



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA/ - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL**



IVANEIDE DAMASCENO DO NASCIMENTO GOMES

**LITERATURA BRASILEIRA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO
MÉDIO: a interpretação do aluno**

**ILHÉUS-BAHIA
2015**

IVANEIDE DAMASCENO DO NASCIMENTO GOMES

**LITERATURA BRASILEIRA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO
MÉDIO: a interpretação do aluno**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores da Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rachel de Oliveira.

ILHÉUS-BAHIA
2015

G868 Gomes, Ivaneide Damasceno do Nascimento.

Literatura brasileira e afro-brasileira no ensino : a interpretação do aluno / Ivaneide Damasceno do Nascimento Gomes. – Ilhéus : UESC, 2015.

153f.

Orientadora : Rachel de Oliveira

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Educação Básica.

Inclui referências e apêndices.

1. Literatura brasileira – História e crítica. 2. Literatura afro-brasileira – Ensino médio - Jequié (BA). 3. Preconceito racial.

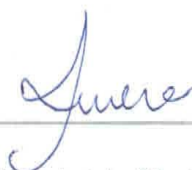
4. Etnicismo na literatura. I. Oliveira, Rachel de. II. Título.

CDD – 869.09

IVANEIDE DAMASCENO DO NASCIMENTO GOMES

Literatura Brasileira e Afro-Brasileira no Ensino
Médio: A interpretação do aluno.

Banca Examinadora



Prof.ª Rachel de Oliveira - UESC

Dr.ª. em Educação



Prof.ª. Flávia Alessandra de Souza - UESC

Dr.ª. em Sociologia



Prof. José Jackson Reis dos Santos – UESB

Dr. em Educação

Aos meus pais, Eduardo (*in memoriam*) e Ana, incentivadores das minhas escolhas.

Ao Roberto, companheiro querido e sempre presente.

À prof^a Rachel, pelo crescimento intelectual proporcionado e pelo fortalecimento do meu pertencimento étnico.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, a quem devo a minha existência.

À minha mãe, Ana Maria Damasceno do Nascimento e ao meu irmão Everton Damasceno Freire, pela força, fé, pelo amor, pelo apoio constante e incansável.

Ao meu esposo Roberto Álvares Gomes, por tudo...

Às minhas filhas Roberta e Marina, vocês são o meu maior tesouro.

À minha prima Valquíria, pelo carinho incondicional.

Às minhas tias Maria Pereira Damasceno e Paula Pereira Damasceno, pelo carinho, pela paciência e pelo confiança em meus projetos.

À minha amiga Ana Cláudia, por sempre estar presente nos momentos mais difíceis da minha caminhada.

À professora Rachel de Oliveira, obrigada por ter me escolhido, por ter confiado em mim, pelo percurso de conhecimento que tive a oportunidade de experimentar em sua companhia, e pelo fortalecimento do meu pertencimento étnico-racial.

Às minhas amigas irmãs, Mariza, Marcelina, Raidalva e Cristiane, pela paciência pelas ausências nestes dois anos de percurso e por ainda considerar-me amiga e irmã.

À minha querida amiga Leslie Barreto, pelo apoio como amiga e como professora da turma do ensino médio, onde se deu a pesquisa.

À Maria Rita Santos, pelo apoio para a finalização deste trabalho e pela grata surpresa de nos descobrirmos amigas de longas datas.

Ao professor José Jackson e à professora Flávia, pela leitura atenciosa, pelas observações, questionamentos e sugestões, contribuições estas que enriqueceram o meu trabalho.

Aos jovens participantes do diálogo, pela disponibilidade e pela paciência para o debate em torno das questões étnico-raciais.

À professora Martha Lira e à professora Nadirce Lucena, por estarem dizendo sempre, para eu ir mais longe.

A Dona Lúcia, mãe querida que me acolheu em Salobrinho, durante as minhas aulas no mestrado.

Aos professores do PPGE, pelo conhecimento proporcionado. Em especial, à professora Jeanes Martins Larchert pelo carinho e pelas palavras de apoio nos momentos mais difíceis durante as aulas do mestrado.

À Mayana Kamiya pela paciência ao nos receber na secretaria do colegiado para dirimir as nossas dúvidas.

Aos meus colegas de turma, pelo aprendizado constante.

À minha querida amiga Darluce Andrade de Queiroz, pelos momentos preciosos de aprendizagem e de força durante as aulas do mestrado.

Às amigas Rosilane Maciel, Jackeline Santana e Kildria Gigante, pela amizade, pelas orientações e pelo apoio durante os momentos mais difíceis nesta caminhada.

Às professoras Débora Souza e Williane Coroa pelas orientações preciosas para o pré-projeto com o qual concorri ao mestrado.

A todos os meus amigos e amigas que sempre acreditaram que eu poderia ir mais longe.

Enfim, a todos e a todas que direta e indiretamente contribuíram para que este momento se tornasse realidade.

A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante à mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, me acompanha desde minha infância. Desde a mais tenra idade que reajo, quase instintivamente, contra toda palavra, todo gesto, todo sinal de discriminação racial. Como também de discriminação contra os pobres que, bem mais tarde, se definia contra a discriminação de classe (FREIRE, 2014, p. 199).

RESUMO

Esta dissertação intitulada “Literatura Brasileira e Afro-Brasileira no Ensino Médio: a interpretação do aluno” tem como pressuposto problematizar a importância da literatura afro-brasileira para o desvelamento do pertencimento étnico-racial de estudantes do ensino médio. A investigação centrou-se na seguinte questão de pesquisa: Que potencialidades de pertencimento étnico-racial se apresentam, no desenvolvimento do processo de pesquisa-ação existencial, tomando a literatura afro-brasileira como conteúdo das aulas de literatura brasileira, em uma turma do ensino médio? Para responder à questão de pesquisa definimos como objetivo geral: Investigar as possibilidades de desvelamento do pertencimento étnico por meio do diálogo sobre literatura afro-brasileira e objetivos específicos: Observar e descrever o posicionamento dos(as) estudantes frente aos novos conteúdos sobre a história e a literatura afro-brasileira e identificar categorias freirianas envolvidas no diálogo entre a pesquisadora e os(as)estudantes. Os sujeitos da pesquisa são 30 jovens da 3ª série do ensino médio, estudantes do turno vespertino, de uma escola situada no município de Jequié-BA. Neste estudo, seguimos a vertente da pesquisa-ação existencial proposta por René Barbier acrescentando os fundamentos teóricos e metodológicos propostos por Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido”. A pesquisa teve como locus da recolha de dados, os diálogos entre a pesquisadora e os estudantes, ocorridos nos meses de abril, maio e junho de 2015. Os dados construídos foram analisados a partir do desvelamento das categorias freirianas evidenciadas nas falas dos sujeitos da pesquisa. Para construção do trabalho, apresentamos, inicialmente, a perspectiva de diferentes estudiosos sobre literatura brasileira e afro-brasileira e confrontamos com os pressupostos teórico-metodológicos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, publicadas em 2004. Abordamos alguns conceitos como branqueamento, desigualdade social, relações étnico - raciais para que pudéssemos compreender o processo de construção do modelo de representação social moldado para o país. Utilizamos também os pressupostos teóricos contidos nas obras dos estudiosos: Bento (2002), Gomes (1997, 2010, 2011), Munanga (2008), Silva (2010), entre outros, todos com estreita ligação com as DCNERER. Os resultados e conclusões desta pesquisa permitem afirmar que a inserção da literatura afro-brasileira nas aulas de literatura brasileira, no ensino médio, como prática de uma educação para as relações étnico-raciais, pode contribuir para o desvelamento do pertencimento étnico-racial, bem como para o desenvolvimento do sentimento de alteridade entre os estudantes.

Palavras-chave: Literatura. Literatura Afro-Brasileira. Pertencimento Étnico. Preconceito Racial. Pesquisa-ação Existencial. Abordagem Freiriana.

ABSTRACT

This dissertation entitled "*Literatura Brasileira e Afro-Brasileira no Ensino Médio: a interpretação do aluno*" (Brazilian literature and afro-brazilian in high school : the interpretation of students) has as main presupposes problematizing the importance of african - Brazilian literature for the ethnic -racial belonging of high school students unveiling. The investigation focused on the following research question: What ethnic-racial belonging potential present in the development of existential action research process , taking the african -Brazilian literature as content of Brazilian literature classes in a school class medium? To answer the research question defined as general objective : To investigate the unveiling possibilities of ethnic belonging through on african - Brazilian literature and specific objectives dialogue: Observe and describe the position of (the) students face the new content about the history and the african - Brazilian literature and identify freireanas categories involved in the dialogue between the researcher and (as) students. The subjects are 30 students of the 3rd year of high school, students in the afternoon shift, from a school in the municipality of Jequié -BA. In this study , we follow the slope of existential action research proposed by René Barbier adding the theoretical and methodological foundations proposed by Paulo Freire in the book " Pedagogy of the Oppressed " . The research had the locus of data collection , the dialogue between the researcher and the students , occurred in April , May and June 2015. Data were analyzed from the unveiling of freireanas categories highlighted in the statements of the research subjects. For construction work , we present initially , the prospect of different scholars on Brazilian literature and african - Brazilian and confront the -metodológicos theoretical assumptions contained in the National Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations and the Teaching of History and Culture African -Brazilian and African (NCGEERR), published in 2004 . We address some concepts such as bleaching, social inequality , ethnic-racial relations so that we could understand the construction process of the social representation model molded to the parents. We also use the theoretical assumptions contained in the works of scholars : BENTO (2002) , GOMES (1997 , 2010, 2011) , MUNANGA (2008) , SILVA (2010) , among others, all with close collaboration with the NCGEERR . The results and conclusions of this study allow us to state that the insertion of african - Brazilian literature in Brazilian literature classes in high school as a practical education for ethnic-racial relations can contribute to better understand the ethnic -racial belonging and the development the feeling of otherness among students.

Key-words: Literature. Afro-Brazilian Literature. Ethnic Belonging . Racial Prejudice. Existential Action Research. Approach Freirian.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Organização dos diálogos

Quadro 2 Categorias freirianas referentes às situações limites

Quadro 3 Categorias freirianas referentes aos atos limites

Quadro 4 Categorias freirianas referentes ao ser mais

Quadro 5 Categorias freirianas referentes à superação

SUMÁRIO

UMA PORTA QUE SE ABRE	13
1 ITINERÁRIOS TEÓRICOS.....	20
1.1. Literatura Brasileira no Cenário da Educação	21
1.1.1 Literatura Brasileira e Literatura Afro-Brasileira, contextos dissonantes em um país dividido em diferentes perspectivas culturais	21
1.1.2 A Literatura Brasileira Canônica, uma arte a serviço da cultura hegemônica ..	25
1.1.3 Literatura negra, literatura afro-brasileira, literatura negro-brasileira: muitos conceitos e posicionamentos críticos, um mesmo ideal: a valorização do eu negro.	31
1.1.4 A literatura afro-brasileira e a Lei 10.639/03.....	36
1.1.5 O que os conteúdos e imagens da literatura afro-brasileira do ensino médio oferecem para o debate	39
1.2 Uma educação pautada no diálogo: em busca da alteridade.....	41
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	50
2.1 Fundamentos da pesquisa-ação.....	50
2.2 O método em pesquisa-ação.....	53
2.2.1 A identificação do problema e a contratualização	53
2.2.2 O planejamento e a realização em espiral	54
2.2.3 As técnicas de pesquisa-ação.....	54
2.3 A pesquisa-ação e a aproximação com existencialismo	54
2.4 A pesquisa-ação existencial.....	56
2.5 Pesquisa-ação existencial e as categorias freirianas	57
2.6 Caminhos da pesquisa	61
2.6.1 Uma breve descrição do caminho percorrido durante a pesquisa.....	61
2.6.2 Diálogos possíveis e necessários	64
3 É POSSÍVEL CHEGAR À SUPERAÇÃO	77
3.1 Situações-limite.....	78
3.2 Expressões de atos limite	97
3.3 O processo do ser mais.....	107
3.4 Os processos de superação.....	114

4 O DESVELAMENTO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL POR MEIO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL	120
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES	137
ANEXOS	144

UMA PORTA QUE SE ABRE ...

Encontrávamos todos em sala de aula, de uma escola pública, no município de Jequié-BA, em uma noite do início de 2013; éramos 39, eu¹, professora de língua portuguesa e literatura brasileira, eles², estudantes da 1ª série do ensino médio³, do turno noturno; falávamos sobre a importância da leitura, quando lhes perguntei se alguém já havia lido livros. Todos os presentes responderam que não, ou seja, ninguém naquele ambiente, exceto a professora, havia lido um único livro; eram jovens e adultos; todos negros: empregadas domésticas, pedreiros, encarregados, operários de fábrica de calçados, e seu contato com a escrita literária se restringia às aulas de literatura.

Desde então, passei a refletir sobre a importância da literatura na vida dos jovens estudantes do ensino médio, porém algo me inquietava: qual literatura oferecer a estes estudantes? Porque, em minha trajetória como professora, estou em contato constante com livros que retratam os negros quase sempre de maneira negativa, estereotipada. Assim, comecei a pesquisar sobre o assunto.

Quanto à minha trajetória como cidadã negra, meu pertencimento étnico foi desvelado de maneira não menos traumática que muitos outros negros. Passei toda a minha adolescência e juventude evitando discutir sobre essa questão, possuía uma imagem tão negativa do “ser negro”, que evitava, por vezes, falar sobre o assunto, apesar de sofrer com o racismo; ora sendo rejeitada por determinados grupos, ora sendo lembrada que possuía uma pele “clara”, “traços finos”, porém, um cabelo “ruim”.

¹ Utilizarei a primeira pessoa do singular, neste trabalho, todas as vezes que fizer referência à minha trajetória profissional como professora da educação básica.

² Neste trabalho, usaremos, preferencialmente o genérico masculino para nos referirmos ao masculino e ao feminino. Apesar das polêmicas sobre o assunto, acreditamos que a escrita se fará mais dinâmica e, por conseguinte, mais fluida.

³ Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Lei 9.394/1996)

Era morena, mas negra não! “Era bonita! Se alisasse o cabelo ninguém iria perceber que tinha cabelo ruim!” Era descendente de negro, mas também de branco e de índio! “Dindinha Marculina foi pega no laço, era índia, braba!” Dizia a minha mãe.

Era um misto de confusões sobre o lugar reservado aos que eram denominados como “pardos”, “morenos”; esse pensamento confuso inquietava-me; primeiro na minha família, pois cada membro tinha uma cor diferente. Na família paterna, a maioria era preta; e na materna era uma mistura de não brancos e pardos. Pretos, apenas uma avó materna, um tio e uma tia. Essa gradação de cores deixava-me cada vez mais confusa. Apesar de a maioria dos meus parentes serem negros e sofrer com o preconceito racial, tentava aproximar-me da etnia branca.

Não faço parte de nenhum movimento social e como falei antes, passei anos da minha vida sem considerar-me negra; era, até certo ponto, parda, morena. Ser negro, para mim, era ser desvalorizado; chamar-me de negra, uma ofensa sem precedentes. Esse modo camuflado de ver-me perante o outro foi mudando ao longo do tempo. Leituras, novas perspectivas para o país, novas leituras, esclarecimento, busca de pertencimento, veio então à inquietação: Bem, se não era negra, branca também não era.

Passei por um período de intermináveis reflexões. Fui de encontro ao slogan 100% negro, ora, era 100% brasileira! Afinal, era mestiça. Militei contra as cotas raciais. Tanto para o slogan quanto para as cotas raciais, possuía internalizado em mim o discurso do opressor⁴, era uma oprimida e não me reconhecia como tal.

Abandonei o alisamento nos cabelos por três vezes. A primeira aos quinze anos; não queria alisar os cabelos (os alisava desde os sete anos) e era persuadida por minha mãe; para a família (pai, mãe, primas) era bonita, mas os cabelos! Um ano depois, voltei ao alisamento; dessa vez, o alisei por mais tempo, sempre estigmatizada pela família.

Quando passei no vestibular, mais uma vez deixei os cabelos naturais. Por algum tempo, fui aceita no grupo, mas, próximo à nossa formatura, soube por uma amiga que algumas colegas da turma estavam preocupadas com o meu cabelo: volume, textura: __Não ficaria bem na foto da turma! Outra vez, rendi-me ao alisamento; abandonei-o pouco tempo depois, mas voltei a alisar as madeixas por causa dos comentários da minha família e da família do meu marido.

⁴ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 2003.

Quando da aprovação da Lei 10.639/03, mais uma vez submetida ao discurso do opressor, considerei um “absurdo” a obrigatoriedade da Lei nas escolas e jamais falei a respeito nem da Literatura, nem da história do povo negro. O tempo foi passando, novas leituras, assumi o meu pertencimento e há pouco, deixei os meus cabelos naturais, dessa vez, para sempre. Sou negra, foi um alívio, uma vontade imensa de gritar, de bradar, consegui livrar-me, em parte, do discurso do opressor. Desde então, leio livros sobre a temática dos negros, trajetória, mazelas, onde estão, e quem são os negros brasileiros.

Passei minha infância e adolescência, escondendo-me em uma máscara, era uma pele negra e muitas máscaras brancas⁵, que não me cabiam. Ficava sempre um pouco da minha negritude à mostra, seja pela vontade de assumir os meus cabelos crespos, seja pelo fato de não entender direito quem eu era e considerar aviltante o fato das mulatas do “Sargentelli⁶” se apresentarem, seminuas, da ocasião de eventos internacionais no Brasil.

Como continuar aceitando, indagava-me, viver em uma sociedade que discrimina o negro e nega-lhe espaços? Apesar dos avanços, continuamos aquém da realidade da maioria da população branca brasileira, mesmo sendo mais de 50% da população do país.

Ainda é difícil ser negro neste país de “negros”; somos desrespeitados em nossa dignidade, e muitos de nós não têm o direito à cidadania plena. O investimento em uma educação para as relações étnico-raciais, o conhecimento e valorização da literatura afro-brasileira fazem parte de ações para a mudança no cenário atual. Um país com mais igualdade perpassa pela educação no lar e na escola e por ações concretas do Estado para que a inclusão de negros e negras seja possível em todas as instâncias da sociedade brasileira. A partir dessa perspectiva e por atuar como professora no ensino médio, focalizamos o nosso olhar sobre essa etapa de ensino, particularmente no ensino de literatura.

Entendemos que o público que estuda nas escolas brasileiras é diversificado, formado pelas várias etnias que compõem a sociedade e nas escolas públicas essa diversidade se torna ainda maior. Porém, esse aspecto da sociedade brasileira não é

⁵ Cf. Fanon, Franz Peles negras, máscaras brancas. 2008.

⁶Empresário da noite carioca que fez sucesso nas duas últimas décadas do século XX, agenciando mulheres negras para dançarem (com roupas minúsculas) em eventos nacionais e internacionais, sendo constante a presença dessas mulheres em eventos oficiais de chefes de Estado que visitavam o Brasil. As moças representavam a cultura local.

levado em consideração, como deveria, na construção dos currículos das escolas, mesmo depois da modificação do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Lei 10.639/03; ainda há resistência quando o assunto são as relações étnico-raciais.

Com uma população estimada em 191 milhões de habitantes (BRASIL, 2010) o Brasil é um país negro, com 50,7% da sua população autodeclarada parda e preta. Entende-se que a escola pública também seja o espaço onde essa população é maioria, portanto, esta escola é o lugar adequado para discussões vinculadas às relações étnico-raciais.

Se, na maioria dos estados da federação, a escola pública é frequentada por um número considerável de negros e seus descendentes na Bahia, esse número é maior, pois este estado concentra um dos maiores contingentes de afro-brasileiros do país.

A escola, como espaço de formação do educando, contribui para a construção de valores que o acompanharão em sua trajetória de vida, e o ensino de literatura, como disciplina do ensino médio, etapa final da educação básica, também pode oferecer uma importante contribuição para essa formação.

Durante todo o ensino básico⁷, a literatura entra como disciplina obrigatória apenas no ensino médio. Atualmente, o conhecimento sobre a literatura brasileira, sistematizado no livro didático, precisa estar de acordo com a Lei 10639/03. As obras destinadas a esta etapa do ensino básico devem trazer em seu conteúdo, além dos textos literários moldados a partir da literatura portuguesa, textos da literatura africana e afro-brasileira.

Mesmo depois de mais de dez anos, a legislação não é cumprida em todas as escolas do país. O próprio Ministério da Educação (MEC) admite que é difícil reverter 500 anos de racismo em apenas 10 ou 11 anos. Segundo o órgão, parte dos livros didáticos do ensino médio para 2015 não cumpre a Lei. (NWABASIL, 2014).

⁷ A Educação Básica, segundo a Lei 9394/2006, no seu artigo 4º, é dividida da seguinte forma: Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I Educação básica obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

- a) pré-escola; (Incluída pela Lei nº 12.796, de 2013).
- b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796 de 2013)
- c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796 de 2013)

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013)

Assim, a literatura brasileira que chega à maioria das salas de aula continua privilegiando uma cultura de viés eurocêntrico e excludente. Junta-se a isso o fato de os professores conviverem com a dificuldade de ministrar aulas de uma disciplina, que acaba sendo pouco atrativa para os estudantes, muito mais ligados às mídias sociais.

Na minha experiência como professora do ensino médio da escola pública, tenho observado que os estudantes, às vezes, são expostos a uma leitura pouco identificada com suas vivências e, até certo ponto, distante de sua realidade. Neste sentido, a literatura afro-brasileira⁸, talvez, esteja mais próxima do que vivem os estudantes das escolas públicas baianas.

Nossa iniciativa é juntar-se a muitos outros estudiosos para acrescentar estudos e reflexões sobre relações raciais no espaço escolar. Nesta perspectiva, preocupados com o denominado estado da arte, realizamos um breve levantamento no site de dissertações e teses da Capes e não encontramos, no período de 2011 a 2014, trabalhos que vinculassem a pesquisa-ação existencial às categorias freirianas na perspectiva da literatura afro-brasileira, pertencimento étnico e preconceito racial. Entretanto, mesmo que tivéssemos encontrado obras com a mesma configuração, diferentemente das pesquisas clássicas, a nossa opção metodológica, não despreza os resultados dos trabalhos semelhantes, mas também não os generaliza, pois na pesquisa-ação existencial cada experiência é única. Assim, mesmo que os dados já estejam confirmados por outros pesquisadores, a experiência pode se repetir no mesmo espaço ou em outros. Há sempre novas situações-limite e pontos a superar. A pesquisa-ação não se preocupa somente em cobrir lacunas teóricas, mas em escutar sensivelmente e buscar soluções por meio do diálogo.

Refletindo sobre essa possibilidade, elaboramos este trabalho, considerando a seguinte questão de pesquisa: Que potencialidades de pertencimento étnico-racial se apresentam, no desenvolvimento do processo de pesquisa-ação existencial, tomando a literatura afro-brasileira como conteúdo das aulas de literatura brasileira, em uma turma do ensino médio?

Estabelecemos como objetivo geral: **Analisar** potencialidades de pertencimento étnico-racial apresentadas no desenvolvimento do processo de

⁸ Utilizaremos, com frequência, a palavra “afro-brasileira”, de acordo com nomenclatura utilizada pelas DCNERER quando se refere à história e cultura dos descendentes de africanos negros que vivem no Brasil. Africana.

pesquisa-ação existencial, tomando a literatura afro-brasileira como conteúdo das aulas de literatura brasileira.

E como objetivos específicos: **Observar e descrever** e **(re)significar** o posicionamento dos(as) estudantes frente aos novos conteúdos sobre a história e a literatura afro-brasileira. **(Re)significar** a Literatura por meio dos conteúdos sobre história e literatura afro-brasileira e **identificar** categorias freirianas envolvidas no diálogo entre a pesquisadora e os(as)estudantes.

Os sujeitos da pesquisa são 30 jovens do Colégio Polivalente Edivaldo Boaventura, estudantes da 3ª série de ensino médio, do turno vespertino, no município de Jequié-Bahia.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos - distribuídos da seguinte forma: no primeiro, intitulado *Itinerários Teóricos* abordamos questões ligadas à literatura brasileira, afro-brasileira e à educação para as relações étnico-raciais. No subitem Iniciamos discorrendo sobre o objetivo desse capítulo; a princípio, fazemos um contraponto entre a literatura canônica e a literatura afro-brasileira, enfatizando, também, como o afro-brasileiro é retratado nos livros da literatura “brasileira”. Prosseguimos, refletindo sobre o papel da literatura brasileira na difusão da cultura hegemônica e eurocêntrica e a pouca representatividade da população negra nas obras dos grandes escritores. Todas essas questões são problematizadas no item 1.1 e subitens 1.1.1 e 1.1.2.

Dentro do mesmo capítulo, discutimos sobre as várias acepções da literatura afro-brasileira. No subitem 1.1.3, são analisadas as definições de vários estudiosos para o termo. No subitem 1.1.4, fazemos um paralelo entre a literatura afro-brasileira e a Lei 10.639/03. No próximo subitem (1.1.5), discutimos sobre a importância dos conteúdos e imagens da literatura afro-brasileira para o debate em sala de aula, enfatizando, ainda, os prejuízos gerados pela ausência desse debate. No subitem (1.2), discorremos sobre a importância de uma educação que leve em consideração a diversidade no espaço da sala de aula, a diferença, uma educação pautada no diálogo. Problematizamos, também, sobre as mudanças ocorridas a partir da promulgação da Constituição de 1988, com avanços para o povo negro, perpassando pela aprovação da Lei 10639/03 e os entraves para o seu efetivo cumprimento. Reafirmamos o posicionamento da literatura brasileira perante a literatura afro-brasileira e destacamos, ainda, a importância da educação como ação que liberta, segundo a perspectiva da Pedagogia do Oprimido, acrescentando reflexões

importantes para o debate à luz das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

No segundo capítulo, *Percursos Metodológicos*, discorremos sobre a metodologia construída durante a pesquisa, explicitando porque escolhemos a pesquisa-ação existencial como proposta de pesquisa, fazendo um breve percurso sobre as particularidades desta. Nos subitens 2.1, 2.2, 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3, 2.3 e 2.4 apresentamos os fundamentos e método da pesquisa-ação-existencial. No subitem 2.5, problematizamos a pesquisa-ação existencial e as categorias freirianas e fechamos o capítulo com o item 2.6, caminhos da pesquisa, momento em que fazemos um breve relato sobre a dinâmica e a problematização dos diálogos estabelecidos entre a pesquisadora e os estudantes.

No terceiro capítulo, *É Possível Chegar a Superação*, transcrevemos as falas dos estudantes e as categorias freirianas desveladas durante os diálogos, consubstanciados nas teorias estudadas.

No último capítulo, *O Desvelamento do Pertencimento Étnico-Racial Por Meio Da Literatura Afro-Brasileira: um diálogo possível*, discorremos sobre a importância da literatura afro-brasileira para o desvelamento do pertencimento étnico-racial dos estudantes. Entendemos que o diálogo foi a ponte que permitiu os resultados apresentados, resultados estes que, de certo modo, responderam à nossa pergunta de pesquisa. Acreditamos que o desvelamento do pertencimento étnico-racial faz parte de um processo de contínua valorização dos negros e negras e essa valorização perpassa pelo conhecimento da sua história e cultura. Durante a pesquisa se tornou evidente como a problematização dessas questões pode ser fundamental no cotidiano das pessoas, sejam elas negras ou não. Assim, entendemos que os textos da literatura afro-brasileira, se imbricados numa educação problematizadora e dialógica, despertam nos educandos a busca pelo ser mais e o respeito às diferenças.

1 ITINERÁRIOS TEÓRICOS

A base teórica deste trabalho é composta por quatro temas que se vinculam: literatura; literatura afro-brasileira, pertencimento étnico e preconceito racial. Tomamos como desafio unir estes campos não apenas para analisá-los, mas, principalmente, para utilizá-los como suporte no diálogo entre os participantes da pesquisa. Nosso ponto central é o debate sobre relações raciais, na perspectiva das DCNERER, conforme propõem educadores e militantes do Movimento Social Negro contemporâneo. No Brasil não é possível discutir esses assuntos sem fazer referência às etnias que compõem a nação e sem incluir determinadas nomenclaturas e/ou conceitos como afro-brasileiros, educação antirracista e outros termos encontrados ao longo do capítulo.

Na primeira parte do capítulo, colocamos em debate os pressupostos da literatura brasileira sobre os personagens negros e comparamos aos fundamentos das denominadas literaturas afro-brasileira e literatura negra, vertentes que surgem no século XX, com a perspectiva de fortalecer a cultura negra, transformar o negro em protagonista da sua história e contrariar a tradição literária de subalternidade dessa população. Nesta perspectiva, reportamo-nos a escritores como Machado de Assis⁹, Fernando Sabino¹⁰, Aluísio de Azevedo¹¹, Lima Barreto¹², Jorge de Lima¹³, José Lins do Rêgo¹⁴, Jorge Amado¹⁵, entre outros; obras consideradas clássicas e que compõem o currículo escolar, sendo seu conteúdo exigido nas avaliações.

⁹ Escritor do movimento literário denominado Realismo, foi o mais importante escritor desse período da literatura brasileira. Seu romance mais importante foi Dom Casmurro.

¹⁰ Cronista da última fase do Modernismo ou Pós-Modernismo, para alguns estudiosos. Suas crônicas são publicadas em manuais didáticos tanto do ensino médio, quando do ensino fundamental.

¹¹ Escritor mais importante do movimento literário denominado Naturalismo. Uma das suas obras mais conhecidas é O Cortiço.

¹² Lima Barreto fez parte do movimento denominado Pré- Modernismo, era crítico ferrenho do modelo de sociedade vigente da sua época, um dos seus romances mais importantes foi: Triste Fim de Policarpo Quaresma.

¹³ Jorge de Lima foi poeta da última fase do Modernismo, escreveu “Essa nega Fulô” que trata da relação submissa de uma escrava por seu senhor. Oliveira Silveira faz um contraponto interessante com a poesia Outra nega Fulô (Cadernos Negros: os melhores poemas, 1998, p.109), empoderando Fulô para o enfrentamento ao seu algoz.

¹⁴ José Lins do Rego, importante escritor do Modernismo, faz parte de um grupo de escritores denominados Geração de Trinta. Entre os seus romances está o romance Menino de Engenho.

¹⁵ Jorge Amado também faz parte da Geração do Romance de Trinta, teve vários de seus romances adaptados para o cinema e televisão. Criou personagens como Gabriela, Tieta do Agreste, entre outros.

Pautamos a discussão sobre pertencimento étnico nos seguintes autores: Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Kabengele Munanga, entre outros. Não tivemos a pretensão de esgotar o pensamento de nenhum deles, mas de selecionar as suas contribuições para concretização deste trabalho. Dessa forma este itinerário teórico é entrecortado por vozes não dissonantes, que se unem a nossa, embora perceba que a nossa voz esteja transpirando sensibilidade, causada pelo impacto das leituras e do processo de pesquisa-ação existencial que tem exigido novas atitudes frente à produção de conhecimento.

1.1 Literatura brasileira no cenário da educação

1.1.1 Literatura Brasileira e Literatura Afro-Brasileira, contextos dissonantes em um país dividido em diferentes perspectivas culturais

A literatura, dita de modo simplificado, é o manusear artístico da palavra, a partir de uma visão ficcional, constituída e legitimada pela verossimilhança¹⁶.

A literatura costuma ser definida, antes de tudo, como linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética. Tal posição ancora-se no formalismo inerente ao preceito kantiano da 'finalidade sem fim' da obra de arte. Todavia, outras finalidades, para além da fruição estética, são também reconhecidas e expressam valores éticos, culturais, políticos e ideológicos. A linguagem é, sem dúvida, um dos fatores instituintes da diferença cultural no texto literário. (DUARTE, 2014, p. 26).

Essa linguagem instituída pelo texto literário conduz o ser humano a repensar o mundo, o seu mundo, as suas decisões. Também faz com que as palavras se cristalizem, perpetuando-se como registro histórico da realidade vigente de um determinado período, ou um aspecto desse período que se pretenda preservar, manter; depende do ponto de vista de cada escritor, ou seja, “[...] a literatura pode ser a representação de uma visão de mundo, além de uma tomada de decisão diante dele.” (PROENÇA FILHO, 2001, p. 9).

Enquanto manifestação artística os textos literários têm a função de recriar a partir da visão do mundo do autor da obra. Essa visão pode corresponder a perspectiva de alguns grupos, fortalecendo seus sentimentos e sua origem cultural,

¹⁶ Verossimilhança: é a característica que o texto literário tem, de parecer ser verdadeiro; um texto verossímil é um texto que se aproxima da verdade, mas é uma obra de ficção.

ao mesmo tempo pode contrariar e até negar o modo de ser de muitas pessoas. A obra prima da literatura é a palavra no seu conjunto de ideias explícitas ou subliminares.

A literatura utiliza a língua como um instrumento de comunicação e interação. Não está alheia ao seu papel social, sendo, pois, uma manifestação artística indispensável para a difusão da cultura e para a democratização do conhecimento. Um escritor é um ser social e, inserido na realidade de um povo, capta situações e sensações, recriando a realidade ou transfigurando-a. A literatura pode ser uma fotografia de seu tempo e servir a uma causa político-ideológica ou a uma luta social, sem jamais se desvincular de seu propósito artístico (CASTRO, não paginado).

Dentro dessa ótica, é plausível questionar: O que a literatura brasileira diz sobre seu povo? Qual a imagem construída sobre o papel da mulher, dos brancos, indígenas e negros? E sendo a literatura uma fotografia de seu tempo podendo servir a uma causa político-ideológica ou uma luta social, conforme citamos acima, podemos concluir que ela tem uma determinada função dentro do currículo escolar.

Nos textos da literatura brasileira, o negro tem sido representado, quase sempre, de maneira estereotipada e em muitos casos apenas como objeto de decoração.

O sujeito étnico branco do discurso bloqueia a humanidade da personagem negra, seja promovendo sua invisibilidade, seja tornando-a mero adereço das personagens brancas ou apetrecho de cenário natural ou de interior, como uma árvore ou um bicho, um móvel ou qualquer utensílio ou enfeite doméstico. Aparece mas não tem função, não muda nada, e se o faz é por mera manifestação instintiva, por um acaso. Por isso tais personagens não têm história, não têm parentes, surgem como se tivessem origem no nada. A humanidade do negro, se agride a humanidade do branco, é porque esta última se sustenta sobre as falácias do racismo. (CUTI, 2010, p.89).

Entende-se, dessa maneira, porque ainda hoje é tão difícil incluir esse segmento populacional, com os mesmos direitos e prerrogativas do segmento branco, dentro das narrativas da literatura nacional. Esse ponto de vista relacionado á imagem do negro, essa representação do mundo tem forte viés eurocêntrico¹⁷, branco.

¹⁷ “Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, [...]. Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou

Diante de tal cenário, construído pela literatura brasileira e por uma realidade que perpassa nossas vidas, mesmo nos dias atuais; talvez não cause estranheza a uma pessoa branca ler a caracterização que o escritor Monteiro Lobato faz de tia Nastácia¹⁸, por meio da boneca Emília, em seus livros infantis; mas, ao leitor negro, sensível a esta forte estereotipia, causa um grande desconforto. “Monteiro Lobato foi o precursor do modernismo no Brasil, na temática do negro. No entanto, foi o autor que mais declaradamente atacou os negros de forma cortante e preconceituosa: considerava-os ora como animais selvagens, ora como resignados” (CASTILHO, 2004, p. 107).

Aspectos de estereotipia relacionados aos personagens negros, também estão presentes na obra de Fernando Sabino, grande cronista brasileiro; um exemplo desse tipo de linguagem é a contida em um texto de uma de suas crônicas, que faz parte da coleção “Para Gostar de Ler”, destinada ao público juvenil. Ele é enfático ao descrever a personagem principal, Albertina: “Chamava-se Albertina, mas era a própria Nega Fulô: pretinha, retorcida, encabulada [...]” (1980, p. 30). E prossegue em outro trecho: “Finalmente o dia da bebedeira. Me apareceu bêbada feito um gambá; agarrando-me pelo braço: [...]” (IDEM, p. 34). Albertina é descrita como bêbada, analfabeta, burra, irresponsável e outros adjetivos mais. Em todo o texto, Fernando Sabino não atribui uma única característica positiva a Albertina. Em alguns momentos, a compara com um animal, “[...] veio lá de sua toca espreguiçando: __Eu tava dormindo ... __ e deu uma risadinha” (IDEM, p. 31). Monteiro Lobato escreveu inúmeras obras destinadas ao público infantil e Fernando Sabino escreveu um número considerável de textos para jovens e adolescentes. Reflitamos que textos como esses acabam por contribuir para a depreciação da imagem do povo negro.

Na vida cultural brasileira, a literatura tem sido um elemento importante para a configuração identitária de setores das classes mais abastadas da sociedade brasileira, e esse segmento sabe o poder que tem a palavra; têm a consciência de que a cultura letrada desenha perfis e normas comportamentais e interage com as

diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo.” (QUIJANO, 2005, p. 235).

¹⁸ Tia Nastácia era a cozinheira negra do Sítio do Picapau Amarelo, constantemente humilhada pela boneca Emília, outra personagem do Sítio. Tanto Tia Nastácia, quanto a boneca Emília, fazem parte da famosa coletânea de livros do escritor Monteiro Lobato, sobre as histórias vividas por diversos personagens, tendo como cenário o referido sítio. As narrativas começaram a ser lançadas em 1921. Desde então, tem influenciado crianças de todas as idades, reforçando uma imagem negativa do povo negro.

culturas populares (SOUZA, 2005, p. 64). Por essa razão, quase tudo o que escrevem se transforma em normas, que são facilmente internalizadas por força da arte. Segundo Bosi (2008, p. 12),

A formação do Brasil Nação-Estado, realizada por obra de uma classe privilegiada, a burguesia latifundiária em um sistema agroexportador e escravista, foi o carro-chefe que regeu os projetos de constituir uma cultura nacional, uma língua nacional, uma literatura nacional, uma arte nacional etc.

Essa formação também foi responsável por falsear a realidade brasileira no que diz respeito à diversidade, identificando-nos de maneira equivocada, como uma nação morena, mestiça, território onde as diferenças eram respeitadas, e as oportunidades eram iguais para toda a população. Por meio dessa concepção, estabeleceu-se, no Brasil, a partir do início do século XX, a ideia de que vivíamos em uma nação com igualdades de direitos para negros e não negros, ou seja, uma democracia racial¹⁹ que até os dias atuais causa prejuízos aos negros e seus descendentes, no que diz respeito à igualdade de direitos e à inclusão em todos os segmentos da sociedade.

Quando se fala de nós/ eles, eu/outro numa perspectiva de inclusão e exclusão, talvez seja o caso de refletir sobre o fato dos negros estarem ausentes quase que por completo dos espaços de prestígio da sociedade brasileira, incluindo neste contexto a produção literária local. Os descendentes dos africanos se encontram ausentes ou sub-representados nas grandes narrativas; quando, por acaso, se fazem presentes, mostram-nos representações de personagens marginalizados e figuras repletas de estereótipos, como exemplificamos antes. Quanto ao cânone literário²⁰, cita poucos escritores de origem negra, e parte desses grandes escritores²¹ citados sobrevalorizaram a ideologia branca em seus textos e parece certo que optaram por esse caminho para sobreviver em um mundo literário composto por escritores e leitores de predominância não negra e preconceituosa.

¹⁹ “[...] entre os anos de 1900 e 1950, o Brasil cultivou, com sucesso, uma imagem de si mesmo como a primeira ‘democracia racial’ do mundo, sendo a convivência entre brancos e negros, descrita como harmoniosa e igualitária. Essa concepção tornada discurso oficial é, na verdade, um mito hoje questionado pelos brasileiros.[...] No Brasil, entretanto, o mito da democracia racial encobre o preconceito e torna muito mais difícil o combate efetivo da injustiça para com indivíduos e grupos étno-raciais diversos do branco-europeu. Assim, a discriminação opera no nível dos indivíduos e nem sempre identificável como tal. (FERREIRA, 2009, p. 40-41)”

²⁰ Conjunto de livros considerados como referência em um determinado período, estilo ou cultura.

²¹ Machado de Assis (1839-1908), Cruz de Souza (1861-1898).

No Brasil, como em outros países, os negros e seus descendentes vivem sob a orientação de um modelo europeu e norte americano que abrange desde o vestuário até a textura do cabelo passando também pelas produções culturais; de um modo geral, “[...] a opressão estende-se à vida em toda a sua dimensão. E é aí, com esse amplo conteúdo, que se realiza a literatura” (CUTI, 2010, p. 43). É sabido que as imagens construídas sobre o negro na cultura brasileira, inclusive, nesse contexto a literatura, não se distanciam muito daquelas produzidas em outros espaços economicamente desenvolvidos a partir da mão-de-obra escrava (FONSECA, 2010, p.89).

Um traço que diferencia a literatura afro-brasileira da literatura canônica é a valorização dos traços físicos, das heranças culturais de povos africanos, um sentimento positivo de “[...] etnicidade que atravessa a textualidade afro-brasileira.” (EVARISTO, 2009, p. 19). Tudo isso reforça o sentimento de pertença de homens e mulheres negras; nesse sentido, a importância dessa literatura chegar às salas de aula, principalmente as do ensino médio das escolas públicas, visto que lá se concentra uma parcela importante da juventude negra que precisa reforçar e dar visibilidade a sua autoimagem, diante da valorização exacerbada do biótipo branco pelos meios de comunicação.

1.1.2 A Literatura Brasileira Canônica, uma arte a serviço da cultura hegemônica

A literatura reflete o pensamento de uma época, de um grupo e com a literatura brasileira não é diferente. Em sua maioria, os textos que fazem parte do cânone literário brasileiro estão eivados pela cultura eurocêntrica e, por consequência, a cultura se torna racista.

Os textos escritos, desde que se formou um arcabouço para o que se denomina literatura brasileira, foram cunhados por uma elite letrada, destinados a esta mesma elite que sonhava com o Brasil branco, no qual não havia espaço possível para os negros e seus descendentes. Isso se tornou cada vez mais definido nas teorias racistas²² e no tão sonhado branqueamento da população local e a depreciação por

²² “Como acontece geralmente na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para poder não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu País, mas também sobretudo, propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial.” (MUNANGA, 2008, p.47).

parte de muitos escritores de toda descendência não branca, através da conservação de estereótipos e bloqueios, cerceando, mesmo dentro da ficção, os negros e negras de ascenderem na escala social.

A ideologia do branqueamento além de causar inferiorização e a auto-rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que veem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio físico e cultural, atribuindo a ele próprio as causas dessa situação. (SILVA, 2007, p. 97)

Segundo Bento (2002, p. 25),

[...] quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando, (ou quiça inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.

Vê-se por esse fragmento como esse processo tem prejudicado a população negra, em todos os sentidos, a saber: no aspecto físico; pela cor, pela fisionomia e pela textura do cabelo; no aspecto social: porque consegue demarcar quais espaços o negro pode transitar; no aspecto psicológico: porque este se sente muitas vezes incapaz de reagir diante da negatividade das situações impostas ao seu ser, impingindo-lhe os mais degradantes papéis; e desajustamento moral: porque coloca-o como culpado pelas mazelas da sociedade, julgando-o detentor de padrões de comportamento, em vários momentos, questionáveis, julgando-o, assim, incapaz de mobilizar-se. Mesmo nos dias atuais, qual o segmento que mais tem a sua cidadania negada em todos os espaços da sociedade?

Tanto a desvalorização quanto a invisibilidade foram cristalizadas nas obras da maioria dos escritores brasileiros de várias épocas. Para citar alguns, temos Monteiro Lobato (1882-1948); Jorge de Lima (1893-1953) com a sua eterna “nega fulô”; Aluísio

“Apesar das diferenças de pontos de vista, a busca de uma identidade étnica única para o país tornou-se preocupante para vários intelectuais desde a primeira República.” [...] (MUNANGA, 2008, p. 48).

“Todos, salvo algumas exceções tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início deste (século XX), eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço.” (MUNANGA, 2008, p. 49).

de Azevedo (1857-1913), ferrenho escravocrata, imortalizando personagens como Bertoleza (animalizada) e Rita Baiana (sensual e destruidora de lares); Euclides da Cunha²³ (1866-1909), com seu “pseudo” mestiço resultado da junção entre índios e brancos.

Negros e negras; elas, eternizadas, muitas vezes como personagens sedutoras, sexualizadas, “depravadas” e pivô de conflitos matrimoniais: Rita Baiana²⁴, “Fulô²⁵, a negra Luíza²⁶; infantilizadas: Gabriela²⁷. Eles, descritos como vilões e feiticeiros: Pai-Raiol²⁸, Pai Inácio²⁹, o velho Mirigido³⁰; malandros e seres viris, de inteligência reduzida: Firmo³¹, Zé Passarinho³². Homens e mulheres eternizados em personagens construídos para a marginalização e a violência, ora física, ora psicológica, mas sempre como marca simbólica de suas existências. Os textos canônicos da literatura brasileira souberam dar sua contribuição a esse processo, institucionalizando situações que foram cristalizadas em textos amparados em teorias raciais (O Mulato, O Cortiço), consideradas verdades absolutas ao longo do tempo. Muitos escritores, a partir da metade do século XIX, aproveitavam a temática do negro para criar estereótipos eficazes e perigosos sobre o afro-brasileiro; entre os quais, estão o mito do escravo fiel e a imagem do escravo demônio, criados por Joaquim Manuel de Macedo; a temática do escravo desprezível, de Pinheiro Guimarães; já o escritor Bernardo Guimarães reforça o mito do escravo nobre (a escrava Isaura), que, por esta razão, muda de cor e da escrava negra vingativa (a escrava Rosa).³³ (FONSECA, 2006). E mesmo após a abolição, a construção da imagem negativa do negro continua. O negro retratado como monstruoso, ficaram gravadas as imagens do velho Mirigido, do romance Cazuza, de Viriato Correia³⁴. Assim também é descrita

²³ Escritor do Pré Modernismo, o romance mais importante de sua carreira foi “Os Sertões”, obra que narra em detalhes a histórica guerra de Canudos.

²⁴ AZEVEDO, Aluísio T. G. de. **O Cortiço**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

²⁵ LIMA, Jorge de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguillar, 1958, vol.1.

²⁶ RÊGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. São Paulo: Editora Abril, 1983.

²⁷ AMADO, Jorge. **Gabriela Cravo e Canela**. 85 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

²⁸ MACEDO, Joaquim M. de. **As Vítimas Algozes: Quadros da Escravidão**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.

²⁹ ALENCAR, José M. de. **O Tronco do Ipê**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

³⁰ CORREA, Viriato. **Cazuza**. 23 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

³¹ AZEVEDO, Aluísio T. G. de. Op. Cit.

³² RÊGO, José Lins do. **Fogo**.

³³ Joaquim Manoel de Macedo e Bernardo Joaquim da Silva Guimarães fizeram parte do período literário denominado Romantismo. A obra mais famosa do primeiro escritor é A Moreninha e do segundo: A Escrava Isaura; já o médico e teatrólogo Francisco Pinheiro Guimaraes fez parte do período literário denominado Realismo e sua peça mais famosa foi: História de uma Moça Rica.

³⁴ Romancista maranhense da primeira geração de modernistas, do início de século XX.

a personagem Boca Torta, que empresta o nome ao título do conto de Monteiro Lobato, *Boca Torta*. (FONSECA, 2006).

Essas personagens passeiam pela literatura brasileira, reforçando estereótipos e estigmas sobre os negros; por essa razão: a importância do contraponto, uma literatura que mostre o outro lado da história, com a valorização da cultura, dos saberes e das nuances dos negros brasileiros. Para tanto há que se “enegrecer” a literatura. (SILVA, 2010a)

A literatura brasileira escrita e lida pelas elites conseguiu manter preconceitos, falsas crenças, estereótipos que estão bem presentes, mesmo nos dias atuais, e se tornam cada vez mais evidentes em nossa sociedade à medida que negros e negras ascendem na escala social e passam a frequentar espaços antes destinados apenas àqueles que se autodenominam brancos.

Apesar de os textos canônicos trazerem quase sempre imagens negativas relativas ao povo negro, alguns autores argumentam que critérios como etnia e identidade não deveriam sobrepor ao critério da “nacionalidade”; defendem que a literatura brasileira é única, não havendo espaço para condicionamentos como raça, gênero, etnia. São comuns as colocações que a literatura não tem sexo e nem cor, como se não houvesse vertentes da literatura brasileira a serviço de uma literatura eurocêntrica e masculina.

Todavia, no alvorecer do novo milênio, é o caso de se indagar a quem serve esse essencialismo. Não estaria ele comprometido com o absolutismo de um pensamento que por séculos impôs outras essências tidas também como sublimes e absolutas, com a finalidade básica de perpetuar hierarquias e naturalizar a exclusão? (DUARTE, 2005, p. 117).

Na literatura brasileira parece não haver espaço, mesmo no século XXI, para a inserção da pluralidade de valores estéticos, culturais e políticos. Nessa perspectiva, o segmento negro é um território cultural posto à margem do reconhecimento crítico. (Duarte, 2005). Ser negro no Brasil plural é uma escolha política e a respeito da nossa produção literária, muitos obstáculos são visíveis, o que acaba por dificultar a formação de um “corpus” literário da afrodescendência brasileira.

Dessa maneira, uma literatura negra, que tenha como temática o universo humano, social, cultural e artístico do povo negro (Ianni, 1988) é muito mais difícil de prosperar nos grandes centros editoriais, não fazendo parte do cânone literário brasileiro. “É lamentável ter de assinalar que, entre nós, no Brasil, a depreciação da

intelectualidade dos negros ainda vigora, o que gera sentimentos, posturas, atitudes racistas, discriminatórias e, conseqüentemente, muito sofrimento.” (SILVA, 2010a, p. 43).

A literatura como retrato da realidade pode contribuir para a elevação da autoestima dos educandos. Trata-se de levar em consideração a sua história, sua vivência e retrate seus heróis e como lutaram para que a vida fosse melhor. É preciso ter em conta que uma literatura retratando o povo negro de maneira não estereotipada ainda é pouco divulgada, pois parte dos escritores negros que dão ênfase a esta literatura não são acolhidos pelas grandes editoras, o que torna a divulgação bem mais tímida que a dos escritores da temática eurocêntrica.

Também não há uma definição clara sobre o perfil étnico de muitos escritores, pois vários deles, apesar de serem negros, não se autodenominam como tal, ou os meios de comunicação não divulgam e, por essa razão, pensa-se que todos os grandes escritores são brancos, mesmo que muitos deles tenham, também, ascendência africana.

Tem-se a ideia, no Brasil, que essas pessoas não existam, não fazem parte do cenário de poder e por isso ficam isoladas e não são mostradas como tal. Assim, na literatura transportada para a mídia, notabilizara-se casos emblemáticos sobre a representação negada ao negro, mesmo que este seja a personagem principal do livro: Gabriela e Tieta, de Jorge Amado; a Escrava Isaura, de Bernardo Guimarães.

Parte do conteúdo das obras canônicas não versam sobre tradições africanas, nem a vivência de homens negros e mulheres negras além do contexto da escravidão. E quando se fala do período anterior à abolição, os negros são retratados como personagens pacíficas que não lutaram por sua liberdade e quando lutaram, foram retratados como mal agradecidos e revoltosos contra os donos de engenhos. Podemos citar como exemplo, personagens que se repetem em várias obras do cânone literário brasileiro: o escravo pacífico, penalizado ou o desagradecido com os “benefícios” de ser escravo e ter um senhor amável.

No que se refere à abolição, quase sempre, essa vem retratada como bondade da princesa e mérito dos abolicionistas brancos. Pouco se fala sobre o papel fundamental dos próprios negros nas lutas que culminaram no 13 de maio. Sobre o dia após a assinatura da Lei, não há narrativa canônica que nos traga a realidade dos alforriados, nem a reflexão de que a Lei abolia a escravidão, mas não conferia direitos de cidadãos aos ex-escravizados.

A mulher negra, quase não é mencionada, quando lhe fazem referência é como personagem marginal ou inferiorizada, não tem as mesmas oportunidades e vivências da personagem branca, ou seja, não há igualdade de tratamento. O negro é visto como o diferente, o inferior e no contexto atual, o exótico. Normal é ser branco, os outros fazem parte das mazelas da vida.

[...] A hierarquização das raças será a viga mestra da formação discursiva racial predominantemente, atingindo obras dos mais variados níveis de reconhecimento público, como, por exemplo, *A carne*, de Júlio Ribeiro, *Canaã*, de Graça Aranha, *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, e *Macunaíma*, de Mário de Andrade. O sujeito étnico branco constituirá, pois, a instância discursiva que pautará sua performance, tanto na literatura quanto em outras áreas da escrita, [...]. Ao constituir-se no discurso, o sujeito étnico branco surge como o guardião da hierarquia racial e promotor do próprio reconhecimento, dentro da formação discursiva racial [...]. (CUTI, 2009, p. 88-89)

Ainda vivemos, até certo ponto, em uma segregação no que se refere aos textos da literatura brasileira; porém o silêncio imposto ao povo negro começa a se romper, com maior ênfase, a partir do início do século XXI, mais de cem anos após a abolição. É certo que avançamos na conquista de nossos direitos e se sempre houve uma literatura que nos inscreve como protagonistas da nossa história, essa literatura começa a ganhar mais visibilidade nos últimos tempos.

Todavia, a realidade vivenciada pelo povo negro, no Brasil, continua difícil. Aboliu-se a escravidão, mas não ofereceram direitos de cidadãos. Onde estão os negros no Brasil atual? Parte importante dessa população se encontra diluída nas profissões de menos prestígio, e nas mais diversas situações de vulnerabilidade pelo país afora³⁵.

Há uma literatura de engajamento contando a história dos descendentes dos escravizados e ajuda a refletir sobre as mais diversas situações vivenciadas pelos negros brasileiros, em poucos espaços de poder e em muitas situações de risco. Essa literatura quase sempre chega de forma fragmentada às escolas, os textos literários que chegam aos bancos escolares, por meio dos livros didáticos, fazem parte de uma

³⁵ Morreram, no Brasil, 146,5% mais negros do que brancos, em 2012.(Fonte: Agência Brasil, 2015). “Do total de pessoas assistidas pelo Bolsa Família, 66,4% das famílias são chefiadas por afrodescendentes, contra 26,8% de brancos, na média. [...]” (Fonte: IPEA, 2013). Com a população de rua e usuária de crack não é diferente, a maioria dos usuários são pessoas não brancas, um percentual de 80% (Fonte: Agência Brasil, 2013).

literatura elaborada para contribuir com o silenciamento e invisibilidade do povo negro. Modelo vigente até a promulgação da Lei 10.639/03. Essa realidade está mudando de maneira progressiva, porém, lenta. Machado de Assis quase nunca é reconhecido como autor negro, mas apenas como presidente da Academia Brasileira de Letras e como grande escritor do realismo. Lima Barreto é muito bem lembrado como o escritor que enlouqueceu, mas sua literatura de engajamento não é problematizada como literatura afro-brasileira, que tratou da inserção do negro na sociedade, suas mazelas, o preconceito racial e invisibilidade na sociedade brasileira do início do século XX. Para Ianni (1988, p.93),

São várias e difíceis as operações 'ideológicas' que os escritores negros realizam para desanuviar o ambiente, mapear as situações presentes, resgatar a história, desvendar a sua matéria de criação, formular os seus temas, pesquisar as suas linguagens, alcançar a transparência na relação do seu eu individual com o seu eu coletivo. A cultura e a ideologia dominantes escondem muito, praticamente tudo: história incruenta, escravidão açucarada, democracia racial etc.

São muitas as lacunas deixadas pelo modelo de literatura abordado nas salas de aulas brasileiras. É preciso uma revisão minuciosa de como seria a configuração de uma literatura engajada, que não se pretendesse socializar apenas à literatura eurocêntrica, mas, ao lado desta, a literatura afro-brasileira, com os mesmos valores da literatura dita oficial, uma literatura comprometida também com o fortalecimento do pertencimento étnico de estudantes negros (as) das escolas públicas, visto que boa parte da imagem e cultura do nosso país é valorativa para a etnia branca.

1.1.3 Literatura negra, literatura afro-brasileira, literatura negro-brasileira: muitos conceitos e posicionamentos críticos, um mesmo ideal: a valorização do eu negro

Diante do que foi exposto, por que denominar uma literatura como negra, afro-brasileira ou afrodescendente, se não denominamos uma literatura branca; não seria apenas a literatura brasileira? O problema parece simples, mas não é. São muitas as denominações para essa literatura: literatura negra, literatura afro-brasileira, literatura negro-brasileira e há ainda aqueles escritores que se assumem como negros e são sensíveis ao problema da exclusão dos descendentes de escravos na

sociedade brasileira, mas resistem a expressões como: escritor negro, literatura negra. Para estes escritores, essas expressões acabam rotulando, particularizando de maneira negativa a sua literatura. Enquanto outros acreditam que essa particularização permite destacar aspectos excluídos pela generalização do termo literatura. Uma literatura que acaba por destacar aspectos negativos do povo negro em detrimento dos aspectos positivos.

Como discorremos, a literatura brasileira tem viés eurocêntrico, o cânone literário brasileiro é formado por escritores, em sua maioria, brancos. São poucos os escritores negros que conseguem ultrapassar as barreiras da academia e serem reconhecidos como grandes escritores da literatura brasileira, mesmo tendo como referência o fato de a Academia Brasileira de Letras ter sido fundada por um homem negro e ter como seu primeiro presidente este mesmo literato, o escritor Machado de Assis.³⁶ Em um cenário tão desfavorável, a cultura e história dos remanescentes da diáspora, a literatura denominada negra vem, como contraponto ao narrar outra história, afirmando nas suas entrelinhas o orgulho do pertencimento afro-brasileiro.

Segundo Souza (2005, p.71) falar de literatura afro-brasileira pressupõe duas questões principais: “O lugar de quem fala [...]”, étnico de pertencimento ou de adoção, sem essencialismos e” [...] aliado a isto um debruçar-se sobre os arquivos da história do negro passada ou presente e ou sobre as culturas de origem africana”. É importante emprestar um tom, uma cor à literatura brasileira, não com o objetivo de segregar, mas para reforçar o caráter ideológico de uma literatura que tenha como um dos objetivos contar a história do povo negro sem estereótipos, nem com o condicionante da inferiorização, como tem sido feito pelas diversas obras do cânone que buscam a superioridade do branco, nos mínimos detalhes.

Deseja-se, assim, não uma literatura negra contaminada pela essencialização, mas uma literatura engajada que consiga narrar histórias de outra forma, deslocando o negro para o núcleo da narrativa não como objeto, mas como sujeito de sua própria história. Que esse seja um direito, seja o ethos da história e que os discursos da literatura oficial parém de silenciar verdades, muitas vezes incômodas ao pensamento branco!

³⁶ Para além da polêmica existente sobre o fato do escritor Machado de Assis ter se omitido ou não sobre a escravidão no Brasil, o que nos interessa destacar aqui é a sua ascendência negra. Não é de nosso conhecimento, entretanto, se o escritor se autodenominava negro ou não.

Os escritores e as escritoras negros e negras há muito se debruçam sobre as questões pertinentes ao povo negro. Escritores como Luiz Gama (1830-1882), Lima Barreto (1881-1922), Antônio Cândido Gonçalves Crespo (1846-1883), Maria Firmina dos Reis (1825-1917), José do Patrocínio (1853-1905), entre outros, narraram em seus escritos as vivências do povo negro; alguns, mesmo antes da abolição da escravidão, quando escrita e leitura eram habilidades de bem poucos brasileiros. “[...] na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, em 1834, havia nove negros matriculados e 187 pardos.” (KARASCH, 2000, p. 296.). Para exemplificar: Luiz Gama viveu como escravizado dos 10 aos 18 anos de idade.

Para entendermos o que propomos quando separamos, do conjunto da literatura brasileira, a literatura afro-brasileira, elencamos os diversos conceitos sobre literatura afro-brasileira abordados por estudiosos sobre o assunto.

Ianni (1988) usa o termo literatura negra e afirma que o negro é o tema principal desta literatura. Segundo o mesmo autor:

A literatura não só expressa como também organiza uma parte importante da consciência social do negro. Ao lado da política, da religião e outras formas de consciência, ela é uma forma singular, privilegiada, de expressão e organização das condições e possibilidades da consciência do negro (IANNI, 1988, p. 98).

Duarte (2005, p. 124) aponta para a dimensão da diversidade e contradições que marcam a presença negra na literatura brasileira. Afirma ainda que esta diversidade aparece como “[...] etnicidade, isto é, fora da órbita da natureza e enquanto assunção de um determinado pertencimento identitário, para além dos condicionantes fenotípicos.”.

Duarte (2005) traça um paralelo entre dois conceitos de literatura, a saber: literatura afro-brasileira e literatura negra. Explica as várias acepções para literatura negra, dissecando desde os Cadernos Negros³⁷ até a literatura detetivesca de Rubem

³⁷ Segundo Souza (2006, p. 11), Os Cadernos Negros “[...] ilustram, de forma exemplar, as estratégias empreendidas pelos negros brasileiros para produzir e divulgar um discurso identitário que almeja interferir na estrutura e no exercício do poder político-cultural. Eles documentam o discurso de uma geração de escritores negros, nascidos, em sua maioria, por volta dos anos de 1950 e composta de estudantes que militaram ou eram próximos aos partidos e aos movimentos de esquerda e de entidades negras, no fim da década de setenta. Desde então, os escritores organizam-se com o objetivo de tornarem audíveis suas vozes de crítica e de protesto, contra os modelos de representação e de tessitura das relações raciais no Brasil. [...] [...]”

Fonseca³⁸, mostrando assim o porquê da discordância do uso do termo para a literatura em questão. Seguindo a mesma linha de pensamento, o autor faz indagações a respeito de quais critérios tornariam a escrita afro-brasileira distinta do conjunto da literatura brasileira. Em resposta a essas mesmas indagações, elege cinco elementos que distinguem a escrita dita afro-brasileira: **a temática** – a diáspora brasileira, a denúncia da escravidão, a glorificação de heróis negros, discursos que façam um contraponto com o discurso colonial; o enfoque às tradições culturais ou religiosas transplantadas para o Brasil; os dramas vividos na contemporaneidade; a situação de exclusão e miséria, ou seja, o estigma do dia seguinte à abolição.

A autoria: o autor enfatiza que esse é o tópico mais controverso entre os três escolhidos, mas explica que é preciso compreender a autoria não apenas como dado exterior, “[...] mas como uma constante discursiva integrada à materialidade da construção literária” (DUARTE, 2005, p. 125).

O ponto de vista: “[...] o ponto de vista adotado configura-se em indicador preciso não apenas da visão de mundo autoral, mas também “[...] do conjunto de valores que fundamentam as opções, até mesmo as vocabulares presentes na representação” (DUARTE, 2005, p.127). **A Linguagem:** o discurso afro-brasileiro procura romper com escritas e falas do discurso ditado pelo mundo branco. **O Público:** formar um público específico marcado pela diferença cultural e ansioso com o sentimento de pertencimento étnico. Parece utópico, mas é tarefa a ser empreendida no sentido de tornar conhecidos novos modelos identitários para a população afro-brasileira. Para esse autor, “a interação dinâmica” desses cinco fatores confere ao texto literário status de literatura afro-brasileira em sua plenitude.

Há ainda autores como Proença Filho (2004) que acredita não haver espaço para uma literatura negra dentro a literatura brasileira. Ele analisa duas vertentes da posição do negro nas letras brasileiras: uma que subscreve o negro como objeto dentro das narrativas e outra que eleva o negro ao status de sujeito da sua própria história. Para ele, em lugar de literatura negra, “[...] se defenda a referência à presença

³⁸Para Duarte (2014, p. 24), o texto negro é aqui definido “como sinônimo de narrativa detetivesca de mistério e suspense, na linha do *ramon noir* da indústria editorial. No Brasil, tal vertente faz sucesso com Rubem Fonseca e outros, chegando-se mesmo ao estabelecimento de nuances diferenciadoras entre o conceito de romance negro e romance policial. [...]”. O próprio autor faz um recorte de um texto de Rubem Fonseca: “Acabamos de dizer que o romance negro se caracteriza pela existência de um crime, com uma vítima que se sabe logo quem é; e um criminoso, desconhecido; e um detetive, que afinal descobre a identidade desse criminoso. Assim, não existe o crime perfeito, não é verdade?” (FONSECA, 1992, p. 151).

do negro ou da condição negra na literatura brasileira. [...]” (PROENÇA FILHO, 2004, p. 188). Defesa que tem sido criticada por alguns estudiosos.

Para Cuti (2010), não estamos diante de uma luta ideológica, mas terminológica; ao fazer uso do termo literatura negro-brasileira, o autor argumenta que esta literatura não faz parte do corpus da literatura africana. O referido autor é enfático ao afirmar que:

Os negro-africanos que no Brasil chegaram escravizados não trouxeram em sua bagagem nenhum romance, livro de contos ou de poesia que pudesse ter servido de base para a continuidade de uma literatura afro no Brasil. Veio, sim, a literatura oral. [...] Os escritores negro-brasileiros fazem literatura escrita. A sua tradição desde Luiz Gama, é escrita. Sua produção é inerente, um aspecto, uma vertente da literatura brasileira e não africana (CUTI, 2010, p. 45).

Bernd (1987) afirma que é “falso e ideologicamente negativo” conceituar a literatura negra (assim a autora a intitula) “[...] pelo critério da cor da pele do autor”. Para ela, não há relação entre a cor do autor e a estruturação da sua sensibilidade. Destaca ainda que o uso da literatura como forma de resistência constitui num fio condutor da literatura negra. Segundo a autora, o que legitima uma escritura negra, “[...] uma literatura que se propõe a desconstruir o mundo nomeado pelo branco e erigir a sua própria cosmogonia [...]” são os seguintes elementos:

- a) a existência de uma articulação entre textos dado por um certo modo negro de ver e de sentir o mundo;
- b) a utilização de uma linguagem marcada tanto a nível do vocabulário quanto dos símbolos usados pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida (BERND, 1987, p. 18).

Fonseca (2006) estabelece conceitos para literatura negra e literatura afro-brasileira, diferenciando-os conforme o assunto abordado. Para a escritora, a denominação literatura negra procura “[...] se integrar às lutas pela conscientização da população negra, busca dar sentido a processos de formação da identidade de grupos excluídos do modelo social pensando por nossa sociedade [...]”. A expressão “[...] literatura afro-brasileira procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo literatura indica e a relação dessa criação com a África [...]” seja a África, berço da civilização, seja a África que legou os escravos trazidos para as Américas. (FONSECA, 2006, p. 24).

Como se vê, há várias acepções para uma literatura que se quer identificada com o povo negro, seja ela escrita por negros ou brancos. É preciso ressaltar que a causa negra deve ser o ethos discursivo destes escritos, que o negro precisa se reconhecer como elemento central desta literatura engajada, plural e sensível ao narrar o universo afro-brasileiro que o mundo branco sempre se empenhou em ocultar. Apesar de tantos obstáculos, encontrados desde sempre, esta literatura de grandeza incomparável, para os negros, negras e seus descendentes, vem resistindo e tem produzido grandes obras ao longo dos anos. Contudo, apenas uma parcela ínfima dessas obras faz parte do cânone literário brasileiro. No corpo deste trabalho, adotamos a denominação literatura afro-brasileira, seguindo, assim, as orientações das DCNERER.

Sabemos que a produção textual da literatura afro-brasileira não é homogênea. Ela perpassa todo o universo negro que é fértil e diversificado. Não há uniformidade em suas ideias e concepções. Há, sim, uma variedade de maneiras de se escrever sobre o mesmo assunto; devido ao processo de 'branqueamento' pelo qual passou a população afro-brasileira. Lidamos com nossa representação enquanto povo nos enxergando como um país 'moreno', 'mestiço' (FONSECA, 2006). Talvez se comprove por meio dessa constatação o fato de existirem tantas denominações para a nossa literatura, como elencamos, quando falamos do conceito de literatura escrita pelos descendentes de escravizados e por não-negros que escrevem tendo como principal elemento o sujeito negro e sua história.

Mesmo na contramão da literatura oficial, percebemos a literatura afro-brasileira se destacando no cenário nacional, até porque, vários fatores se confluem, seja a existência de uma classe média negra sedenta por afirmação identitária, seja pela existência de uma legislação que contribui para a exigência de uma literatura narrando a história da outra metade da população brasileira esquecida nos simulacros da vida cotidiana entre o invisível e o marginal.

1.1.4 A literatura afro-brasileira e a Lei 10.639/2003

A educação básica passou por mudanças importantes desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Parte dessas mudanças tem como propósito o fortalecimento da cidadania brasileira; inclusive a população negra. Nas duas últimas décadas, leis foram sancionadas e várias políticas públicas implementadas com o

intuito de oferecer uma resposta às demandas desse segmento da população. Nessa direção, políticas curriculares também começaram a mudar a imagem da educação brasileira. Em se tratando dessas políticas, elas constituem um projeto de educação que busca dar acesso ao conhecimento, fortalecer valores, posturas e atitudes que formem cidadãos e garantam a coesão nacional (SILVA, 2010a).

A Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, ao incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as séries do ensino fundamental e médio da educação básica. No âmbito federal, também foram criadas as DCNERER. Ambas propõem novos percursos para a sociedade democrática; pressupõem também que as escolas possam proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção de nossa identidade cultural, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país, que durante muito tempo conviveu com o estigma da escravização, como se essa fosse uma história única, contada pelo opressor e referendada pelo oprimido.

Após mais de 12 anos de sancionada, não se pode dizer que o cumprimento da Lei seja uma realidade em todo o país, nem que os livros didáticos tratam de maneira adequada a história dos povos descendentes dos escravizados. Há ainda uma resistência muito grande ao conhecimento dessa cultura e história e um desconhecimento por parte de docentes, coordenadores e diretores de escolas, sobre o assunto. Se antes a literatura afro-brasileira era pouco conhecida e divulgada dentro dos espaços escolares, não se pode afirmar que após a Lei esta realidade tenha mudado. No espaço escolar, ainda há resistência quando o assunto é história e cultura afro-brasileira.

A inclusão da literatura afro-brasileira nas aulas de literatura perpassa, também, pela importância que o educador confere ao assunto. Ele, como mediador do conhecimento, pode, em diálogo com os estudantes, dimensionar a importância do debate, fazendo uma ponte entre o dia a dia dos jovens e a temática dos textos literários.

O professor, bem posicionado sobre as questões étnico-raciais e informado acerca da literatura afro-brasileira, tenha ou não o assunto no livro didático, dialogará com seus alunos sobre o tema dentro do espaço escolar. O trabalho com os escritores afro-brasileiros em sala de aula, nas escolas públicas do ensino médio, pode levar o aluno à vocação de ser mais, a fé em si mesmo e com sua autoestima melhorada e

uma visão diferente da importância do povo negro na sociedade brasileira. Segundo Freire (2003, p. 102), “[...] Quanto mais investigo o saber do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando [...]”.

Há uma relação dialética entre a literatura afro-brasileira e a vivência de muitos jovens. Os estudantes, sobretudo os negros, oriundos das escolas públicas, podem, por meio do diálogo, entender a sua história e a história do outro; o outro, subscrito nos livros de literatura ou na figura do próprio professor. Por essa razão, é necessário um cuidado especial ao se abordar essa literatura. Um conhecimento aprofundado daquilo que se irá falar, para construir pontes em vez de obstáculos. Neste momento, cabe destacar que “[...] a literatura não só expressa como também organiza uma parte importante da consciência social do negro [...]” (IANNI, 1988, p. 98). O diálogo começa a partir do sentimento de pertença, que orienta o educando a ter mais interesse pela cultura e literatura afro-brasileira, como cidadão negro ou apenas como expectador não negro, em uma relação mútua de aprendizado, em que todos ganham.

Apesar de ainda ser necessário se avançar, no que diz respeito ao cumprimento da legislação, faz sentido destacar que, do ponto onde nos encontrávamos, já avançamos; antes quase não se falava de literatura afro-brasileira, sequer se sabia da sua existência³⁹. No contexto atual, há uma tendência crescente na discussão sobre o assunto. Muitos cursos superiores de licenciatura já incluem em seus currículos a formação para as relações étnico-raciais, o que implica em mudança de paradigma.

Estamos certos de que a aprovação da Lei é um marco para a educação das relações étnico-raciais, “[...] pois trata-se de uma política pública educacional que procura atingir a população escolar de todas as origens raciais e nos vários níveis e modalidades de ensino. [...]” (ROCHA; SILVA, 2013, p. 65). Visando também o combate ao racismo, essa Lei traz para o centro do debate, no que diz respeito à literatura afro-brasileira, a invisibilidade do negro nas obras canônicas, a desvalorização e ocultação da existência de talentosos escritores de origem afro-brasileira.

Entendemos que o percurso para o reconhecimento da cultura e história do povo negro e seus descendentes, como cultura importante para os cidadãos

³⁹ No âmbito dos anos de escolarização no ensino médio, momento em que a Literatura se torna disciplina do currículo.

brasileiros, não tem sido fácil, pois suscita, desde sempre, muita resistência. Mas, temos avançado. A Lei permaneceu mais de 20 anos no Congresso Nacional, sua tramitação começa em 1983 e é aprovado há exatos 14 dias do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Uma vitória do Movimento Negro do Brasil, para o qual, o tema da educação sempre foi crucial no enfrentamento ao racismo.

1.1.5 O que os conteúdos e imagens da literatura afro-brasileira do ensino médio oferecem para o debate?

O ensino médio é o fechamento de uma etapa e pode ser a preparação para o início de outra. A literatura afro-brasileira inserida nos livros de português do ensino médio é importante, pois, além de trabalhar a autoestima dos estudantes negros e o respeito dos estudantes não negros, quebra paradigmas construídos durante séculos por quem contribuiu para a estigmatização como etnia inferior e predisposta à marginalidade.

Mas, é preciso ressaltar que, diante de tantos modelos estabelecidos durante anos, dentro das instituições de ensino para a negação da história dos povos de origem africana no Brasil, faz-se necessário um trabalho amplo de formação de professores e alunos para as questões relacionadas ao pertencimento. A formação docente para o trato com as relações étnico-raciais⁴⁰ é importante para que os educandos formem consciência crítica acerca de identidade e diferença, contribuindo assim para a alteridade e o sentimento de pertença. Para as autoras Gomes e Gonçalves (2011, p. 18): “[...] A educação escolar, entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros. [...]”.

Nesse sentido, é importante pensar o papel do educador como formador de opinião, intelectual orgânico⁴¹, porque, parte do corpo docente das escolas públicas,

⁴⁰ De acordo com as DCNERER é importante explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que as relações tensas por conta das diferenças na cor da pele e dos traços fisionômicos “o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.” (2004, p. 13)

⁴¹ Segundo Vieira (2008, p.154): “Entendemos aqui a importância do intelectual orgânico no conceito de Gramsci que o define como o intelectual que, proveniente da classe social que o gerou, torna-se seu especialista, organizador e homogeneizador, na busca para superar e modificar as concepções do

também é oriunda das classes populares, pois a carreira docente no Brasil não é pleiteada pelas elites, pressupondo-se a educação como um processo mais amplo indo muito além da educação escolar. Entendemos que: “[...] O campo da educação deve ser compreendido de forma articulada com as lutas sociais, políticas e culturais que se desenrolam na sociedade” (GOMES, 2011, p. 17).

Todavia o cenário não é animador, como afirmamos. Além do fato de parte dos livros de língua portuguesa e literatura, recomendados pelo MEC, não trazerem nenhuma referência à literatura afro-brasileira, muitos professores ao fazerem a escolha das obras⁴² não se atentam para esta questão.

É importante levar ao conhecimento dos estudantes, sejam eles descendentes de africanos ou não, que há uma vasta produção literária afro-brasileira, uma literatura rica e diversificada e por isso mesmo deve ser explorada ao máximo pelos estudantes nas salas de aula. Esta é uma literatura diferenciada, porque traz em seu conteúdo muitas histórias das quais os negros e negras frequentadores dos bancos escolares, por certo, se identificarão. Sem contar o fato da compreensão por parte desses educandos, que pessoas do mesmo grupo étnico, do qual fazem parte; também escrevem, fazem arte, servindo de modelo para meninos e meninas retratados em situações degradantes e de subserviência, tendo sempre a personagem branca como vencedora e superior a personagem negra.

Mas, fazer literatura negra não é simples; há muitas barreiras que impedem a divulgação de textos com essa temática. Tais empecilhos vão desde a estigmatização dos elementos oriundos da memória cultural africana até o apagamento deliberado da história dos escravizados e seus descendentes.

Diante de tantas contradições, enraizadas em uma sociedade racista, envolvida por um racismo ambíguo, entende-se porque a literatura ainda guarda fortes marcas dessa forma de convivência do povo negro na sociedade brasileira. Um passo importante para o reconhecimento da literatura afro-brasileira ao nível de importância da literatura canônica seria considerar o mesmo espaço de exposição para ambas, no livro didático.

mundo dominante e promover novas maneiras de pensar um novo projeto de produção, ciência, cultura na ótica da classe trabalhadora.”

⁴² A cada três anos, escolhem-se os livros que serão utilizados no próximo triênio. A escolha das obras fica a cargo do corpo docente da escola, nem sempre conhecedor da importância da educação para as relações étnico- raciais.

Há, ainda, muita resistência para que a literatura afro-brasileira chegue às escolas, mas é preciso continuar acreditando; avanços aconteceram ao longo das últimas décadas, uma Lei foi criada e as DCNERER estabelecidas. Porém, é preciso tempo para que uma cultura eivada de racismo e calcada na suposta inferioridade do povo negro possa ser desconstruída e a escola é o lugar por excelência para que isso aconteça.

1.2 Uma educação pautada no diálogo: em busca da alteridade

Moradia, emprego e educação de qualidade estão entre os aspectos mais importantes para oferecer dignidade a qualquer cidadão. É necessário salientar que além desses, há outros necessitando de especial atenção como: saúde, saneamento básico, alimentação adequada. Porém, um aspecto também importante, é o direito à informação: é a oferta de uma educação de qualidade, uma educação escolar como forma de humanizar, socializar e formar o sujeito. Para tanto, essa educação tem que estar imbricada em processos culturais e na formação da identidade étnico-racial; essa é uma das formas de situar o negro em um contexto. Assumir-se negro, antes de mais nada: eis a questão.

A sociedade brasileira é plural; essa pluralidade é marcante pela diversidade étnica, pela importância do fortalecimento do pertencimento étnico; todavia, essa questão ainda é pouco discutida nos espaços da educação formal. Quando enfatizamos a importância de uma educação antirracista, empenhamo-nos em buscar os direitos dos negros e de seus descendentes. E esses direitos perpassam pelo direito de divulgar a literatura afro-brasileira, numa perspectiva que tenha como eixo principal o estudo das Africanidades Brasileiras; o que pressupõe observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria. Isso significa, também, que as africanidades fortalecem e dão rumo à consciência negra, situando os negros no seu pertencimento étnico-racial, conferindo disposição para lutar contra as desigualdades e opressões, exigindo reconhecimento de sua história e cultura (SILVA, 2010a).

Entender a escola como o lugar onde todas as culturas se entrecruzam, as etnias se encontram, estabelecer um diálogo entre esses sujeitos é o início do caminho para a construção de uma sociedade menos desigual. Uma educação libertadora que consiga desconstruir o discurso do opressor, pautada no diálogo entre

educador e educando, para o desvelamento de “situações-limite” (FREIRE, 2003) que possam ser problematizadas buscando-se a superação. Talvez o caminho para superar, perpassa pela assunção do pertencimento, pelo respeito às diferenças e pelo conhecimento da história e cultura afro-brasileira.

Para muitos estudantes, não há negros escritores, intelectuais. O espaço das letras parece estar reservado apenas aos não negros. Na verdade, a depreciação da intelectualidade dos negros ainda está presente na sociedade, gerando sentimentos e atitudes racistas, culminando, assim, em muito sofrimento. É preciso, acima de tudo, socializar o conhecimento, ampliar a leitura da diversidade brasileira, por meio da educação.

E como seria uma educação para as relações étnico-raciais? É preciso “enegrecer” (SILVA, 2010a) a educação; isso não significa abolir outros saberes, mas acolher a todos os saberes das etnias presentes na formação do povo brasileiro. Uma educação enegrecida para os “negros” significa apoio, “[...] reconhecimento, pela sociedade, da história e cultura dos africanos e seus descendentes, a construir com liberdade seu pertencimento étnico-racial, a exercer com dignidade sua cidadania. [...]” (SILVA, 2010a, p. 42).

Essa educação para as relações étnico-raciais ajudará o estudante a se defender diante dos paradigmas eurocêntricos que marginalizam, desqualificam e negam as contribuições dos povos africanos para humanidade. Também é importante para professores, estudantes negros e não negros aprender a identificar, criticar e desconstruir distorções e omissões que têm como base o preconceito, para construir novos significados, livres de “preconceito”.

Estas são questões que precisam ser analisadas com muito discernimento para se encontrar uma saída para uma espécie de labirinto formado desde a escravidão, consubstanciado por teorias racistas e ainda diluídas na sociedade atual, teorias estas, que conseguiram a façanha de, ao contrário de todos os outros países onde os negros são maioria, colocá-los em oposição uns aos outros. É como se fossem formados vários grupos diferentes de cores e nuances dependendo da quantidade de melanina existente na pele de cada indivíduo.

A população negra é a que tem menos acesso aos bens culturais (teatro, literatura). Assim, fora da escola, nas conversas em família, é pouco provável que essas discussões aconteçam, pois ainda é muito diminuto o espaço reservado ao negro nos meios de comunicação de massa. Quando esses espaços são reservados,

na maioria das vezes, são papéis decorativos, pouco diferentes daqueles encontrados nos séculos XIX e XX.

Estabelecer a escola como espaço principal de discussão sobre a formação do pertencimento étnico é um passo importante para se conseguir que os afro-brasileiros se unam em torno de processos que busquem fortalecer esse pertencimento. Para tanto, é necessária uma mudança no modelo de educação que temos, abandonar o monólogo (resquício da educação bancária, segundo Freire, 2003) que atravessa as salas de aula. Estabelecer o diálogo entre os diferentes parece algo distante, mas é possível, não nos furtemos ao direito de tentar.

Uma educação antirracista também pressupõe uma educação libertadora, porque coloca o estudante em condições de “[...] re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo [...]”, que desde sempre lhe foram negadas pela cultura eurocêntrica, “[...] para na oportunidade devida, saber e poder dizer sua palavra [...]” (FREIRE, 2003, p. 13).

Contudo, dizer essa palavra não é tão simples. É preciso ir além do conhecimento de onde se está, como libertar-se, libertando o outro do cativeiro ideológico que ambos se encontram. E no tocante à questão racial, essa ideologia é muito mais cruel e multifacetada, desqualifica-se o discurso do negro, sob a lógica do branqueamento até o racismo cordial⁴³ dos dias atuais.

A opressão é fato comum entre os brasileiros menos favorecidos, e parte significativa desse contingente é de ascendência negra. São os pardos e pretos que se encontram em situação de vulnerabilidade e a escola, apesar de abrigar parte dessa população, ainda lhes rouba o direito de falar, não lhes possibilitando o diálogo.

Muitas escolas continuam a silenciarem-se diante do racismo e da desigualdade. Tratam a todos como iguais e dão destaque apenas àqueles que se mantêm quietos em sala de aula e os que conseguem as maiores notas nas disciplinas ofertadas. A palavra final é do educador, ele toma para si o poder da palavra e quanto mais silenciosa a classe, melhor avaliada. Tudo isso vai de encontro à educação libertadora. O diálogo, a mediação são princípios esquecidos por educadores e

⁴³ “[...] O racismo cordial é definido como uma forma de discriminação contra os cidadãos não brancos (negros e mulatos), que se caracteriza por uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos discriminatórios, que se expressam ao nível das relações interpessoais através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho ‘racial’.” (LIMA; VALA, 2004, P. 407).

educadoras, muito mais envolvidos em uma educação bancária, dominadora, comandada pela lógica do eu falo e todos escutam.

Como acentuamos, a história da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, segundo as DCNERER, pode e deve ser discutida na escola devido a sua importância para os brasileiros, sejam eles negros ou não negros, e essa discussão deve ser estendida a todas as disciplinas do currículo. Professores/as precisam estar preparados/as para dialogarem com seus alunos acerca do assunto. No entanto, é importante esclarecer que a discussão sobre diversidade étnico-racial ainda não está presente em boa parte das escolas brasileiras, por exigir dos professores um processo de formação que transcende o conteúdo formal. O discurso sobre as relações étnico-raciais “[...] é uma postura política e profissional ausente de muitas práticas pedagógicas e de vários processos de formação de professores/as [...]” (GOMES; SILVA, 2011, p. 20).

O discurso do opressor está internalizado em nós, professores e estudantes. Vivemos ainda uma relação conflitante entre os condicionamentos impostos a nós e a nossa liberdade. (FREIRE, 2003). Fomos, a nação mestiça, todavia as condições mudaram e começamos a perceber, mesmo de modo pontual, nossa forte raiz africana e esse paradigma precisa ser levado para o centro das discussões sobre pluralidade do povo brasileiro; principalmente aos alunos e professores negros e não-negros; afinal, professores e estudantes, na maioria das vezes, fazemos parte do mesmo grupo e muitos de nós está em busca de superação, mesmo que isso, a princípio, não esteja tão evidenciado em nossas ponderações.

Contudo, para o diálogo acerca da diversidade, é preciso ouvir o que educandos e educadores pensam a respeito. Como afirmamos o assunto não é fácil. A sociedade é preconceituosa, carregada de estereótipos implantados durante séculos. No período da escravidão e após este, o processo foi ininterrupto, atingindo o direito à cidadania negado aos negros e à sua descendência. Tornar realidade uma educação que dialogue sobre a questão étnica na escola não é tão simples. Sabemos que a inclusão do assunto na pauta pode gerar bastante resistência entre os envolvidos, mesmo por parte dos professores e da direção da escola.

Tomemos como exemplo a literatura afro-brasileira, nosso objeto de estudo. Todo o contexto da literatura oferecida ao público e aquele apresentado pelos livros didáticos têm em sua base o cânone eurocêntrico e racista que vigorou no Brasil a partir da metade do século XIX e se estende aos dias atuais.

Mesmo depois da Lei 10.639/03, houve um avanço aquém das demandas que permeiam o debate em sala de aula. Os meninos e meninas negras continuam sem conhecer a história de seus antepassados; pouco se menciona sobre esta literatura e alguns chegam a afirmar que estudar literatura afro-brasileira é uma espécie de preconceito às avessas. Esquecem-se da literatura estabelecida, uma literatura branca, sem relação com o outro lado da história. Negros e brancos são levados a estudar, internalizar, em muitos casos, memorizar os grandes clássicos escritos por escritores brancos. Para esse público é importante ter acesso a uma literatura negra, contribuindo para contar uma história diferente dessa que se fez norma.

A desconstrução da imagem do negro na literatura brasileira, como elemento participante da cultura, começa a ser moldada em suas formas definitivas a partir do século XIX; quando se produzem os primeiros escritos de uma literatura considerada brasileira. Para os escritores dessa época, os negros não eram considerados habitantes originais do Brasil, e mesmo depois da abolição da escravatura, foram desrespeitados e tratados como estranhos no país. Muitos chegaram a defender o retorno desses ex-excravizados à África. É interessante destacar que o brasileiro descendente de portugueses poderia se considerar brasileiro, porém, o descendente de africanos, não. Desde sempre, dois pesos e duas medidas, em detrimento do povo negro.

Estudar História e a Literatura Afro-brasileira é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que marginalizam, desqualificam e negam as contribuições dos africanos para a humanidade e da intelectualidade afro-brasileira para a literatura. (SILVA, 2010a).

Ao analisarmos as características, que se encontram na base de construção do cânone literário vigente, entendemos a urgência de um debate sobre a representação do negro na literatura brasileira, ou seja, analisar o papel da literatura dita negra, ou afro-brasileira, no ensino médio. Há uma vasta produção de autores afro-brasileiros, porém, a escola tem pouco ou nenhum conhecimento dessa produção (salvo raras exceções). No momento atual, não podemos aceitar a ausência desse debate nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura brasileira.

Dessa maneira, poderemos refletir acerca de como a invisibilidade imposta aos negros na sociedade brasileira se estende ao campo das letras e à produção textual canônica, e continua a reproduzir os estereótipos negativos, por exemplo: Fernando Sabino com a sua *Albertina* e a omitir o registro e a apreciação da produção textual

autodenominada negra ou afro-brasileira. Veja-se a ausência dessa produção na maioria dos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura brasileira destinados ao público adolescente e jovem do ensino médio (SOUZA, 2006).

Os livros adotados pela escola (onde aconteceu a pesquisa), entre os anos de 2012 a 2014, trazem o assunto de maneira bem limitada, abordando apenas alguns aspectos da literatura africana de língua portuguesa. Porém, o livro didático adotado pela escola em 2015 traz uma vasta produção da literatura brasileira e literatura africana de língua portuguesa, o que se constituiu em um avanço para nosso debate em torno do tema.

A existência da Lei e das DCNERES não têm como objetivo a mudança do cânone, mas acrescentar a diversidade do país ao manual didático. O brasileiro foi educado por bases ocidentais. Apesar do reconhecimento de que o Brasil tem sua herança africana, e afro-brasileira, o conhecimento sobre essa herança, quando não se tenta silenciá-lo, é estigmatizado pelos espaços de poder, isso inclui a educação formal. Parece haver uma indiferença às palavras, sejam elas escritas ou faladas pela intelectualidade afro-brasileira, indicando um modo sutil de silenciar a voz negra. (SOUZA, 2006); (CUTI, 2010); (GONÇALVES SILVA, 2010).

Ao tentar silenciar essa voz, ao mesmo tempo, a sociedade a oprime, não lhe permitindo o livre pensamento. Há, no Brasil, uma visão retrógrada de que a academia, as letras estão reservadas ao grupo seletivo de pensadores brancos e poderosos, mas apesar disso há um movimento que resiste, desde o Teatro Experimental do Negro⁴⁴ fundado por Abdias do Nascimento; passando pelo Bando de Teatro Olodum⁴⁵, e os Cadernos Negros. Para citar apenas três entre tantas importantes expressões de cultura gestadas para divulgar esta arte rica e diversificada que luta pelos direitos dos negros. (SOUZA, 2006); (CUTI, 2010); (GONÇALVES SILVA, 2010).

⁴⁴ O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi fundado em 1944 por Abdias do Nascimento, um dos maiores intelectuais do século XX e XXI. Segundo Duarte (2014, p. 88), "Cumprindo os seus objetivos, o TEM alfabetizou centenas de negros, lutou em prol de sua inclusão social, combateu o racismo e levou ao teatro vários textos em que o negro brasileiro e sua cultura eram a temática central, pois seu objetivo maior era criar um espaço criativo nos palcos brasileiros para o negro excluído, à época, do meio teatral [...]".

⁴⁵ "Companhia negra mais popular e de maior longevidade na história do teatro baiano e uma das mais conhecidas do país, o Bando de Teatro Olodum nasceu em 17 de outubro de 1990, em Salvador, a partir de uma parceria entre o diretor Marcio Meireles e o Grupo Cultural Olodum [...]". Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo410140/bando-de-teatro-olodum>. Acesso em: 06 ago. 2015.

Todas essas reflexões nos mobilizam a repensar o papel da literatura na construção do conhecimento dos estudantes das escolas do ensino médio, principalmente para aqueles das escolas públicas e dialogar com esse segmento, tão diverso, questões que lhes dizem respeito, mas que foram distorcidas ou ocultadas na configuração da brasilidade. (SOUZA, 2006); (CUTI, 2010); (GONÇALVES SILVA, 2010).

Parece certo que as escolas estão pouco preparadas para discutir questões referentes a pertencimento étnico, preconceito racial e tantas outras questões que perpassam pelo âmbito da população brasileira, e também no que diz respeito a uma literatura feita por negros, visto que a literatura, a escrita em geral, sempre foi dominada, no Brasil, por autores brancos e de pensamento eurocêntrico.

Além de todas essas questões, tem-se o problema do baixo incentivo à leitura, tanto pela escola como pelas famílias dos alunos; junta-se a isso a explosão dos meios de comunicação digitais que causaram uma verdadeira reviravolta na vida de crianças e jovens que frequentam as salas de aulas. Com o aumento da escolarização dos pretos e pardos, esses começam a questionar a sua participação como cidadãos em todas as instâncias da sociedade e também das artes de uma maneira geral, incluindo-se a literatura.

Nossa proposta foi dialogar com esses (as) estudantes acerca dessa literatura e como esse debate pode contribuir para melhorar a autoestima dos (as) estudantes negros (as) e que foram submetidos à segregação amparada na cartela de cores da pele dos brasileiros, a desqualificação e desconstrução da imagem do afro-brasileiro e as oportunidades para se defender diante de tais despropósitos. O estudo também esteve direcionado aos estudantes não-negros, como o propósito de que esses estudantes desenvolvessem uma consciência crítica, em diálogo com os estudantes negros, acerca da importância da alteridade.

À medida que o sujeito assume seu pertencimento étnico, ele começa a perceber que há lacunas abissais em relação ao espaço reservado para sua etnia nos meios de comunicação, nos livros, na cultura, e sabe que quando essa representação existe é solta, desconexa e, na maioria das vezes, retratada como parcela invisibilizada da população ou sexualizada ao extremo.

A reprodução cotidiana desse tipo de representação, além de interferir na construção da autoimagem e da autoestima, gera uma vivência

neurotizante, uma vez que, a todo momento, o indivíduo precisa estar contestando e lutando contra a imagem de si mesmo, cristalizada no imaginário da sociedade e até em seu próprio imaginário (SOUZA, 2006, p. 56).

Na verdade, é necessário um redesenho da cultura brasileira que tenha como objetivo a inserção dos vários grupos que contribuem para a existência dessa cultura, não apenas uma hegemônica e as outras envoltas na invisibilidade. Um modo de mostrar que existem outras formas de manifestação da cultura brasileira é levá-las para dentro das escolas, fazendo parte do cotidiano dos estudantes.

A literatura afro-brasileira é uma literatura de resistência, amoldada pela vivência com o preconceito racial, afinal, qual descendente de escravizado que tem em sua pele e seu cabelo as marcas da africanidade não sofreu preconceito dentro da sociedade brasileira?

Apenas no século XX a literatura dá contornos bem delineados às questões específicas do negro brasileiro (FONSECA, 2006). Todavia, como já exposto, vários escritores afro-brasileiros já escreviam sobre a temática, mesmo antes da abolição. Parece certo ser o nosso dever encontrar o lugar da literatura afro-brasileira nas vivências dos nossos educandos negros da escola pública em questão, para que esses se descubram de alma negra e requeiram sua essência no engajamento de uma literatura que os (as) impulse a lutar por reparação, por afirmação, de um lugar, uma imagem, uma “letra” que lhes foi negada.

Essa espécie de ‘missão’ justifica-se pela urgência em desconstruir as imagens seculares, negativas e inferiorizantes dispostas pelos sistemas de representação e que são assimiladas por ‘brancos’ e ‘negros’. Acrescenta-se, ainda, o empenho de problematizar com negros e não-negros sobre a fragilidade do mito da democracia racial no Brasil, apontando as implicações deste discurso para a continuidade na estruturação do poder e na sedimentação das desigualdades e injustiças sociais (SOUZA, 2006, p. 64).

Estas são proposições que visam a uma mudança de paradigma nas aulas de literatura brasileira, ou seja, uma educação para a liberdade. Porém, uma educação libertadora é trabalhosa, pressupõe, neste contexto, rever conceitos, silêncios, metodologias. São necessárias muitas leituras para se começar a modificar o cenário em que educadores e educandos são partes de um mesmo conjunto. Dessa forma, busca-se a “superação” num sentimento de ajuda mútua para “ser mais”. Que se

consiga parcerias para a tessitura de um discurso para transformar o cotidiano em um momento melhor, neste caso, envolto no conhecimento da literatura afro-brasileira.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1 Fundamentos da pesquisa-ação

Neste capítulo, explicitamos os fundamentos da pesquisa-ação existencial elaborados por René Barbier. Sua vinculação com o existencialismo de Sartre e com os pressupostos da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Descrevemos o percurso histórico da pesquisa-ação existencial e suas implicações para a pesquisa acadêmica no momento atual. Descrevemos também, como se deu o processo de pesquisa-ação existencial na configuração de nossa pesquisa.

Existem muitas controvérsias sobre a autoria da pesquisa-ação. Algumas obras indicam Kurt Lewin (1972) como precursor, quando começou a desenvolver dinâmicas de grupos na perspectiva de tentar integrar as minorias, em especial, as étnicas, à sociedade nos Estados Unidos da América. Kurt Lewin se opunha ao positivismo, buscando novas bases para as ciências. Barbier (2007, p. 27) argumenta que

Costuma-se geralmente sustentar que a pesquisa-ação teve origem com Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, naturalizado americano, durante a aprovação da Segunda Guerra Mundial. Alguns pensam, entretanto, que John Dewey e o Movimento da Escola Nova, após a Primeira Guerra Mundial, constituíram um primeiro tipo de pesquisa-ação pelo ideal democrático, pelo pragmatismo e pela insistência no hábito do conhecimento científico tanto nos educadores como nos educando.

Inicialmente, foram quatro as modalidades propostas por Kurt Lewin em relação ao desenvolvimento da Action-Reserch (Pesquisa-Ação), a) a diagnóstica, que se pauta em planos de ação encomendados, fazendo diagnóstico e recomendando medidas; b) a participativa, direcionada para membros da comunidade em perigo; c) a empírica, que consiste em registrar e acumular dados do cotidiano de um determinado grupo social; e d) a experimental, que visa a acompanhar e controlar técnicas utilizadas em situações sociais (BARBIER, 2007).

Kurt Lewin morreu de forma prematura, em 1947, depois da segunda guerra, mas seus estudos foram retomados por alunos e outros pesquisadores, multiplicando-se para diversas áreas sociais. Na esfera industrial, o trabalho se volta para a auto-organização, formação de quadros e para intervir em áreas com resistência à

mudança. Na área social, a pesquisa-ação objetiva promover a solidariedade entre grupos em conflitos.

Na atualidade, a pesquisa-ação corresponde a um mosaico de vertentes que foram construídas ao longo do tempo. Sua evolução histórica está fartamente registrada, incluindo um dos trabalhos elaborados por René Barbier (2007), intitulado “Pesquisa-ação”, obra que tomamos por referência no desenvolvimento desta pesquisa.

A partir dos anos 70 do século XX, depois de consolidada, a reflexão sobre a pesquisa-ação torna-se mais radical em vários países da Europa, nos Estados Unidos e na América Latina. Na Alemanha, mais engajada e “emancipatória”. Na França, Barbier (2007) propõe a teoria da pesquisa-ação institucional; na Suíça, há uma “predominância da reflexividade coletiva”; os pesquisadores americanos se situam numa perspectiva radical da pesquisa-ação, enquanto que na América Latina a sociologia radical se une ao chamado militarismo revolucionário e a educação libertadora de Paulo Freire.

Os anos 80 do século XX voltam-se para a pesquisa-ação existencial. É nesta mesma década, que o pesquisador Jean Dubost propõe uma primeira definição da pesquisa-ação: “ação deliberada visando a uma mudança no mundo real, engajada numa escala restrita, englobada por um projeto geral e submetendo-se a certas disciplinas para obter efeitos de conhecimento ou de sentido” [...] (BARBIER, 2007, p. 36).

A pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa que não permite neutralidade e nem distanciamento, ao contrário, visa a apontar caminhos que possibilitam o diálogo com diferentes sujeitos, de modo crítico, sobre suas raízes culturais e outros temas pertinentes. Barbier (2007) argumenta que nesta metodologia “[...] não se trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros”, para resolução de problemas coletivos, dos quais, o pesquisador deve estar implicado, ou seja, comprometido com a superação dos limites que impedem o processo de transformação.

Segundo Desroche (2006), na pesquisa-ação, os autores da pesquisa e os atores sociais se encontram reciprocamente implicados - autores e atores desenvolvem e são responsáveis pela ação que se torna coletiva. Os atores não são objetos de observação, de explicações ou interpretação; ao contrário todos são sujeitos atuantes introduzidos no projeto em todo o seu desenrolar, desde o

entendimento da concepção até a avaliação do processo que não comporta prazos, de maneira dialética e humanizadora.

Neste sentido, não existe um tempo determinado de forma prévia para a finalização da pesquisa,

[...] o tempo para realização da pesquisa-ação é relativo, depende da natureza do problema, das características e do envolvimento do grupo, das propostas de intervenção a serem desenvolvidas, do contexto onde o estudo e a ação acontecem. A finalização da pesquisa ocorre quando o problema inicial é resolvido e não há como prever quando isso vai acontecer; somente os participantes podem dar por encerrado o trabalho (MIRANDA, 2012, p. 19).

Entretanto, o pesquisador pode fazer um corte temporal na pesquisa para atender aos objetivos e prazos acadêmicos, sem prejudicar o processo dialógico, mas, sendo um pesquisador implicado, deverá ainda prosseguir até que o grupo opte pela finalização.

A pesquisa-ação segue o caminho oposto ao da pesquisa clássica que exige a descrição prévia dos resultados, tendo como alicerce apenas o conhecimento científico, enquanto o saber dos sujeitos representa apenas dados construídos para a análise. Conforme Barbier (2007, p. 55)

A pesquisa-ação não tem que formular a priori, hipóteses e preocupações teóricas, nem de traduzi-las em conceitos operatórios suscetíveis de serem medidos por instrumentos padronizados (questionários, testes). A pesquisa-ação reconhece que o problema, nasce num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva.

Mas, a pesquisa-ação oferece muitos riscos. Barbier (2007) alerta sobre os riscos institucionais, considerando que esta modalidade não é o melhor caminho para sucessos imediatos. Os riscos pessoais também devem ser ponderados, “[...] pois a pesquisa-ação, na sua intersubjectividade, leva o pesquisador, sem que o mesmo possa evitar para regiões de si mesmo que ele, sem dúvida, não tinha vontade de explorar” (BARBIER, 2007, p. 33). Equivale a dizer que o pesquisador é tão questionado como os demais membros do grupo, e a resolução do problema é de responsabilidade de todos os participantes. Todos têm a liberdade de dialogar e escolher caminhos para superação.

2.2 O método em pesquisa-ação

O método da pesquisa-ação é indissociável das noções-entrecruzadas, Barbier (2007). O pesquisador em pesquisa-ação é um coordenador, dos processos, realizando uma ação de mudança; significa que todo avanço, em pesquisa-ação implica o efeito, recursivo, em função de uma reflexão permanente, sobre uma ação.

Assim, quatro temáticas centrais, devem ser examinadas, quando se fala do método da pesquisa-ação:

- a identificação do problema e a contratualização;
- o planejamento e a realização em espiral;
- as técnicas de pesquisa-ação;
- a teorização, a avaliação, e a publicação dos resultados.

2.2.1 A identificação do problema e a contratualização

De um modo geral, uma pesquisa-ação não é suscitada pelo pesquisador, mas, se esse conhece o problema da comunidade e sente a necessidade de abordá-lo, ele pode tomar a iniciativa de elaborar um pré-projeto que recebe a denominação de projeto abordado, para apresentá-lo ao grupo.

O processo de contratualização deve ser discutido e registrado para servir de apoio ao desenvolvimento da pesquisa. É aconselhável que as funções dos membros sejam definidas num sistema de reciprocidade, assim como as finalidades de cada ação, a temporalidade, as fronteiras físicas, simbólicas, as zonas de transgressão, o código ético da pesquisa, a temporalidade e o encargo financeiro; se houver.

Barbier (2007) cita André Morin (1992, p 34-50) que define o contrato da pesquisa-ação como sendo um contrato aberto. Isto é, esse tipo de contrato deve estar aberto em todas as suas dimensões, tanto na problemática, como na análise das necessidades, na definição dos problemas, nos questionamentos e, na metodologia, incluindo a construção de instrumentos de construção de informações, a revisão das informações e a constante análise dos significados das ações.

Mas, a autorização se concretiza quando o grupo se percebe como co-autor do projeto, e permite a “autorização noética”, ou seja, torna-se o próprio autor do seu desenvolvimento espiritual, no sentido amplo do termo.

2.2.2 O planejamento e a realização em espiral

O segundo passo do método é o planejamento a ser realizado em espiral. É a transformação do objeto abordado em co-construído.

O objeto torna-se cada vez mais “co-construído”, à medida que a análise se torna mais sustentada pelo conjunto de participantes. Barbier (2007) argumenta que é grande o perigo dos pesquisadores profissionais utilizarem um conhecimento muito elevado e inadequado para resolução dos problemas. Nesse sentido, a constituição de uma linguagem comum se torna indispensável.

A pesquisa em espiral se concretiza pelo diálogo que exige constante ação-reflexão-ação que deve ser desenvolvida num clima de solidariedade e amor, mas sem a mínima pretensão de esconder os conflitos. Na obra “Pedagogia do Oprimido” Freire (2003, p. 78) argumenta: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...]”.

2.2.3 As técnicas de pesquisa-ação

Das técnicas apresentadas por Barbier, escolhemos a Observação Participante Predominantemente Existencial (OPPE) somada à Observação Participante Completa, aquela que o pesquisador está implicado desde o início, porque já era membro antes de começar a pesquisa. Estas técnicas devem ser somadas aos diálogos e outras ações pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa e devidamente registradas para serem confrontadas nas avaliações

2.3 A pesquisa-ação e a aproximação com o existencialismo

A pesquisa-ação existencialista se fundamenta na liberdade, que, segundo Aranha e Martins (2003), citando Sartre, é a única coisa que torna as pessoas iguais.

Porém, sem individualismo, a responsabilidade pela libertação dos homens deve se estender a toda humanidade.

O movimento existencialista surgiu nas primeiras décadas do século XX, quando o mundo entrou em crise, em razão das consequências da segunda guerra. A revolução sexual e o anseio de liberdade dos povos oprimidos, diante das contradições sociais impostas, fizeram emergir a esperança de um mundo livre e justo. Nesse contexto, há uma tomada de posição de alguns pensadores frente ao cientificismo que se desenvolvia na época. Na ocasião, a aplicabilidade dos procedimentos científicos utilizados nas ciências naturais reduzia os sujeitos à mesma condição de outros seres vivos, como animais e plantas. A oposição a isso, como o próprio movimento defende, procura discutir a existência do ser humano nas relações que ele estabelece no mundo, bem como o modo como a Ciência, que não é neutra, se orienta para conhecê-lo.

O nome mais conhecido da corrente existencialista é o do filósofo e escritor francês Jean-Paul Sartre (1905-1980). Através do existencialismo de Sartre, fica definitivamente superada a metafísica tradicional. Para Sartre (1996), a existência precede a essência, isto é, primeiro o ser humano precisa existir para depois constituir a sua essência. Os sujeitos constroem sua realidade, sendo, portanto, livres para criar seus próprios valores. Liberdade, aqui, representa possibilidade de escolha e por intermédio de suas escolhas, o indivíduo constrói a si mesmo e torna-se responsável pelo que faz.

A liberdade, para Sartre, é um dos valores fundamentais da condição humana, que se configura como um conjunto de limites que delineiam a sua situação no universo. Nesta perspectiva sartriana, caso o ser humano fosse um ser pleno (acabado) e com essência definida, não poderia ter nem consciência, nem liberdade. Visto que, sem a expressão daquilo que o próprio Sartre chama de “vazio de ser”, sua consciência já estaria pronta e fechada, sendo, portanto, impossível a manifestação da liberdade, pois estaria preso à realidade estática do ser em si. Sartre, no entanto, alerta que tal liberdade, entretanto, só possui significado se estiver ligada à vida coletiva e a fatos concretos, pois, existir é estar no mundo. E somente através da ação torna-se possível modificar a realidade.

Antes de surgir como consciência explícita, “antes de explodir em palavras e de se referir a fins objetivos”, o movimento amadurece na coexistência com os outros. A crítica feita às interpretações tradicionais está, portanto,

no fato de que elas desconsideram o projeto existencial. A liberdade só se realiza se somos capazes de assumir nossa situação natural e social (ARANHA; MARTINS, 2003, p.322).

Assim, compreende-se que o exercício da liberdade em situações concretas que movem o ser humano gera a incerteza, leva à produção de sentidos, impulsiona a superação de certos limites e atribui sentido à sua existência. A liberdade humana leva todo indivíduo a ter de definir o que pretende ser como pessoa, a avaliar o impacto de suas escolhas e ser responsável por elas.

2.4 A pesquisa-ação existencial

Como já anunciamos, nossa opção é a pesquisa-ação existencial, que tem suas bases no existencialismo defendido por Sartre, em oposição à tese referenciada por Platão e outros filósofos que acreditavam na predestinação, sendo, portanto, a humanidade o resultado de uma idealização superior da qual ela não poderia fugir, ao menos que estivesse disposta a arriscar-se em distorcer o seu destino e terminar infeliz. Para os essencialistas, o caminho da verdade é traçado de maneira prévia. De modo que as forças espirituais e/ou ocultas influenciam nossa existência.

Na perspectiva essencialista, as escolhas são restritas, pois as decisões do ser estão fora do alcance humano. Assim, não há o que fazer para diminuir a desigualdade porquanto uns nascem “naturalmente” para comandar e outros para obedecer e servir os mais fortes. Só resta aos desfavorecidos se curvarem à essência daqueles que nasceram predestinados para o bem.

Na pesquisa-ação existencial, o pesquisador deve estar envolvido coletivamente: “Não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (BARBIER, 2007, p.70). Para compreender as tramas das relações e do conhecimento é necessário estar junto, obrigatoriamente imbricado. Essa modalidade de pesquisa se preocupa com as mudanças sociais, na qual o pesquisador exerce o papel de intermediação no processo de construção do conhecimento. Produz as condições para a análise, ajuda a desvelar as situações opressoras, organiza temas de debates, sugere ações e se responsabiliza pelo registro com o acompanhamento dos demais.

Na perspectiva de Barbier, (2007) esta postura pressupõe compreender o indivíduo no seu processo de existência e aprendizagem. Dessa forma, o pesquisador deve esforçar-se em não rotular o indivíduo segundo seus papéis e posições sociais,

mas reconhecê-lo como um ser complexo, livre e criativo. Ao ouvi-lo, conforme propõe a escuta sensível, o pesquisador deve suspender, momentaneamente, suas posições filosóficas e valores (BARBIER, 2007, p.94).

A escuta sensível trata de uma suprema atenção; é a hipereobservação. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender do interior, as atitudes e os comportamentos, sentir com o outro, penetrar a alma, ser coerente, não criar rótulos sociais. Desta forma, a escuta sensível se torna multirreferencial, não sendo uma projeção das nossas angústias. O pesquisador não vai interpretar, mas tentar compreender, utilizando para isso os cinco sentidos (BARBIER, 2007).

2.5 Pesquisa-ação existencial e as categorias freirianas

O sonho de construir, junto com trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, um mundo diferente e mais justo, fez Paulo Freire vivenciar de um modo intenso as experiências de injustiça de seu tempo. Movido por este desejo de transformação, Freire (2003), na sua práxis político-pedagógica, se opõe ao paradigma de educação que visa domesticar as consciências no intuito de adaptá-las ao mundo.

Segundo Paulo Freire, uma concepção que reconhece os sujeitos como meros objetos nega-lhes a liberdade de escolha no processo de transformação da realidade, reforçando, assim, a cultura do silêncio que tem sido historicamente imposta às camadas populares.

Contraopondo-se a esta concepção de conservadorismo social, Freire (2003) reafirma a natureza política da educação. Para ele, o aprendizado pressupõe a compreensão do significado da palavra, e é preciso que esta nasça do contexto existencial dos sujeitos. Nessa perspectiva, o diálogo se impõe como práxis que possibilita a reflexão sobre as situações de opressão, abrindo caminho para a superação das desigualdades.

Paulo Freire se apoiou nas ideias de Heidegger, Sartre e outros filósofos existencialistas, mas era um existencialista não ateu, que acreditava fielmente na potencialidade humana. O comum entre eles era o fato de admitirem que a existência precede a essência. Existem muitos vínculos entre os pressupostos de Paulo Freire e

os elaborados por Barbier (2007). Como existencialistas ambos utilizam o diálogo e a ação-reflexão-ação.

O verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo – homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos (FREIRE, 2003).

O diálogo é o caminho para o debate sobre as relações raciais no Brasil, e pode ser uma das possibilidades do desvelando das opressões étnico-raciais vigentes na estrutura das escolas. Na obra “Pedagogia do Oprimido” Freire (2003) constrói categorias que correspondem ao processo de superação das situações–limite impostas pelos chamados opressores.

As situações-limite implicam na existência de pessoas que são servidas direta ou indiretamente por estas situações, e outras para as quais elas possuem um caráter negativo e domesticado. Quando estas últimas percebem tais situações como a fronteira entre ser e ser mais humano, melhor que a fronteira entre ser e não ser, começam a atuar de maneira mais Crítica para alcançar o “[...] possível não experimentado” (FREIRE, 2003) contido nesta percepção. Por outra parte, aqueles que são servidos pela situação-limite atual veem o possível não experimentado como uma situação-limite ameaçadora, que deve ser impedida de realizar-se, e atuam para manter o “status quo”. Consequentemente, as ações libertadoras, num certo meio histórico, devem corresponder não só aos temas geradores como também, ao modo de se perceber estes temas. Esta exigência implica em outra: a procura de “temáticas significativas”

Muitos partidários da pesquisa-ação existencial se fundamentam nas perspectivas teóricas de Paulo Freire, utilizando a problematização e outras categorias como: “ser - mais”, “situações-limite”, “superação” e “invasão cultural” para dialogar com os sujeitos.

Nesta pesquisa, como já anunciamos, seguimos a vertente da pesquisa-ação proposta por Barbier (2007) acrescentando os fundamentos teóricos e metodológicos proposto por Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido”. Assim destacamos as seguintes categorias para o trabalho de campo: “situações-limite”, “atos-limite”, “ser-mais” e “superação”, como categorias teórico-metodológicas centrais.

A primeira categoria a ser problematizada é a categoria situação-limite:

Para Freire, as mulheres e os homens como corpos constituídos sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim, encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de 'situações-limite'. Os homens e mulheres têm várias atitudes diante dessas 'situações-limite': ou as percebe como obstáculos que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou como algo que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação. [...] As ações necessárias para romper as 'situações-limite' Freire as chama de 'atos-limite. Esses se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo (FREIRE, 2014, p. 277-278).

Esse autor argumenta que os oprimidos precisam reconhecer-se na sua vocação de ser mais em um permanente esforço de reflexão sobre suas condições concretas. Entendemos com essa afirmação que, numa perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, este oprimido precisa reconhecer o seu lugar na sociedade, como negro, como afro-brasileiro, para assim, libertar-se e buscar a superação.

Durante o processo de reconhecimento do espaço hipoteticamente reservado a sua etnia dentro da sociedade, o homem negro e a mulher negra deparam-se com as situações-limite como o preconceito racial e as discriminações originadas deste, situações que podem empurrá-lo para o ser menos ou conduzi-lo para a busca do ser mais, perpassando pelo desvelamento de atos-limite, como pressupostos para fortalecê-lo, em um movimento constante de ação e reflexão. Segundo o mesmo autor:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão 'aceitam' fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alhadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua 'conivência' com o regime opressor (FREIRE, 2003, p. 51).

O regime opressor do qual Freire (2003) faz referência pode ser representado pela negação do pertencimento étnico estimulado pelos opressores, como forma de enfraquecer e segregar o oprimido. De acordo com Souza (1990, p. 22),

A inexistência de barreiras de cor e de segregação racial __ baluartes da democracia racial __ associada à ideologia do embranquecimento, resultava num crescente desestímulo à solidariedade do negro que percebia seu grupo de origem com referencia negativa, lugar de onde teria que escapar para realizar, individualmente, as expectativas de mobilidade vertical ascendente.

Assim, o negro apartou-se do seu assemelhado, o que resultou em prejuízos para a busca de uma unidade visando à obtenção de direitos. Oprimido em sua religião, em sua história e cultura e o que é mais cruel: a rejeição de seus próprios traços físicos, o afro-brasileiro engendra-se em um emaranhado de situações-limite, das quais precisa conscientizar-se, e ao tomar consciência crítica de seu lugar no mundo, far-se-á um ser em busca de superação.

Consideramos, ainda, que a implementação da História da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar, como propõe a Lei 10.639/03, exige necessariamente um diálogo entre os sujeitos pertencentes às diferentes etnias, por se tratar de uma questão baseada nas relações de poder e, que, portanto, ultrapassa a aprendizagem de conteúdos.

Recusamos discutir relações étnico-raciais utilizando na construção dos dados, apenas questionários, entrevistas e outros instrumentos que não nos permitissem dialogar com os estudantes de modo sensível. Esta opção dificultou imensamente os trâmites de nossa pesquisa, tanto no plano teórico como no administrativo. Dialogar não é um verbo que compõe os objetivos das diferentes abordagens das pesquisas, portanto, durante a trajetória do curso fomos insistentemente questionadas e tivemos que elaborar diversas justificativas para o Comitê de Ética.

Assim, dentro da nossa pesquisa, analisamos as categorias freirianas, por meio do diálogo. Muitas reflexões foram possíveis. Nossa ação orientou-se no sentido da nossa humanização e na humanização dos estudantes para, assim, em comunhão, buscarmos a superação, todavia, temos consciência de que:

Esta superação não pode dar-se, [...], em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. (FREIRE, 2003, p. 35);

E entendemos, também que:

[...] não são as situações-limite, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os

homens a se empenharem na superação das “situações-limites” (FREIRE, p. 91).

Em um universo permeado pela “branquitude”, já se naturalizou o fato de que ser bonito é ser branco, fazer sucesso é ter os cabelos lisos, nariz fino, ser portador de certa estética europeia. Grande parte das personagens principais dos livros dos escritores como Machado de Assis, Aloisio de Azevedo, Joaquim Manuel de Macedo, Viriato Correia e tantos outros, mencionados anteriormente, corresponde a esta estética; ter a percepção dessas situações-limites que envolvem o processo de branqueamento da população brasileira pode ajudar os estudantes a superá-las.

Consideramos ser o debate sobre o afro-brasileiro, numa perspectiva dos textos da literatura afro-brasileira, uma ferramenta importante para o fortalecimento do pertencimento étnico dos estudantes negros e um momento de valorização da alteridade para os estudantes não negros. Compreendemos ainda que, com o desvelamento das situações-limite, os próprios sujeitos da pesquisa conseguem encontrar respostas transformadoras que os impulsionem a ser mais, preparando, assim, o caminho para a superação. No próximo subitem descreveremos os caminhos da pesquisa, como recolhemos as informações que possibilitaram responder à pergunta inicial do nosso trabalho.

2.6 Caminhos da pesquisa

2.6.1 Uma breve descrição do caminho percorrido durante a pesquisa

De maneira oportuna, retomamos a nossa questão de pesquisa: Que potencialidades de pertencimento étnico-racial se apresentam, no desenvolvimento do processo de pesquisa-ação existencial, tomando a literatura afro-brasileira como conteúdo das aulas de literatura brasileira, em uma turma do ensino médio?

Estabelecemos como objetivo geral: Analisar potencialidades de pertencimento étnico-racial apresentadas no desenvolvimento do processo de pesquisa-ação existencial, tomando a literatura afro-brasileira como conteúdo das aulas de literatura brasileira.

E como objetivos específicos: Observar e descrever e (re)significar o posicionamento dos(as) estudantes frente aos novos conteúdos sobre a história e a

literatura afro-brasileira. (Re)significar a Literatura por meio dos conteúdos sobre história e literatura afro-brasileira e identificar categorias freirianas envolvidas no diálogo entre a pesquisadora e os(as)estudantes.

Por diferentes razões, tais como atraso na liberação do Comitê de Ética, a escola ocupada com a avaliação final e outros problemas inerentes ao cotidiano da instituição, iniciamos a pesquisa no ano de 2015. A coordenadora sugeriu que fizéssemos a pesquisa com a única turma do ensino médio do vespertino, e ponderou que a professora seria receptiva em ceder uma parte do tempo de suas aulas de literatura para os diálogos. Ela sugeriu ainda que voltássemos no dia da Aula Complementar (AC) da referida professora e conversássemos com ela.

Voltamos no dia da AC, encontramos a professora que, muito solícita, deu-nos a permissão para dialogarmos com os estudantes durante as suas aulas, disse ainda que seria muito bom, porque tinha interesse em se aprofundar sobre o assunto.

Desta forma, ficaram assim definidos os sujeitos da pesquisa: uma turma de 30 alunos da 3ª série do ensino médio, do turno vespertino do Colégio Polivalente Edivaldo Boaventura, no município de Jequié-Bahia.

Ao desenvolver a pesquisa, deparamo-nos com várias situações-limite: a professora necessitou de licença médica por duas vezes, porque os filhos pequenos adoeceram e não havia substituto. Houve um momento em que a professora foi convidada a ministrar as aulas em um horário mais cedo, por falta de professor, e não havia como avisar-nos com antecedência; em outro houve paralisação das aulas para que os estudantes fizessem avaliações e nesses períodos eles faziam os referidos testes e voltavam para as suas casas. Desse modo, concluímos a pesquisa em junho de 2015.

No tocante às relações étnico-raciais, a escola encontra-se, praticamente o ano inteiro em silêncio; apesar de boa parte dos seus frequentadores serem negros. Mesmo assim, há pouca ou nenhuma ênfase a essa questão. A única exceção é o mês de novembro, intitulado como o mês da pertença, quando um grupo de professores e estudantes problematizam questões relacionadas à população negra, durante o mês inteiro. Assuntos como: saúde, beleza negra, inserção do negro no mercado de trabalho, ações afirmativas, são discutidos e vivenciados por estudantes e professores. Essas ações acontecem em novembro, por ser este o mês da Consciência Negra.

A sua culminância acontece em um encontro de dois dias, na última semana do mês, com o apoio da coordenação da escola. A ação é apoiada por um pequeno grupo de professores. A maior parte dos profissionais do colégio não participa do evento. Apesar de muitos serem negros, há uma resistência muito grande em discutir questões relacionadas à população negra.

Esclarecemos, ainda, que a nossa pesquisa é direcionada à escola pública, onde o quantitativo de estudantes negros é muito significativo, e dependendo da localização da escola, o número de estudantes negros é superior ao de estudantes não-negros. Esses estudantes, muitas vezes, pouco se interessam pela literatura canônica (fato percebido na trajetória de vinte anos ministrando aulas de língua portuguesa e literatura), visto que, apesar de sua importância, talvez essa literatura não os represente. Ao lado dessa, deveria haver a literatura negra, mostrando que a intelectualidade afro-brasileira sempre existiu. Mesmo quando da escravidão, alguém conseguiu transgredir a regra de que negros não deveriam ler nem escrever; muitos deles escreveram, produziram e se manifestaram.

O grande número de negros e negras no colégio Polivalente Edivaldo Boaventura foi muito importante para a escolha da temática da pesquisa em questão, pois, como foi exposto, a escola pouco se propõe a discutir as políticas de inclusão. Isso perpassa pela valorização da literatura afro-brasileira nas aulas de língua portuguesa, uma literatura que resgata o contexto de vivência da população negra antes e após a abolição.

Como mencionamos, só conseguimos iniciar a nossa pesquisa depois de várias visitas à escola. Após o encontro com a professora, passaram-se duas semanas até continuarmos os diálogos.

Já tínhamos conhecimentos de algumas situações-limite (considerando que a pesquisadora é docente desta escola e por essa razão desejou dialogar com os jovens do ensino médio sobre pertencimento étnico). O problema considerado mais agudo era o silenciamento sobre a história do negro, seguido da ausência de práticas pedagógicas de fortalecimento das raízes culturais dos alunos e a falta de acervo específico. Também não encontramos espaços para reunião, pois a escola é um conjunto de salas de aulas, não dispendo de um espaço reservado para esse tipo de evento.

2.6.2 Diálogos possíveis e necessários (momentos e etapas da construção de dados)

Como expusemos, a construção e/ou recolha de informações se deu por meio do diálogo entre a pesquisadora e os alunos; todas as falas foram gravadas em áudio e vídeo, com a autorização escrita dos participantes. Foram encontros muito ricos; fizemos um percurso, em linhas gerais, pela história dos negros e seus descendentes no Brasil, desde a escravidão até os dias atuais; conversamos sobre igualdade e desigualdade de direitos; violência policial; preconceito racial e a diáspora.

A escolha dos dados para serem analisados foi feita de maneira criteriosa. Levamos em consideração as categorias freirianas e os fragmentos que as desvelavam. Percebemos que a violência policial, o preconceito racial e a dicotomia preto/pardo foram os assuntos mais abordados durante todos os encontros.

Participamos de oito encontros, que chamaremos de diálogos, ou seja, diálogo 1(D1), diálogo 2 (D2), diálogo 3(D3), diálogo 4(D4), diálogo 5(D5), diálogo 6(D6), diálogo 7(D7) e diálogo 8(D8). Gostaríamos de ressaltar que planejávamos entre oito a dez diálogos, mas o tempo que tínhamos não nos permitiu concretizar tais planos, pelos vários obstáculos que encontramos para dar prosseguimento à pesquisa e pelo tempo determinado que tínhamos para conclusão da mesma. Esses diálogos/encontros com a turma ocorreram nas aulas de língua portuguesa e literatura brasileira, momento cedido pela professora da disciplina, que, como colocamos, mostrou-se muito interessada pela temática. Abaixo expomos como foram organizados os diálogos: a data de cada encontro, o número de participantes e a sua duração.

Quadro 1 – Organização dos diálogos

DIÁLOGOS	DATA	DURAÇÃO APROXIMADA	NÚMERO DE SUJEITOS PARTICIPANTES
D1	27/04/2015	33 min	22 estudantes
D2	18/05/2015	40 min	22 estudantes
D3	20/05/2015	24 min	21 estudantes
D4	27/05/2015	26 min	19 estudantes
D5	03/06/2015	32 min	19 estudantes
D6	08/06/2015	35 min	24 estudantes
D7	15/06/2015	20 min	25 estudantes
D8	18/06/2015	49 min	19 estudantes

Fonte: Organizado pela pesquisadora

No primeiro e segundo diálogos, predominou o debate sobre da violência policial empreendida contra a população negra. Nesses dois primeiros diálogos, começamos a observar que era confusa a percepção dos estudantes sobre o seu pertencimento étnico-racial, principalmente entre aqueles de pele mais clara, evidenciando a separação existente entre aqueles que se autodeclararam serem pardos e aqueles que se autodeclararam pretos.

No primeiro diálogo com os estudantes, antes de apresentarmos o projeto e o objetivo do mesmo, observamos a aula durante 50 minutos e após este momento, fomos apresentados à turma, que foi muito receptiva. Em seguida, aconteceu a contratualização escrita: apresentação do projeto e a assinatura do Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido. Para Barbier (2007, p. 120);

A contratualização escrita vai, com efeito, servir de plataforma ao grupo de ação. O contrato precisa as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressões e o código ético da pesquisa. Visto que se trata de utilizar o método de história de vida, o contrato torna-se indispensável [...].

Começamos o processo de contratualização argumentando como ainda é difícil falar sobre questões referentes à população negra, refletindo sobre os espaços destinados a essa população na sociedade brasileira, sua cultura, sua religião;

prossequimos falando sobre nosso objetivo de pesquisa, ou seja, a literatura afro-brasileira e sua inserção na literatura brasileira. Enfatizamos que a participação de todos seria importante. Logo, sete estudantes disseram que não iriam participar dos diálogos; quatro negros, dois “brancos” e uma estudante com características indígenas. Uma das estudantes que se recusara a participar escreveu-nos um bilhete com a seguinte mensagem: “Não quero falar sobre o racismo!” Outras duas assinaram outra mensagem que dizia: “Não me interessa!”.

O que mais nos chamou atenção nessas negativas foi o fato de que as três estudantes eram negras. Houve outro estudante negro que permaneceu em silêncio; os estudantes “brancos”, um rapaz e uma moça, não se pronunciaram a respeito e a estudante com características indígenas também não se posicionou.

Percebemos que estávamos diante de nossa primeira situação-limite, o silêncio, camuflado como indiferença, para, possivelmente, protegê-los de lembranças desagradáveis. As três estudantes continuaram em silêncio até o final dos diálogos, bem como a estudante de características indígenas; três dos estudantes que haviam se recusado a participar dos diálogos, ao longo do percurso, resolveram participar, foram eles: um rapaz e uma moça não negros e um rapaz negro; quanto às três estudantes, participaram apenas no final, escrevendo um texto poético a respeito da temática.

Segundo Freire (2003), a libertação é um parto e nasce desse parto um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressão-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. Essa superação para os negros e não-negros, pode se dar de maneira progressiva e permanente por meio de uma educação libertadora.

Talvez, para alguns, seja exagerada a afirmação de que praticamente foi proibida a posse da palavra aos negros e seus descendentes; todavia, se fizermos um passeio pelos espaços de poder instituído, começando pela literatura canônica notamos que, entre os grandes escritores brasileiros, de reconhecimento nacional, poucos são negros. A representatividade da literatura brasileira é branca e as suas personagens também o são.

Entendemos que não faltam grandes literatos negros, falta reconhecimento por parte da academia da existência desses escritores. Para exemplificar de maneira simples essa afirmação, poderíamos pesquisar a Academia Brasileira de Letras e

observar quantos de seus membros são negros, com a ressalva de que o seu fundador, foi um afro-brasileiro.

Durante a contratualização, começamos a fazer indagações aos estudantes para entendermos o que eles conheciam sobre a população negra no país. Os diálogos foram ricos e ao mesmo tempo polêmicos. Foram muitas indagações. Percebemos que, além da literatura afro-brasileira, os estudantes precisavam ser ouvidos, terem voz e se fazerem atores de suas próprias histórias. Durante os diálogos, foram surgindo “vários temas geradores” encobertos pelas situações-limite da violência policial, do preconceito racial, da discriminação do negro pelo próprio negro. Em relação a esses temas, compreendemos que:

[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis (FREIRE, 2003, p. 98).

Para se chegar ao diálogo sobre a literatura brasileira, tivemos que utilizar a escuta sensível e dialogar sobre os assuntos mais urgentes que inquietavam o pensamento dos jovens daquele grupo. Assim, entendemos a nossa responsabilidade diante daqueles sujeitos com desejos de falar e serem ouvidos. Alguns relatos soavam como desabafo. Desse modo, iniciamos esta pesquisa-ação, com a ideia de que: “[...] A pesquisa-ação existencial é talvez a que mais diretamente aborda as situações-limite da existência individual e coletiva” (BARBIER, 2007, p. 74).

Dando prosseguimento ao nosso primeiro diálogo fizemos um pequeno questionário perguntando sobre a cor de cada adolescente que se encontrava naquele momento em sala de aula. Confeccionamos uma ficha simples onde fazíamos uma pergunta sobre a cor do entrevistado e dávamos alternativas para as respostas, com o seguinte formato:

Você se considera:

() Branco(a). () Pardo(a). () Amarelo(a). Negro(a). () Indígena. () Não quero declarar.

Dos 22 estudantes que estavam presentes em sala de aula, 10 se autodeclararam pardos; 8 se autodeclararam negros; um indígena e três estudantes se autodeclararam brancos.

No decorrer do processo, entendemos que havia uma cisão entre os que se autodeclararam pardos e aqueles que se autodeclararam negros. Falamos sobre a composição étnica do Brasil, e logo se iniciou um burburinho que versava sobre a cor de cada um (“Eu sou preto!” “Eu sou pardo!” “Você é branquelo!” “Eu sou amarelo!” Etc.). A partir desses comentários falamos sobre a questão de ser negro no Brasil, que pode ser uma escolha política que não se restringe a cor. Nessa perspectiva, segundo as DCNERER, “[...] é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política [...]” (2004, p. 15). Depois desse momento, falamos sobre como as pessoas, de um modo geral, conferem tratamento diferenciado a negros e brancos. Negro bonito (homem negro), homem bonito (homem branco), mulher bonita (mulher branca) e negra bonita (mulher negra).

Os estudantes falaram sobre a violência policial que atinge principalmente a população negra. Entendemos o alcance dessa questão ao analisarmos as estatísticas oficiais:

Maioria da população brasileira, os negros também são as principais vítimas das mortes provocadas por arma de fogo no país, conforme levantamento mais recente do Mapa da Violência 2015, [...]. Das 39.686 vítimas de disparo de qualquer tipo de arma de fogo, em 2012, 28.946 eram negros e 10.632, brancos – a diferença nos números mostra que as vítimas desse tipo de morte foram 2,5 vezes mais de negros do que de brancos. Para cada grupo de 100 mil habitantes, a taxa de vítimas da cor branca ficou em 11,8 óbitos, enquanto a de negros chegou a 28,5 mortes, diferença de 142%. (fonte: Agência Brasil, 2015, não paginado).

Os estudantes falaram ainda sobre o preconceito do negro em relação ao próprio negro e citaram exemplos de pessoas próximas que agiam dessa maneira. Encerramos o primeiro diálogo, lembrando a relevância da pesquisa e como seria importante a participação de todos.

No segundo diálogo, assistimos a uma palestra (em vídeo) intitulada: *O perigo de uma história única*, proferida pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie. Ao iniciar o vídeo⁴⁶, uma aluna comentou:

“_Vai Negona!”

⁴⁶ ADICHIE; C. **O perigo de uma história única**. Disponível em:<
<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>> Acesso em: abr. de 2015.

Quando terminou o vídeo, dialogamos sobre as impressões que nos deixaram as palavras da escritora, alguns estudantes falaram sobre o assunto e demonstraram entender a mensagem. Concluídas as falas, relembramos a frase da estudante e fizemos a seguinte indagação: “Se a escritora em questão fosse branca, a estudante agiria daquela maneira, chamando-a de “brancona?” Fizemos uma reflexão e os alunos falaram como ser negro é diferente de ser branco e, assim, encerramos este segundo diálogo.

No terceiro encontro, continuamos a falar sobre a questão da história única e como, por acreditarmos em histórias únicas, acabávamos por distorcer a história e cultura do continente africano. Falamos sobre a África ser um continente e não um país, como muitos pensam; sobre as mazelas e belezas da África, ao passo que os alunos interagiam conosco. Perguntamos sobre a composição étnica da Bahia. Ainda assim, surgiram as dúvidas relacionadas àqueles que possuíam a cor mais clara, que para alguns estudantes não poderiam ser considerados negros e sim morenos, mestiços.

Escolhemos assistir ao vídeo da escritora para trazer a questão da literatura brasileira e como essa literatura discorre sobre as diferenças. Falamos sobre a diferença entre o racismo brasileiro e o norte americano. Mas, durante todo o tempo, outras situações-limite se desvelavam nas falas dos sujeitos da pesquisa.

No terceiro encontro, debatemos sobre o texto “A cor e a raça nos censos brasileiros” (SENKEVICS, 2015), para tentar levar o entendimento aos estudantes sobre a denominação preto e pardo, pois, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), esses dois grupos formam a população negra brasileira. Finalizamos a leitura do texto, entremeada pelas indagações dos estudantes, e finalizamos o terceiro encontro.

Nesse mesmo dia, ao final do diálogo, um estudante se aproximou e afirmou o seguinte: Ser negro está na moda! E perguntou-nos o que pensávamos de tal afirmação. Pedimos permissão para continuar filmando. Mais dois estudantes se aproximaram e houve um diálogo muito rico sobre os espaços reservados ao negro na sociedade e a violência policial contra esse segmento. Ficamos 29 minutos dialogando sobre essas questões, o que culminou no desvelamento de várias situações-limite, como também atos-limite.

Começamos o quarto diálogo, após transpor alguns obstáculos. Nesse dia, tivemos que ir para o Polivalente Edivaldo Boaventura mais cedo porque a professora

da disciplina precisou adiantar o horário por falta de professor. Fomos para uma sala que a escola adaptou para funcionar como auditório. O equipamento de áudio e vídeo dessa sala não estava funcionando, nem o ar condicionado. Dialogamos sobre o texto *Branqueamento e Branquitude*, de Ana Célia da Silva⁴⁷, pois os problemas com a questão relacionada aos vários tons de pele do negro brasileiro persistiam.

Terminado o quarto encontro, mais uma vez, antes de deixarmos o auditório, uma estudante começou a falar sobre a pouca importância que se dá ao negro no Brasil. Falou de sua avó negra e racista; narrou o constrangimento que passou em um posto médico, onde estava com um sobrinho com a pele mais clara que a dela. Quando alguém a perguntou se a criança era seu filho, ela respondeu que sim e a pessoa ficou desdenhando e dizendo que não acreditava por ser o menino de cor diferente da mãe. Falou ainda sobre a importância de o negro se valorizar como tal para ser respeitado.

Neste mesmo momento, outra estudante resolveu intervir e falou a respeito de sua família, sua mãe negra, e seu pai “branco” e uma avó materna “branca” e racista. Falou sobre a confusão que as pessoas faziam ao vê-la com a irmã de pele mais escura que a sua, quando dizia que a mesma era sua irmã. Falou ainda do desconforto de fazer parte de uma sociedade que discrimina as pessoas pela cor da pele. Resolvemos destacar esses momentos pós-diálogos, por acreditar que também fazem parte do contexto e são ricos em detalhes sobre o cotidiano dos sujeitos da pesquisa.

A partir desse quarto encontro, começamos a nos preocupar com a possibilidade de não conseguirmos falar sobre a literatura afro-brasileira, em virtude dos limites do tempo e das demandas dos estudantes. Pensávamos não alongar os nossos encontros, sob o risco de prejudicar as aulas da professora e porque tínhamos um tempo pré-determinado para concluir a pesquisa.

Foram encontros muito interessantes porque participamos de diálogos em que os sujeitos falavam espontaneamente sobre a temática. Por meio das falas desses sujeitos, ficou ainda mais evidente o quanto a escola deveria empenhar-se para ser um agente de mudança; abrir-se para o diálogo, com o propósito de diminuir as desigualdades para com o trato das questões étnico-raciais.

⁴⁷ *Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade*. Cf: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: Edufba. p. 86-101. Disponível em: <http://books.scielo.org/idf5jk5/06> Acesso em: 20 abr. 2015.

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão (GOMES, 1997, p. 25).

Tem-se falado dos avanços, mas, durante os diálogos, percebemos que eles ocorrem muito lentamente. Gomes, Oliveira e Souza (2010, p. 62) nos lembram que: “[...] A presença e a representação positiva das diferenças nos diversos espaços e setores sociais ainda são um direito a ser efetivado no Brasil, apesar de esse ter como característica principal o fato de ser uma sociedade pluriétnica e multirracial.”.

As mesmas autoras ressaltam ainda que, na educação brasileira, permanece um processo de lentidão e resistência de inclusão do direito à diferença, direito este que vem sendo conquistado pelos negros e negras com forte histórico de exclusão social em outros espaços políticos e jurídicos. (GOMES; OLIVEIRA; SOUZA, 2010). Assim, conseguimos, de certa maneira, entender porque, em um cenário como esse, se torna tão difícil discutir sobre uma literatura que valorize a história e cultura dos negros e negras brasileiros.

No início do quinto diálogo, perguntamos aos estudantes se eles se lembravam do vídeo da História Única, para falarmos um pouco sobre a história do negro no Brasil. Depois de refletir com os estudantes, por alguns minutos, sobre o vídeo da escritora, fizemos algumas perguntas. A primeira delas foi se eles conheciam a história do negro brasileiro. Quase todos disseram não ter conhecimento. A pergunta acabou por gerar outras questões: a chegada dos haitianos ao Brasil; a existência do preconceito de cor; a questão das cotas raciais para negros nas universidades.

Para dar seguimento ao que havíamos planejado, perguntamos aos estudantes se alguém gostava de alguma personagem negra. Após ouvir algumas respostas, indagamos se eles conheciam algum escritor negro. Um estudante respondeu que conhecia Machado de Assis. Perguntamos ainda o que eles aprenderam sobre a história do negro na escola. Ouvimos algumas respostas e mais uma vez os estudantes falaram sobre outras questões que não faziam parte do contexto da pergunta.

Para voltarmos ao assunto da história e cultura afro-brasileira, indagamos aos estudantes se eles conheciam a Lei 10.639/03. Todos responderam que não

conheciam. Explicamos a sua finalidade e importância no contexto brasileiro e perguntamos, ainda, o que eles pensavam sobre a obrigatoriedade dessa legislação.

Uma estudante mais uma vez sai da questão da literatura para narrar um episódio em que foi discriminada em um ônibus escolar, quando voltava da escola para casa e tanto o motorista negro (do ônibus onde ocorreu o incidente) como a mãe da estudante deram razão à agressora, uma estudante não negra. Fizemos uma breve reflexão com a estudante, ressaltando o fato dela ter se defendido das agressões, mesmo não sendo apoiada pela sua mãe e pelo motorista e prosseguimos em nosso diálogo. Continuamos indagando aos estudantes o que eles pensavam sobre a obrigatoriedade da Lei.

A mesma aluna que havia sofrido a discriminação se colocou contra a Lei, pois para ela, “somos todos iguais.” Disse-nos ainda que era preciso haver histórias misturadas.

Dirigimo-nos aos estudantes e perguntamos qual a história que conheciam sobre o povo negro. Uma estudante respondeu que conhecia Negrinha⁴⁸, de Monteiro Lobato. Perguntamos mais uma vez sobre a obrigatoriedade da Lei, três estudantes responderam que consideravam ótimo.

Outro estudante retomou a questão das cotas e perguntou a nossa opinião. Fizemos uma breve reflexão sobre a existência de cotas e encerramos esse diálogo, conseguindo alguns avanços em nosso propósito de dialogar sobre a literatura afro-brasileira; apesar da ansiedade do grupo em discorrer sobre outros aspectos que envolvem a população negra, no Brasil.

No sexto encontro, assistimos ao vídeo Heróis de Todo o Mundo⁴⁹. Resolvemos exibir o documentário para a turma, porque concluímos que os estudantes precisavam conhecer a história de negros que foram importantes na trajetória do país. Os jovens ficaram impressionados com algumas personagens negras que marcaram presença no vídeo.

⁴⁸ Negrinha é o título de um conto de Monteiro Lobato; o enredo conta a história de uma pequena escrava, deixada aos cuidados de uma senhora branca, que a tratava de maneira muito cruel, com castigos e beliscões. Negrinha, como a senhora a chamava, sofre inúmeros castigos praticados por quase todos na casa grande e, principalmente, pela senhora. Por não suportar tal infortúnio, morreu ainda criança, em uma noite fria, ao pé do fogão, onde dormia todas as noites.

⁴⁹ 1] Heróis de Todo Mundo. Série de interprogramas com importantes personagens negras da cena nacional. São homens e mulheres que, de alguma forma, se destacaram em seu tempo na luta por uma vida melhor para todos. Fonte: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/>. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vOSmlHK7QHc&index=39&list=PLqWjtIf0yHm4kkPo86Pek2yD3qp71eDVa>> Acesso em: 10 fev. 2015.

Uma nova polêmica surgiu quando a filha de Mãe Menininha do Gantois⁵⁰ apareceu em uma das incursões para fazer uma homenagem à mãe e se autodeclarou negra; se fez um burburinho na sala com a declaração da moça, pois, mesmo com a pele mais clara que a maioria dos participantes do filme, se autodeclarava negra.

Depois desse incidente, percebemos que, mesmo após inúmeras explicações sobre a formação da população negra brasileira, ou seja, a junção de pretos e pardos ainda restavam muitas dúvidas relacionadas à caracterização do pertencimento étnico-racial do brasileiro. Por essa razão, mais uma vez, tentamos explicar aos participantes como se dá o processo de formação da população negra no Brasil. Explicamos que, por força da mestiçagem, determinadas pessoas possuem pele mais clara, porém, são descendentes tanto de brancos quanto de negros e podem se declarar como tal, como foi o caso da filha de Mãe Menininha do Gantois.

Neste sentido, esclarece Ferreira (2009, p.49):

Vários fatores tornam complexo o processo de identificação racial brasileiro. Muitas vezes a auto percepção difere da percepção do outro, refletindo a dificuldade de escolha ante o grande número de categorias raciais existentes. [...] É muito comum a pessoa, principalmente no caso do mestiço, com características negroides leves e com posição social elevada, ser considerado branco. Em função de especificidades adversas, a pessoa com características físicas semelhantes pode ser considerada negra. Fatores ideológicos, como a busca de afirmação da negritude, vista como modo de afirmação e legitimação de uma determinada especificidade cultural, do mesmo modo, interferem na definição das características raciais.

Percebemos que a turma continuava confusa em relação ao pertencimento étnico-racial, porém, sentimos falta de tempo para aprofundar o tema. Entretanto, a questão do pertencimento étnico, e o que é ser negro no Brasil? O que significa o processo de branqueamento? Temas que não estão desvinculados da literatura negra, permearam todo nosso diálogo.

No sétimo encontro, o processo ação-reflexão-ação se tornou mais denso, mais complexo. No encontro anterior ficou decidido que trabalharíamos com os conteúdos do livro didático. O livro indicado para este ano de 2015 traz um acervo vasto de

⁵⁰“Escolástica Maria da Conceição Nazaré foi o nome de batismo de Mãe Menininha do Gantois. Neta de escravos, ela nasceu em 10 de fevereiro de 1894, na cidade de Salvador. O Terreiro do Gantois foi fundado por sua bisavó, Maria Júlia da Conceição Nazaré, em 1849. O popular nome do terreiro veio do francês (belga?) que era proprietário do terreno onde o templo foi construído.”Mãe Menininha faleceu em 1986, em Salvador. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroimemininhadogantois>> Acesso em: 5 abr. 2015.

escritores e textos da literatura afro-brasileira. Quando questionados se conheciam algum escritor negro, apenas dois alunos falaram que conheciam Machado de Assis e Lima Barreto. Escritores do nosso tempo não foram mencionados. Inferimos que eles não conheçam nenhum.

Explicamos que, apesar de ser negro, Machado de Assis pouco retratou a vida dos negros em seus textos; enquanto Lima Barreto teve como seu enfoque principal a vida dos marginalizados pela situação de classe e de cor. Nessa última, encontravam-se os negros, no pós-abolição. Seus textos versavam sobre a negação da cidadania aos negros e seus descendentes no final do século XIX e início do século XX. Bosi nos diz sobre a escrita de Lima Barreto:

[...] Os seus alvos não eram poucos: os preconceitos de raça e de classe e as mazelas da nação que, anos depois, [...] chamaria República Bruzundanga. [...] Lima Barreto centrava as baterias da sátira nos tipos locais da sua convivência com a cidade, suscitando no leitor a ideia promissora (parece que ausente em Machado de Assis) de que outra devesse e talvez pudesse ser a nossa realidade, caso a República se norteasse por princípios justos e solidários, herdeiros radicais da Ilustração e da Revolução Francesa. Para tanto, as instituições deveriam perder o seu poder cruel de marginalizar um cidadão de pele escura ou roupa surrada. (2008, p. 201-202).

Dialogamos ainda com os estudantes sobre a importância da literatura afro-brasileira. Marcamos a data do nosso último encontro e solicitamos mais uma vez que trouxessem o livro de português para podermos explorá-lo e falar um pouco sobre sua estrutura.

O último encontro foi próximo ao recesso junino, percebemos que, por essa razão, uma parte da turma faltou às aulas. Mesmo com esse déficit, demos início ao nosso diálogo. Lemos uma poesia do livro didático e após comentarmos o texto, e o contexto do livro de português. Solicitamos dos alunos a escrita de um texto poético, sintetizando o sentimento sobre o que dialogamos no encontro e suas vivências pessoais, um texto literário para finalizarmos os diálogos. Esse encontro durou 48 minutos e foi o mais longo da série. Após terminarmos, agradecemos a participação de todos e combinamos nosso retorno para a culminância e para apresentar o resultado parcial de nossas conversas e impressões sobre o tema.

Destacamos que, durante os diálogos, poderíamos ter escolhido falar sobre literatura afro-brasileira sem contextualizar a importância do povo negro no contexto brasileiro. Sabemos que escolhemos o caminho mais difícil, mas, apesar de todos os contratempos, esse foi o melhor caminho: começar pela composição étnica brasileira,

perpassando pelo pertencimento étnico-racial para depois indagar sobre a importância da literatura afro-brasileira nesse contexto.

Como colocamos, foram várias as dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa: a ausência da professora em sala de aula por motivos de saúde; ausência de um espaço adequado para assistirmos aos vídeos; falta de professores; ausência de substitutos para esses professores; e também o desinteresse dos estudantes em relação à escola.

Momentos que configuramos como obstáculos ao nosso diálogo na escola: a professora tinha que adiantar o horário e nem sempre era possível avisar-nos; tentávamos ir à escola na ausência da professora para estar em seu lugar, mas a coordenação esquecia de avisar aos estudantes e em duas vezes que fomos ao colégio, os estudantes haviam ido embora. A indisposição dos estudantes (durante o sétimo encontro) que, no universo de cinco aulas, só assistiriam à aula da professora e não se dispunham a esperar.

Essas dificuldades fazem parte do quadro de degradação da educação pública em muitas escolas brasileiras: ausência do professor; equipamento escolar (prédios, mobiliário) bastante danificado. Para se ter uma ideia, dos quarenta anos de existência do colégio Polivalente Edivaldo Boaventura, a escola nunca passou por uma reforma; há colapsos constantes tanto na rede de água como na rede elétrica, as salas estão bastante degradadas pela ação do tempo e por falta de reparos. São muitas as dificuldades para que se tenha uma educação pautada em princípios libertários nem sempre fáceis de superar.

Para Freire:

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra 'milagrosamente', esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividade com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável a nossa democratização. Nada, ou quase nada existe em nossa educação que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos 'achados' [...]. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua. A própria posição da escola, de modo geral acalenta ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua (FREIRE, 2014, p. 124-125).

Uma educação pautada por princípios não- democráticos e não emancipatórios contribui para que educandos e educadores permaneçam em um processo

educacional massificante e ao mesmo tempo inerte no tempo e no espaço da escola; envoltos na repetição da palavra oca que não dialoga, apenas reproduz. Talvez essa não seja a realidade da escola pesquisada, porém, cabe ressaltar, que uma educação modelada nos princípios da ideologia de Paulo Freire pode contribuir para um processo contínuo de aprendizagem, troca de experiências entre educandos e educadores; experiências vivenciadas no cotidiano dos envolvidos e levadas para o espaço de sala de aula para que talvez se construa momentos de interação entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, em um construto constante ao envolver a ação-reflexão no processo de ensino-aprendizagem.

3 É POSSÍVEL CHEGAR À SUPERAÇÃO

Neste capítulo, problematizaremos as categorias freirianas desveladas nas falas dos sujeitos participantes dos diálogos. Para a organização dessas categorias, de acordo com as falas dos participantes, construímos quatro quadros. Cada quadro traz a categoria evidenciada nas falas dos sujeitos pesquisados; após cada quadro, fazemos uma análise dos dados, conforme as teorias estudadas.

Procuramos proceder à análise dos dados a partir do desvelamento das categorias (expressões ou conceitos, criados ou (re)significados por Paulo Freire) freirianas: ser mais, atos-limite, situações-limite e superação, ocorridas durante os diálogos, para dimensionar a importância da literatura afro-brasileira naquele contexto.

Ressaltamos que todas essas categorias foram detectadas e transcritas tal qual expressas pelos estudantes. Trataremos, no primeiro momento, de agrupar as categorias em quadros para logo após, transcrever as falas, pelas quais, se deram o seu desvelamento, acompanhadas por referencial teórico pertinente.

Utilizaremos a expressão “unidade de sentido” para cada categoria materializada nas falas dos estudantes; pois essas falas carregam em seu bojo a força de um texto. Nesse sentido, entendemos “o texto como uma unidade de linguagem em uso, [...]; uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.” (Costa Val, 1999, p. 3). As categorias freirianas, representadas nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, são unidades de sentido porque pressupõem a linguagem em uso, unidades sociocomunicativas semânticas dotadas de significados desvelados durante os diálogos.

Começamos expondo as situações-limite desveladas durante os diálogos por serem estas passíveis de desencadear atos-limite que poderão se tornar o caminho para o ser mais e a superação para os sujeitos participantes da pesquisa.

3.1 Situações-limite

As situações-limite são barreiras que encontramos durante a nossa existência, sendo necessário (re)significa-las, (re)construí-las e, sempre que possível, superá-las. A discriminação racial, a desvalorização da estética negra, a desigualdade racial. Situações-limite que envolvem o cotidiano das pessoas negras.

Uma das situações-limite mais recorrentes é o preconceito racial que resulta na discriminação racial como juízo de valor para demonstrar quem é suspeito ou não, em determinados espaços; se certo tipo de vestimenta e corte de cabelo evidenciam o comportamento e a origem da pessoa; se pode ou não expressar seu pensamento; se pode ou não estar em determinados espaços. Todas essas questões estão relacionadas à cor da pele. Entendemos que a discriminação racial é uma situação-limite muito comum nos espaços onde os negros e não negros estão presentes, mas, na maioria dos casos, incide sempre sobre os primeiros como podemos constatar nas falas dos sujeitos pesquisados.

Quadro 2 Categorias freirianas referentes às “situações-limite”

DÍALOGOS	UNIDADE DE SENTIDO
1^a	Violência policial Preconceito racial Negação à estética negra Dificuldade para a identificação/construção do pertencimento étnico-racial Discriminação do negro em relação ao próprio negro
2^a	Violência policial
3^a	Preconceito racial Brincadeiras pejorativas em relação ao tema Discriminação do negro em relação ao próprio negro Preconceito racial atrelado à determinada maneira do negro se vestir Rejeição às ações afirmativas (cotas para negros nas universidades públicas) por desconhecimento da sua importância e alcance Dificuldade para a identificação/construção do pertencimento étnico-racial
4^o	Naturalização das desigualdades Preconceito racial Valorização do “ser branco” em detrimento do “ser negro”. Hipersexualização do negro
5^o	Desconhecimento da história e cultura afro-brasileira. Naturalização das desigualdades Preconceito racial Brincadeiras pejorativas em relação ao tema Dificuldade para a identificação/construção do pertencimento étnico-racial

	Discriminação do negro em relação ao próprio negro Menção de estereótipos
--	--

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Durante os nossos diálogos com os estudantes, percebemos o grande número de situações-limite relacionadas à população negra, nos cinco primeiros diálogos; momentos em que se evidenciou o preconceito racial e em se tratando de preconceito racial, os jovens negros, além de sofrerem pela violência simbólica do preconceito no cotidiano, ainda sofrem com a violência policial. No desvelamento dessas duas situações-limite: preconceito racial e violência policial, durante o primeiro diálogo, ouvimos dos estudantes:

Estudante A⁵¹:

- *A gente estava no Ginásio (ginásio de esportes), nos jogos internos, tinha um bocado de menino, né?*
- *Tudo estilo “nóia”, tudo, tudo da minha cor (negra), e tinha um da cor de G. (branca) mais L., sentados mais em cima e os meninos tudo embaixo, o policial chegou, botou os meninos na parede!*
- *Bateu nos meninos!*
- *Cheirou as mãos dos meninos!*
- *E os meninos não tinham nada!*
- *Botou pra casa, aí eu estava do lado dos meninos (brancos) que falou:*
- *Aí! – Se batesse na gente, a gente estava lascado!”*
- *Pegou, mostrou a maconha no bolso.*
- *Quer dizer, porque é branco, estilo filhinho de papai, o policial nem falou nada!*
- *Já os outros, só porque é preto, vestido de bermudão, a kenner lá na frente, o boné aqui em cima; é “nóia!”*
- *É bandido!*

Estudante B:

- *É traficante!*
- *Tá vendo?*

Estudante A:

- *E o outro lá em cima cheio de maconha no bolso.*

Estudante C:

- *Tudo isso é o preconceito!*

Estudante D:

- *Eu acho que os “nóias” já passou, né?*
- *Então os policiais julgaram pelo cartão de visita.*

⁵¹ Os sujeitos da pesquisa (estudantes) serão identificados pelas letras do alfabeto para preservar o seu anonimato.

Entendemos que as situações-limite do preconceito racial e da violência policial persistem no cotidiano dos jovens da periferia e, principalmente, dos jovens negros, pois são os primeiros a serem considerados suspeitos na maioria das “batidas” policiais. Como evidenciamos, ao apresentar dados do Mapa da Violência 2015⁵² os negros são as principais vítimas de mortes violentas no país. Percebemos ainda, nesse diálogo, a situação-limite do preconceito racial atrelada à determinada maneira do negro se vestir. Parece certo que, além de questão racial, outro aspecto chama a atenção da polícia, o modo “peculiar” que os negros, moradores da periferia, se vestem.

Ao conversarmos com uma das estudantes, que permaneceu conosco no final do terceiro diálogo, pedimos que ela falasse um pouco o que achou do texto? (O texto sobre branqueamento e branquitude)

Estudante J: _

- *Na sociedade, sempre o branco é ressaltado!*
- *Sempre a cor branca é ressaltada!*
- *O preto é deixado de lado!*
- *É por conta dessa elite, que se diz ser maior, então é assim, sempre quem faz parte, quem é rico?*
- *Os brancos.*
- *Os negros são deixados para posições mais inferiores.*
- *Só que esse contexto precisa ser mudado.*
- *De que forma?*
- *De que forma precisa ser mudado?*
- *A valorização de cada ser humano, independente da cor, isso aqui (mostrando para o próprio braço) é apenas uma cor, o que realmente diz sobre uma pessoa é o caráter!*
- *Isso aqui é apenas uma cor, o branco, o negro, é tudo a mesma coisa...*

J:

- *Todos somos a mesma coisa!*
- *O que vai diferenciar as pessoas é o caráter, e, assim, o preconceito que as pessoas têm, muitas vezes, isso impede o convívio social, porque as pessoas olham!*
- *Se você tem aquela posição...*
- *Se você tem aquela posição...*
- *Você é negro! Será??*
- *Você tem certeza que ele não roubou?*
- *Fez alguma coisa para estar lá?*
- *E a gente vê essa diferença!*
- *Aí você é branco, para ser rico?!*
- *Você não pode conseguir com seus esforços, a sociedade entende assim, por isso que há tanta criminalidade, porque as pessoas olham*

⁵² Fonte: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>.> Acesso em: 20 jun. 2015.

para o status, se você tá em uma posição maior, quer dizer que você é branco!

Nessas falas, há o desvelamento do preconceito racial que culmina na discriminação por causa da cor. Percebemos que a estudante tem conhecimento de como as desigualdades prejudicam os negros. Ela se solidariza com o oprimido, tem conhecimento de como é ser negro ou branco na sociedade brasileira; a cor da pele dimensiona o papel destinado para cada um: se for branco pode ter prestígio, riqueza, é honesto; se for preto, mesmo conseguindo ascensão financeira, esta foi adquirida por meios escusos. Essa é uma situação-limite em que a estudante percebe a diferença de visão, imposta pela sociedade, não é uma questão apenas de classe, é uma questão de cor, de etnia e se propõe a lutar contra este estado de coisas. Assim, Freire (2014, p. 214) analisa a questão da discriminação racial:

A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferença sexual, há também a ‘cor’ da ideologia.”

Outro comportamento disseminado pela discriminação racial é a forma diferenciada da polícia fazer a abordagem de jovens negros e brancos. Observamos, como mencionado, que essa é uma situação-limite recorrente no cotidiano do jovem negro: a violência policial, porque, em vários momentos dos nossos diálogos, o assunto voltou a ser mencionado.

Um desses momentos foi ao final do terceiro diálogo, quando um estudante estava em dúvida sobre determinado posicionamento e resolveu perguntar-nos o que achávamos da “nova onda” de que muitos brasileiros estavam se autodenominando negros sem realmente sê-lo. Dialogávamos, quando outros dois estudantes resolveram participar do diálogo. Os dois novos participantes relataram a violência policial: observada pelo estudante G e sofrida pelo estudante Z:

Estudante G:

- O que eu vejo, na verdade, é mais negros racistas, o negro tem racismo do próprio negro!*
- Tipo, ele tem preconceito contra sua própria raça.*
- Quando você vê um policial, hoje em dia, o policial negro, vai parar quem?*
- Um branco ou um negro?*
- Vai parar, vamos dizer o negro!*

- *Ele vai bater em quem?*
- *No negro!*
- *Porque ele ainda vai chamar de negrinho!*
- *Eu “tava” na esquina lá de casa, a gente toca violão, meu colega é negro, tem o cabelo tipo o de Vinicius, o cabelo de Vinicius é “bom”!*
- *Assim, encaracolado “bom”!*
- *O policial deu dois “tapão” nele, você vai pra casa!*
- *E mandou pra casa.*

Estudante Z:

- *Ô professora, aconteceu isso comigo, também!*
- *Estava a gente brincando de bola na rua, tipo branco, preto, tudo, brincando de bola na rua e a polícia chegar, só encurralar os meninos que é só moreno, e o engraçado que eu ri, morrendo do ri, eu apanhei, mas eu ri muito, porque o policial que chamava a gente de negro, era mais preto do que a gente, eu apanhei por simplesmente os meninos ficarem quietos, mas me veio na minha mente, eu vou perguntar uma coisa a esse policial, na hora que ele chamou, que ele chegou perto, eu olhei e falei:*
- *Vem cá!*
- *Ô senhor, sem querer ofender, o senhor é branco?*
- *Ô, ô, fiz essa pergunta, mas eu tomei um “tapão”. Um “tapão”, como eu nunca tivesse tomado, tipo assim, nunca apanhei de meu pai, assim do jeito que eu apanhei, só por simplesmente fazer uma pergunta a ele.*

Evidenciou-se nas falas dos dois estudantes o tratamento desigual destinado a jovens negros e brancos. Para Souza (2006, p. 47)

[...] Em cada país ou cultura, a depender do grupo que interessa incluir ou excluir, o racismo ganha endereços e manifestações diferentes, mantendo-se, todavia, o pressuposto da existência de raças inferiores que, por conseguinte, devem ser excluídas das oportunidades educacionais e de trabalho, quando não levadas ao extermínio.

Para tentar compreender as relações raciais estabelecidas entre brancos e negros no Brasil contemporâneo, conceitos como: raça, racismo e etnia são essenciais. De acordo com Munanga (2004, p. 22)

[...] o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-

semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. Munanga (2004, p. 22)

E completa: “[...] Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.” (Munanga, 2004, p. 28-29)

Ao discorrer sobre o conceito de racismo, o estudioso enfatiza:

[...] o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato. É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e anti-racistas. Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses. (Munanga, 2004, p. 29)

Todorov (1993, p. 107) traz, também, um conceito de racismo, talvez, como o entendemos atualmente. Segundo o autor:

[...] A palavra ‘racismo’, em sua acepção corrente, designa dois domínios muito diferentes da realidade: trata-se, de um lado, de um *comportamento*, feito, o mais das vezes, de ódio e desprezo com respeito a pessoas com características físicas bem definidas e diferentes das nossas; e, por outro lado, de uma *ideologia*, de uma doutrina referente às raças humanas. [...]

No Brasil, o racismo, na maioria dos casos, está relacionado à discriminação das pessoas negras e de seus descendentes. Assim, as várias nuances do preconceito racial ficam evidenciadas nas falas dos estudantes, tanto no sentimento de indignação na forma da abordagem policial aos jovens negros, nas ruas e no ginásio de esportes, como pela afirmação de que o negro tem preconceito contra o próprio negro. Observamos nessas falas duas situações-limite imbricadas: a situação-limite da violência policial e a situação-limite do preconceito racial do negro pelo próprio negro. Entendemos que a situação-limite da violência policial também acontece porque:

[...] A cor da pele, mesmo quando esmaecida pelo mito da harmonia racial, é sempre recorrência a um sistema de relações em que ser negro continua a ser significado por formas de despersonalização construídas pelo ideário escravocrata. Por isso, sobre os indivíduos marcados pela cor negra da pele, a violência pode ser exercida como atividade natural, pois, tomada como rotineira no cotidiano da escravidão, nem parece constranger a sociedade, ao continuar ser exibida em atos corriqueiros que expressam a eficácia do controle a ser exercido sobre os indivíduos marcados por sinais que desaprovam a sua integração na sociedade (FONSECA, 2010, p. 96).

Não é simples compreender a dinâmica que exclui e, às vezes, no caso da violência policial, extermina os negros e preserva os brancos. Isso se mostra tão enraizado na dicotomia preto/branco que até mesmo o significado da palavra preto vem carregada de qualidades depreciativas; enquanto que o significado da palavra branco reflete quase sempre algo de bom, limpo, puro. “Observamos que, além da coincidência do significado literal e do uso das palavras ‘branco’ e ‘preto’ no cotidiano, existe ainda uma transferência direta do sentido desses vocábulos para a análise das situações, para a cor dos indivíduos e para o tratamento das pessoas” (OLIVEIRA, 2005, p.104).

Quanto a segunda situação-limite, pensamos que a razão para tal atitude em que um negro “hipoteticamente”, discrimina um outro, seu igual, talvez se explique por uma política e uma ideologia do branqueamento que “[...] exerceram uma pressão muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente em brancos. [...]” (MUNANGA, 2008, p. 89).

Todavia, de acordo com as DCNERER, é um equívoco acreditar na afirmação de que o negro discrimina o próprio negro e de que são racistas. Essa aparente constatação deve ser analisada, levando-se em consideração a divulgação constante da ideia e do sentimento de que as pessoas brancas são dignas de mais valor, são mais humanas e teriam inteligência superior; sendo assim, teriam o direito de comandar, de dizer o que é melhor para todos. As diretrizes apontam ainda, a questão do pós-abolição, momento em que se iniciam a formulação de políticas, visando ao branqueamento da população brasileira.

Existe uma estrutura de poder que tentou aniquilar o negro de todas as formas possíveis: primeiro lhe negando a cidadania e criando políticas para eliminá-lo; depois, disseminando uma série de inverdades sobre a suposta inferioridade da população negra. Em um contexto tão desfavorável à valorização do sentimento de

pertença, é possível que pessoas negras internalizem essa ideologia do branqueamento e reproduzam o preconceito do qual são vítimas.

Há, no espaço de sala de aula, um processo recorrente de negação da estética negra e um racismo cordial nas relações de convivência entre os estudantes, um aspecto parece estar ligado ao outro. São amigos, receptivos uns aos outros, porém os negros, vez ou outra, são tratados, não pelos seus nomes, mas sempre se fazendo referência a sua cor. Expressões como: *“preto sofre”*; *“Só porque você é preta!”* *“O povo fala que, quando o negro não faz besteira na entrada, na saída é certo...”* *“Ah, tá vendo, negão?”*..., foram recorrentes, durante o diálogo com os estudantes. Muitas vezes, a escola e os educadores se silenciam diante do preconceito racial nas salas de aulas e a desvalorização da estética negra. Os negros, mesmo sofrendo, acabam por naturalizar as situações das quais são vítimas.

[...] Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superadas no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas também, por força da lei. [...] (GOMES, 2010, p. 104).

Entendemos que o fato de existirem ações isoladas por parte de alguns educadores, sensibilizados com o problema do preconceito racial na escola e as reflexões feitas, acerca da questão, apenas durante o mês de novembro não suficientes para resolver as demandas relacionadas ao preconceito racial e a desvalorização dos aspectos ligados à população negra. Gomes (2011, p. 35) ressalta:

Ao transpor a questão da complexidade das diferenças culturais procurando pensar na escola pública brasileira, vemos que pouco tem sido feito. Primeiramente há poucas opções de escolas públicas, há quase que uma forma idêntica em todas elas, as quais permanecem arraigadas em um modelo de imobilidade e quietude para as crianças e de disciplinamento. As questões das diferenças passam à margem das questões escolares. Há uma intransigência em relação aos diferentes de qualquer natureza (étnica, física, racial etc), há uma negligência absoluta no trato dessas questões. No entanto, evidentemente, não é um problema apenas escolar, é uma intransigência que está na vida, e este é o problema. [...]

Fazer valer a Lei 10.639/03, por meio de ações planejadas para serem incluídas no Projeto Político-Pedagógico, é imperativo para se iniciar uma mudança no ambiente escolar, e bem provável, com reflexos importantes fora deste.

O diálogo com os sujeitos participantes da pesquisa alertou também, para as resistências e o preconceito ambíguo na escola. “No caso específico da questão racial, a ambiguidade continua sendo uma das formas ardilosas do racismo brasileiro se manter e se expressar [...]” (GOMES, 2010, p. 100).

Outra situação-limite desvelada durante os diálogos foi o desconhecimento por parte dos estudantes da história e cultura afro-brasileira. Eles sabem da escravidão negra, mas conhecem muito pouco em qual contexto se deu essa escravidão; têm conhecimento acerca da cultura popular, mas esta vem diluída na cultura brasileira e visualizada com preconceito, principalmente diante do crescimento das religiões neopentecostais.

Quando perguntados se conheciam a história do negro brasileiro, responderam:

Estudante L:
- *Mais ou menos!*

Estudante B:
- *Eu não conheço!*

Alguns estudantes disseram não conhecer.

Perguntamos ainda:
- *Alguém mais?*

Estudante E:
- *Não!*

Estudante K:
- *Ele saiu da África pra ser escravizado aqui no Brasil!*

Estudante F:
- *Os negros trabalhavam nas fazendas e fugiam para os quilombos!*

Pelas respostas dos estudantes, percebemos que há pouco conhecimento além da escravidão e a escola com seus currículos mínimos construídos, tendo como base a cultura hegemônica, não tem levado em consideração a história e cultura da população negra. Neste sentido, as DCNERER esclarecem:

[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta

perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. [...] (2004, p. 17)

À medida que os diálogos avançavam, iam deixando a impressão que falar a respeito de literatura não seria fácil. Fomos ao encontro dos estudantes, com o propósito de falar um pouco da formação étnica da população brasileira, baiana e da sala de aula, para depois começarmos a direcionar para a literatura afro-brasileira; porém, foi bem diferente daquilo que planejamos.

Eram muitas demandas para serem debatidas, analisadas, e tanto a pesquisa-ação existencial propõe esse encontro entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, quanto o diálogo em Paulo Freire. Para a pesquisa-ação existencial, os sujeitos da pesquisa “[...] são pessoas que se dedicam a compreender ou lutar e não aceitam ser privados das análises ligadas às informações transmitidas aos pesquisadores e diretamente saídas de suas tragédias cotidianas. [...]” (BARBIER, 2007, p. 65).

Quanto ao diálogo em Freire, entendemos que, segundo as palavras do autor,

A única dimensão que se supõe devam ter os investigadores, neste marco no qual se movem, que se espera se faça comum aos homens cuja temática se busca investigar, é a da percepção crítica de sua realidade, que implica um método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo e isso não se impõe. Neste sentido é que desde o começo a investigação temática se vai expressando como um quefazer educativo. Como ação cultural (FREIRE, 2003, p. 104).

Durante os encontros, observávamos as situações-limite desveladas nas palavras de desabafo e revolta dos estudantes que se colocavam como sujeitos de suas próprias histórias. Neste percurso, além das situações já citadas, foram evidenciadas, outras, como: a hipersexualização do negro, a menção de estereótipos; valorização do “ser branco” em detrimento do “ser negro”; as brincadeiras pejorativas em relação ao tema; a naturalização das desigualdades; a rejeição às ações afirmativas (cotas para negros nas universidades públicas), por desconhecimento da sua importância e alcance.

Quando lemos e começamos a discussão sobre o texto do branqueamento, perguntamos aos participantes o que pensavam do texto:

Estudante E:

- *Eu acho assim: As pessoas que são negras ainda quer se tornar brancas, para se destacar na sociedade.*

Estudante F:

- *Esse texto mostra que as pessoas negras, são coitadinhas, têm vergonha de suas origens, a ponto de querer ficar até mais claro, é o caso, por exemplo, de Michael Jackson, que preferiu ficar um pouquinho mais branco...*

G:

- *É a mistura!*

F:

- *É a miscigenação!*

D:

- *Os brancos que estupraram as negras!*

H:

- *Porque meu pai é branco, igual a uma vela, e minha mãe é negona, e eu preta, meio clara! Sei lá!*

I:

- *Que as mulheres querem os negão, rapaz...*

- *Eu acho que é descaração!*

F:

- *Diz à lenda que eles tem o negócio enorme!*

D:

- *Porque o negão tem o, a (e faz um gesto com as mãos para demonstrar o tamanho do órgão sexual masculino) que é grande!*

F:

- *Tem essa lenda, né?*

- *Tem essa lenda!*

Percebemos, nesse trecho do diálogo 4, o desvelamento de três situações-limite: a hipersexualização do negro, a menção dos estereótipos e a valorização do “ser branco” em detrimento do “ser negro”. Isso era previsível, pois ainda no contexto atual o povo negro é vítima de preconceitos e discriminação, e tem sua imagem relacionada a aspectos negativos da sociedade, por exemplo: a marginalidade, a sexualidade exacerbada e a maneira exótica de se vestir. Mesmo já sendo comum muitas meninas assumirem seus cabelos crespos. Estas são vítimas de brincadeiras maldosas que acabam por influenciar negativamente a sua autoimagem.

Para Souza (1990 p. 27-28):

O irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro. Cada uma delas se expressa através de falas características, portadoras de uma mensagem

ideológica que busca afirmar a linearidade da 'natureza negra' enquanto rejeita a contradição, a política e a história em suas múltiplas determinações.

A literatura afro-brasileira pode ajudar rever a representação social dos negros, e como a literatura é a “representação” da realidade; uma literatura afro-brasileira levada de forma crítica para escola, contribuiria para modificar a imagem que o negro tem de si mesmo e do seu semelhante, dentro da sociedade. Para (SILVA, 2012, não paginado)

O que precisa ser mudado não é a imagem dos negros, mas a imagem negativa que a sociedade criou e fomenta como se fosse própria deles. Uma imagem que muitos brasileiros, que pretendem manter privilégios e direitos para si próprios e seus grupos originários, cultivam, tentando fazer com que todos partilhem do ideal de fazer do Brasil uma nação monocultural, de raiz predominantemente europeia. Os sistemas de ensino e as escolas de diferentes níveis de educação – infantil ao superior – são espaços necessários e competentes para combater o racismo e discriminações, assegurando, conforme consta do Parecer CNE/CP3/2004, ‘o direito à igualdade de condições de vida e cidadania’, assim como garantindo ‘igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além de acesso á diferentes fontes de cultura nacional a todos os brasileiros’.

Sabemos da importância do livro didático que traga imagens e textos da literatura afro-brasileira, imagens positivas do negro na literatura, como autor e como sujeito de sua história; o professor, preparado e consciente criticamente, levará para o centro do debate, além da literatura brasileira, a literatura afro-brasileira, porque esse tema pode significar inclusão para mais da metade da turma para a qual prepara as aulas. “Temos que rever o fazer pedagógico em nossas escolas, porque nenhuma escola terá uma educação verdadeiramente libertadora se não incorporar em seus currículos a valorização das culturas africanas e o resgate das histórias de luta do povo negro na África e na diáspora das Américas” (TRIUMPHO, 1997, p. 69).

Durante todo o tempo que estivemos com os alunos, vez ou outra, alguém lembrava do sistema de cotas para alunos negros. Chamou-nos atenção o fato de ninguém mencionar, também, a existência de cotas nas universidades para o estudante da escola pública. Em vários momentos, durante os diálogos, alguns estudantes questionavam sobre a necessidade de existência das cotas para os negros:

Estudante F:

- *Essa questão de racismo precisa ser bastante debatida porque há muito equívoco sobre esse assunto!*
- *Essa questão agora de toda pessoa de pele clara, “eu sou negro!”*

_Ô professora, a senhora acha o que dessa questão de cota racial?

Estudante J:

- Assim, é, no Enem, mesmo, as pessoas passam por cotas, quem é negro, ele passa por cotas, quem é branco fica fora das cotas!*
- Eu entendo assim, um pouco de discriminação...*

Estudante L:

- Pois é! - Hoje estou vendo que não é! – Mas, a questão da cota?*
- Precisa ter mesmo?*

Estudante F:_

- E as cotas professora? - Essa questão das cotas?*
- Na minha opinião, não deveria ter cotas para negros, se tá dizendo que é todo mundo igual!*

Estudante I:

- O negro não tem capacidade?*

Demos uma breve explicação de qual o objetivo das cotas, condição que faz parte de uma série de ações afirmativas⁵³, e tem como principal meta a reparação de injustiças e o combate ao racismo e à discriminação. Segundo Munanga (2001, p. 34)

Numa sociedade racista, onde os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória se confirma, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso, e de permanência neles, aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à “casta” branca da sociedade. O uso desse instrumento seria transitório, esperando o processo de amadurecimento da sociedade global na construção de sua democracia e plena cidadania. [...] Tratando-se do Brasil, um país que, desde a Abolição, nunca assumiu o seu racismo, condição sine qua non para pensar em políticas de ação afirmativa, os instrumentos devem ser criados através dos caminhos próprios ou da inspiração dos caminhos trilhados por outros países em situação racial comparável.

Todavia, mesmo depois da tentativa de esclarecimento sobre a necessidade da existência das cotas raciais nas universidades, os estudantes F, J e I não mudaram suas opiniões, entendemos que o caminho ainda é longo para que se possa vislumbrar alguma superação. Apesar da relevância dessa ação afirmativa, dispúnhamos de pouco tempo para falar sobre o assunto, e essa questão não fazia parte do nosso objeto de pesquisa.

⁵³ Conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (DCNERER, 2004, p. 12)

Durante os diálogos, percebemos que houve um grande número de situações-limite relacionadas ao pertencimento étnico-racial: observamos duas situações-limite, recorrentes em todos os diálogos, são elas: dificuldade para a identificação/construção do pertencimento e sua não aceitação por meio da negação da própria cor:

Estudante Z:

- Acho engraçado, professora, pessoas falam, assim:

- Ah, eu sou branco!

- Tu é branco o quê!

- Tu é mais... Teus pais vieram do navio negreiro!

- Só porque tua mãe deve ter uma parte português e os portugueses pegavam as índiazinhas, tu quer dizer que tu é branco?

- Tu é moreno, mestiço, abestalhado!!

Nessa fala, Z se confunde, ao fazer a comparação se a pessoa é branca, indígena ou negra, ou seja, a pessoa é mestiça, é morena, mas não é negra. Isso leva-nos a entender que, para Z, são negras, apenas as pessoas que têm a pele preta.

Estudante F

- Tem muita gente dessa cor assim (mostrando para o próprio braço, F é pardo, ou seja, está representado, pelo censo, no grupo dos negros), que se diz preto!

- Na verdade, mas... Há outras pessoas que são mais escuras ainda!

- Se você chegar no Enem mesmo, você escrevendo negro, mas em outros documentos vai colocar pardo, você depois pode perder a vaga?

O estudante F indagava-nos se, mesmo sendo de pele mais clara, ou seja, parda, a pessoa poderia se autodenominar negra, para o exame do Enem. Mais uma vez, fica configurada a confusão sobre o pertencimento. F não consegue se colocar no grupo dos negros, apesar de ter os cabelos crespos, lábios grossos e nariz mais largo. Está em dúvida se, passando no exame do Enem, será aceito como negro, ou não.

Estudante F:

- Minha mãe mesmo, foi fazer um documento para o SUS, porque minha mãe é branca, mais clara que eu, meu irmão, que foi com ela, também é claro mesmo!

- Aí pela minha mãe, pelo meu irmão, tiraram a conclusão de quê?

- Que eu era também branco.

- Oxê! Branco?

- Isso aqui está errado, aí trocaram de novo, porque olhe minha cor para ser denominado branco!

F continua a confundir-se quanto ao seu pertencimento e não consegue dimensionar se a mãe e o irmão são realmente brancos; quando diz que a mãe é mais clara que ele, reafirma um sentimento de pertença ainda conflitante, confuso; porque mesmo não se denominando branco, não consegue autodenominar-se negro. Parece ficar em uma zona de transição entre o branco e o negro, sem afirmar-se em nenhum dos dois polos.

Estudante Z:

- Foi um cantor de pagode, que ele é bem, bem preto, foi Martinho da Villa (na verdade, foi o carnavalesco Neguinho do Beija-Flor)!*
- Foi um desses aí!*
- Fizeram o teste de DNA no cara e o cara tem sangue europeu, eu falei:*
- Ô meu Deus, o cara é negro mesmo e tem sangue europeu!*
- Mas a gente, a gente é mistura de índio, preto, preto, branco e preto!*

Na verdade, quando os meios de comunicação noticiaram essa história sobre “Neguinho da Beija Flor”, havia uma discussão acalorada na grande mídia a respeito das cotas raciais nas universidades. A mídia hegemônica sempre se posicionou contra essa ação afirmativa e se dispunha, no período, a buscar argumentos para colocar a população contra a institucionalização das cotas.

A estratégia para desconstrução dos argumentos daqueles que eram a favor das cotas era que, se Neguinho da Beija-flor, de pele preta, tinha uma porcentagem grande de sangue europeu, como distinguir quem era negro ou não, no Brasil, um país, até então, considerado miscigenado, moreno e democraticamente igual?

As estratégias utilizadas para cercear a igualdade de direitos e desqualificar as ações afirmativas em prol dos afro-brasileiros terminaram por produzir muitos efeitos negativos que, mesmo depois de 10 anos de sua implantação, ainda dividem opiniões. E o que é pior: os negros são os mais prejudicados, porque, muitas vezes, internalizam esse discurso de preconceito às avessas e deixam de se beneficiar por uma ação reparatória que existe para ajudar.

Vê-se, por essa questão, a maneira enviesada e preconceituosa que os meios de comunicação de massa consideram os benefícios destinados aos negros e como esses meios conseguem incutir no pensamento das pessoas, por meio de um discurso

persuasivo, a sua maneira de conceber um mundo construído para uma elite branca e como esse discurso do racismo cordial atravessou épocas e acabou se cristalizando no imaginário da população. Este é um aspecto nefasto do que Freire (2003, p. 144) denomina manipulação, um aspecto da ação antidialógica:

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote o seu poder.

Quanto ao pertencimento étnico-racial, as falas dos estudantes indicam que esse é um assunto que deve ser problematizado, para se esclarecer sobre a relevância do sentimento de pertença para a valorização do ser negro:

Estudante F:

- *Essa questão de racismo precisa ser bastante debatida porque há muito equívoco sobre esse assunto.*
- *Essa questão agora de toda pessoa de pele clara, “eu sou negro!”*
- *Ô professora, a senhora acha o que dessa questão de cota racial?*

Mais uma vez F se confunde, por meio de suas palavras, ao acreditar que são negros apenas os indivíduos pretos.

Estudante D:

- *O negro ascendendo socialmente...*
- *E as pessoas, e as pessoas brancas como algumas que eu conheço, estão se considerando.*
- *E isso é certo ou é errado? _*
- *Porque eu penso assim:*
- *Eu nunca me envolvi nessa cultura racial, sabe?*
- *Pra mim uma pessoa, branca é quem tem a pele clara e uma pessoa negra é quem tem a pele escura.*

Estudante D:_

- *É assim, as pessoas em geral, como eu já falei, as pessoas estão percebendo que o negro está ascendendo socialmente! - Vou falar no popular, assim, ser negro, meio que virou moda agora! - Como há um tempo, ser crente era moda!*
- *O homossexual também virou moda e o negro também.*
- *Porque as pessoas não estão sabendo lidar com isso.*
- *A meu ver, todo mundo, todo mundo atualmente, quer ser negro, é como se fosse bonito, as pessoas, elas meio que, não estão sendo fiéis!*
- *É uma coisa assim, você, você, achar a coisa bonita, como eu acho.*
- *E a outra coisa é que você quer ser uma coisa que você não é só porque vai na massa.*

O estudante D escamoteia o seu pertencimento étnico-racial. Apesar de ser pardo e ter os cabelos crespos, não consegue se autodenominar negro, diz que: “ser negro está na moda”. Isso acontece pelo fato de, nas duas últimas décadas, a partir das ações afirmativas postas em prática pelo Estado, os negros começarem a se auto afirmarem em imagens positivas. Estes afro-brasileiros cientes de suas origens, começam a assumir o seu pertencimento de um modo mais explícito, mesmo aqueles negros de pele mais clara.

Contudo, para D, negras são apenas as pessoas de pele escura, os pardos têm a denominação de morenos (percebemos que ele se identifica com tal descrição) e acredita que esse grande número de pessoas se autodenominando negras é apenas uma ação momentânea configurando-se apenas em uma moda passageira.

Estudante G:

- Um policial me parou, eu e meu pai, só que, eu sou “branco” (mestiço) por causa da minha família, da minha mãe, e meu pai é moreno, na época ele estava mais escuro do que hoje, porque parou de sair mais e ele bateu no meu pai, assim: “Tá conversando o quê com esse menino aqui?”

- Eu era pequeno, eu tinha uns seis, sete anos...

- “Pegou esse menino aonde?”

- E eu fiquei assim:

- Pai?

- O policial olhou, assim para a minha cara.

- Eu bati na mão do meu pai!

- “Ele é seu pai?”

- Meu pai seguiu uma lá, porque estava comigo, fiquei, oxe!,

- E aquilo ali, eu fiquei sem entender porque era pequeno, depois tive consciência, poxa é porque eu sou branco e o meu pai é negro...

- Cara, tem o que isso??!!

O estudante G se autodenomina branco, por ser filho de mãe não negra, apesar de seu pai ser negro e ele ter a pele mais escura; quando fala dos cabelos crespos, usa a denominação “cabelo ruim”, como ficou inscrito em sua fala. Talvez o escamoteamento da cor da pele de alguns desses estudantes ocorra porque, segundo Ferreira (2009, p. 98) “A cor da pele, no caso do afrodescendente, é uma das características físicas associadas a um valor negativo. É uma marca visível, impossível de ser eliminada. [...]”.

A estudante B aponta para I (uma das jovens de pele um pouco mais clara que os demais, não necessariamente branca, porém, mais clara que a maioria da turma, e com os cabelos alisados) e diz:

B: - Ela é racista...

B: - Ela fala que ela é preta, mas olha só a cor da criatura?

B: - Olha a cor daquela criança...e veja se aquela mulher ali é preta, negra?? ...

Estudante I:

- Eu sou parda, meus avós são negros...

B:

- Você é racista!

- Você está tirando onda com a cara dos negros!

Outro estudante diz:

- Isso mesmo!

A estudante B questionou em vários momentos sobre o tom de pele de I. B tem a pele parda, considera-se negra, não “na cor”, mas “no sangue”; diz que os avós são negros. De fato:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. No contexto atual, no Brasil a questão é problemática, porque, quando se colocam em foco políticas de ações afirmativas – cotas, por exemplo –, o conceito de negro torna-se complexo. Entra em jogo também o conceito de afro-descendente, forjado pelos próprios negros na busca da unidade com os mestiços. Com os estudos da genética, por meio da biologia molecular, mostrando que muitos brasileiros aparentemente brancos trazem marcadores genéticos africanos, cada um pode se dizer um afro-descendente. Trata-se de uma decisão política.

A estudante B defende o direito dos negros, diz de maneira firme que o preconceito não acontece por uma questão de classe, mas pela cor do indivíduo. Em um determinado momento, ela citou a situação dos haitianos em solo brasileiro; sobre o preconceito que estão sofrendo aqui no Brasil. Assim, afirmou:

B:

- Existe ainda muito preconceito com o negro, por causa da cor da pele!

- Às vezes a pessoa negra é tratada como escrava, só pelo fato de ser negra, pela cor dele!

- Não é por ser pobre, é por ser negro, mesmo!

- Veja os negros que estão fugindo do Haiti!

- Pra ter uma condição melhor e são tratados como animais!

- Muitos morrem porque adquirem doenças no Brasil, a morte não é justificada, é como um animal!

Durante os diálogos, B sabe-se negra, mas se confunde quando fala de seu pertencimento, apesar de sair em defesa dos negros o tempo inteiro; fala com determinação que é negra, é preta, mas isso, só durante as brincadeiras dos estudantes: em uma disputa contraditória para saber quem é mais preto. Observamos que quando acontecia esse tipo de brincadeira nenhum dos participantes que são realmente pretos se defendiam das ironias. Segundo Ferreira (2009) podemos considerar esse comportamento como estágio de submissão, segundo o autor:

No estágio de submissão, os afrodescendentes tendem a desenvolver uma identidade não articulada em torno de matrizes culturais do grupo de referência africana, ou identificam-se com pessoas 'brancas', comumente absorvendo e submetendo-se às suas crenças e valores. (FERREIRA, 2009, P. 96)

À medida que os diálogos foram avançando, acentuava-se, também, a confusa noção de vários membros do grupo sobre o sentimento de pertencimento étnico-racial. Muitos eram pardos, não negros ou apenas descendentes. Esse comportamento deve-se, também, ao modo como muitas escolas tratam a questão. “[...] A escola, às vezes de forma velada e, às vezes de maneira explícita, torna-se um espaço no qual essas concepções se perpetuam graças a distorções da realidade histórica, omissão de fatos, reprodução de inverdades. [...]” (FERREIRA, 2009, p. 43) repetidas sistematicamente por livros didáticos e referendada na voz de educadores ao longo do tempo, sem que haja grandes esforços para mudar a situação.

Com o objetivo de fomentar a reflexão acerca desses assuntos, levamos textos sobre o censo demográfico e a explicação da classificação pardo/preto = negro. Fizemos a leitura de um texto sobre a teoria do branqueamento. Retomamos a questão, quando indagaram sobre o porquê da filha de Mãe Menininha do Gantois se autodeclarar negra, se sua pele era clara.

Porém, percebemos que a ideologia do branqueamento é tão forte entre a população que, apesar dos esforços em esclarecer a questão, continuaram a se autodeclarar pardos, descendentes de negros. Apesar dos vários atos-limite suscitados durante os encontros, para muitos, a superação no que diz respeito ao pertencimento-étnico ainda é um passo a ser alcançado.

3.2 Expressões de atos-limite

Os atos-limite são respostas transformadoras (FREIRE, 2003) no caminho para a superação. São as ações necessárias para romper as situações-limite (FREIRE, 2014). São a negação da aceitação dócil e passiva do que está aí e isso implica uma postura decidida frente ao mundo (FREIRE, 2014). Durante os diálogos, a partir das indagações e contradições apresentadas, construíram-se respostas que caracterizamos como atos-limite, destacados no quadro a seguir.

Quadro 3 Categorias freirianas referentes aos “atos-limite”

DIÁLOGOS	UNIDADE DE SENTIDO
1 ^a	Contextualização da história da África. O conhecimento como forma de ser mais. Reflexão sobre o pertencimento étnico-racial.
2 ^a	Contextualização da história da África. Desvelamento de visões impostas pelos meios de comunicação de massa e pelo eurocentrismo.
3 ^a	Diferenciação entre o racismo de marca e o racismo de origem. Explicação de que o pertencimento étnico racial vai muito além da cor. O conhecimento como forma de ser mais. Desvelamento de visões impostas pelos meios de comunicação de massa e pelo eurocentrismo.
4 ^o	Reflexão sobre “ser branco” e “ser negro”, na sociedade brasileira. A percepção da ausência dos negros nos espaços de poder na sociedade brasileira.
5 ^o	Não aceitação da discriminação racial. Resistência aos estereótipos imputados ao negro.
8 ^o	Poesia como forma de resistência.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Durante o primeiro e segundo diálogos, para situá-los sobre o nosso objeto de pesquisa, começamos por tentar contextualizar a História da África, como um continente e não como um grande país. Esse foi o primeiro ato-limite desvelado por nós para que os alunos desmistificassem a sua visão sobre o continente africano.

No segundo diálogo, como mencionamos, assistimos ao vídeo “O perigo de uma história única” e fizemos uma reflexão sobre as visões impostas pelo eurocentrismo e pelos meios de comunicação de massa, que confundem o imaginário das crianças com um universo formado apenas por princesas brancas, príncipes louros, olhos azuis, cabelos lisos; bem diferente das características físicas da maioria da população africana e brasileira; bem como a construção de cenários adversos ao nosso e ao dos países africanos. Entendemos este momento como desvelamento da visão imposta pelos meios de comunicação de massa pelo eurocentrismo sobre a desvalorização de outras culturas que não sejam as da Europa e dos Estados Unidos.

Refletimos sobre uma história equivocada da realidade africana, que a retrata como um continente atrasado e de cultura exótica, permeado pela miséria e por doenças.

Como nos posicionamos durante a descrição das situações-limite, observamos que muitos dos estudantes não conseguiam se auto definir quanto ao seu pertencimento étnico. Diante dessa realidade da sala de aula, não muito diferente da realidade das comunidades, de um modo geral, entendemos que deveríamos dialogar sobre a questão. Começamos por explicar a diferença entre ser e autodeclarar-se negro no Brasil e nos Estados Unidos, ou seja, o racismo de marca, brasileiro e o racismo de origem, norte-americano⁵⁴. Assim se caracterizou mais um ato-limite para que os estudantes começassem a entender como funciona a dinâmica do preconceito racial brasileiro.

Por percebermos que havia uma confusão na denominação “pardo”, “preto” e “negro” entre os sujeitos participantes da pesquisa. Lemos, para o grupo, um texto sobre cor e raça nos censos demográficos para tentar esclarecer as dúvidas sobre essa questão.

Explicamos que o pertencimento étnico-racial não é apenas uma questão de cor, mas também uma escolha dos sujeitos. Fizemos várias inserções durante os diálogos sobre a importância do sentimento de pertença. Durante o terceiro diálogo, lemos o texto sobre branqueamento para tentar compreender melhor como funciona o gradiente de cores que formam a população brasileira. Compreendemos que essa

⁵⁴ O conceito de racismo de marca e racismo de origem foi elaborado por Oracy Nogueira para distinguir o racismo existente no Brasil do racismo existente nos Estados Unidos.(OLIVEIRA, 2006).

é uma questão complexa no imaginário de uma parcela dos afro-brasileiros. De acordo com Munanga (2008, p. 83):

A maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o 'passing' que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis. Estes, por sua vez, interiorizam os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletiva. Tanto os mulatos quanto os chamados negros 'puros' caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso, abrindo mão da formação de sua identidade de 'excluídos'.

Essa forma de pensamento evidenciou-se nas palavras de alguns dos sujeitos participantes:

Estudante Z: _

- *Minha tia é assim, se a gente fala:*
- *A senhora é preta!*
- *Ela vai correr nos pés de quem falou!*
- *E é negona, mesmo, morenona, por parte de mãe!*

Em outro momento o mesmo estudante, ao ser indagado sobre a cor do seu pai, argumenta:

Estudante Z:

- *Ele é mais branco do que eu, mas ele é de fora, ele não é do Brasil!*
- *Mas, eu vou falar o quê?*
- *Ah não, eu sou americano!!*

Ao ouvir a sua explicação, perguntamos a Z se já havia indagado sobre a etnia do pai:

Estudante Z:

- *Já!*
- *Ele, é, se não me engano, do norte dos Estados Unidos!*
- *A família dele também é uma família mestiça de índio com branco!*
- *E eu falo assim: "Eu sou preto", porque a família de minha mãe...*
- *Meu irmão também, por puxar ele é muito branco, é branquinho também!*
- *É mais branco do que eu! (o estudante é "pardo").*
- *Bem branco mesmo!*
- *Já eu por puxar a família do meu pai, sou mais moreno!*
- *Cabelo bom!*
- *Cabelo assim, mais lisinho, porque meu irmão tem o cabelo assim, mais encaracolado, igual ao dele!*
- *_Oh!*

- *Eu falo assim:*
- *Deus não deu sorte! (o estudante se refere ao irmão que, ao contrário dele, que tem os cabelos lisos, possui os cabelos crespos)*
- *E, então, eu perturbando ele!*
- *Porque eu perturbo ele, meu Deus do céu!*
- *Mas eu acho, assim: - Eu sou totalmente brasileiro, porque (o pai) ele veio pra cá pequeno, ele mesmo diz não se considerar mais nada daquela nacionalidade!*
- *Então! Então! Eu!*
- *Como é que eu vou dizer, eu sou negro.*

Vê-se, também, por esse recorte, que o pertencimento étnico-racial de Z é confuso, ora se autodenomina branco (“Meu irmão, também, [...] ele é mais branco que eu!”). Ao mesmo tempo, diz que é moreno, com o tipo de cabelo “bom”. Nessa fala, ele se autodeclara “preto”, “moreno” e “branco.” Para Silva (2010b, p.42): “[...] É natural rejeição a algo considerado ruim. A rejeição aos cabelos crespos por muitas crianças e adultos negros é resultado da atribuição de ruim que lhes é imposta pelo estereótipo. [...]” Essas são fissuras que atravessam a formação identitária da população afro-brasileira. Herança da intensa desvalorização da imagem do negro desde a escravidão, culminando na realidade presente. Para Silva (2010b, p. 59):

Desmontar os estereótipos que vinculam a ideologia de inferioridade das diferenças étnico-raciais e outras, ensinar que a diferença pode ser bela e enriquecedora, que o diferente, o distinto étnico-racial e outros, não são desiguais, é fundamental na luta pela cidadania plena. É um grande passo para a reconquista da autoestima e cidadania plena. É um grande passo para a reconquista da autoestima e cidadania dos descendentes de africanos, que por possuírem a pele mais escura e os cabelos mais crespos, são denominados negros e são estigmatizados e excluídos.

Dialogar sobre essas questões é muito importante para se entender que o processo de mudança começa a partir do conhecimento das pessoas sobre as questões relacionadas à cor e aos cabelos e até que ponto isso torna-se incômodo tanto para os negros como para seus descendentes. Neste sentido, observamos que, durante as exposições dos estudantes foram desvelados os atos- limite relacionados ao conhecimento do pertencimento étnico-racial.

No primeiro encontro, falamos sobre a importância do conhecimento sobre determinadas questões importantes para entendermos a trajetória do povo negro desde que chegaram ao Brasil, os primeiros escravizados. Nestes momentos, foi desvelado o ato-limite: o conhecimento como forma de ser mais.

Nesse quesito, o acesso à literatura afro-brasileira seria muito importante para trazer, sob outra perspectiva, as vivências dos negros e negras brasileiros, além da escravidão, da submissão e da ideia sempre presente, nos livros do cânone oficial, da inferioridade da personagem negra. Uma literatura engajada que coloca a personagem negra como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento do país, além da imagem de violência e marginalidade que lhe foi imposta.

Trazer para a escola autores que narram a história de modo adverso ao da literatura oficial é muito importante porque, nos espaços que transitamos, restara quase sempre uma cultura imposta pelo colonialismo e pela escravidão: que valoriza a submissão, pune a imponência e o orgulho, impõe a aceitação da ordem estabelecida e pune a rebeldia (vide o número de jovens negros mortos nas periferias); valoriza o poder branco e pune com morte as tentativas de liderança negra; valoriza a superioridade do branco (na escola, pelo silêncio e ênfase na cultura eurocêntrica; na mídia e na literatura, pela desvalorização das diferenças e em função dos estereótipos imputados aos negros), constringendo a dignidade africana e afro-brasileira. Uma cultura que valoriza o sofrimento calado como forma de preservação da vida ou da integridade física (CAETANO, 1997).

Outros atos-limite colocados pelos alunos, segundo a nossa percepção, foram: a resistência aos estereótipos imputados ao negro.

Quando perguntados sobre o que aprenderam sobre a história do negro na escola, disseram:

Estudante E:

- *Que negro só presta pra ser pau mandado!*
- *Serve pra bater!*
- *Pra sofrer, pra...*
- *Até tomar uma atitude!*
- *Não tem mais volta!*

Estudante B:

- *Olha só, o negro é pau mandado até quando aqueles que não estudam, não se esforçam, não se acham capazes!*

Observamos pela fala das duas estudantes que elas, apesar da dificuldade de se expressar, não aceitam o rótulo de inferioridade imposto ao negro, acreditam que ele pode resistir e vai resistir e lutar por mudanças de sua situação. Entendemos que esse pode ser a preparação de um caminho para o ser mais. “De um modo geral, num

primeiro momento de sua experiência histórica, quem não tem poder aceita, por isso mesmo, o perfil que os poderosos lhe fazem. Um dos sinais de inconformismo dos carentes de poder é a rebeldia contra os perfis que lhes impõem os poderosos.” (FREIRE, 2014, p. 212).

Após a leitura do texto sobre branqueamento, durante o dialogo 4; problematizamos sobre o espaço destinado aos negros na sociedade brasileira. Nesse momento do diálogo, percebemos o desvelamento de mais um ato-limite: A percepção da ausência dos negros nos espaços de poder na sociedade brasileira. Vejamos as palavras dos estudantes:

Estudante F:

- As novelas que têm mordomo, o mordomo é sempre branco, os empregados são negros...

Estudante H:

- Os empregados, bastantes são negros!

Estudante E:

- É, tipo assim, a gente vê mesmo, pelo governo do Brasil!

- Eu até agora não vi um governador negro, um presidente negro, são todos brancos, todos brancos...

E: _Ministros...

Os três estudantes (um rapaz e duas jovens) evidenciam em suas falas, que há uma percepção da ausência do negro nos espaços de poder. Isso, para nós, se configura em um ato-limite, porque os sujeitos demonstram um descontentamento a respeito dessa situação, ou seja, começam a desnaturalizar situações que foram instituídas ao longo do tempo e até certo ponto, não causavam desconforto.

Em outro momento, ao final do diálogo, uma estudante reportou sobre uma situação (simulada em um programa televisivo, matinal) vivenciada por duas crianças, uma negra e a outra branca que se encontravam desacompanhadas nas ruas de uma grande cidade. A estudante se indignara pelo fato de a criança branca ter sido abordada várias vezes por pessoas, oferecendo ajuda, enquanto que a criança negra esperou muito tempo até alguém oferecer-lhe algum auxílio. Percebemos, com a narrativa da estudante E, o desvelamento de mais um ato-limite: Reflexão sobre “ser branco” e “ser negro” na sociedade brasileira.

Estudante E:

_Tipo assim, a sociedade acha que negro é negro, que não precisa de ajuda, tá ali por tá!

- E a menininha loira, não!

- Branco, não, tá ali!
- Tá perdida!
- É a sociedade em geral, tipo isso!

Destacamos que esse tipo de atitude se encontra naturalizada pela sociedade (menina negra poderia estar sozinha na rua, poderia ser uma menina em situação de rua; porém, a menina branca, não; poderia estar perdida e seus pais a sua procura).

E: _Se é negro, tá ali brincando! Tá esperando alguém! e não é isso, ela tava lá esperando pedir ajuda! _Ficou uma hora e meia precisando de ajuda e sem ter nenhuma ajuda!

E: _Eu fiquei assim abismada! _Eu liguei a televisão, eu fiquei assim...

Indagamos onde E tinha presenciado essa situação.

E: _É, no “Hoje em Dia”..._Era umas dez e meia, não, onze e meia! _Eu já peguei na hora de ir tomar banho, porque, tipo assim: o carinho que fez a reportagem, chegou assim, lá, no Hoje em Dia e disse bem assim: “Pararam para ajudar a garotinha branca, mas muito mais, muito mais gente que a garotinha negra, isso pressupõe que, as pessoas preferem brancos do que negros.

De acordo com Francisco (2010, p. 129)

Parece inquestionável: não existe, no Brasil, um racismo legalizado. Entretanto, não é muito difícil apontar institucionalização do racismo, recriado e reelaborado, no Brasil, estatuído pela democracia racial; está presente no fechamento para negros, mestiços, descendentes de negros e não brancos em geral, da mobilidade vertical e da mobilidade horizontal. [...]

Assim, não é difícil entender o porquê da diferença entre os cuidados oferecidos à menina negra daqueles ofertados à menina branca. Porém, o que desperta interesse nessa questão, são as reflexões feitas pela participante da pesquisa a partir da compreensão da narrativa mostrada pelo programa televisivo. Pois, ao indignar-se, a estudante percebe a diferença entre ser negro e ser branco em uma sociedade que, até certo ponto, ainda defende que somos todos iguais. A visão romântica de uma democracia racial se desfaz quando situações como essa, que ela pode ter contato, causam indignação. Mesmo em uma simulação da realidade, a jovem negra se pôs no lugar do outro e pode refletir acerca dessa diferença bem visível na sociedade brasileira: o lugar destinado ao branco e o lugar reservado ao negro nas relações sociais.

Durante o último diálogo, solicitamos dos estudantes que escrevessem textos poéticos sobre suas vivências relacionadas aos momentos problematizados durante os diálogos. Entendemos que alguns textos são atos-limite porque estes se configuraram como respostas transformadoras para as situações-limite vivenciadas.

Estudante C e estudante V:

Negro Mestiço

*Mestiço da cor linda.
Sua cultura tem raiz.
Seus méritos não são obedecidos*

*Foi maltratado e julgado.
E nem por isso deixou de ser mestiço.
Ou simplesmente “Negro”.*

*Hoje ainda existe escravidão.
Mas, poucos conhecem a tua força.
“Sou negro de cor e alma.”*

Estudante R, estudante E e estudante Y:

*Sociedade em que nós vivemos
sociedade onde não deve
haver diferença, o povo
que é desordeiro não sabe
viver em união.
Sociedade esta em que ser
diferente deveria ser normal, independente
da raça, da característica, ou do
modo de viver.
Mas, que sociedade é esta que
não sabe viver em união?
Independente do passado
devemos seguir em frente.
Sem diferença, sem discriminação.
povo brasileiro, povo misturado
não devemos viver do passado.
Em que a raça era discriminada
hoje em dia não devemos
viver assim.
Vamos mudar, vamos fazer
com que a sociedade viva em igualdade.*

Estudante A1 e estudante B1

Preconceito

*Violência, violência
até onde vamos parar?
Não temos mais sossego.
Ninguém pra nos ajudar.*

*A cada dia que passa
tentamos disfarçar a dor
que sentimos.
Apertando o peito, e não
poder gritar.*

*Grito de guerra, grito de socorro!
somos negros, somos negros.
Porém, somos fortes!*

Estudante N:

*A história negra contada
antes só com uma versão.
A de que eles sofreram
e não produziram nada de bom.*

*Mas, a história real é bem diferente.
Sem a mão de obra negra mesmo
que não reconhecendo, o mundo não
iria a frente.*

*Em um mundo onde a maioria se
considera negra, o preconceito ainda
imperava, aí fica o desejo no coração
que o mundo de igualdade reine em
nossa Nação.*

Estudante A e estudante B**Favela**

*Sou rebelde
maltratado
traído
sou favela*

*Sou do gueto
do beco obscuro
Escuro*

*Cor negra
escura.
Sou favela.*

*Não faço guerra.
Sou vítima dela.
Vim do morro.
Sou feliz.
Sou favela.*

Por meio dos versos das poesias produzidas pelos estudantes percebemos que em todos os textos selecionados os autores pregam liberdade, falam de preconceito:

*“Em um mundo onde a maioria se
considera negra, o preconceito ainda
imperava, aí fica o desejo no coração
que o mundo de igualdade reine em
nossa Nação.”*

Eles sabem o quanto o preconceito impede a igualdade entre os brasileiros. Sabem de onde vem, quais as suas raízes:

*“Mestiço da cor linda.
Sua cultura tem raiz.
Seus méritos não são obedecidos”*

Percebem ainda a importância da força negra para a configuração da sociedade brasileira, a força do trabalho e da cultura do povo negro imbricada nessa formação, quase sempre esquecida por quem conta a história oficial:

*“A história negra contada
antes só com uma versão.
A de que eles sofreram
e não produziram nada de bom.*

*Mas, a história real é bem diferente.
Sem a mão de obra negra mesmo
que não reconhecendo, o mundo não
iria a frente.”*

É importante ressaltar que pela fala dos estudantes eles têm conhecimentos sobre quais espaços e papéis são reservados aos negros na sociedade e na história

oficial. Sabem o quanto essa população tem sofrido ao longo do tempo, desde a escravidão até os dias atuais. Desse modo as poesias podem ser denominadas como atos-limite diante das situações cotidianas vividas pelo negro brasileiro.

3.3 O processo de ser mais

Os homens não chegam à libertação por acaso, chegam pela práxis de sua busca; “pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2003, p.31).

A busca da liberdade pressupõe o ser mais, a luta pela humanização, pelo pensar livre, pela desalienação. Para Freire (2003, p. 74)

[...] qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objeto e aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, a humanização dos homens. E esta [...] é sua vocação histórica [...].

Assim, é importante pensar na violência imposta pelos opressores aos negros, os tornando, por vezes, o ser menos, porém este ser menos leva os oprimidos/negros lutarem contra quem os fez menos. Temos a existência dos quilombos, como exemplo dessa resistência e a luta pelo ser mais. Modernamente, para citar alguns exemplos: temos a nossa cultura, o Movimento Negro que reúne grupos, por todo o país e desde o início de sua existência vem lutando pelo ser mais dos negros e seus descendentes.

Cabe aos educadores, negros e não negros, contribuir para o desvelamento do ser mais dos nossos educandos, por meio do diálogo, que seja o encontro dos homens para ser mais, que só pode fazer-se na esperança. .

Mas, para que ocorra um diálogo verdadeiro é preciso que haja um pensar verdadeiro. Nesse sentido, a pesquisa-ação existencial é promissora, porque em diálogo, os sujeitos da pesquisa, ao estabelecerem uma relação de confiança com o pesquisador, iniciam a percepção da realidade como um processo e não como algo estático (FREIRE, 2003); ou seja, os homens em situação interagem por meio de suas próprias experiências e vão percebendo que há como se fortalecer diante das

adversidades, por meio de um diálogo verdadeiro e se há a possibilidade desse diálogo, há também um pensar verdadeiro, um pensar crítico.

Quando iniciamos os diálogos com os estudantes, não pensávamos que eles teriam uma percepção crítica do contexto em que vivem os negros e mestiços no Brasil. Mas, à medida que os encontros foram se desenrolando, fomos percebendo o quanto eles iam também reavaliando seus pensamentos e suas ações, percebemos a emergência do ser mais em várias das falas dos sujeitos pesquisados, organizadas no quadro abaixo:

Quadro 4 Categoria freiriana “ser mais”

DIÁLOGOS	UNIDADE DE SENTIDO
3º	Valorização da história e cultura afro-brasileira.
4º	Luta pela igualdade de direitos. Não aceitação do papel de inferioridade imposto ao negro. Ser mais a partir do conhecimento. Valorização da estética negra.
5º	Não aceitação de estereótipos impostos ao negro.
6º	Ocupação de espaços antes destinados apenas aos brancos, na sociedade brasileira.
7º	Ser mais a partir do conhecimento. Valorização da estética negra.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Observamos, pelas falas das estudantes, a constituição do ser mais por meio da não aceitação de estereótipos impostos ao negro.

Estudante E:

- Eu gosto do meu cabelo do jeito que ele é, e da minha cor, da minha pele, da minha cor.

Estudante J:

Estudante J:

*- É preciso se valorizar pelo que você é!
- Porque minha irmã... Eu sou mais clara um pouco, não sou branca!
- Minha irmã é negra!
- Quando eu saio nas ruas, as pessoas falam: é sua prima?
- Não!
- É minha irmã!
- Que estranho, não parece sua irmã!
- Eu digo:
-Que preconceito das pessoas!*

- *Muita gente discriminando!*
- *Perguntam se eu sou filha da minha mãe!*
- *Mas, quando eu saio com o meu pai, ninguém me pergunta se eu sou filha dele!*

Entendemos, por meio das suas falas, que as estudantes conseguem dimensionar a importância de se valorizar e valorizar o outro. A primeira estudante é preta, seus cabelos são crespos, sofre preconceito racial, tanto por parte de seus familiares, como de pessoas desconhecidas, mas consegue se valorizar como afro-brasileira. Em momento nenhum, dos nossos diálogos, autodeclarou-se parda, sempre se assumindo como negra. Foi a única estudante do grupo que se autodeclarou negra, durante todo o percurso, expressando-se verbalmente a respeito e sem sentir-se constrangida com tal declaração. Questionava em vários momentos sobre o lugar destinado ao negro na sociedade.

A segunda estudante defende sua mãe e sua irmã negras; porém, apesar de sair em defesa do povo negro, não consegue admitir-se como tal. Diz que já foi branca e atribui ao sol a cor mais escura. Colocamos as falas das duas estudantes como expressão do ser mais porque, mesmo diante de tantos desafios, elas conseguem sair em defesa do povo negro. Assim, percebemos que essa é uma emergência para o ser mais.

Outra manifestação do ser mais por parte dos estudantes foi o fato de eles perceberem que o negro começa a ocupar espaços antes destinados apenas aos brancos na sociedade brasileira, mesmo que de forma lenta, porém gradual. Percebemos esse fato ao problematizarmos com os estudantes, além do passado, como vive a população negra nos dias atuais.

Estudante C:

- *Que os negros, cada vez mais estão ocupando seu espaço, seu lugar na sociedade...*

Durante os diálogos, esta foi uma fala recorrente de vários estudantes. Observamos que eles conseguem perceber que, mesmo com tantos obstáculos, o negro começa a ocupar espaços diferentes daqueles ocupados no passado, tornando-se mais importante no cenário nacional. Essa afirmação é muito positiva, pois pode servir de parâmetro para que os jovens tenham exemplos positivos dos afro-brasileiros e se espelhem nestes exemplos para fortalecerem o sentimento de pertencimento. Configurou-se como a categoria ser mais porque demonstra uma mudança de postura

da imagem direcionada e positiva dos afro-brasileiros, que pode servir de inspiração ao jovens negros e sentimento de respeito manifestado pelos jovens não-negros.

Valorização da história e cultura afro-brasileira

Durante o diálogo 3, fizemos o questionamento aos estudantes se eles conheciam a Lei 10.639/03. Todos responderam que desconheciam a Lei e perguntaram do que se tratava. Explicamos os artigos da Lei e falamos de sua finalidade e importância para a educação brasileira. Após as explicações, fizemos mais um questionamento aos estudantes sobre o que eles pensavam da obrigatoriedade de Lei 10.639/03.

Estudante N:

- *Eu acho que tem que contar mesmo, pró! (a história)*
- *Porque se a gente fez parte da história, a gente tem que ser lembrado, né?*

Estudante O:

- *Eu acho ótimo, pró!*
- *Se a gente soubesse disso antes, a gente já estava contando outras histórias, melhores do que essas, a gente só está falando coisa ruim, bah!*

Estudante P:

- *Eu acho bom professora!*
- *Eu acho ótimo!*
- *Porque para todo mundo saber que os negros não têm só essas histórias tristes para contar!*
- *Todo mundo só sabe contar a parte que o negro sofreu!*
- *A parte que o negro apanhou e tal, mas ninguém conta a parte que os negros agora tão sendo!*
- *é!*
- *é!*
- *Conquistando seu devido lugar!*
- *É mais ou menos assim!*

Compreendemos que as respostas a esse questionamento cabem em duas categorias: o ser mais e a superação. A proposta de empreender uma pesquisa de campo por meio do diálogo, tendo como parâmetro as categorias freirianas, mostrou-se rica e mais interessante que os instrumentos da pesquisa clássica. Entendemos que, por meio do diálogo e da escuta sensível, conseguimos vivenciar experiências que não vivenciaríamos por meio da pesquisa tradicional.

Os estudantes se sentiram seguros para externar os seus pontos de vista sobre as relações étnico-raciais, questões nem sempre simples de trazer para o debate, que inquietam e estão presentes no cotidiano das pessoas. A disposição dos educandos e a disponibilidade para discutir sobre os assuntos que iam sendo construídos numa relação em espiral, possibilitaram chegar ao desvelamento das categorias freirianas de maneira simples.

Respostas como as proferidas pelos três estudantes acima, contribuem para dimensionar a importância do diálogo como mediador do conhecimento nos espaços. Para Freire (2014, p. 123) “Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação [...]” Uma educação baseada no diálogo para libertar o sujeito em comunhão com outros, pode contribuir para o desvelamento do ser mais em busca da superação.

Outras categorias desveladas para o ser mais:

Valorização da estética negra.

Estudante E:

_Ô pró, até no Encontro, estes dias, já tem um tempo essa matéria do Encontro!

- Reunindo assim, pessoas da comunidade, de São Paulo!

- São Paulo ou Rio, eu não sei!

_De uma comunidade! E as pessoas ...

- E tinha umas meninhas assim: parda, com o cabelo black, estavam lindas!

- Aí chegou uma menininha, lá, de 8 anos, short curto, bonitinha!

- Aí ela estava na escola!

- Aí uma coleguinha dela falou: “Olha Carol, dei prancha no meu cabelo, você gostou?”

- Ela: “Gostei!”

- “Tá bonito!”

- E o cabelo dela black, inchadão! –

- Ó!

- “Por que você não faz no seu cabelo?”

- “Tá louca, menina!”

- “eu gosto do meu cabelo assim, eu amo o meu cabelo assim, e eu não vou fazer nada disso, porque eu me gosto assim!”

-Tinha outro menininho, não lembro o que foi que ele perguntou direito, eu só sei que a resposta dela foi assim:

-“Louco tá você de falar uma coisa dessa!”

- Foi muito engraçado!

Estudante I:

- *Muita gente faz permanente no cabelo para ficar com o cabelo cacheado!*

Estudante B :

- *[...] A forma de vestir!*

- *Muita gente quer ter o tipo de cabelo que o preto usa!*

Ser mais a partir do conhecimento

Estudante E:

E, assim, é uma pessoa da mente tão fechada!

*Assim, se a mente da sociedade fosse aberta pra esse tipo de assunto!
(sobre questões relacionadas aos afro-brasileiros)*

- *Se gostasse de falar!*

- *De comentar!*

- *Eu acho que não haveria morte!*

- *Não haveria nada assim, sabe?*

- *Porque, tipo assim, segundo os estudos, não sei, a maioria das pessoas que morrem nas cidades são negros!*

Estudante H: _

- *Eu acho que parte da história que a gente tem!*

- *É por isso que a gente sofre o racismo, porque trouxeram pra cá, desde a época da escravidão!*

- *Porque trouxeram pra cá, pra frente, para os dias atuais e acaba por nos chamar de macacos!*

- *Porque temos a pele mais escura!*

- *Nos chamar de macacos, nos chamarem assim!*

Não aceitação do papel de inferioridade imposto ao negro

Estudante J:

- *Isso foi constituído na mente das pessoas e é por isso que a sociedade é dessa forma...*

- *Isso é um processo, uma construção!*

- *Da mesma forma, se ensinar as crianças, coisas boas, logo, elas serão, bons cidadãos!*

- *Da mesma forma que, ensinando coisas más, elas serão...*

- *Elas vão discriminar as pessoas!*

- *Vão xingar!*

- *Não vão ter escrúpulos!*

- *Então, essas pessoas são dessa forma porque houve um processo de construção!*

- *Não é um agora!*
- *As pessoas do século XXI são dessa forma, foi porque ao longo do tempo, foi construída essa visão de que o negro é ladrão e de que o branco é a pessoa rica!*

Estudante J:

- *É preciso se valorizar pelo que você é!*
- *Porque minha irmã... Eu sou mais clara um pouco, não sou branca!*
- *Minha irmã é negra!*
- *Quando eu saio nas ruas, as pessoas falam: é sua prima?*
- *Não!*
- *É minha irmã!*
- *Que estranho, não parece sua irmã!*
- *Eu digo:*
- *Que preconceito das pessoas!*
- *Muita gente discriminando!*
- *Perguntam se eu sou filha da minha mãe!*
- *Mas, quando eu saio com o meu pai, ninguém me pergunta se eu sou filha dele!*

O conhecimento é importante para termos consciência do que somos e como somos e nos situarmos dentro do território de poder que nos cerca. Tarefa nem sempre fácil, pois vivemos em uma sociedade voltada para o aparente. As relações são voláteis e se dispersam no ar com um simples apagar da tela do computador. Vivemos um momento de efervescência e inquietação, o diálogo surge como um contraponto para mediar o conhecimento. Nesse sentido:

Tanto a Lei nº 10639/2003 quanto a Lei 11645/2008, que determina a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas dos povos indígenas nas escolas brasileiras, propõem novos percursos para a sociedade democrática. Exigem medidas para a superação de preconceitos contra negros e indígenas, como também contra outros marginalizados pela sociedade, ente eles, ciganos, caiçaras, carvoeiros, empobrecidos, homossexuais, idosos, deficientes. Finalmente, exigem redimensionamento de critérios para avaliar a qualidade da educação oferecida, da excelência acadêmica produzida, assim como das condições materiais, financeiras, técnicas, humanas para atingi-las. (SILVA, 2010a, p. 39)

As Leis 10639/03 e 11645/08 (re)significam o modo como se processa o conhecimento das culturas afro-brasileira e indígena em sala de aula. Começa-se, a partir da sua promulgação, mesmo que de forma gradual, dar-se mais atenção a esse conhecimento antes relegado às entrelinhas da história e da literatura. Essas últimas categorias relacionadas ao “ser mais”, desveladas por meio dos diálogos se imbricam numa relação em que uma existe para as outras existirem; pois só por meio do

conhecimento a pessoa pode ser mais; libertar-se e isso implica na valorização de si mesma, pela luta contra o preconceito racial, a discriminação e o rótulo de inferioridade, muitas vezes imposto ao negro. E o amparo da Lei nesse contexto, também é muito importante. Assim, organizamos as categorias: “ser mais” a partir do conhecimento, tanto para valorizar a estética negra como a não aceitação do papel de inferioridade. Entendemos que essa é uma forma de empoderamento: o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira como seu principal mediador.

Trazer para a escola demandas das populações negras, como o combate ao preconceito racial, a valorização da estética negra, o conhecimento sobre a cultura e história dos africanos e dos afro-brasileiros são iniciativas que beneficiam a todos, pois em nosso entendimento, muitas das mudanças acontecem por meio do diálogo sobre fatos como esses, levados ao conhecimento dos estudantes, por pessoas que fazem parte do mesmo grupo étnico. O diálogo sobre questões raciais contribui para desfazer os equívocos relacionados às populações negras

Para Silva (2010a, p. 40), “[...] é preciso, que, por meio da educação, se busque mudar atitudes, superar e abolir preconceitos, a falta de conhecimento e de respeito mútuos, além de derrubar as barreiras de ordem moral, epistemológica, ideológica que impedem a participação cidadã. [...]”. A importância de se dialogar com os estudantes sobre essas questões, nos espaços de educação formal pode promover uma mudança gradual no comportamento dos jovens, para que mediatizados pela reflexão e pelas próprias vivências, passem a pensar de uma maneira positiva sobre si mesmos e sobre seus semelhantes, além de se fortalecerem para o enfrentamento de eventuais situações de opressão que aconteçam em seu cotidiano.

3.4 Os processos de superação

A educação para a liberdade, em Paulo Freire, busca a superação possível, apenas, nas relações homem-mundo e essa superação somente pode tornar-se verdadeira por meio da ação dos homens sobre a realidade (FREIRE, 2003). A partir dessa perspectiva, nosso diálogo se deu em todos os momentos, com o objetivo de, junto aos sujeitos da pesquisa, buscarmos a superação de situações-limite que têm como alvo o negro brasileiro. Observamos, durante o processo, o desvelamento de inúmeras dessas situações-limite que envolvem esse segmento da população, mas,

em meio às situações-limite que iam sendo desveladas, houve momentos de superação. No quadro abaixo agrupamos pontos de vista que fazem parte de momentos de superação.

Quadro 5 Categoria freiriana “superação”

DIALOGOS	UNIDADE DE SENTIDO
4º	Educar para igualdade, respeitando as diferenças.
5º	Importância da Lei 10.639/2003
7º	A importância do diálogo sobre as questões que envolvem a população negra no Brasil Importância da literatura afro-brasileira

Fonte: Organizado pela pesquisadora

A importância do diálogo sobre as questões que envolvem a população negra no Brasil

*Estudante B: - Pode mudar o conceito de muita gente!
-Porque tem gente que é desinformada, se apega mais ao passado do que ao presente!
-Tudo aquilo que ele cultivava do passado, ele traz para o presente!
- O livro vai abrir a mente, vai expandir o conhecimento que ele tem sobre o negro, para os negros, sobre como o negro conta a história da humanidade na história geral do país!*

*O estudante F interveio mais uma vez:
- Creio eu, que a partir desse estudo aqui...
- Como eu posso dizer, absorvemos as coisas que não sabíamos! –
- Acho que cada um aqui pode passar para outras pessoas; explicar para outras pessoas porque tem gente que vai na rua e nem sabe, e a partir daqui tem uma certa noção...*

Estudante H: - Já tem o conhecimento!

Estudante H: - Já tem o conhecimento!

- Pra poder divulgar!

Estudante I: - Pra não acreditar apenas numa história única!

Estudante F: - É!

- É!

Como podemos observar pelas falas dos estudantes, eles consideram importante o diálogo sobre questões que envolvem a população negra. Acreditamos que a educação para as relações étnico-raciais deveria ser prioridade nas escolas brasileiras, para que negros e brancos pudessem dimensionar com mais clareza o

papel de cada segmento na configuração da sociedade brasileira e principalmente o papel do negro dentro do contexto de poder: se objeto ou sujeito de sua história.

De acordo com Amâncio (2008, p. 35),

[...] a partir do momento em que o universo escolar passar a tratar cientificamente da história do Continente Africano, de seus países e respectivas matrizes culturais; do sequestro e da venda clandestina de negros africanos para o trabalho escravo no Brasil; dos processos ideológicos de construção das categorias de raça e cor que sustentam a prática do racismo, bem como dos complexos psicológicos que permeiam o imaginário sociocultural brasileiro, a educação nacional será, de fato, um palco no que se encenam novas performances de igualdade de direitos, liberdade de interação de saberes e respeito às diferenças [...].

A fala dos estudantes proporcionou o entendimento de que é preciso avançar na inclusão efetiva da história e cultura afro-brasileira nas disciplinas que compõem o ensino básico com o propósito de tornar o ensino menos excludente e eurocêntrico.

A importância da literatura afro-brasileira

Durante o diálogo 7, problematizamos sobre a literatura afro-brasileira como representatividade positiva para o povo negro e fazendo questionamentos sobre a sua importância.

Estudante P:

- É sim!

- É importante!

Estudante H :

- Não só para contar o sofrimento, mas para contar as coisas que a gente fez de bom, marcou a história!

- Que tem várias pessoas negras que marcou a história!

Estudante F:

- Eu acho assim, uma literatura exclusivamente para negros seria bom para que algumas pessoas que não têm o conhecimento das coisas que aconteceram no passado e trazer uma nova visão para a cultura negra e não só aquela de tristeza, mas de todas as riquezas que tem no país, da cultura negra!

Estudante I:

- Acho que serve para mostrar os dois lados da história, não apenas aquela história!

- Os negros são escravos, tudo preto!

- Mostrar os dois lados da história, como aquela menina contou uma história dos negros e outra chegou e contou uma história totalmente diferente! (O perigo de uma história única)

Estudante H:

- *Eu acho que parte da história que a gente tem!*
- *É por isso que a gente sofre o racismo, porque trouxeram pra cá, desde a época da escravidão!*
- *Porque trouxeram pra cá, pra frente, para os dias atuais e acaba por nos chamar de macacos, porque temos a pele mais escura!*
- *Nos chamar de macacos, nos chamarem assim...*

Problematizamos com os estudantes sobre a importância de uma literatura que trouxesse o negro como protagonista, sujeito de sua história. Por meio das respostas proferidas por alguns estudantes, foi possível perceber a relevância do assunto para as aulas de literatura brasileira.

Ao se posicionarem acerca do assunto, percebemos que as suas reflexões tanto cabiam na categoria ser mais como na categoria superação. Repetimos aqui as respostas por uma questão de organização.

Educar para igualdade, respeitando as diferenças.

Estudante J:

- *Isso foi constituído na mente das pessoas e é por isso que a sociedade é dessa forma...*
- *Isso é um processo, uma construção!*
- *Da mesma forma, se ensinar as crianças, coisas boas, logo, elas serão, bons cidadãos!*
- *Da mesma forma que, ensinando coisas más, elas serão...*
- *Elas vão discriminar as pessoas!*
- *Vão xingar!*
- *Não vão ter escrúpulos!*
- *Então, essas pessoas são dessa forma porque houve um processo de construção!*
- *Não é um agora!*
- *As pessoas do século XXI são dessa forma, foi porque ao longo do tempo, foi construída essa visão de que o negro é ladrão e de que o branco é a pessoa rica!*

Por meio da fala da estudante percebemos a preocupação desta com a educação que leve em consideração as diferenças, a diversidade, entendemos a importância do seu pensamento para uma escola que se quer dizer promotora da cidadania e

[...] diante dos processos seculares de exclusão sociorracial no Brasil – principalmente o da pessoa negra -, urge que a escola assuma o papel de revisora – não mais de mantenedora – da série histórica que explica o fato de

o segundo mais país negro do mundo ainda preserva prática racista no cotidiano de suas relações sociais. (AMÂNCIO, 2008, p. 35)

Talvez agindo dessa maneira possamos vislumbrar uma escola mais comprometida com práticas cidadãs.

Importância da Lei 10.639/2003

Estudante N:

- *Eu acho que tem que contar mesmo, pró! (a história)*
- *Porque se a gente fez parte da história, a gente tem que ser lembrado, né?*

Estudante O:

- *Eu acho ótimo, pró!*
- *Se a gente soubesse disso antes, a gente já estava contando outras histórias, melhores do que essas, a gente só está falando coisa ruim, bah!*

Estudante P:

- *Eu acho bom professora!*
- *Eu acho ótimo!*
- *Porque para todo mundo saber que os negros não têm só essas histórias tristes para contar!*
- *Todo mundo só sabe contar a parte que o negro sofreu!*
- *A parte que o negro apanhou e tal, mas ninguém conta a parte que os negros agora são sendo!*
- *é!*
- *é!*
- *Conquistando seu devido lugar!*
- *É mais ou menos assim!*

Pelas falas reproduzidas acima, percebemos uma mudança de paradigma no comportamento de alguns sujeitos ao se expressarem sobre a importância da Lei 10.639. Para Gomes (2011, p. 72)

Maior conhecimento das nossas raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta indolência do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado. Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente poderão contribuir também na superação de

preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria.

As falas revelaram ainda, as categorias de superação desveladas durante o processo, os três estudantes, duas moças e um rapaz, negros, conseguem verbalizar a importância do conhecimento sobre a literatura e história do povo afro-brasileiro; dessa forma, percebemos que conseguimos caminhar em nossa pesquisa. Mesmo diante de todos os contratempos, os sujeitos avançaram. Esperamos que continuem buscando a superação.

Destacamos que, mesmo sendo o nosso objeto de pesquisa a literatura afro-brasileira, se tornaria difícil, talvez quase impossível, avançar em um diálogo sobre uma literatura que expõe toda a história dos negros, sem problematizar outros temas que envolvem esse extrato populacional no país. Compreendemos que poderíamos ter escolhido falar sobre literatura afro-brasileira sem contextualizar a importância do povo negro no contexto brasileiro. Sabemos que escolhemos o caminho mais difícil, mas, apesar de todos os contratempos, esse foi o melhor caminho: começar pela composição étnica brasileira, perpassando pelo pertencimento étnico-racial para depois indagar sobre a importância da literatura afro-brasileira nesse contexto. Tínhamos como certo que a pesquisa-ação existencial nos levaria por esse caminho; assim, as categorias freirianas foram sendo desveladas à medida que o diálogo avançava.

4 O DESVELAMENTO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL POR MEIO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Quando começamos a dialogar com os estudantes durante os encontros, em sala de aula, em busca de respostas para o nosso problema de pesquisa, tivemos a oportunidade de olharmos nosso ambiente de trabalho sem estarmos inseridos no contexto. Estávamos, na condição de pesquisadora, sem, contudo, distanciarmos do lugar de educadora. Naquele momento, tínhamos uma visão diferente do nosso ambiente de trabalho. Fazíamos a pesquisa e sabíamos que nosso olhar se reconstruía a partir da vivência com aqueles sujeitos, em sua maioria, negros, expostos ao preconceito racial no dia a dia, seja na sala de aula, em casa, com os próprios familiares ou na relação com outras pessoas que atravessam as suas vidas.

Percebemos nuances, nem sempre discretas, de um racismo cordial, muitas vezes ambíguo, nas palavras dos estudantes negros ou “brancos”. Mas, toda a referência negativa estava sempre direcionada aos negros. Os próprios negros reforçavam a negatividade relacionada a etnia, repetindo palavras racistas contra si e contra o outro, seu igual, e os não negros em seu conforto de “brancos”, quase sempre se calavam.

Sabemos que a questão do racismo é recorrente e difícil de resolver. Estávamos lidando com questões antigas e, quando um estudante, que se diz branco, se dirige ao outro, chamando-o de “negão”, é certo que o outro não vá lhe retribuir o aceno, chamando-o de “brancão”.

Foi preocupante ouvir de algumas estudantes que suas avós e mães ajudavam a aumentar a força do preconceito, ora chamando-as de “carvão”, ora não as protegendo de quem as discriminava, ou ainda, depreciando, cotidianamente a imagem da pessoa negra, com adjetivos agressivos.

São acontecimentos que vão se multiplicando no dia a dia das pessoas negras e, se estas não se sentirem fortes no seu pertencimento étnico-racial, não conseguem lutar contra essa realidade ainda muito presente em nossas relações cotidianas. De acordo com Fonseca (2010, p. 94)

Desde o início do século, a cor da pobreza é, no Brasil, majoritariamente negra e mulata, mas, mesmo nos segmentos de predominância de não brancos, circulam traços diferenciadores dos quais não se é possível fugir, porque são construídos por um discurso, legitimado como verdadeiro, demarcador de lugares que devem ser preservados pela sociedade como um

todo. Aceitando o fato de que o preconceito contra o negro e o marginalizado existe, mas não é excludente, mesmo a população dos espaços periféricos, de certa forma, acaba por contribuir para o fortalecimento de sua própria exclusão.

Vivenciamos situações que refletem o que a autora coloca, ao percebermos em alguns estudantes, quando falavam a respeito das cotas raciais nas universidades, uma raiva incontida pela sua existência e os argumentos de outros e outras, ao dizerem que somos todos iguais (segundo a visão de uma democracia racial) e que por essa razão

Muitos de nós, ainda, de certo modo, estamos envolvidos pela percepção de que o Brasil é uma nação morena e que, se os negros não conseguem estar em determinados espaços, é porque não têm a capacidade necessária. O discurso contra as cotas foi tão recorrente no ambiente da pesquisa que, em quase todos os diálogos, mesmo quando falávamos de temas distantes dessa questão alguém interrompia e indagava: “E a cota, professora, você é a favor?”.

Percebemos, pelas palavras dos estudantes “negros”, como acabam por se tornar portadores das concepções de uma elite que os quer distantes dos benefícios que só esse grupo dos “bem-nascidos” se encontra no direito de usufruir. Entendemos que o ensino superior deveria ser um direito de todos, afinal, todos os brasileiros pagam impostos, sejam eles pobres ou ricos, mas compreendemos também que o vestibular é um exame excludente e o objetivo das cotas raciais é apenas auxiliar estudantes a entrar na universidade, estando lá, essas cotas perdem a sua função, pois o estudante, a partir de então, terá que competir de igual para igual com os outros estudantes.

Durante os diálogos sobre suas vivências, parte dos estudantes ia demonstrando ser confuso o seu sentimento de pertença, ficou visível que a maioria se sentia mais confortável com o rótulo de pardo ou moreno, se auto definindo, assim, diante de seus colegas (FERREIRA, 2009, p.18) ajuda refletir melhor sobre a seguinte questão: o fato de o afro-brasileiro autodenominar-se moreno ou ser identificado como pertencente a esse grupo,

É uma atitude com a qual nos deparamos sistematicamente nas relações pessoais – parece ser ‘politicamente correto’ tratar o afrodescendente como ‘moreno’, palavra fortemente enraizada na cultura brasileira. É um recurso simbólico de fuga de uma realidade em que a discriminação impera. Assim, os aspectos etno-raciais são escamoteados pela maioria das pessoas que procuram elementos de identificação em símbolos do grupo social e economicamente dominante.

Em momentos pontuais, notávamos em suas falas, que até se permitiam uma autodefinição como negros, mas, no momento seguinte, já eram pardos, morenos, descendentes de índios, ou seja, havia sempre o destaque para um elemento branco ou indígena em suas palavras, quase nunca falavam de seus ancestrais negros.

A partir de então, começamos a pensar na importância do pertencimento étnico-racial para que aqueles jovens conseguissem se situar dentro de um contexto que os aceitasse como tal. Um ambiente de valorização da afro-brasilidade, oriunda de uma cultura rica e diversificada. Tínhamos como certo de que eles se encontravam em uma zona de transição e não podiam ser brancos, mas não se sentiam “plenamente” negros.

Entendemos a importância de uma educação como prática da liberdade em que os educandos se fazem sujeitos do seu processo de emancipação. E emancipar-se, no caso dos negros, perpassa pela assunção de seu pertencimento étnico-racial; momento que denominamos tomada de consciência da situação para transformá-la. “Dessa forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles” (FREIRE, 2003, p. 74).

Nesse sentido, a literatura afro-brasileira pode ser uma leitura próxima da realidade dos estudantes, e servir como ponto de referência para conhecerem outros caminhos trilhados pela personagem negra que são diferentes daqueles mostrados pela literatura canônica. Quem lê os Cadernos Negros sabe o quanto emocionante e “visceral é o conto e a poesia escrita pelos autores desses periódicos:

Organizados na encruzilhada dos contatos propiciados pela diáspora, os periódicos representam um momento significativo da produção textual brasileira não institucionalizada, que rasura as configurações totalizantes do afro-brasileiro. Esse processo produz um espaço de representação antagônico porque é contestador das construções homogeneizadoras, o qual, porém, se articula com os diversos saberes e culturas que lhes são disponibilizados. No diálogo com as culturas, as tradições de origem africana, sua significação e interpretação do mundo são privilegiadas e utilizadas de um modo que explicita a diferença e a impossibilidade de negá-la ou apagá-la (SOUZA, 2006, p. 67).

A publicação dos *Cadernos* contribui em muito para a configuração discursiva de um conceito de *literatura negra*. A série vem mantendo, desde 1978, uma produção marcada predominantemente pelo protesto contra o racismo, tanto na prosa como na poesia, na linha da tradição militante vinculada ao movimento negro, [...]. E, ao lado dessa perspectiva, sobressai o tema negro,

enquanto individualidade, inserção social e memória cultural. (DUARTE, 2014, p.20).

Os textos da literatura afro-brasileira podem servir de contraponto aos textos da literatura e da história oficiais, porque mostram uma realidade diferente daquela do texto canônico. Por meio da leitura desses textos: “O afro-brasileiro, portanto, reelabora os dados culturais de que necessita para construir um desenho identitário positivo para si e para o seu grupo; tentará, por conseguinte, desvelar o apagamento e o desprestígio constituídos pela ocidentalidade. [...]” (SOUZA, 2006, p. 62).

De acordo com Lobo (2007, p. 315),

[...] poderíamos definir literatura afro-brasileira como a produção literária afro-brasileira como a produção literária de afro-descendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagens estereotipados (folclore, exotismo, regionalismo). Na categoria de personagens estereotipados, incluem-se as mulatas lascivas, como a Gabriela de Jorge Amado, as mulatas de Di Cavalcanti, e a mãe preta servil, como a tia Anastácia, de Monteiro Lobato. [...] os expurgos dos estereótipos vem sendo paulatinamente realizado pelos militantes afro-brasileiros nos sucessivos encontros que organizam, não com o objetivo de se chegar a um expurgo purista e moralista, mas visando à conscientização crítica da sociedade a esse respeito.

Sabemos o quanto a literatura canônica tem contribuído para a permanência de conceitos negativos a respeito do ser negro/tornar-se negro. As personagens negras são elaboradas nos livros para permanecerem na invisibilidade. Se ganham destaque é por alguma característica negativa. Dessa forma, contribuem para a manutenção de preconceitos e estereótipos, que passam de geração em geração, fazendo com que crianças, adolescentes e adultos leitores internalizem uma visão negativa do povo negro na sociedade brasileira, sejam esses leitores negros ou não negros.

Parece contraditório entender dessa forma o cânone oficial, mas é assim que a personagem negra é caracterizada em quase todos os livros da literatura recomendados para os jovens da escola pública. Quando analisamos o lugar da personagem negra nos romances de grandes escritores brasileiros, destacamos o tratamento dispensado aos negros no enredo dessas obras. Talvez seja neste sentido que a literatura afro-brasileira se opõe à literatura canônica:

A proposta de transgressão, que se efetiva também em textos da chamada literatura afro-brasileira, não pretende iluminar os lugares já indicados pela própria sociedade. Procura ultrapassar mesmo algumas posturas, que, embora mais críticas, se ligam à visão do negro 'tutelado, pois, ao falar por ele, silenciam a sua voz e imobilizam reações mais concretas para desarticular os papéis estabelecidos pela sociedade (FONSECA, 2010, p. 95).

Ao lermos um romance ou conto da literatura afro-brasileira sentimo-nos inseridos na sociedade; não será apenas a personagem de cor branca protagonista das histórias, a mocinha, o mocinho, que ama, tem o direito de "ser". As personagens, em sua maioria, são negras e têm vontade própria, são senhoras e senhores de suas histórias, deixam de ser objetos para serem sujeitos de seus destinos.

Nos romances da literatura canônica, a personagem negra, quase sempre, só consegue galgar alguns degraus do poder se tiver a pele clara e se submeter aos desejos de uma sociedade racista e elitista. Para outros personagens de cor, resta-lhes as ocupações piores remuneradas ou o papel de favelado, prostituta, malandro ou bandido.

Há romances que tratam de dramas, mas os dramas, também, são vividos por pessoas "brancas". As próprias telenovelas representam o retrato fiel do que o romance apresenta: um casal de protagonistas brancos, famílias abastadas, brancas, mordomo branco, e as empregadas domésticas, os motoristas, os malandros; negros e sem referência positiva. Na telenovela, há ainda a chance de uma ou duas personagens negras daquele enredo fazerem parte do núcleo principal, porém, em sua maioria, estão sozinhos naquele universo, não têm família, não têm referência; encontram-se deslocados para um ambiente do qual não parecem fazer parte. Mesmo dessa maneira enviesada, no romance escrito dificilmente o negro fará parte de algum espaço de poder.

É certo que a literatura oficial pouco ou nada contribui para a valorização do pertencimento étnico-racial dos estudantes negros. Primeiro, porque se encontra muito distante da realidade desses estudantes; depois, porque não há identificação entre as personagens dos livros e esses possíveis leitores. Isso contribui para que o estudante permaneça numa zona de falso conforto entre o moreno, o mestiço, o pardo, sem muita definição. O que não lhes tira a condição de excluídos, mesmo que nem sempre, eles se percebam nesta condição. Para Fonseca, a importância da literatura afro-brasileira reside no fato de que:

[...] Todos esses textos têm ajudado a construir um olhar mais crítico sobre questões específicas da população negra, tanto na desarticulação de mitos,

que apaziguam os imensos conflitos existentes na sociedade, quanto na análise de ações que, querendo-se libertadoras, acabam por reiterar posturas conciliatórias e bastante cuidadosas com relação à questão da discriminação racial no Brasil (FONSECA, 2010, p. 96).

Essa é uma discussão que precisa aprofundar-se nas escolas do ensino médio, onde a literatura passa a ser disciplina. Repensar o papel da literatura afro-brasileira nas salas da aula das escolas públicas, fomentar o debate sobre as questões inerentes ao negro, podem fazer com que avancemos no fortalecimento do pertencimento étnico-racial desses estudantes e desenvolveram um sentimento de respeito à diversidade por todos os envolvidos, sejam eles negros ou não-negros.

Durante os nossos diálogos, percebemos que os estudantes se sabem negros, mas não conseguem se assumir com tal. Entendemos que tal comportamento está ligado à ausência de referenciais positivos, tendo como principal ator: o negro. Quando os sujeitos da pesquisa indagam sobre a ausência dos negros nos espaços de poder, isso acaba por interferir em sua autoestima, o que pode levá-los a ocultação do seu pertencimento apesar de “saberem-se” afro-brasileiros.

Assumir como prioritária a inclusão da literatura afro-brasileira nas aulas de literatura brasileira é um caminho possível para se dialogar sobre o lugar onde se situam os jovens negros na sociedade brasileira. Porém, isso não pode ser vontade política apenas do Estado. A Lei existe e precisa ser cumprida; tal prioridade deve estar presente também na postura dos professores de literatura, mas, para tanto, eles precisam estar dispostos a iniciar esse diálogo.

Alguns livros de língua portuguesa trazem essa literatura em seu conteúdo, e o livro da escola pesquisada traz a literatura afro-brasileira contextualizada, um conteúdo presente na obra como um todo. São duas situações que convergem: um público formado, em sua maioria, por negros e uma literatura amplamente divulgada na obra escolhida pela escola.

Mas uma mudança no paradigma vigente ainda enfrenta muitos obstáculos, entre estes, um dos mais complexos é o pouco conhecimento por parte do professor da cultura e história do povo negro. Conhece-se o que a história oficial divulga, não se caminhando muito além desse conhecimento. É o que se encontra estabelecido.

No Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores, em específico –salvo honrosas exceções –, são permeadas por uma grande desinformação sobre nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade. Ainda quando se fala em África na escola e até

mesmo no campo da pesquisa acadêmica, reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão (GOMES, 2011, p. 74-75);

Quanto à questão do preconceito racial, muitas escolas ainda se silenciam diante do problema, mesmo tendo em seus quadros negros e negras que são discriminados no seu dia-a-dia.

A pesquisa mostrou que precisamos avançar nestas questões. Precisamos problematizar, com mais frequência, a questão do preconceito racial, da imagem do negro nos meios de comunicação, na política, na nossa cidade. Falar da cultura e da história do povo negro, contada pelo olhar do oprimido. Precisamos reforçar imagens positivas de negros que conseguiram ascender socialmente e a contribuição que muitos deles deram à sociedade. Lembrar a existência de uma intelectualidade negra que escreve a história do negro de uma maneira particular e que, por certo, o não negro não escreveria.

Como já enfatizamos, é preciso “enegrecer” a educação, não para abolir o conhecimento até aqui instituído, mas para mostrar o contraponto, o outro lado, para não continuarmos acreditando em “uma história única”; divulgada aos quatro cantos pelo colonizador, que nos oferece o papel de antagonistas, não nos permitindo a recusa de uma invasão cultural que sempre permeou as nossas relações como o outro, seja ele o nosso semelhante, ou não:

É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores. Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se ‘inferiores’ necessariamente vão reconhecendo a ‘superioridade’ dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (FREIRE, 2003, p. 150-151).

Assim funciona a lógica do colonizador, cerceando os direitos dos negros, persuadindo-os a assimilarem um modelo branco, ao mesmo tempo em que ocultou a sua história e difamou a sua cultura e religião. Por força da invasão cultural para os afro-brasileiros, separou-os de modo tão acentuado que até os dias atuais seus descendentes sofrem os efeitos perniciosos das políticas de branqueamento, do mito de democracia racial e das pseudoteorias raciais.

Por meio da pesquisa, fomos entendendo que para avançarmos no debate é preciso continuar problematizando junto com os estudantes sobre o espaço do negro na sociedade brasileira. Para nós que ministramos aulas de literatura brasileira, os textos literários são um instrumento importante para continuarmos o debate, porque esses textos simulam a realidade, demonstram, por meio da poesia e da prosa, o espaço ocupado pelo negro dentro da sociedade, seu passado e seu presente e como resistir e ir em busca de mudança pela autoafirmação da importância de ser negro assumindo-se como negro, em uma sociedade em que somos maioria.

A inclusão da literatura afro-brasileira nas aulas de literatura enriquece o debate sobre o pertencimento étnico-racial, fortalecendo o sentimento de pertença dos estudantes que já se assumem como negros e encorajando outros tantos que se dizem mestiços e não conseguem romper a barreira da mestiçagem, assumindo-se como negros e orgulhando-se do seu pertencimento.

Além de tornar mais rico o debate, a literatura afro-brasileira pode contribuir para motivar o diálogo entre os estudantes de várias etnias sobre o respeito à diversidade e, neste percurso, o desenvolvimento do sentimento de alteridade como forma de buscar a equidade pela valorização das diferenças.

Quanto a nossa questão inicial: Que potencialidades de pertencimento étnico-racial se apresentam, no desenvolvimento do processo de pesquisa-ação existencial, tomando a literatura afro-brasileira como conteúdo das aulas de literatura brasileira, em uma turma do ensino médio? Como colocamos anteriormente, tentamos responder a essa questão estabelecendo um objetivo geral: Analisar potencialidades de pertencimento étnico-racial apresentadas no desenvolvimento do processo de pesquisa-ação existencial, tomando a literatura afro-brasileira como conteúdo das aulas de literatura brasileira. E cinco objetivos específicos: Observar, descrever e (re)significar o posicionamento dos(as) estudantes frente aos novos conteúdos sobre a história e a literatura afro-brasileira. (Re)significar a Literatura por meio dos conteúdos sobre história e literatura afro-brasileira e identificar categorias freirianas envolvidas no diálogo entre a pesquisadora e os(as) estudantes.

Apesar do tempo reduzido, acreditamos que conseguimos responder a esta questão. Durante o percurso fomos percebendo pelas falas dos jovens estudantes, como se tornava importante para alguns a autoafirmação como negros e isso só foi possível por meio do diálogo. O desvelamento do pertencimento étnico-racial para muitos que já se autodeclaravam negros, desde o início da pesquisa, se tornou mais

forte, mais evidente; enquanto outros que permaneciam no território transitório entre o moreno e o pardo, acreditamos que conseguiram avançar quando, em determinados momentos, já se auto declaravam negros e conseguiam dimensionar com mais clareza a situação do negro na sociedade brasileira.

Acreditamos que, como a própria pesquisa-ação pressupõe, “em vez do termo ‘mudança’ encontrar-se-á: evolução, desenvolvimento, maturação do comportamento de aquisição, de aprendizagem...” (BARBIER, 2007, p.46). É com essa perspectiva que entendemos todo o processo de pesquisa-ação em nosso trabalho. Assim, problematizamos com os sujeitos aspectos pertinentes à comunidade negra, e refletimos com os educandos sobre a literatura afro-brasileira e sua importância nas aulas de literatura brasileira para negros e não negros; tanto para os primeiros assumirem seu pertencimento étnico, como para os últimos entenderem a importância do respeito à alteridade e como a responsabilidade sobre essas questões não é apenas uma atribuição da comunidade negra, mas da comunidade como um todo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ; Anete. A pluralidade de ser judeu. In: GOMES, Nilma. L.; SILVA, Petronilha Beatriz. G. S. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 27-38.

ADICHIE; Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>> Acesso em: 17 abr. 2015.
ALENCAR, José. M. de. **O tronco do ipê**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

AMADO, Jorge. **Gabriela Cravo e Canela**. 85 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

AMÂNCIO, Inês Maria. C. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: AMÂNCIO, Inês Maria C.; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos S. (Org.). **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 31-46.

ANDRADE, Carlos, D.; SABINO, Fernando; CAMPOS, Paulo, M.; BRAGA, Rubem. **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1980.

ARANHA, Maria Lúcia de A. A; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando: Introdução à filosofia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

AZEVEDO, Aluísio. T. G. de. **O cortiço**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____ **O mulato**. Disponível em:<<http://www.dominicopublico.gov.br/download/texto/bn000166.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2014.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BENTO , Maria Aparecida S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iracy M.; BENTO, Maria Aparecida S. (Org.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58 Disponível em: < http://www.ceert.org.br/programas/educacao/premio/premio4/textos/branqueamento_e_branquitude_no_brasil.pdf> Acesso em: 21 jun. de 2015.

BERND, Zilá. **Negritude e literatura na América Latina**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL, **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm> Acesso em: 14 mar. 2014.

_____, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 05 maio 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <[http://paulo.freire.org/wp-content/uploads/2012/PME/DCN Educação das Relações Etnico-Raciais.pdf](http://paulo.freire.org/wp-content/uploads/2012/PME/DCN_Educação_das_Relações_Etnico-Raciais.pdf)> Acesso em: 10 mar. 2013.

CAETANO; Miriam Expedita. Associando-se para Educar e Preservar a Vida. In: SILVA, Petronilha Beatriz. G; BARBOSA, Lúcia Maria A. (Org.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997. p. 89-104.

CASTILHO, Suely Dulce de. A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas. In: **Olhar de Professor**, vol.7, n. 1, 2004. p. 103-113. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=68470108>> Acesso em: 01 jul. 2015.

CASTRO; Luana. Literatura. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/literatura/>> Acesso em: 20 jun. 2015.

CORREA, Viriato. **Cazuza**. 23 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

CUTI, Luiz S. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

_____. **A consciência do impacto nas obras de Cruz de Souza e de Lima Barreto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVALCANTE, Talita. **Negros são 2,5 vezes mais vítimas de armas de fogo do que os brancos no Brasil**. Agência Brasil. Disponível em:<

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-05/negros-sao-25-vezes-mais-vitimas-de-armas-de-fogo-do-que-brancos-no-brasil>> Acesso em: 19 jul. 2015.

DESROCHE, Henri. Pesquisa-ação dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. In: THIOLENT, M. (Org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

DUARTE, Eduardo. de A. **Literatura, politica, identidades**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2005. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/site/E-Livros/Literatura,%20Pol%C3%ADtica%20Identidades%20-%20Ensaio.pdf>> Acesso em: 10 fev 2015.

_____. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: **Terceira margem**. n. 26, Rio de Janeiro, 2010. p. 113-138. Disponível em: <<http://www.revistaterceiramargem.com.br/index.php/revistaterceiramargem/article/view/60/72>> Acesso em: 18 fev 2015.

_____. **Literatura Afro-Brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: **SCRIPTA**. Belo Horizonte: PUC Minas, v. 13, n. 25. p. 17-31. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scipta/article/viewFile/4365/4510>> Acesso em: 18 fev 2015.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC, 2009.

FONSECA, Rubem. Romance negro e outras histórias. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FONSECA, Maria Nazareth S. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazareth. (Org.). **Literatura afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 9-38. Disponível em: < http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_257.pdf> Acesso em: 20 ago 2014.

_____. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: FONSECA, Maria Nazareth S. (Org.) **Brasil afro-brasileiro**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 87-115

FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, identidade cultural e racismo. In: FONSECA, Maria Nazareth S. (Org.) **Brasil afro-brasileiro**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 116-151

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Ana. M. Notas. In FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

IANNI, Octávio. Literatura e consciência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo: USP n. 28 USP, 1988. p. 91-99. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70034>> Acesso em 10 dez. 2014.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha Beatriz G. S. O Desafio da Diversidade. In: GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha Beatriz G. S. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-26.

GOMES, Nilma L.; OLIVEIRA, Fernanda S. de; SOUZA, Kelly Cristina C. de. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma L. e (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 57-74.

GOMES, Nilma L. A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro. In: SILVA, Petronilha. Beatriz G.; BARBOSA, Lúcia Maria A. (Orgs.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997. p. 17-30

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 67-89

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LIMA, Marcus Eugênio O; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. In: **Estudos de Psicologia**, 9(3), 2004, p. 401-411. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300002> Acesso em: 15 jul. 2015.

LIMA, Jorge de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguillar, 1958, vol.1.

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

MACEDO, Joaquim Manoel. de. **As Vítimas Algozes**: quadros da escravidão. Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação Escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, L. C. da; MIRANDA, M. I. (org.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia, EDFU, 2012.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutido a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43. Disponível em: < www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/download/515/464> Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. p. 15-34. Disponível em: < <http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/Penesb%205%20-%20Texto%20Kabenguele%20Munanga.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista com Kabenguele Munanga. In: **Estudos Avançados**. 18 (50), 2004, p. 51-56. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>> Acesso em: 12 out. 2015.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestões de um quadro de referências para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: **Tempo Social**. v. 19, nº1, 2006, p. 287-308. Disponível em: < <http://www.fflch.usp.br/sociologia/tempo-social/site/images/stories/edicoes/v191/v19n1a15.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2015.

NWABASILI, Mariana. Q. **África e cultura negra aparecem com restrições nos livros didáticos**. R7 Notícias. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/africa-e-cultura-negra-aparecem-com-restricoes-nos-livros-didaticos-22122014>> Acesso em 18 jan. 2015.

OLIVEIRA, Rachel de. **Tramas da cor: enfrentando o preconceito no dia a dia escolar**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: **Estudos Avançados** 18 (50), 2004. p. 161-193.
Disponível em: <http://www.capoeiravadiacao.org/index.php?option=com%20%20_content&view=article&id=253:a-trajetoria-do-negro-na-literatura-brasileira-domicio-proenca-filho&catid=10:biblioteca&Itemid=38> Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. **A linguagem literária**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER. E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278
Disponível em: <biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em: 15 maio 2015.

RÊGO, José L. do. **Menino de Engenho**. São Paulo: Abril, 1983.

_____. **Fogo Morto**. São Paulo: Abril, 1983.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antonio N. Á Luz da Lei 10.639/03. Avanços e Desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas. In: **Revista da ABPN**. v.5, n.11, 2013. p. 55-82. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/399/284>> Acesso em: 12 fev 2015.

SARTRE. Jean. Paul. **O Existencialismo é um humanismo**. Tradução de João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SENKEVICS, Adriano. **A cor e a raça nos censos demográficos nacionais**. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2015/02/13/a-cor-e-a-raca-nos-censos-demograficos-nacionais/>> Acesso em: 15 março 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma. L. (Org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2010b.

_____. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, Antonio D.; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Org.). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA. 2007. p. 87-104. Disponível em: <http://books.scielo.org/idf5jk5/06> Acesso em: 20 abril 2015.

SOUZA, Florentina. da S. **Afro-descendência em cadernos negros e jornal mnu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

_____. Literatura afro-brasileira: algumas reflexões. In: **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**. Brasília: Ministério da Cultura/ Fundação Cultural Palmares, Ano 1, n 2, 2005. p. 64-72. Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i64.pdf> > Acesso em: 15 jan. 2015.

SOUZA, Florentina da S.; LIMA, Maria Nazareth (Org.). **Literatura: afro-brasileira**. Centro de Estudos Afro- Orientais/ Fundação Cultural Palmares, 2006b. Disponível em:< <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i64.pdf>.> Acesso em: 15 jan. 2015.

SOUZA, Daiane. **A Lei nº 10639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Disponível em:< <http://www.palmares.gov.br/?p=17211>> Acesso em: 15 mar. 2014.

SOUZA, Neuza. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

TODOROV; Tzvetan. Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Tradução de Sergio Goes de Paula. v. 1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

TRIUMPHO, Vera Regina S. Caminhada dos agentes de pastoral negros em educação. In: SILVA, Petronilha Beatriz. G; BARBOSA, Lúcia Maria A. (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997. p. 67-80.

VIEIRA, Emília P. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente. In: **Trabalho & Educação** – Vol. 17, nº 1., 2008, p. 154-165. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/305/288>.> Acesso em: 10 maio 2013.

VAL, Maria da Graça. C. Redação e Textualidade. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Pedagogia da esperança**: reflexões sobre o reencontro com a Pedagogia do oprimido. SOUZA, Ana Inês. (Org). Paulo Freire: vida e obra. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 185-204.

Outras referências

Heróis de todo mundo. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=vOSmIHK7QHc&index=39&list=PLqWjtlf0yHm4kkPo86Pek2yD3qp71eDVa>> Acesso em: 12 jan. 2015.

Apêndices

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para alunos maiores de 18 anos)

Prezado(a) estudante,

Convido(a) a participar como voluntário (a) na investigação intitulada “LITERATURA BRASILEIRA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: a interpretação dos educandos ” Que tem como objetivo investigar inclusão da literatura africana e afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura do ensino médio, após a promulgação da Lei 10.639/2003 e como os textos e imagens da literatura negra nestes livros pode influenciar no fortalecimento do pertencimento étnico-racial dos estudantes negros e respeito às diferenças por estudantes de outras etnias. No caso de aceitar fazer parte desta investigação, você participará de reuniões com um grupo formado por estudantes para discutirmos, por meio do diálogo, questões vinculadas à Literatura Africana e Afro-Brasileira. Logo, exigirá uma disponibilidade de seu tempo para participação das reuniões. A previsão dos encontros será quinzenal, por um período de no máximo **1 hora e 30min**, com horário a ser combinado com o grupo.

O horário poderá ser também, um incômodo da pesquisa, mas, se outros ocorrerem nos comprometemos a modificar a conduta ou suspender o trabalho, se necessário. Lembramos, entretanto, que por se tratar de uma investigação pautada no diálogo, todo o processo de construção de conhecimento respeitará o sujeito e seus argumentos. Assim, você terá liberdade para pedir esclarecimento sobre qualquer questão.

A sua participação é de suma importância, tendo em vista a necessidade iminente da criação de políticas públicas para a população negra. Os resultados deste trabalho podem fornecer elementos que possibilitem a análise e reflexão sobre a construção de identidades das crianças e jovens negros da rede estadual de ensino do município Jequié-BA. Os encontros serão registrados também por meio de áudio e vídeo. Asseguramos que os dados de identificação e outros confidenciais serão mantidos em sigilo de forma a garantir sua privacidade e integridade moral.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, por sua decisão. Ressaltamos ainda que no caso de desistência basta avisar às pesquisadoras e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas por você serão destruídas imediatamente ou devolvidas para você.

Uma vez esclarecido o objetivo da pesquisa e sua participação, pedimos que assine o presente documento.

Desde já agradecemos.

Ivaneide Damasceno do Nascimento Gomes

Pesquisadora Responsável - (73) 91143134

Rachel de Oliveira

Membro da equipe de pesquisa - (73) 81389796

Este projeto de pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da pesquisa envolvendo seres humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz:

Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho. Torre Administrativa – 3 andar - CEP: 45.662-900. Ilhéus- Bahia

Fone: (73)3680-5319

E-mail: cep_uesc@uesc.br

Horário de Funcionamento: Segunda a sexta-feira, de 8:00 às 12:00 e de 13:30 às 16:00

Eu, _____, RG _____, aceito participar da pesquisa intitulada “LITERATURA BRASILEIRA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: a interpretação dos educandos”. Fui devidamente informado(a) sobre o objetivo da pesquisa e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que me cause qualquer tipo de penalização. Fui informado(a) ainda que meus dados pessoais serão tratados confidencialmente, sem nenhum dano da minha integridade pessoal e moral.

Jequié - BA, ____/____/ 2014.

Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para os responsáveis por alunos menores de 18 anos)

Prezado (a) Senhor(a),

O seu/sua filho (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “LITERATURA BRASILEIRA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: a interpretação dos educandos.” Que tem como objetivo investigar inclusão da literatura africana e afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura do ensino médio, após a promulgação da Lei 10.639/2003 e como os textos e imagens da literatura negra nestes livros pode influenciar no fortalecimento do pertencimento étnico-racial dos estudantes negros e respeito às diferenças por estudantes de outras etnias. No caso de aceitar fazer parte desta investigação, você participará de reuniões com um grupo formado por estudantes para discutirmos, por meio do diálogo, questões vinculadas à Literatura Africana e Afro-Brasileira.

No caso de aceitar que seu filho faça parte desta investigação, este participará de reuniões com um grupo formado por alunos para discutirmos, por meio do diálogo, questões vinculadas à Literatura Africana e Afro-brasileira. Logo, exigirá uma disponibilidade de tempo do aluno para participação nas reuniões. A previsão dos encontros será quinzenal, por um período de no máximo 1 hora e 30 min, com horário a ser combinado com o grupo.

O (a) senhor(a) tem garantido o seu direito de não aceitar que seu filho(a) participe ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão, bem como o seu filho(a) que poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar, mesmo depois de o senhor ter assinado este documento, e não será, por isso, penalizado de nenhuma forma.

O horário poderá ser o único incômodo da pesquisa, mas, se outros ocorrerem, nos comprometemos a modificar a conduta ou suspender o trabalho, se necessário. Lembramos, entretanto, que, por se tratar de uma investigação pautada no diálogo, todo o processo de construção de conhecimento respeitará o sujeito e seus argumentos. Assim, o/a Sr. (a) terá liberdade para pedir esclarecimento sobre qualquer questão.

A participação do seu adolescente é de suma importância tendo em vista a necessidade iminente da criação de políticas públicas para a população negra. Os resultados deste trabalho podem fornecer elementos que possibilitem a análise e reflexão sobre a construção de identidades dos jovens negros da rede estadual de ensino do município Jequié-BA. Como os encontros serão registrados também por meio de áudio e vídeo, asseguramos que os dados de identificação e outros confidenciais serão mantidos em sigilo de forma a garantir sua privacidade e integridade moral.

No caso de desistência basta avisar às pesquisadoras e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas pelo(a) seu filho(a) serão destruídas imediatamente ou devolvidas para o(a) senhor(a).

Uma vez esclarecido o objetivo da pesquisa e sua participação, pedimos que assine o presente documento.

Desde já agradecemos.

Ivaneide D. do Nascimento Gomes
Pesquisadora Responsável - (73) 91143134

Rachel de Oliveira
Membro da equipe de pesquisa - (73) 8138979

Este projeto de pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da pesquisa envolvendo seres humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz:

Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho.
Torre Administrativa – 3 andar - CEP: 45.662-900. Ilhéus- Bahia

Fone: (73)3680-5319

E-mail: cep_uesc@uesc.br

Horário de Funcionamento: Segunda a Sexta-feira, de 8:00 às 12:00 e de 13:30 às 16:00

Eu, _____, RG n° _____,
_____, responsável legal por
_____, RG n° _____

declaro ter sido informado(a) e concordo com a sua participação, como voluntário(a), no projeto de pesquisa acima descrito.

Jequié-BA, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável legal

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) estudante,

Convido(a) a participar como voluntário (a) na investigação intitulada “LITERATURA BRASILEIRA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: a interpretação dos educandos” Que tem como objetivo investigar inclusão da literatura africana e afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura do ensino médio, após a promulgação da Lei 10.639/2003 e como os textos e imagens da literatura negra nestes livros pode influenciar no fortalecimento do pertencimento étnico-racial dos estudantes negros e respeito às diferenças por estudantes de outras etnias. No caso de aceitar fazer parte desta investigação, você participará de reuniões com um grupo formado por estudantes para discutirmos, por meio do diálogo, questões vinculadas à Literatura Africana e Afro-Brasileira. Logo, exigirá uma disponibilidade de seu tempo para participação das reuniões. A previsão dos encontros será quinzenal, por um período de no máximo **1 hora e 30min**, com horário a ser combinado com o grupo.

O horário poderá ser também, um incômodo da pesquisa, mas, se outros ocorrerem nos comprometemos a modificar a conduta ou suspender o trabalho, se necessário. Lembramos, entretanto, que por se tratar de uma investigação pautada no diálogo, todo o processo de construção de conhecimento respeitará o sujeito e seus argumentos. Assim, você terá liberdade para pedir esclarecimento sobre qualquer questão.

A sua participação é de suma importância, tendo em vista a necessidade iminente da criação de políticas públicas para a população negra. Os resultados deste trabalho podem fornecer elementos que possibilitem a análise e reflexão sobre a construção de identidades das crianças e jovens negros da rede estadual de ensino do município Jequié-BA. Os encontros serão registrados também por meio de áudio e vídeo. Asseguramos que os dados de identificação e outros confidenciais serão mantidos em sigilo de forma a garantir sua privacidade e integridade moral.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, por sua decisão. Ressaltamos ainda que no caso de desistência basta avisar às pesquisadoras e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas por você serão destruídas imediatamente ou devolvidas para você.

Uma vez esclarecido o objetivo da pesquisa e sua participação, pedimos que assine o presente documento.

Desde já agradecemos.

Ivaneide Damasceno do Nascimento Gomes

Pesquisadora Responsável - (73) 91143134

Rachel de Oliveira

Membro da equipe de pesquisa - (73) 81389796

Este projeto de pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da pesquisa envolvendo seres humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz:

Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho. Torre Administrativa – 3 andar - CEP: 45.662-900. Ilhéus- Bahia

Fone: (73)3680-5319

E-mail: cep_uesc@uesc.br

Horário de Funcionamento: Segunda a sexta-feira, de 8:00 às 12:00 e de 13:30 às 16:00

Eu, _____, RG _____, aceito participar da pesquisa intitulada “LITERATURA BRASILEIRA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: a interpretação dos educandos”. Fui devidamente informado(a) sobre o objetivo da pesquisa e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que me cause qualquer tipo de penalização. Fui informado(a) ainda que meus dados pessoais serão tratados confidencialmente, sem nenhum dano da minha integridade pessoal e moral.

Jequié - BA, ____/____/ 2014.

Assinatura

Anexos

A cor e a raça nos censos demográficos nacionais

Branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Essas são as cinco categorias de pertencimento racial com a qual estamos acostumados a nos identificar em censos, questionários e formulários pelo Brasil afora. Se essas cinco palavras são capazes de resumir as identidades étnico-raciais de cerca de 200 milhões de brasileiros/as, é outra questão. **Fato é que convivemos com a necessidade de pensar nossa sociedade em termos de relações raciais e, para tanto, certas categorias mostram-se indispensáveis.** Pensando nisso, neste texto discuto alguns aspectos históricos e culturais relativos à classificação racial nos censos demográficos brasileiros.

Longe de ser um procedimento meramente técnico, a realização dos censos demográficos refletem projetos políticos que se transparecem nas questões elaboradas, na metodologia empregada e, evidentemente, nas opções de respostas que são fornecidas. Assim, para se aproximar de alguma classificação racial da população brasileira, é necessário fazer escolhas de quais categorias sociais se pretende visibilizar em detrimento de outras e, em decorrência disso, forjar as lentes que poderão ser adotadas pela própria população para se enxergar como tal. É por isso que aquelas cinco palavrinhas não são fruto de uma percepção objetiva da demografia brasileira, senão reflexo de uma determinada ideologia racial que, em dadas circunstâncias, foi legitimada como um bom indicador da realidade social.

[...]

O último recenseamento brasileiro foi em 2010. O primeiro, em 1872. De lá para cá, uma série de mudanças, às vezes na forma de idas e vindas, aconteceram nos métodos de classificação racial dos respondentes.

Na América Latina como um todo, pontuam **Luis Angosto Ferrández** e **Sabine Kradolfer** (2012), os censos demográficos nacionais passaram a ser criados a partir ou em torno da década de 1870, como uma decorrência de projetos de modernização das nações cujo mote era a *ordem* e o *desenvolvimento*. Dessa forma, os levantamentos de dados em caráter censitário se mostraram essenciais para a consolidação institucional do Estado, assim como para permitir uma governabilidade maior sobre a população. Nesse contexto, países como Argentina, Guatemala e Venezuela inauguraram seus censos, respectivamente, em 1869, 1870 e 1873. **O Brasil seguiu na mesma linha e teve seu primeiro levantamento demográfico no ano de 1872.**

Em tal recenseamento, o Estado dispôs de quatro categorias para a classificação racial: *branco*, *preto*, *pardo* e *caboclo*, entendendo pardos como a união de brancos e pretos, e caboclos como os indígenas e seus descendentes. **Edith Piza e Fúlvia Rosenberg (2012)** ressaltam que o Censo de 1872 já utilizava um critério misto de fenótipo e descendência para a classificação racial, uma vez que as três primeiras categorias correspondem à cor, ao passo que a última tem uma origem racial. **Esse nó, que vemos até hoje nos levantamentos atuais, acompanha nossa história desde os primeiros recenseamentos**, tendo sido adotado também no segundo censo demográfico, de 1890, com a diferença de que este substituiu o termo *pardo* por *mestiço*.

[...]

Infelizmente, a cor/raça não foi apreendida nos dois recenseamentos subsequentes, quais sejam, em 1900 e 1920. **José Luis Petruccelli (2012)** nos recorda que imperavam, nessa época, correntes de racismo científico que associavam à negritude da população a traços de inferioridade sociocultural. **Talvez por isso tenha parecido melhor, à elite vigente, evitar o levantamento de dados raciais enquanto operava, noutro plano, um projeto de embranquecimento da população brasileira.** Foi nesse meio-termo – na passagem do século XIX para o XX – que se intensificou um processo de imigração europeia e, pouco depois, da chegada de asiáticos às terras tupiniquins.

A classificação racial retornou apenas em 1940, quando o Brasil entrou para o rol das nações que passaram a realizar censos modernos decenais, sob a responsabilidade de um órgão competente – o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na ocasião, o termo *caboclo* foi abolido e a cor *parda* foi retirada dos questionários (mas retornou nas análises posteriores). Ademais, surgiu o conceito de *amarelo* para contemplar os imigrantes de origem asiática e seus descendentes. Sem menção à categoria indígena, no Censo de 1950 justificou-se que esses poderiam se declarar *pardos*, uma categoria guarda-chuva que incluiria *mulatos*, *caboclos*, *cafuzos* etc. E assim permaneceu pelas décadas seguintes até a redemocratização, com exceção do ano de 1970, em plena ditadura militar, que, curiosamente, retirou dos questionários a classificação racial.

Ano	Total	Cor/raça					Sem declaração
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	
1872	100,0%	38,1%	19,7%	38,3%	-	3,9%	-
1890	100,0%	44,0%	14,6%	32,4%	-	9,0%	-
1900	100,0%	-	-	-	-	-	-
1920	100,0%	-	-	-	-	-	-
1940	100,0%	63,5%	14,6%	21,2%	0,6%	-	0,1%
1950	100,0%	61,7%	11,0%	26,5%	0,6%	-	0,2%
1960	100,0%	61,0%	8,7%	29,5%	0,7%	-	0,1%
1970	100,0%	-	-	-	-	-	-
1980	100,0%	54,2%	5,9%	38,8%	0,6%	-	0,4%
1991	100,0%	51,6%	5,0%	42,4%	0,4%	0,2%	0,4%
2000	100,0%	53,4%	6,1%	38,9%	0,5%	0,4%	0,7%
2010	100,0%	47,7%	7,6%	43,1%	1,1%	0,4%	0,0%

Distribuição percentual dos indivíduos segundo a cor/raça, ao longo dos diferentes censos demográficos – Brasil – 1872-2010. (Fonte: PETRUCCELLI, 2012; IBGE, 2010)

Em resumo, o Censo de 1940 iluminou um Brasil um tanto quanto diferente do que se via anteriormente. Em primeiro lugar, demonstrou que o projeto de embranquecimento foi bem sucedido, visto que os/as brancos/as passaram de 44% da população em 1890 para mais de 63% em 1940. Ao mesmo tempo, esboçava um “novo” segmento populacional – os amarelos. Já os indígenas ficaram invisíveis dentro da categoria *pardos*. E, para piorar, demorou meio século para eles retornaram aos nossos censos.

Em 1991, enfim, o censo demográfico consolidou-se no modelo que adotamos até hoje: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Finalmente houve menção aos indígenas enquanto tais. Esse sistema de classificação foi reproduzido para as edições de 2000 e de 2010 dos censos demográficos. **No último, aliás, vemos que, pela primeira vez desde o século XX, a população branca deixou de compor a maioria do povo brasileiro.** Hoje, conforme o gráfico abaixo, temos 47,7% que se autodeclararam da cor branca, 43,1% parda e 7,6% preta, além de 1,1% amarela e 0,4% indígena. Com as técnicas de pesquisa atuais, reduziu-se o percentual de “não declarados” a praticamente zero.

[...]

[...]

Desse histórico, importantes questões devem ser observadas. Nota-se que, desde sempre, a cor *parda* foi a mais permeável das classificações raciais (PIZA & ROSEMBERG, 2012): ora por agrupar um amplo e complexo gradiente que vai do *branco* ao *preto*, ora por supostamente incluir também os grupos indígenas e todas as misturas possíveis no caldo das

“três raças”, os pardos atuaram como um coringa em uma nação multicolor cujo pertencimento racial, tão atravessado de outras variáveis imbrincadas a relações de poder, é inevitavelmente um desafio.

Outro importante movimento são algumas tendências na composição étnico-racial da população que apontam para o caráter fluído e ambíguo da classificação racial. A título de ilustração, o salto de menos de 300 mil indígenas em 1991 para pouco mais de 700 mil em 2000 não indica meramente um crescimento populacional, e sim uma revalorização de identidades, processo esse que encontra eco na história recente do Brasil, quando as mobilizações indígenas passaram a retomar fôlego após sucessivas ameaças e violências perpetradas pelo regime militar.

[...]

O mesmo pode estar acontecendo com as categorias *preta* e *pardo*, para as quais o fortalecimento do movimento negro tende a tornar mais recorrente, aceitável ou até mesmo desejável a autodeclaração em uma dessas duas opções, como uma maneira de reafirmar identidades coletivas em contexto de lutas e reivindicações. **Não à toa, setores do movimento negro lançaram a campanha, durante o recenseamento de 1991, cujo slogan era: “Não deixe sua cor passar em branco”, fazendo uma alusão crítica à tendência de branquear-se como tática de reconhecimento ou ascensão social.**

Agora, não se pode ignorar que as categorias de pertencimento racial no Brasil continuam tendo imprecisões que não resumem, com fidelidade, a ampla gama de cores, raças e etnias que caracterizam a sociedade brasileira. **Afinal de contas, Petruccelli (2012) pontua que o nosso país privilegia a manutenção da *série histórica* em detrimento de um esforço concentrado sobre a produção de estatísticas mais fíéis e condizentes à nossa realidade.** Em outras palavras, é preferível manter uma classificação racial imperfeita, mas que foi bastante assimilada, a ousar a reformulação desta, muito embora haja esforços por parte das autoridades competentes para se aprimorar esse levantamento de dados num futuro próximo.

De toda forma, temos em mãos um sistema de classificação racial com informações suficientes para se descrever registros históricos, apontar tendências futuras e refletir sobre a diversidade, as diferenças e as desigualdades sobre as quais se edificou a sociedade brasileira. Ainda que imperfeita, as categorias *branca*, *preta*, *parda*, *amarela* e *indígena* devem fornecer subsídios para a reflexão, a crítica e principalmente a superação das hierarquias que se reproduzem em sociedades racializadas e, pior que isso, racistas.

SENKEVICS, Adriano. *A cor e a raça nos censos demográficos nacionais*. Disponível em: <
<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2015/02/13/a-cor-e-a-raca-nos-censos-demograficos-nacionais/>>

O BRANQUEAMENTO

Uma das ideologias identificadas por diversos pesquisadores da questão racial na nossa sociedade é a ideologia do branqueamento. Ela parece ter sido construída por ideólogos transvertidos de cientistas, devido a presença de uma maioria populacional negro/mestiça no país e de um possível conflito a ser gerado a partir da exigência desse grupo dos seus direitos de cidadania e de respeito às suas diferenças étnico/culturais. Aceitar as diferenças pressupõe atribuir-lhes igualdade de direitos e oportunidades. O respeito às diferenças implica numa reciprocidade na igualdade de relações. Como não é possível estabelecer relações recíprocas de direitos e respeito em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolve-se ideologias de dominação, objetivando a desconstrução da identidade étnico/racial/cultural, da auto-estima e do reconhecimento dos valores e potencialidades do oprimido.

A ideologia do branqueamento foi defendida por homens como Joaquim Nabuco, Rui Barbosa e Euclides da Cunha, entre outros. Todos eles eram contrários à escravidão, mas imbuídos do racismo e da inferioridade inata dos negros. Na obra o Abolicionismo Joaquim Nabuco dá uma explicação para o que se pretendia ao abolir a escravidão: “absorver o sangue caucásico vivaz, enérgico e sadio que certamente embranqueceria o nosso povo” (CHIAVENATO, 1986 apud SILVA, 1995, p 26).

Euclides da Cunha que denunciou o genocídio da população do arraial de Canudos em Os Sertões, apesar de defender o negro e o mestiço os via como desiguais.

Afrânio Peixoto, representante da intelectualidade, também expressou o desejo de eliminar o componente negro da nação brasileira. Ele explicita sem dissimulações o ideal do branqueamento, quando diz: “Trezentos anos talvez, levaremos para mudar de alma e alvejar a pele, e se não brancos, ao menos disfarçados, perderemos o caráter mestiço”

Atribui-se apenas às elites dominantes ganhos com a ideologia do branqueamento aqui implantada. Porém, alguns autores atribuem conquistas para os negros de pele clara, como forma de compensação e justificação para a ideologia.

Porém esses ganhos não podem ser considerados uma vez que o fracionamento da identidade, a auto-rejeição, a rejeição ao seu povo, a negação do racismo aqui existente e a ausência de participação na luta pela sua destruição,

significam um prejuízo efetivo para a luta por direitos de cidadania e respeito às diferenças.

É importante observar que os brancos pertencentes às classes não detentoras do poder também recebem benefícios com a exclusão do negro na demanda pelo mercado de trabalho, bem como benefícios simbólicos de prestígio e oportunidades na distribuição de bens econômicos e por isso negam que aqui existe o racismo, ao tempo em que expandem as práticas discriminatórias na sociedade.

O desejo de contrapor ao Brasil real pluriétnico e pluricultural um Brasil ideal hegemonicamente branco pode ser observado nas leis de imigração brasileira, que impediam legalmente o ingresso de negros e asiáticos no país. O Decreto de 8 de junho de 1890 dizia que

É inteiramente livre a entrada nos portos da República dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho [...] excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos (NASCIMENTO, 1978, p. 71).

O Decreto-lei nº 7.967, de Getúlio Vargas, de 18 de setembro de 1945, regulava a entrada de imigrantes “de acordo com a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população as características mais convenientes da sua ascendência européia” (NASCIMENTO, 1978, p. 71).

A ideologia do branqueamento além de causar a inferiorização e a autorejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que vêem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio físico e cultural, atribuindo a ele próprio as causas dessa situação.

A BRANQUITUDE E OS PACTOS NARCÍSICOS NO BRASIL

Iray Carone, professora e pesquisadora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) iniciou em 1992 um estudo sobre os efeitos psicológicos do legado do branqueamento sobre o processo de construção da identidade negra. Essa pesquisa concluída em 1996 intitulou-se *A força do legado social do branqueamento* – um estudo sobre a negritude em São Paulo (BENTO, 2002).

Os estudos sobre branquitude marcam uma nova direção nos estudos étnico-raciais, uma vez que objetivam “abordar as dimensões do que podemos nomear como branquitude, ou seja, traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das idéias sobre branqueamento” (BENTO, 2002, p. 25).

O branco pouco aparece no processo de branqueamento. Aparece apenas como o representante da humanidade e modelo universal a ser imitado. O branqueamento é considerado como “racismo do negro”. “É o próprio negro que faz o racismo” diz o senso comum, que por ser transclassista faz aparecer essa expressão na periferia e na academia. A procura de identificação com o branco, a negação dos seus caracteres fenotípicos, as tentativas de clarear a pele e ter cabelos lisos as custas da química, do ferro quente, das chapinhas modernas, do alisamento “definitivo”, a adoção da sua cultura e do seu comportamento, a rejeição à sua cultura e aos seus assemelhados étnico/raciais não são identificadas como produto da branquitude construída pela elite branca brasileira.

Segundo Bento há um silêncio sobre o lugar que o branco ocupa nas relações sociais brasileiras. O seu papel nas desigualdades sociais não é refletido, nem problematizado. O foco de discussão é o negro, o problema é exclusivamente dele. Bento identifica “um pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (2002, p. 26). Os mesmos atribuem à escravidão a situação atual do povo negro no Brasil.

Assumir a sua ação nas desigualdades impostas pela discriminação racial não é culpabilizar o seguimento branco pelo passado e presente, mas desenvolver o senso de responsabilidade que o mesmo tem para com a situação do grupo negro, para que participe na promoção de ações responsáveis e políticas de ação afirmativa, para que os direitos e oportunidades prevaleçam independentes das diferenças étnico/raciais, entre outras. Diferenças essas que não devem instituir-se de formas hierárquicas e submetidas a recalques na sociedade.

Texto compilado a partir do artigo - *Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade.* De Ana Célia da Silva

<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-06.pdf>

Acesso em 29 de abril de 2015