



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

EIXO TEMÁTICO: FILOSOFIAS DA DIFERENÇA, ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

CRISTINA IMACULADA SANTANA DE OLIVEIRA

**A COMUNIDADE IMAGINADA DA AFRODESCENDÊNCIA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO DAS “RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS”**

**Fortaleza - CE
2012**

CRISTINA IMACULADA SANTANA DE OLIVEIRA

**A COMUNIDADE IMAGINADA DA AFRODESCENDÊNCIA NO CONTEXTO DA
“EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS”**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a PhD Bernadete de Lourdes Ramos Beserra

Fortaleza - CE

2012

CRISTINA IMACULADA SANTANA DE OLIVEIRA

**A COMUNIDADE IMAGINADA DA AFRODESCENDÊNCIA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO DAS “RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS”**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

APROVADA EM: ___/___/___

Banca Examinadora

Prof.^a PhD. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (orientadora) – UFC

Prof.^a Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante – UFC

Prof.^a Dr.^a Sônia Pereira Barreto – UFC

Prof.^a Dra. Mônica Dias Martins - UECE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

O46c

Oliveira, Cristina Imaculada Santana de.
A comunidade imaginada da afrodescendência no contexto da “educação das relações étnicorraciais” / Cristina Imaculada Santana de Oliveira. – 2012.

172 f. : il., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

Área de Concentração: Educação.

Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra.

1. Editoras universitárias – Publicações – Fortaleza(CE). 2. Editoras universitárias – Publicações – Salvador(BA). 3. Autoria. 4. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino(Superior) – Fortaleza(CE). 5. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino(Superior) – Salvador(BA). 6. Brasil. [Lei Nº10.639, de 9 de Janeiro de 2003]. 7. Universidade Federal do Ceará. 8. Universidade Federal da Bahia. I. Título.

CDD 378.017098131

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem a generosidade da professora Bernadete Beserra. Em primeiro lugar porque as disciplinas ministradas por ela no curso de graduação em Letras, e na pós-graduação da Faculdade de Educação/FACED, contribuíram de modo decisivo para as mudanças necessárias nos rumos da pesquisa. Segundo, porque aceitou orientar meu trabalho, um desafio impar, já que me encontrava há mais de uma década distante dos bancos escolares.

Agradeço à Universidade Federal do Ceará, em especial ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, seus professores e funcionários. Também não posso deixar de agradecer aos professores Sylvio Gadelha, Homero Lima, Hildemar Rech e a todos os colegas da linha de pesquisa "Filosofia e Sociologia da Educação" (FILOS) que energizaram as ideias e reflexões ao longo de nossos encontros e as Profas. Sônia Pereira Barreto e Maria Juraci Maia Cavalcante, pelas orientações fundamentais para reorganização da pesquisa na defesa de projeto. Da mesma maneira deixo meus agradecimentos ao grupo "Negritude e Cearensidade - Identidades Étnicas e Relações Raciais no Ceará" nas pessoas de Silviana, Joamir, Dorenildo, Diego, Ana Iza e Ana Natália, bem como os demais colegas das disciplinas cursadas no decorrer do Mestrado.

Agradeço também aos amigos Adailton, Aline, Leidemara, Lisieux, Naéliton, Generson, Melka, Suelen, Tiago, Kamila, e uma dezena de outros professores e colegas do curso de Letras que, mesmo com meu afastamento, nunca deixaram de me passar uma palavra de incentivo e apoio.

Agradeço ainda a todos que participaram das etapas desta caminhada: Cláudio Guimarães, Susane Barros, Henrique Cunha Jr., Piedade Videira, Pedro Rogério, Elvis Matos, Silvana Militão, Stélio Torquato, Arlene Vasconcelos, Lina Aras, Tânia Lobo e Soraia Cury (Edições Selo Negro).

Agradeço aos meus filhos amados, Heythor e Haluane, sempre presentes, e ao meu doce e paciente esposo Dennys, força e carinho nos momentos mais difíceis dessa trajetória.

Por fim, agradeço a Fundação Cearense de Pesquisa – FUNCAP, que viabilizou, através de seu aporte financeiro, a liberação do tempo necessário para minha dedicação e finalização do Mestrado.

“A lei de ouro do comportamento é a tolerância mútua, já que nunca pensaremos todos da mesma maneira, já que nunca veremos senão uma parte da verdade e sob ângulos diversos”.

Mahatma Gandhi

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal investigar que caminhos de formação universitária estão sendo trilhados na consolidação de uma comunidade da afrodescendência, a partir da legislação para a Educação das Relações Étnicorraciais, após sanção da Lei 10.639/2003. Educação essa que, na compreensão dos defensores da afrodescendência, são as relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural; imersas nos contextos de poder e das hierarquias brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. A pesquisa está estruturada em uma análise bibliográfico-documental e apresenta uma abordagem teórica do conceito de comunidade, buscando compreender se a Educação das Relações Étnicorraciais pode forjar uma *Comunidade Imaginada da Afrodescendência*. *Comunidade* que nas palavras de Zygmunt Bauman aponta para uma “coisa boa”, mas que põe em risco a *liberdade*. Que oferece segurança, mas em contrapartida exige uma fidelidade aos seus ideais. *Imaginada* porque para Benedict Anderson ela cria laços fortes de pertencimento entre iguais e exclui os que são considerados diferentes. *Comunidade Imaginada da Afrodescendência* porque busca uma nova configuração nacional, onde “brancos e negros” não podem conviver, como se pensava, dentro de uma democracia racial. Não se nega, nessa reflexão, que o racismo existe no Brasil, mas se questiona como um aparato legal pode alterar uma realidade de desigualdades sociais, principalmente se são construídos a partir da adoção de políticas públicas direcionadas ao atendimento de uma parcela da população. Com essas bases e seguindo um modelo neoliberal de governo, a Lei 10.639 e seus desdobramentos cuidam de garantir aos afrodescendentes hoje, direitos que não tinham durante a escravidão. Deixa-se de lado direitos universais e centraliza na legislação e na educação, direitos reparatório-afirmativos. O discurso de professores, autores e alunos também são analisados bem como a produção editorial das universidades, em especial nas Universidades Federais do Ceará (UFC) e da Bahia (UFBA); nos cursos de licenciatura (História, Letras e Artes), no intuito de verificar se estão acompanhando as diretrizes estabelecidas na Lei e quais as suas contribuições específicas para a construção de uma *Comunidade Imaginada da Afrodescendência* sob a égide de uma Educação das Relações Étnicorraciais. Justifica-se, tal análise, uma vez que crescem as discussões no ambiente acadêmico, mas pouco se aprofunda a compreensão das transformações nele produzidas. Mais diretamente busca-se contribuir com os debates sobre a reconstrução da identidade cearense e as repercussões do embate entre a ideologia da mestiçagem e da afrodescendência. Como resultado da investigação realizada chega-se a um quadro síntese de obstáculos que são decisórios na relação entre uma Educação para as Relações Étnicorraciais e uma *Comunidade Imaginada da Afrodescendência*.

Palavras-chave: Afrodescendência, Comunidade, Lei 10.639, Produção Editorial.

ABSTRACT

This dissertation aims at investigating which ways of higher education are being trailed for the consolidation of an afrodecendency community, based on the law for the education of ethnic racial relations, after the sanction of the Law 10.639/2003. A kind of education which, according to the comprehension of the afrodecendency defenders, has to take into consideration the relationships built in the historical, social, political, economical, and cultural process; immersed in the power contexts and the Brazilian hierarchies, in which race operates as a form of social classification, demarcation of differences and political interpretation and identity. The research is structured into a bibliographic- documental analysis and presents a theoretical approach of the community concept, seeking to understand if the education of the ethnic racial relations can forge an imagined community of afrodecendency. According to the words of Zygmunt Bauman, this community points to a "good thing", but also threatens the freedom; it provides security, but on the other hand requires loyalty to its ideals. It's "imagined" because for Benedict Anderson it creates strong ties of belonging among equals and excludes those who are considered different. It's the imagined community of afrodecendency because it seeks a new national setting, where "white and black" cannot coexist, as previously thought, within a racial democracy. It is not denied, in this reflection, that racism exists in Brazil, but it is questioned how a legal apparatus can change a reality of social inequality, especially if they are built based on the adoption of public policies directed to attend a portion of the population. With these bases and following a neoliberal model of Government, the law 10,639 and its consequences ensure afro descendants the repairing-affirmative rights. The teachers, authors and students' speech, are also analyzed as well as the editorial production of the universities, particularly in the Federal University of Ceará (UFC) and in the Federal University of Bahia (UFBA); in the undergraduate courses (history, literature and the Arts), in order to verify whether they are following the guidelines set out in the Law and what are their specific contributions to the construction of an imagined community of afrodecendency under the aegis of an education of ethnic racial relations. Such analysis is reasonable, once academic discussions are growing, but little deepens the understanding of transformations produced in it. We seek to contribute more directly to discussions on the reconstruction of the identity of the people from the state of Ceará, Brazil, and the repercussions of the clash between the "mestizo" ideology and the afrodecendency. As a result of the investigation taken, we come out with a synthesis table of obstacles which are crucial in the relation between an education for the ethnic racial relations and an imagined community of afrodecendency.

Keywords: Afrodecendency, Community, Law 10.639, Editorial Production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E ANEXOS

Tabela 1: Organizações de defesa da população negra/por estado (região nordeste)	73
Tabela 2: Mercado Editorial Brasileiro/Títulos Editados	89
Tabela 3: Mercado Editorial Brasileiro/Títulos Editados por setor	90
Tabela 4: Mercado Editorial Brasileiro/Sub setor Didáticos	91
Tabela 5: O que a leitura significa para você?	94
Tabela 6: Gêneros mais lidos	95
Tabela 7: Relação de Editoras Universitárias e o nº de livros publicados por região	111
Tabela 8: Cronologia Legislação e total de livros publicados no Brasil (2003-2010)	99
Tabela 9: Distribuição da População brasileira por cor ou raça – IBGE	112
Tabela 10: Disciplinas do programa de Pós-Graduação de História – UFBA	135
Gráfico 1 : Organização de Defesa da população negra/por estado(região NE)	73
Gráfico 2: Grau Instrução dirigentes de organizações de Defesa da População Negra	74
Gráfico 3: Mercado Editorial Brasileiro/Títulos Editados por setor	91
Gráfico 4: Crescimento do número de leitores no Brasil	92
Gráfico 5: Média de leitura nos últimos três meses por região	93
Gráfico 6: Média de leitura (últimos 3 meses) por região indicados pela escola	93
Gráfico 7: Tipos de leituras – veículos lidos	94
Gráfico 8: Distribuição de livros publicados por ano/catálogos	113
Gráfico 9: Questionário Discente/Semestre cursado no Curso de Letras/ UFC	144
Gráfico 10: Questionário Discente/ Onde você ouviu falar da lei 10.639 pela 1ª vez?	145
Gráfico 11: O que é necessário para ampliar seu entendimento sobre cultura africana?	146
Figura 1: Fotos dos atores caracterizados de Machado de Assis/Campanha Publicitária	32
Figura 2: Campanhas contra o racismo da FIFA e UNICEF	55
Figura 3: Campanha contra o racismo Prefeitura Fortaleza e Convite “Terça Negra”	78
Figura 4: Cartazes promocionais de eventos na Bahia	81
Figura 5: Cartazes do Ilê Aiyê com símbolos ligados da África Negra	82
Anexo 1 : Programa de Disciplina Mestiçagem e Nação no Brasil	165
Anexo 2: Modelo do questionário discente – UFC/ Letras (AL)	166
Anexo 3: Texto da Lei 10.639 /2003	167
Anexo 4: Relação dos livros selecionados trabalhados nesta pesquisa – 2000 a 2010	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEU	Associação Brasileira das Editoras Universitárias
APNs	Agentes de Pastoral Negros
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CIA	Comunidade Imaginada da Afrodescendência
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPPIR	Coordenadoria da Igualdade Racial
EDUERJ	Editoras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
EDUFBA	Editora da Universidade Federal da Bahia
EDUFC	Editora da Universidade Federal do Ceará
EDUs	Editoras Universitárias
EDUSP	Editora da Universidade de São Paulo
ERE	Educação para as Relações Étnicorraciais
FNB	Frente Negra Brasileira
GRUCON	Grupo de Consciência Negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de interesse público
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PL	Projeto de Lei
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNILAB	Universidade Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO..... 15

CAPÍTULO I: Construindo uma comunidade da afrodescendência através de políticas públicas afirmativas

- 1.1. Imagens e Mitos: Machado de Assis e a afrodescendência..... 31
- 1.2. A lei 10.639/2003 e o sistema de ensino brasileiro..... 40
- 1.3. Comunidade Imaginada da Afrodescendência (CIA)..... 43

CAPÍTULO II: A trajetória de um projeto para uma identidade afrodescendente

- 2.1. Movimento Negro no Brasil..... 56
- 2.2. Durban e as políticas afirmativas..... 63
- 2.3. A construção da “Educação para as Relações Etnicorraciais”..... 66
- 2.4. O movimento negro no Ceará e na Bahia..... 72

CAPÍTULO III: A lei 10639/2003 e suas Orientações: contextos editoriais universitários.

- 3.1. A produção editorial no Brasil 83
 - 3.1.1. Características da Editoração brasileira..... 86
- 3.2. Dois contextos, duas realidades, uma mesma legislação: UFC & UFBA 98
- 3.3. As editoras da UFC e da UFBA 104
- 3.4. Uma literatura para a comunidade da afrodescendência sob a égide da “Educação das Relações Etnicorraciais”..... 107

CAPÍTULO IV: A lei 10639/2003 e as Orientações nas práticas e nos dizeres dos professores, gestores educacionais e autores.

- 4.1. Universidades Federais do Ceará e da Bahia..... 121
- 4.2. Os cursos de História, Artes e Literatura na UFC e UFBA: currículos, ementas, projetos pedagógicos..... 122

4.2.1. Licenciaturas na Universidade Federal do Ceará (UFC).....	124
4.2.2. Licenciaturas na Universidade Federal da Bahia (UFBA).....	133
4.3. Discurso e avaliação dos professores (licenciaturas) vinculados a “Educação das Relações Étnicorraciais no Brasil”	138
4.4.1- Professores em formação: uma breve contribuição para a ERE.....	143
4.4. Quadro-síntese as dificuldades da relação ERE ⇔ CIA nos últimos dez anos.....	148
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
ANEXOS.....	165

APRESENTAÇÃO

A COMUNIDADE IMAGINADA DA AFRODESCENDÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DAS “RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS”

Embora as questões étnicorraciais tenham tido importância em minha história, não havia me ocorrido, até o ingresso na disciplina Estudos Sócio Históricos e Culturais da Educação, tratá-la analiticamente. Muito menos no que concerne ao peso de seu conteúdo didático e literário. Foi no decorrer da disciplina que me deparei com o trabalho proposto pela Profa. Bernadete Beserra, que consistia na observação de como o fenômeno do racismo se apresentava nas diferentes gerações e seus desdobramentos.

Esse desafio colocou-me diante das discussões sobre racismo, pertencimento racial, ações afirmativas e cotas para alunos nas universidades. Como consequência, iniciei uma pesquisa relacionada à problemática da discriminação racial. As respostas encontradas nas conversas com meus familiares, mas, principalmente, nos debates que se desdobraram em sala de aula, levaram-me a refletir sobre a minha *cor de pele* e sobre o meu sentimento de pertencimento racial. Já havia sofrido ou presenciado situações de discriminação em vários momentos de minha vida, mas nunca achei que fosse por minha cor, ou por meus cabelos crespos, ou pelo formato de meu nariz. Sempre achei que essas situações estavam ligadas à minha condição financeira, *apenas*.

Com o término da disciplina, a professora Bernadete convidou-me a participar do grupo de pesquisas que ela coordenava na Faculdade de Educação “Negritude e Cearensidade - Identidades Étnicas e Relações Raciais no Ceará”¹. A partir das discussões realizadas com o grupo, a questão racial ganhou para mim outro contorno: um objeto a ser estudado. Elaborei, então, um projeto que me possibilitou o ingresso no Mestrado, em agosto de 2010.

Minha pretensão inicial, ao apresentar o projeto “Difusão cultural e questão étnica nas universidades nordestinas: análise da produção editorial acadêmica a partir da legislação sobre as relações étnicorraciais no Brasil” era desenvolver uma pesquisa com os autores de livros que apresentavam um discurso compatível com a legislação para a Educação das Relações

¹ O grupo, liderado pela profa. Bernadete Beserra desenvolve estudos históricos e antropológicos da construção da identidade cearense e das formas como esta repercute nas relações étnicas e raciais hoje. Alguns trabalhos desenvolvidos pelo grupo são os seguintes: BESERRA (2012, 2011); MARIZ, (2012, 2011); MATOS (2011,2009); NASCIMENTO (2011); JESUS, D. & MATOS, D. D. (2010, 2009); OLIVEIRA (2011)

Étnicorraciais. Saber se esses autores, de fato, conheciam a lei e se haviam escrito suas obras no intuito de utilizarem-nas como fontes de pesquisas e de reforço no discurso de pertencimento racial. A ideia era desenvolver um trabalho com os relatos dos autores que publicaram, na última década, livros que dialogavam com a temática racial.

No decorrer do caminho, a pesquisa tomou uma vertente mais documental e aproximou-se, auxiliada pelas observações realizadas na defesa de projeto de dissertação, da busca por compreender como a Educação para as Relações Étnicorraciais interfere ou não na construção de uma *comunidade imaginada* da *afrodescendência* nacional. Mantendo ainda a produção editorial como um dos focos de interesse, até pelo meu histórico de formação universitária - Comunicação Social, a dissertação incluiu a análise de dados e de entrevistas com coordenadores de cursos de História, Artes, Letras e Educação - áreas responsáveis pelas licenciaturas - e como eles interagem com as determinações impostas pela Lei 10.639 e suas orientações (demais normas, leis e pareceres que se seguiram à lei 10.639/2003).

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar que caminhos de formação universitária estão sendo trilhados na consolidação de uma comunidade da afrodescendência, a partir da legislação para a Educação das Relações Étnicorraciais, em especial, após a sanção da Lei 10.639² de 9 de janeiro de 2003. Especificamente, busca apresentar as alterações ocorridas nos cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de História, Letras, Artes e Educação com a introdução dessa lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Defende-se que, para se atingir os propósitos educacionais e políticos para os quais se moveram o aparato legal, e em especial a Lei 10.639/2003 e suas orientações, faz-se necessário apontar as dificuldades da relação entre a Educação das Relações Étnicorraciais (ERE) e uma Comunidade Imaginada da Afrodescendência (CIA), que vem se construindo nos últimos dez anos.

A lei 10.639, sancionada em 2003, é o resultado de uma reivindicação do movimento negro³ que, aproveitando uma visibilidade alcançada com a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, pressiona o Estado Brasileiro a adotar uma legislação para a Educação das Relações Étnicorraciais (ERE). A III Conferência realizou-se na África do Sul, em 2001, local simbolicamente representativo da luta, da resistência e da vitória da população negra após o fim do regime do *apartheid* que durou quase cinquenta anos. Antecederam a essa conferência, duas outras reuniões em Genebra nos anos de 1973 e 1983⁴.

O Brasil participou ativamente dessas conferências, porém a mais significativa para o movimento negro foi a de 2001. É importante ressaltar que movimento negro é uma denominação genérica de diversos movimentos sociais afro-brasileiros. Refiro-me, neste trabalho mais especificamente, o que se denomina de Movimento Negro Unificado⁵ que será mais bem detalhado no capítulo II.

² Em 1983, Abdias do Nascimento (deputado federal) apresentou o projeto de lei (PL 1332/83) que definia o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação primária, secundária e superior. Não foi aprovado, mas voltou à pauta política outras vezes até ser sancionado em 2003.

³ Ver SILVA, Ana Célia (1997), HANCHARD, Michel (2001).

⁴ Em 1978, previa-se um programa de ação para a 1ª década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial (resolução 3057/72). A de 1983 foi convocada com o objetivo de avaliar as atividades desta primeira década.

⁵ O MNU surgiu com ato público em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, no dia 07 de julho de 1978, em protesto contra as manifestações de racismo pelo assassinato de Robson Silveira da Luz, por policiais e o impedimento da entrada de atletas negros na piscina do Clube de Regatas Tietê.

Antes mesmo da realização do encontro em Durban, já aconteciam aqui discussões em um Comitê Nacional⁶ criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, formado por entidades do movimento negro, indígena, de mulheres, de homossexuais e de defesa da liberdade religiosa. Esse grupo organizou três seminários regionais o que resultou na I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, no Rio de Janeiro, entre os dias 6 e 8 de julho de 2001, na qual estiveram presentes mais de 1.700 delegados vindos das mais diversas regiões do País.

Com o crescimento dos debates, criou-se nacionalmente um campo fértil para a atuação de lideranças em prol da adoção de políticas públicas para a população negra brasileira. Incrementando esse contexto, mais um fator contribuiu, mesmo que não tão diretamente, para ampliar e dar visibilidade às discussões para o combate à discriminação e ao preconceito. Tratava-se da campanha eleitoral iniciada em 2000/2001 para a escolha do Presidente da República. Os candidatos que lideravam as pesquisas de opinião eram José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Articulando uma campanha midiática bastante eficiente (Lula vence com mais de 61% dos votos no País)⁷, o candidato do PT aproveita-se da crise econômica que abalou o segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (do PSDB), para criticar seu opositor e solidifica paralelamente a isso, a imagem de proximidade com os movimentos populares⁸ e com as minorias mais desfavorecidas.

Especificamente para as questões raciais, os partidos de coligação (PT, PL, PC do B, PMN e PCB) à candidatura de Lula, por meio da Fundação Perseu Abramo⁹, elaboram o programa *Brasil sem racismo*, no qual algumas das principais reivindicações do movimento negro são incluídas. No item 5.4 desse programa, a educação é destacada e afirma-se que é necessária a construção de um projeto “pedagógico baseado nos princípios da diversidade, equidade e justiça social”. O item 5.10 intitulado, “Gestão Pública”, estabelece a “necessidade de uma relação de cooperação entre os poderes executivo e legislativo na intenção de se garantir a aprovação de leis que busquem a igualdade de oportunidades e de tratamento para a população negra, apoiando, por exemplo, o Projeto de Lei complementar sobre o Fundo Nacional para o Desenvolvimento das Ações Afirmativas”.

⁶ Participaram representantes de todos os ministérios, do IPEA, da Fundação Palmares, do Conselho Mundial de Igrejas, da Reitora da UFBA, do antropólogo Roque Laraia, ente outros.

⁷ Disponível em www.tse.jus.br/resultado

⁸ A atuação de Lula era especificamente no Movimento Sindical Paulista (ABC), mas ampliou-se uma imagem de uma ligação *natural* com os demais movimentos sociais.

⁹ Fundação criada pelo Partido dos Trabalhadores em 1996

Luiz Inácio Lula da Silva é eleito, e os grupos que o apoiaram cobram resultados. A expectativa do movimento negro era a criação de um ministério que tratasse especificamente das questões étnicorraciais, porém isso não aconteceu. O que se atendeu, uma semana depois da posse presidencial, foi a sanção da lei 10.639 que, como já citado, tramitava há vários anos, em gestões anteriores.

Estabelecia-se, nesse decreto, que a Lei nº 9.394 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, passaria a vigorar acrescida dos seguintes artigos **26-A**, **79-A** e **79-B**; no entanto o 3º parágrafo do art. 26-A e o Art. **79-A**¹⁰ foram vetados pelo Presidente em relação ao projeto de lei original. A razão apontada para o veto do 3º parágrafo foi que ele, ao chegar ao nível de detalhamento de obrigar, no Ensino Médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, desconsiderando os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades do País, feriu um princípio constitucional já existente.

Para o artigo **79-A**, o veto recebeu a seguinte justificativa: a LDB não disciplina e nem faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. Segundo o princípio legal estabelecido na lei Complementar nº 95/88, “uma lei não conterà matéria estranha a seu objeto”, ou seja, não se pode incluir um aspecto que não havia sido contemplado no corpo da lei original. Dessa forma, o que significativamente foi incluído à LDB/Lei 10.639 está escrito no 1º parágrafo que determina que:

O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Com esse discurso, a lei traz à tona elementos (luta/cultura/comunidade negra) que devem ser resignificados na retomada das discussões sobre o processo de formação da nação brasileira, ressitando o papel do negro e sua contribuição histórica. Desses elementos, o que servirá, de maneira mais efetiva, como norteador desse trabalho, será o entendimento do que

¹⁰ O primeiro artigo determinava que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no Ensino Médio, deveriam dedicar, pelo menos, 10% de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida e o outro que os cursos de capacitação para professores deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, universidades e outras instituições de pesquisa pertinentes - <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html>

passou a ser a ser referida como *comunidade negra* ou mais especificamente, *a comunidade afrodescendente*¹¹.

O termo “comunidade” parece caber em diversas situações; desde a denominação para antigos agrupamentos até os significados mais recentes ligados aos grupos no mundo virtual, muitas são as conceituações apresentadas.

Zygmunt Bauman¹² (2003), um dos pensadores desta era comumente conhecida como pós-modernidade, observa que certas palavras extrapolam seus significados porque guardam “sensações”. Comunidade, segundo ele, é uma dessas palavras. Para ele “comunidade” sugere uma *coisa boa*; o que quer que ela signifique é bom “ter uma comunidade” ou “estar numa comunidade”.

[...] a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita; temos que estar alertas quando saímos prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto. Aqui, na comunidade, podemos relaxar - estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros. (BAUMAN, 2003, p.8)

Reforça o sociólogo que pertencer a uma comunidade é sinal de estar seguro, entre pessoas amigáveis, prontas a ajudar, quando necessário. É um *oásis* no deserto mundo da violência. E não se trata apenas de segurança física/material, mas também daquela que se expressa nos nossos medos e fraquezas. “O homem não só se vincula a grupos por laços materiais e/ou morais, mas especialmente por fatores inconscientes”. Na comunidade, fortalecemo-nos e nos sentimos parte de um todo. Em síntese, Bauman (ibidem) afirma que a “comunidade é o tipo de mundo que não está ao nosso alcance, mas no qual gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir”.

A visão de um lugar [paradisiáco] ideal está em nosso inconsciente coletivo, independentemente do grupo ao qual pertencemos. Mitos, lendas, contos populares são algumas das formas de acesso a esse inconsciente. Os contos e as obras de Mestre Didi¹³, por exemplo, constituem uma fonte de estudos para a *comunidade da afrodescendência*, porque

¹¹ “O termo afrodescendente, de acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais (BRASIL, 2006, p.215) refere-se aos/as descendentes de africanos (as) na diáspora, em contextos de aproximação política e cultural, e é utilizado como correlato de negros (as) (ou, às vezes “pretos”) nos países de língua portuguesa, como o Brasil; de *african american*, na língua inglesa, em países como Estados Unidos (onde se usa também o termo *black*)

¹² Sociólogo polonês que expulso de seu país por uma campanha antissemita do governo comunista (1971) foi para a Inglaterra. Lá se tornou Professor Emérito de Sociologia em Leeds. Conhecido por suas análises das ligações entre modernidade e o holocausto e do consumismo pós-moderno.

¹³ Deoscoredes M. dos Santos ou Mestre Didi, como é conhecido, é escultor, escritor, ensaísta, curador e sumo sacerdote do culto aos ancestrais africanos.

aponta diretamente para o universo mítico da cultura afro-brasileira. Na adesão a uma comunidade, esses elementos simbólicos são primordiais para que se tenha uma compreensão das condições sociais de seus membros.

Mas Bauman (ibidem) discute tal perspectiva (real x imaginário) e a explica observando que a vida real “não é comunitária”. Paradoxalmente, num mundo moderno, repleto de contradições sociais, quanto mais distantes parece estar essa “comunidade de aconchego” [da segurança], maior parece ser a busca por ela daqueles que se encontram em uma condição de vulnerabilidade. Há ainda outro aspecto importante apontado por Bauman: entre uma comunidade “idealizada” e uma comunidade “existente” há um elemento de conflito: a comunidade [real] existente cobra de seus membros fidelidade incondicional. Aqueles que não lhe obedecem não podem pertencer a ela, pois o pertencimento tem que apresentar laços fortes. Um dos instrumentos práticos para o convencimento generalizado da população negra, adotado nos três últimos governos brasileiros e respaldado por estudos acadêmicos, são as pesquisas e dados estatísticos utilizados para “comprovar” o que se quer defender¹⁴. Isso não é novidade no campo acadêmico, mas ganha um peso maior na estratégia de persuasão de um número maior de pessoas.

Mesmo com diversos estudos realizados pela UNESCO/ONU – Organização das Nações Unidas, nos anos 50/60, foi a partir do ano de 1979, com o trabalho de Carlos Hasenbalg¹⁵, que pesquisas contendo dados estatísticos sobre a população negra se popularizaram. Florestan Fernandes¹⁶ já havia publicado estudos nesta perspectiva, apresentando conclusões que atestam a manutenção de uma estrutura social excludente para essa população. Com isso, ampliaram-se as reivindicações para que haja um revisionismo historiográfico com o objetivo de desconstruir a imagem de democracia racial existente no Brasil. Põe-se, em dúvida, a história ensinada nas escolas, afirmando que ela é apenas o retrato de uma colonização e da dominação do branco europeu. A Resolução CNE/CP 1/2004 - Seção 1, p.11 do Diário Oficial da união de 22 de junho de 2004 do Ministério da Educação aponta que:

¹⁴ IBGE/IPEA/FGV são alguns institutos que realizam pesquisas direcionadas à população negra

¹⁵ Ver HASENBALG, C - “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”. Rio de Janeiro, Graal (2005).

¹⁶ Sociólogo, nascido em São Paulo, reconhecido por seu estilo de pensamento analítico e crítico, reinventou a pesquisa sociológica no país. Marxista, militante, deputado federal, não separava seu trabalho teórico de suas convicções ideológicas. Demonstrou, em seus estudos o caráter desigual das relações entre brancos e negros, desmistificando o mito da democracia racial. Em seu entendimento na nossa sociedade capitalista (presente) há resquícios de aspectos escravistas (passado) e, portanto as práticas discriminatórias permanecem *como um corpo estranho no emaranhado de relações sociais*. Lecionou nas universidades de Columbia e Yale (EUA) e Toronto (Canadá). Voltando do exílio político (1972), foi efetivado como professor titular da PUC-SP. Colaborou com o jornal *A Folha de S. Paulo*.

“O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravidão que a geração atual herdou”.

Kabengele Munanga¹⁷ (1988) reforça essa perspectiva de que a história do negro, no Brasil, foi tratada com “desdém e transmitida de maneira inferior e desvalorizada”. Assemelha-se, ao pensamento de Florestan Fernandes, ao defender que não houve nenhuma preocupação com a integração socioeconômica das vítimas diretas ou indiretas do cativo, os negros e seus descendentes, no reordenamento social, após a libertação dos escravos.

A grande travessia de escravos pelo Oceano Atlântico, que, Priore & Venâncio (2004), descreveram como a formação de uma “cultura em movimento”, é recortada e explicitada como elo entre a população negra marginalizada que hoje temos no Brasil e *aqueles* escravizados, trazidos de maneira violenta para a Colônia. Tratados de maneira desumana e privados de seus direitos, quando escravos, aos seus descendentes só restou uma posição inferiorizada na sociedade brasileira atual.

Estabelecendo esta conexão: escravidão no passado/desigualdade no presente, os afrodescendentes (brasileiros à luz dos seus semelhantes americanos) reivindicam o *resgate* de direitos e exigem uma *reparação* pelos erros acumulados desde o período da escravidão/colonização. É uma ação coletiva: uma ação para uma comunidade. E o que a comunidade oferece aos seus participantes? Oferece segurança, o aconchego do qual fala Bauman, mas, em contrapartida ela cobra um preço. E qual o preço a pagar e quem poderá participar dessa *comunidade da afrodescendência*? Aqueles que se autodeclararem “negros”; os que se identificarem com os ideais de pertencimento afrodescendente; os que rejeitarem o mito da democracia racial e os que se engajarem na construção de uma *comunidade da afrodescendência*.

É necessário, acima de tudo, o convencimento de que a construção de uma *comunidade da afrodescendência* segura e transformadora da estrutura social é possível. E porque é necessário se pertencer a essa comunidade? Bauman (íbidem) novamente ilumina a reflexão e responde que não se pode confiar em quem *está fora* da comunidade. *Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita; temos que estar alertas; quando saímos prestar*

¹⁷ Antropólogo nascido no antigo Zaire (Congo), Livre-Docente na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Foi vice-diretor do Centro de Estudos Africanos e do Museu de Arte Contemporânea da USP, é um dos intelectuais mais conhecidos do movimento negro contemporâneo.

atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto (BAUMAN, 2003 p. 7).

Esta insegurança, vivenciada por todos, refere-se às incertezas, a competição, a uma desregulagem social, onde “*somos convocados (...) a buscar soluções biográficas para contradições sistêmicas; procuramos salvação individual de problemas compartilhados*” (BAUMAN, 2003 p.19). A procura por segurança nos leva à nossa "comunidade" tornando quem está “fora dela” um estranho a ser evitado e combatido. Quanto mais buscamos essa segurança, mais inseguros ficamos e os “outros” tornam-se cada vez mais ameaçadores. Com isso nos distanciamos da conquista dos direitos elementares de cidadania e convivência.

Para se “estar dentro” dessa comunidade e ter acesso à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, entre outros, é preciso adotar um “pacote afrodescendente” cujos princípios se baseiam na reverência à ancestralidade africana, no orgulho pela negritude, na contribuição para a conscientização de outros que não perceberam [ainda] uma condição de discriminação e de preconceito racial, cotidianamente, e na revisão histórica do papel do negro na formação da nação brasileira.

Valendo-se de estudos de Florestan Fernandes (1965), reafirma-se o argumento de que o negro [escravos] pertenceu ao contingente da população nacional que teve o pior ponto de partida para integração ao regime social após o período escravocrata e senhorial e, por isso, não teve mecanismos que possibilitassem romper com sua condição de miséria social. Responsabiliza-se, o Estado e a sociedade, e deles é cobrado à reparação pelos erros cometidos.

Nesse ponto, Bauman (ibidem) apresenta mais um elemento para enriquecer a reflexão sobre a dificuldade apresentada para aqueles que aspiram vincular-se a uma comunidade. Já foi dito que a comunidade pode ser um “lugar de aconchego, um ninho”, porém estar em comunidade tem um custo, pois paga-se pelo privilégio de viver *em* comunidade. Esse preço é pequeno enquanto a comunidade for idealizada, mas, à medida que ela ganha corpo, esse preço é cobrado com a negação da liberdade [individual], da autonomia, do direito à autoafirmação e, em última instância, da identidade.

Na adesão a uma comunidade da afrodescendência, não há brechas para hibridismos¹⁸ ou misturas: pardo, preto, moreno, mulato etc., reconhece-se apenas uma categoria: negros. Bhabha (2003) resumindo o que Frantz Fanon (2008) apresenta em “Pele escura, máscaras brancas”, chama a atenção para os conflitos que isso pode causar ao afirmar que, no processo

¹⁸ Ver BHABHA. Homi (2003).

relacional da constituição de identidades, a alteridade do branco constitui o negro tanto quanto a alteridade do negro constitui o branco: instaura-se, assim, o hibridismo no seio da identidade. Em seus estudos, sob o viés psicológico e no contexto da colonização africana na costa Atlântica, ele afirma que o “branco está preso em sua branquitude e o negro está preso em sua negritude. Dentro desse sistema, resta apenas uma alternativa: o “negro” deve tentar sob todo custo tornar-se branco”. Mas essa premissa é redimensionada quando se pensam as bases para uma *comunidade da afrodescendência*. Veja-se, por exemplo, a pretensão expressa no Estatuto da Igualdade Racial¹⁹ em exigir, nos documentos oficiais, a autoclassificação entre brancos ou afro-brasileiros, é totalmente contrária a uma busca pela igualdade social, uma vez que ao se reconhecer como afro-brasileiro, o indivíduo passa a ter direitos específicos na saúde, na educação, no mercado de trabalho etc., em detrimento aos outros. Os direitos fundamentais “não devem mais ser garantidos a todos”, ele é substituído por um direito maior denominado de “direito a reparações”. (SCHWARTZMAN, 2007, p. 108)

Em decorrência de uma determinação unilateral, por parte dos defensores de pertencimento afrodescendente, negatizou-se o mito da democracia racial e tudo o que ele invoca. A crítica maior, no campo acadêmico, é direcionada ao sociólogo pernambucano Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933), mas outros autores e outras manifestações também são enquadrados como responsáveis pela diminuição/invisibilidade da importância do negro na formação da nação brasileira.

A ideologia afrodescendente passou a ter maior destaque, no âmbito acadêmico, a partir dos estudos sociológicos patrocinados pela UNESCO nos anos de 1950 (MAIO, 1999), em conjunto com ações do movimento negro, entretanto, sua popularização deu-se a partir de 2001 com a realização da Conferência de Durban e os compromissos assumidos pelo Brasil neste evento.

Mariz (2011) observa que a ideologia da afrodescendência se espalhou nacionalmente à medida que o País foi levado a seguir o ideal do neoliberalismo, iniciado no Brasil no governo socialdemocrata de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) e mantida nos mandatos do trabalhista Luís Inácio Lula da Silva (2003-2007; 2007-2010) e no atual de Dilma Rousseff.

Para os chamados afrodescendentes, elementos como o mito da democracia racial, a ambiguidade na classificação de pertencimento racial, a comemoração da libertação de escravos, entre outros, são responsáveis por reforçar e por manter a estrutura social de

¹⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm

desigualdade no País. O processo, segundo esse ideal afrodescendente, é tão perverso que faz com que a maioria dos “negros” brasileiros não perceba que é oprimida e aceite uma ideologia eurocêntrica-colonizadora/branca como se também pertencesse a ela.

Porém, ao trocar uma democracia racial, cujo elemento mais expressivo é o mestiço, por uma sociedade na qual só cabem brancos e negros, remetemo-nos ao modelo de sociedade construído nos Estados Unidos. A leitura das relações étnicorraciais no Brasil, sob uma perspectiva americanizada, foi reforçada com um intercâmbio entre intelectuais brasileiros que foram para os Estados Unidos e de intelectuais norte-americanos vindos para o Brasil. (HANCHARD, 2001; TELLES, 2006). Porém, estes estudos realizados nacionalmente, não conseguiram se afastar de uma interpretação dos ideais do movimento negro estadunidense, transportando para o Brasil os mesmos padrões de convivência inter-racial dos americanos. (BESERRA, 2011).

O risco ao se aceitar um modelo estranho à nossa formação identitária foi apontado por Bourdieu & Wacquant (2002), quando utilizaram o exemplo do Brasil para explicar o que chamaram de “intrusão etnocêntrica”. Em linhas gerais, os sociólogos alertavam para o fato de se transpor para o Brasil, soluções para os conflitos raciais que só dizem respeito à sociedade estadunidense.

Apesar da grande repercussão do artigo na época e de críticas contundentes, tal alerta foi desconsiderado, e o governo brasileiro, aliado a um número expressivo de intelectuais, promove uma interpretação do Brasil de acordo com a qual, ao invés de mestiços, como pensamos ser, “somos apenas brancos” ou “negros”. (BESERRA, 2011). Nessa perspectiva, o mito da democracia racial é entendido como algoz maior e a aproximação entre os movimentos negros (brasileiro e estadunidense) reforçam a estratégia de elaborar políticas públicas de ação afirmativas comuns às duas realidades distintas.

Abdias Nascimento, ícone do movimento negro brasileiro, recentemente falecido (2011); que esteve exilado (1968-1978) nos Estados Unidos na efervescência das discussões do movimento negro americano descreveu, na época, a aversão ao mito da democracia racial com as seguintes palavras:

[...] a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que vem se perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da branquidão, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes. (NASCIMENTO, 1978, p. 93).

Discursos com esse grau de expressividade recheiam posições dos afrodescendentes, sobretudo no espaço acadêmico e visam despertar uma reação de cobrança [comunitária] dos direitos básicos negados. A educação é um desses direitos e também está na pauta de construção da comunidade da afrodescendência. Significativo aparato legal, a partir da III Conferência de Durban (2001), tem sido desenvolvido, debatido, sancionado nas instâncias governamentais (SEPPPIR, SECADI, MEC etc.) para que as instituições de ensino, seus educadores e pesquisadores possam engajar-se na defesa dos direitos da população [negra] marginalizada. Partes dessas normativas foram elaboradas como decreto; casos como os das leis 10639/2003²⁰ e 11.645/2008²¹; parte são resoluções e orientações como exemplificam os pareceres 01 e 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE); e outros ainda direcionados a assuntos mais específicos dentro da temática como é a Lei das Cotas para estudantes nas universidades do País. De um modo geral, essa legislação apresenta dois caminhos basilares: o de reconhecimento (resgate histórico da formação do país) e o do ressarcimento (compensações, indenizações, reparações, pedidos de desculpas).

A LDB vista através da Lei 10.639/2003, situa-se tanto no campo das políticas de reparação como também na do reconhecimento e da valorização dos negros. É o que expressa seu parágrafo primeiro. A pretensão é possibilitar o ingresso, a permanência e o sucesso dos membros da *comunidade da afrodescendência* na educação escolar. Portanto defende ser necessário criar e organizar ações afirmativas no sentido de valorizar um acervo histórico-cultural afro-brasileiro dentro do sistema de ensino nacional.

A Lei 10.639 é apenas uma das peças para essa construção. Na sequência de sua sanção, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), organizaram e disponibilizaram outros documentos de orientações para que se efetive sua implantação. Um destes documentos é a cartilha *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicorraciais*²². O texto final da lei 10.639 abrange apenas o Ensino Fundamental e Médio. O parágrafo que incluiria as universidades, através dos cursos de formação de educadores, foi vetado pelo presidente Lula. Com a edição das *Orientações* o ensino universitário retorna aos debates como responsável pela formação de professores e foi incluído em um capítulo específico, denominado “Licenciaturas”. Estão claras, na introdução dessa seção “Licenciaturas” (BRASIL, 2006, p.

²⁰ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

²¹ Incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

²² Ver Lastoria, A.C. em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a15.pdf> - Foram editados 50.000 exemplares desta cartilha e distribuídos para todos os estabelecimentos de ensino no país, de todos os níveis, de acordo com informações no portal do MEC.

123), quem é o público a quem se destinam as *Orientações* e qual é o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) no processo:

“O presente texto dirige-se à comunidade acadêmica das instituições de educação superior (IES), especialmente, às dedicadas à formação de profissionais de educação e a todos (as) envolvidas diretamente com o fenômeno educativo. [...] Orientar as IES para que possam responder aos desafios que se apresentam a partir da legislação em vigor, abordada na introdução desse documento, atuando no combate a todas as formas de racismo”.

O texto destaca, ainda, pesquisas e ações exitosas realizadas sobre as relações étnicorraciais na formação de profissionais da educação e explicita como as diretrizes podem ser inseridas nas IES, além de descrever algumas experiências²³ já existentes. Com a inclusão dos cursos de Licenciatura na Educação das Relações Étnicorraciais, via *Orientações*, outra dimensão educacional se coloca para a reflexão. Se a Lei 10639/2003 apresenta um texto aberto e cita apenas o Ensino Fundamental e Médio como receptor da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, em que as instituições de ensino superior podem contribuir? Formando e capacitando educadores será a resposta mais direta. Desta maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana estão voltadas aos Ensinos Fundamental e Médio, mas incluem a participação das instituições universitárias quando, no conjunto das normativas legais, considerarmos o que foi estabelecido no corpo das *Orientações* (2006).

A revisão da matriz curricular, o fomento a novas pesquisas, a criação de programas de apoio aos estudantes universitários e a produção de material didático, bibliográfico e cultural são alguns dos elementos que estão no desenrolar desse projeto no âmbito educacional. Entendendo que a participação de professores/pesquisadores é fundamental para qualquer projeto que se diz nacional e a importância de se compreender como a *atuação de educadores que educam educadores* e suas percepções se apresenta no processo de construção de uma *comunidade da afrodescendência* brasileira, estruturamos a dissertação da seguinte maneira:

O **capítulo I** inicia-se com algumas reflexões sobre a criação de uma *comunidade da afrodescendência* modelada em função de uma sociedade dividida entre brancos e não brancos, na qual os direitos universais, como educação, saúde, moradia, são direcionadas a *minorias* e passam a ser atendidos mediante políticas públicas pontuais que, em nada ou em muito pouco,

²³ Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (*latu sensu*), Especialização “Educação e Diversidade do Centro de Estudos Afro-Orientais” (Ceaco/Ceafro/UFBA) e Programa de educação e profissionalização para igualdade racial e de gênero são exemplos citados.

mudam a realidade social do País. Discuto, em seguida, a construção de uma comunidade baseando-me nos estudos de Zygmunt Bauman proposto em seu livro *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual* (2003) e no de Benedict Anderson, *Comunidades Imaginadas* (2009) no intuito de demonstrar como a *comunidade* afro-brasileira, nas bases em que vem sendo pensada, se efetiva mediante um sentimento de *pertencimento imaginado*.

O **capítulo II** estabelece um diálogo entre o movimento negro e a aprovação da legislação para a Educação das Relações Étnicorraciais. Resgata também a fundação do Movimento Negro Unificado e os grupos que influenciaram na formação do movimento negro no Ceará e na Bahia. Menciona ainda as implicações da Conferência de Durban e as negociações realizadas antes mesmo dela se realizar em 2001 e analisa, detalhadamente, os parágrafos da Lei 10.639 e a conjuntura na qual ela foi sancionada.

No **capítulo 3** o destaque está na relação entre a lei 10.639 e a cartilha *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicorraciais* no contexto da produção editorial universitária. O que se quer demonstrar é que a editoração universitária participa também do processo de “reeducação” da sociedade brasileira à medida que apresenta, após a sanção da lei 10.639, compor um capital cultural oral/escrito/visual direcionado e específico para as questões étnicorraciais.

Já no **quarto capítulo** a análise esta centrada na produção editorial das UFC e UFBA e nos cursos ministrados nas áreas de História, Letras, Educação e Artes. Que ações estas instituições de ensino superior estão adotando e quais as dificuldades encontradas quanto a disponibilidade de materiais didático-pedagógicos para a formação de professores que trabalharão os conteúdos, expressos na legislação, em sala de aula. A base para essa reflexão foi construída através de entrevistas e questionários aplicados aos autores, professores, gestores editoriais e alunos. A parte final do capítulo é composta de um quadro síntese das dificuldades da relação entre a Educação para as Relações Etnicorraciais e a Comunidade Imaginada da Afrodescendência.

Nas “considerações finais” são apontados os resultados encontrados e os desafios que se colocam para a continuação dessa perspectiva analítica que contempla a produção editorial universitária e a temática etnicorracial.

Estabelecido uma espinha dorsal para o desencadeamento do estudo, o passo seguinte foi delimitar o campo de aplicação empírica. A escolha do estado do Ceará como contraponto à Bahia está nas premissas do desenvolvimento da pesquisa. Minha chegada ao mestrado deu-se a partir das discussões iniciadas no grupo *Negritude e Cearensidade - Identidades Étnicas e Relações Raciais no Ceará*, em que o foco das pesquisas está no desenvolvimento de

estudos históricos e antropológicos que possam ajudar na compreensão do processo de construção da identidade cearense. Tal entendimento é relevante, à medida que, no estado do Ceará, um dos grandes desafios para a geração atual de estudiosos, principalmente aqueles envolvidos com a formação do povo cearense; está na desconstrução de um senso comum que se difundiu pela historiografia tradicional afirmando *não existir negros* no Ceará²⁴. O comprometimento desta dissertação é contribuir com mais uma vertente de reflexão motivada por essas especificidades, pela legislação, em especial a lei 10.639, e as demais normativas aprovadas como são os casos do Estatuto da Igualdade Racial, da Lei das Cotas, etc. em diálogo com a produção editorial.

Para o estado da Bahia, o motivador inicial foi o pioneirismo em apresentar o debate sobre a presença do negro na formação nacional. O Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) - órgão da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia - já discutia ações afirmativas em favor das populações afrodescendentes, muito antes de tal assunto entrar na pauta da legislação nacional. Sua fundação data de 1959, e suas ações eram destinadas à população em geral, não restrita ao âmbito acadêmico.

Outro aspecto interessante, na escolha do estado, está na participação da Bahia no conjunto de estudos realizados nas décadas de 1950 e 1960, patrocinados pela UNESCO, que são, ainda hoje, uma das mais importantes fontes de pesquisas e de análises sociológicas sobre o negro brasileiro (GUIMARÃES, 1999). Esses estudos, polarizados entre “dois grupos” - *paulistas e baianos*-, apesar de serem publicados a partir de 1950, já estavam em andamento na Bahia muito antes da solicitação da UNESCO, com pesquisadores que receberam financiamento do Programa de Pesquisas Sociais no Estado da Bahia em parceria com a Universidade da Columbia (EUA). Um dos méritos desses estudos foi ampliar, espacialmente, o foco das relações raciais, incluindo o norte/nordeste. Guerreiro Ramos e Thales de Azevedo são dois dos diversos intelectuais baianos participantes do projeto.

Acrescentam-se às razões para escolha do estado da Bahia os dados divulgados pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em sua Síntese dos Indicadores Sociais 2010 na tabela: *População total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas*. Está no estado baiano o maior percentual de pessoas que se declaram “preta” (16,8%) nacionalmente. O Ceará, por sua vez, tem um dos menores índices desse percentual; apenas 2,7 %. Com

²⁴Ver FUNES, Eurípedes. “Negros no Ceará”. In: SOUZA, 2007, p.103-132.

percentuais tão díspares, os dois estados apresentam cenários distintos para a construção de uma mesma comunidade da afrodescendência.

O fator decisivo para a escolha dos dois estados veio com os resultados preliminares obtidos na análise dos catálogos das editoras universitárias. Quando me deparei com o volume de livros editados pela Editora da UFBA e a sua organização para consulta, constatei que as condições empíricas para a realização do projeto do mestrado estavam dadas.

Compreendendo que há disparidades entre os estados brasileiros e a concentração de editoras comerciais na região sudeste, bem como a presença de editoras de porte como as da Universidade de São Paulo, de Brasília, UNESP, UERJ etc., mas buscando, no desenvolvimento da dissertação, um equilíbrio passível de análise, optei por trabalhar apenas com as editoras das universidades federais de cada Estado. Essa opção deu-se depois da tentativa de trabalhar com editoras das universidades estaduais, mas estas não ofereceram as condições mínimas de informação para a pesquisa. Poucas disponibilizam catálogos *on line* e destes, nem todos apresentam informações atualizadas. Era necessário para que as informações fossem trabalhadas em um grau de confiabilidade de informações e certa uniformidade entre os estados, o que não foi encontrado em uma verificação inicial.

Decidido que as editoras universitárias seriam a base para o desenvolvimento da dissertação, iniciou-se, a parte empírica, pelo levantamento dessas editoras, dentro de cada uma das Instituições Federais de Ensino Superior, separando-as e escolhendo uma por estado mais o Distrito Federal. Com essa informação em mãos, o passo seguinte foi separar que livros, listados nos catálogos *on line* e/ou impressos, atenderiam aos critérios delimitados para a dissertação. Ao selecioná-los, já os separei por ano de publicação e área de conhecimento. Total de livros elencados: **cento e setenta e quatro** (174)²⁵. Metodicamente, a seleção dessas obras obedeceu aos seguintes aspectos:

1. O título indicava estudos de, para e/ou sobre a história e a cultura africana.
2. O título remetia à legislação para a Educação das Relações Étnicorraciais;
3. A sinopse confirmava os itens acima
4. Qualificação dos autores (são professores universitários, ativistas de Movimentos Sociais, gestores educacionais?).
5. São coletâneas históricas sobre o período da colonização/escravidão.

²⁵ Há uma margem de erros no levantamento realizado nos catálogos das editoras uma vez que procuramos realizar a escolha através de palavras-chaves no título e sinopse de cada obra. Se o livro não apresentava diretamente nenhum dos termos citados (afrodescendente, ancestralidade, racismo...) não era possível considerá-lo.

A partir dessas informações preliminares, foi possível verificar se havia ou não uma curva de crescimento na quantidade de livros editados no período analisado (2000-2010); e se isso se espelhava na legislação para a ERE por intermédio da produção editorial universitária bem como se o discurso legal (10.639, Orientações, Diretrizes e pareceres) estava sendo apropriado por educadores e materializado na forma didático-pedagógica, ou seja, em livros e ainda se, com esses livros, ampliava-se o discurso afrodescendente dentro e fora da universidade.

Para a parte bibliográfica e documental, a análise foi elaborada consultando a legislação vigente que dialoga com a Educação das Relações Étnicorraciais (ERE). Em seguida, acrescentaram-se os documentos referentes a cada curso pesquisado (História, Letras/Literaturas e Artes), os quais estão nominalmente citados no texto da Lei 10.639 como áreas prioritárias de atuação. Consideramos como documentos nesta fase: os projetos/planos políticos-pedagógicos, a grade curricular, as ementas e outras normativas afins.

A parte final de recolhimento de informações trata da análise a partir das entrevistas e dos questionários aplicados aos coordenadores, editores, autores, professores e alunos de cursos/disciplinas criados em atendimento à legislação pertinente. Para otimizar tempo e resultados, recorreremos ao e-mail, principalmente com os entrevistados baianos. No caso dos coordenadores dos cursos da UFC e da Editora, fizemos um contato pessoal, e posteriormente eles nos encaminharam as respostas. Exceção se deu com os professores Stélio Torquato Lima (Letras) e Henrique Cunha Jr. (Educação) que, além da conversa formal, permitiram-me acompanhar uma aula ministrada por cada um deles.

Em uma dessas aulas deu-se à aplicação de um questionário aos alunos da disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (HG0067)”, o que acrescentou mais elementos à reflexão. Ele foi elaborado no intuito de saber se os alunos tinham algum conhecimento da Lei 10.639 e se relacionavam o exercício da função de professor no Ensino Fundamental e Médio ao conteúdo discutido nas aulas cuja temática está vinculada à história e cultura afro-brasileira. No final do trabalho (**anexo 2**) são apresentadas as dez questões mistas (dissertativas e de múltipla escolha) elencadas no questionário.

Com esse desenho, entendemos que a contribuição desse trabalho, dentro do programa de pós-graduação em Educação Brasileira, é de fato relevante, pois nos debates nas ciências humanas vêm se ampliando a necessidade de especializar educadores nos temas da história e cultura africana para suscitar novas pesquisas de caráter multidisciplinar e mais críticas. Embora a legislação, em especial a Lei 10.639/2003, seja digna de elogio, isso não significa

que determinados aspectos seus não devam ser criticados em prol de um melhor entendimento do que ela se propõe.

Em termos teóricos, a discussão será enriquecida com as leituras realizadas na disciplina “Mestiçagem e Nação no Brasil: construções e desconstruções” (**ver programa anexo 1**), ministrada pela professora Bernadete Beserra, bem como as demais disciplinas acompanhadas no decorrer do Mestrado, no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação na UFC e as reuniões da Linha de Pesquisa Filosofia e Sociologia da Educação (FILOS).

CAPÍTULO I: CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DA AFRODESCENDÊNCIA ATRAVÉS DE POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS

1.1: Imagens e Mitos: Machado de Assis e a afrodescendência

Em meados de 2011, um dos maiores bancos públicos, no Brasil, lançou, nos principais meios de comunicação, peças publicitárias apresentando importantes brasileiros que foram correntistas da instituição em um século de existência. Uma das pessoas retratadas em um desses comerciais era o escritor Machado de Assis²⁶. Assim que tal publicidade começou a ser veiculada, a Ouvidoria Nacional da Igualdade Racial da SEPPIR recebeu uma denúncia do Sr. Júlio Ribeiro Xavier²⁷ e *outros*. A aversão veio pelo fato do ator escolhido para interpretar o escritor ser *aparentemente* branco.

A SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, órgão do Governo Federal com status de “ministério”, pediu formalmente (Procedimento Administrativo sob o nº 00041.001108/2011-02)²⁸ ao anunciante que retirasse a propaganda do ar. Além de considerar a peça publicitária “inadequada”, a Secretaria acrescentou que a escolha de um ator de pele branca para representar Machado de Assis não só contribuía, ainda mais, para um processo de invisibilidade do afro-brasileiro em nossa sociedade, como também “distorcia as evidências pessoais e coletivas relevantes para a compreensão da personalidade literária de Machado de Assis, de sua obra e de seu contexto histórico”.

Acionado legalmente, o Conselho Nacional de Autorregulação Publicitária (CONAR), na pessoa da Sra. Carla Simas (relatora) afirmou que não encontrou no filme nenhum elemento objetivo ou subjetivo capaz de diferenciar, excluir, restringir ou demonstrar preferência pelas pessoas de pele branca; o que houve foi um “equivoco técnico” dos responsáveis pelo anúncio, que acabou por descaracterizar um conhecido e importante personagem da história brasileira. “Na publicidade, a liberdade de criação segue limites legais e éticos diferentes das obras de ficção”, observou à conselheira.

Nesse sentido, complementa a relatora, “o cuidado dos idealizadores da peça publicitária poderia ter sido maior, uma vez que a notoriedade de Machado de Assis foi

²⁶ Joaquim Maria Machado de Assis nasceu e faleceu no Rio de Janeiro (1839-1908). Mestiço, filho de um mulato carioca e de uma imigrante açoriana; de origem humilde, frequentou apenas a escola primária, pois precisou trabalhar desde a infância, após perder a mãe.

²⁷ Historiador e militante do movimento negro.

²⁸ Ver <http://www.conar.org.br> / Representação no. 22611 Anunciante e agência: Caixa Econômica Federal e Borghierh Lowe.

relacionada à marca do anunciante, que usou fatos reais para promover seus serviços.” Mesmo com essa argumentação, o CONAR decidiu pela sugestão de alteração do ator.

O anunciante acatou a decisão, mas defendeu-se alegando que sempre buscou mostrar a diversidade racial que caracteriza nosso país e ressaltou as inúmeras ações implementadas em parceria com o Governo Federal e com a própria SEPPIR afirmando que “jamais fez distinção entre pobres, ricos, brancos, negros, índios, homens, mulheres, jovens, idosos ou qualquer outra diferença social ou racial”; mesmo assim, providenciou a suspensão da propaganda e veio a público pedir desculpas a toda população afro-brasileira e aos movimentos sociais ligados as causas raciais. Cerca de um mês depois, a propaganda foi refeita, e o intérprete de Machado de Assis foi substituído por um ator de pele *fenotipicamente* mais escura.



Figura 1 - Ator na 1ª. Propaganda



Ator na 2ª Propaganda

Fonte: www.youtube.com - Propagandas da Caixa Econômica

Não é propósito aqui analisar o teor da peça publicitária, mas o episódio é ilustrador da atuação midiática dos grupos de combate ao racismo e, principalmente, da SEPPIR como porta-voz da comunidade da afrodescendência. Comunidade essa delineada a partir do Sr. “Júlio Ribeiro Xavier²⁹ e outros” que delegaram à SEPPIR a condição de determinar quem poderia ou não representar a figura de Machado de Assis em uma peça publicitária. Que comunidade é essa? Como pessoas que não conheceram pessoalmente (exceto por poucos registros fotográficos/descrições) o autor de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), “concentram-se” numa *comunidade* (que extrapola a comunidade literária e/ou machadiana)

²⁹ Cidadão que solicitou “providência” à SEPPIR

para exigir seu pertencimento étnico? De fato, é interessante notar que muitos estudiosos³⁰ da obra e vida de Machado de Assis argumentam que ele não participou diretamente de protestos contra o processo escravista do Brasil no século XIX.

Matilde Trípoli (2006), uma das linguistas estudiosas da vida e obra de Machado de Assis, rebate estas críticas, observando que a escravidão está em todas as obras machadianas; não como uma moldura, ou pano de fundo no desenrolar da narrativa, mas como elemento com o qual ele interage. “Sua visão humanista, sua crítica mordaz, sua astúcia e ironia, alcançava os limites da alma humana, e nas profundezas destas almas, não há cor ou raça que nos diferencie”. Por esse discurso, Trípoli (idem) nos leva a pensar que Machado de Assis combatia uma escravidão psicológica (da alma), o que, de certa maneira, corresponderia a uma interpretação de que a escravidão seria mais do que uma metáfora. Machado nasceu em 1839 e sua obra vai até meados de 1900. Acompanhou, portanto, um período em que se sucederam muitos acontecimentos³¹ marcantes e definitivos para a história do Brasil. Embora críticos de sua obra não enxerguem em sua obra personagens “negros”, Trípoli (idem) nos convida a atentar os ouvidos para os silêncios que se mesclam na narrativa machadiana. É nesse silêncio que se percebe sua preocupação com as mazelas humanas.

Mas, voltando à ação midiática que acompanhou a denúncia de “inadequação” da peça publicitária, percebe-se que ela é ilustrativa de uma busca por resignificar fatos e personagens em nossa história, construindo uma relação de pertencimento afro-brasileiro, reforçando o discurso de valorização da negritude e da ancestralidade africana. O cenário que se coloca para essas manifestações tem suas bases em vertentes distintas: a primeira é o reflexo da influência internacional que vem de tratados assumidos pelo Brasil, enquanto nação participante da Organização das Nações Unidas (ONU) e de órgãos de Direitos Humanos; a segunda apresenta-se na atuação do Movimento Negro e Organizações Não Governamentais (ONGs) como principais articuladores das reivindicações exigidas do Estado.

Recebendo forte influência (externa) dos protestos acontecidos pela busca dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos (1955-1968) e pelos movimentos de libertação de países africanos (principalmente Angola, Guiné Bissau e Moçambique)³², estabeleceu-se internamente, uma aproximação com movimentos de esquerda marxista.

³⁰ Ver PEREIRA (1936); COUTINHO (1940); VERISSÍMO (1916); BOSI (2002), SCHWARTZ (1990).

³¹ Fim da Regência, maioria de D. Pedro II, extinção do tráfico de escravos, crescimento do movimento abolicionista, Proclamação da República, entre outros.

³² As independências das colônias francesas impulsionou o movimento de libertação dos países africanos. O "25 de Abril" trouxe a possibilidade das independências de Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Essas influências e o trânsito de intelectuais dos movimentos sociais, estadunidense e brasileiro, transportaram para nossa realidade uma perspectiva de separação racial americana. Entendiam esses militantes que a solução para enfrentar as desigualdades sociais, no país, passava pela distinção entre brancos (ricos) e negros (pobres). O livro de Carlos Hasenbalg, *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil* (1979) é frequentemente lembrado quando se procura estabelecer um elo entre discriminação e desigualdades raciais. Defende Hasenbalg que

[...] “a tradição de pesquisa desenvolvida nos últimos 30 anos dá forte sustentação a ideia de que os brasileiros não brancos estão mais expostos a desvantagens cumulativas ao longo das fases do ciclo individual e que essas desvantagens são transmitidas de uma geração a outra. Na educação, por exemplo, essa desigualdade entre brancos e não brancos irá refletir, posteriormente em padrões diferenciados de inserção desses grupos de cor na estrutura ocupacional” (HASENBALG, 1979).

A partir dessas premissas, duas vertentes de análise passaram a integrar os estudos [sociológicos] nas universidades brasileiras:

1. Uma vertente que defende exatamente a revisão histórica do papel da população negra na construção da nação brasileira e a construção de uma “ideologia” afrodescendente. Para se definir quem seriam os afrodescendentes, o modelo base a ser considerado seria o estadunidense. Abdias do Nascimento, Kabenquele Munanga, Luiza Bairros, Matilde Ribeiro, Petronilha Gonçalves e Silva, Sueli Carneiro, dentre outros, compõem esse grupo.
2. O outro grupo de estudiosos aponta para o perigo de produção de identidades raciais fixas, o que pode fortalecer ainda mais o conceito de “raças distintas” e, com isso, suscitar uma cisão racial. Integra esse grupo, Peter Fry, Marcos Chor Maio, Yvonne Maggie, entre outros. Eles não negam que há racismo no Brasil, mas entendem que ele se distingue do racismo existente nos Estados Unidos.³³ Defendem o aprofundamento da compreensão da especificidade do racismo brasileiro.

As diferenças entre essas posições apenas atestam para a complexidade de interpretação dos dois racismos. A história mostra que, mesmo nos Estados Unidos, a implantação de ações afirmativas - que exigiu a definição “exata” de quem seria os beneficiários - trouxe mais problemas do que solução para os conflitos raciais lá existentes, e todo processo foi construído muito mais em consequência de uma política de Estado do que de um *clamor* de movimentos sociais e população. O mesmo

³³ Ver BESERRA, Bernadete (2011).

caminho parece estar sendo trilhado, fielmente, pelo Estado brasileiro (nas três últimas gestões), após as discussões realizadas em torno da III Conferência de Durban.

Em resposta a esses encaminhamentos, manifestações, no ambiente acadêmico, são destacadas, principalmente, a partir das discussões sobre a Lei das Cotas para estudantes universitários. É o que se pode perceber, por exemplo, na publicação do livro *Divisões: políticas raciais no Brasil Contemporâneo* (2007), organizado por intelectuais que elaboraram o documento “Todos têm direitos iguais na República Democrática” - entregue no Congresso Nacional, contestando a lei que estabelece as cotas raciais nas Instituições Federais de Ensino Superior. Alerta esse grupo que está em andamento no país, um intenso processo de racialização às políticas públicas nas áreas de saúde, de educação, de direitos civis, e assim por diante. (FRY *et al*; 2007).

Afirmam ainda que o processo ao qual assistimos no Brasil contemporâneo é um empreendimento de restauração de “raças humanas” que começa com a desvalorização do princípio de igualdade dos cidadãos perante a lei e atribuem identidades raciais a cada pessoa. Nesse sentido, os direitos universais, como educação, saúde, emprego, moradia – altamente dispendiosos para o Estado – e passam a um plano secundário, atendendo apenas uma parcela mínima da população. (idem, 2007).

A crítica é pertinente à medida que, para se ter acesso às políticas públicas afirmativas já existentes e o fortalecimento da *comunidade da afrodescendência*, é necessária uma divisão “perigosa” da população brasileira em dois grupos: “brancos” e “não brancos”. A tendência de divisão se dá com vistas a uma discriminação compensatória. Beserra (2011) observa que a justificativa é o atendimento às demandas específicas; o que, de fato, é mais interessante e economicamente vantajoso aos olhos de um modelo de estado neoliberal.

[...] mais do que uma pressão da própria dinâmica social é uma pressão da política neoliberal que utiliza demandas do próprio movimento social para a justificação de políticas de focalização bastantes mais econômicas do que as políticas universalistas do estado keynesiano. (BESERRA, 2011, p. 11)

Nesse sentido, os últimos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2007; 2007-2010) e a atual gestão de Dilma Rousseff, têm se colocado como um modelo de “estado democrático de direito”; e, com base neste, amplia o conceito de “direito social”, (leia-se compensatório e comunitário), pautado nos ditames da justiça, da solidariedade, do pluralismo e do combate ao preconceito. A ideia desses direitos, também chamados de *afirmativos*, é de compensar as desigualdades civis e

morais sofridas pelas classes discriminadas ao longo da história e estão expressos na Constituição Federal/88, no art.4º, I e IV. Como característica, esse tipo de governo busca maneiras de *controlar* a sociedade que promove discriminações (religiosas, étnicas, culturais, sexuais) e para isso, a gestão assume uma posição proativa, criando políticas públicas e leis que devam garantir direitos às minorias étnicas, sexuais, religiosas etc.

É seguindo essa perspectiva que o Estado Brasileiro (nas gestões de Lula e Dilma), representadas pelas secretarias gestadas pelo Ministério da Educação e Cultura (SECADI³⁴ e SEPPIR³⁵), o Movimento Negro e as instituições de apoio ao combate ao racismo empreende uma proposta de “reeducação” da sociedade, sob os princípios da “Educação das Relações Étnicorraciais” (ERE) para a construção de uma identidade afro-brasileira.

Mas o que se entende por educação das relações étnicorraciais? Tal expressão não é definida claramente nos documentos que foram elaborados para dar suporte à legislação. Em um estudo realizado pela pesquisadora e militante do movimento negro Nilma Lino Gomes, com o patrocínio do MEC e da SECADI em 2005, a educação das relações étnicorraciais é apresentada como:

[..] “as relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural; imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária”. (GOMES, 2005 p.39-62)

Tal afirmação não contribui muito, pois sua construção está ligada a um exercício conceitual político, idealizado em um acordo de estratégias que buscam uma educação contra *uma* educação. Há uma linha tênue entre etnia e raça que não pode ser desprezada nessa definição. Os conceitos de “raça” e “etnia” são bastante polêmicos, principalmente quando utilizados como “sinônimos” e a história já nos mostrou o quanto pode ser danosa essa confusão. A utilização das doutrinas racistas teve seu apogeu no século XX, e seu aspecto mais nocivo pode ser exemplificado pelas atrocidades acontecidas na Alemanha de Hitler. A morte de milhares de judeus, baseada na suposta superioridade da raça ariana, mostrou os perigos e as implicações que o uso dessas teorias poderia levar. A validade delas passou a ser questionada.

No Brasil, a série de estudos patrocinados pela UNESCO, na década de 1950, referenciava-se a problemas raciais como *étnicos*. Mas isso não resolveu a confusão existente

³⁴ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

³⁵ Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial

entre as interpretações dos dois termos: “raça” e “etnia”. Guimarães (1999) afirma que “a rejeição do termo raça em favor de etnia não resolve as dificuldades analíticas, mas reconhece que o conceito de etnia é mais amplo que o de raça, podendo os grupos étnicos abarcar os grupos raciais, fazendo dos últimos um tipo particular dos primeiros”.

Uma educação das relações étnicorraciais, expressa, pelo seu próprio enunciado, essa confusão entre os dois termos. Isso gera, no mínimo, uma incoerência quando se trata de combater as ações de combate ao preconceito racial. Estabelecer-se-á uma hierarquia de que grupos podem ou não ser privilegiados? É o princípio do “povo” eleito, dos escolhidos?

Tentando apresentar um caminho para a compreensão desse impasse entre os conceitos, o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA, organizador do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras³⁶, destacou em seu material preparado para orientar os participantes (unidade IV -“Experiências Educativas Antirracistas”, p. 49), que objetivo final é buscar uma igualdade de oportunidades e não uma igualdade de “raças”.

Essa perspectiva adotada pelo CEAO está nas nuances da lei 10.639 se considerarmos apenas um aspecto: mesmo recebendo uma numeração de lei específica e distinta, ela nada mais é do que a inclusão de dois artigos no corpo da lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) de nº 9394/1996 reformulando-a. O artigo **26** já presente na LDB foi mantido, e acrescentou-se o Artigo **26A** no texto da lei 10. 639. O artigo **79A** foi vetado, e o **79B**, que trata da comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra, apenas foi repetido. Nesse aspecto, é possível notar um momento exemplar para a definição da “ação pedagógica” como correção étnicorracial da LDBEN. Basta afirmar que, na sua natureza funcional de “incluir” artigos, as tais relações poderiam ser definidas como a *etnização* das Diretrizes da Educação Básica.

Complementando o texto da lei de obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileiro, foi também elaborado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004, em que são apresentadas as orientações de conteúdos a serem trabalhados e as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis de ensino, e a Resolução 01/2004 que enfatiza a formação continuada de professores. Como instrumentos legais, esses dois documentos têm como objetivo orientar, de maneira ampla e clara, todas as instituições educacionais do País quanto às suas atribuições para adoção da Lei 10.639/2003. Mas, mesmo com esses adendos, os obstáculos para implementação da lei, que

³⁶ Disponível em http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/livro4_EducacaoeRER-04.08.10.pdf

não se descolam dos problemas crônicos já existentes no sistema educacional brasileiro, continuam. Para exemplificar tal afirmação basta analisar os últimos números oficiais do Ministério da Educação anunciados pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística): 38% dos brasileiros podem ser considerados analfabetos funcionais, ou seja, não conseguem utilizar a leitura e a escrita na vida cotidiana. Pior ainda: 8% dos brasileiros são absolutamente analfabetos. Entretanto, o analfabetismo não é nosso único problema, ainda é grande a quantidade de crianças fora de escola (segundo PNAD/2011, cerca de 3.630.000 brasileiros ainda não estão matriculados nas escolas brasileiras) ou aquelas que não conseguem concluir a educação básica. Isso sem falar no número insuficiente de escolas ou escolas precarizadas, nos profissionais mal remunerados com distorções regionais bastante grandes, etc.

Assim como a lei de libertação dos escravos no século XIX não viabilizou, de imediato, uma digna integração do liberto à sociedade (TRIPOLI, 2006); a obrigatoriedade de uma história e cultura afro-brasileira não transforma uma ideologia hegemônica de democracia racial em uma assimilação da ancestralidade e da valorização afrodescendente, da noite para o dia. Não acontecendo esse processo, ou acontecendo de maneira insatisfatória, há o entendimento, por parte dos defensores da afrodescendência imaginada, que é necessário fortalecer e institucionalizar suas orientações. Por isso, outras leis e documentos³⁷ são elaborados buscando preencher as lacunas deixadas pelo compartilhamento da LDBEN com a lei 10.639/2003.

Esse desafio está expresso no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, no qual o MEC se propõe; em parceria com os sistemas de ensino em todos os níveis, efetivar uma *Educação das Relações Etnicorraciais* (ERE). Registra que a ERE deve direcionar-se para:

[...] “a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade etnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira” (BRASIL, 2008, p. 9).

³⁷ Plano Nacional de Implementação e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais (2008), Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais (2006), Estatuto da Igualdade Racial (2010), pareceres 01 e 03 do Conselho Nacional de Educação (2004).

Afirma ainda esse plano que a ERE deve ser desenvolvida por meio de conteúdos, de competências, de atitudes e de valores a serem estabelecidos pelas instituições de ensino; sempre com o apoio e a supervisão das entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendendo às recomendações e às diretrizes determinadas na legislação. Os órgãos gestores que respondem pelas ações criadas pelo MEC, responsáveis pela divulgação da ERE, são as secretarias SECADI e a SEPPIR.

Educar não é um ato que pode ser entendido como um processo simples e direto, não é possível separá-lo das relações que se estabelecem entre os diversos grupos sociais existentes em nossa cultura. Mas o que se entende por *educar para as relações étnicorraciais* dentro da legislação vigente?

A própria denominação escolhida, “Educação das Relações Etnicorraciais”, nas diretrizes, já é polêmico, pois traz à tona, o uso do termo “raça” e todo o seu aspecto negativo. Porém, há um cuidado expresso no texto das Diretrizes em se justificar o uso de “raça”, garantindo que seu uso se dá no sentido político, no estudo das representações construídas sobre as relações entre negros e brancos e que *“nada tem a ver com o conceito de raça cunhado no século XVIII, já superado”*. Porém, isso está dado na dimensão jurídica/constitucional, que afirma não poder haver discriminação de raça, gênero, religião, etc.

Buscando uma conotação positiva da expressão popular de “raça” como sinônimo de garra, força de vontade e dedicação, ressalta o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC/SECADI, 2004:13) que esse conceito foi (re) significado pelo movimento negro, em seu sentido [político] para valorizar uma leitura [monolítica] da herança africana. Tal atitude também foi tomada em relação ao termo étnicorracial, que tem “como função explicitar que as relações conflituosas entre negros e brancos não se dão apenas pela diferença de cor, mas também pelas diferenças culturais advindas da ancestralidade africana”. É usado, segundo o MEC, “para denunciar a permanência de um imaginário nacional que valoriza a matriz europeia e inferioriza as culturas de outros povos” (negros, índios, asiáticos, etc.). Expressa como essencial a “cor” e a “cultura”, tornando-os igualmente determinantes, tal como as teorias do século XIX.

1.2. A lei 10.639/03 e o sistema de ensino brasileiro

O conjunto de leis que integram as discussões étnicorraciais é expressivo se incluirmos, também, as legislações municipais, estaduais e federais. Nessa dissertação foi trabalhada, mais especificamente, a legislação federal. Nesse âmbito, além da Lei 10.639/2003, foram considerados as:

- a) Diretrizes Curriculares para a Educação Étnicorracial (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004);
- b) Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,
- c) Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais de 2006 (que aqui chamaremos de *Cartilha*);
- d) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Em linhas gerais, a Lei 10.639/2003 define o espaço em que deve ser aplicado o ensino de História: nas escolas de Ensino Fundamental e Médio (públicas e particulares - Art. 26º). Em seguida, aponta o conteúdo programático: a luta dos negros no Brasil, sua cultura e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição desse povo nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. Finalmente, indica quais as áreas preferenciais que devem ministrar esses conteúdos: Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. (Art. 26A, 2º parágrafo)

Antecedendo sua promulgação, a lei foi discutida por meio do documento “Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. O Ministério da Educação e Cultura organizou, principalmente via SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, seis encontros denominados Diálogos Regionais, para este fim. Colaborou com esses encontros movimentos sociais de direitos humanos, o movimento negro, a SEPPIR, o CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, a UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, membros da UNESCO, entre outros; com o intuito de “avaliar e propor estratégias que garantiriam a mais ampla e efetiva implementação das diretrizes” contidas nos documentos legais já citados.

Mesmo com a discussão envolvendo diversos segmentos sociais, as barreiras estabelecidas para a adoção da Lei 10.639/2003 no âmbito nacional, esbarram em velhos problemas. Segundo Henrique Cunha Jr., escritor, professor do programa de pós-graduação da FAGED/UFC e ativista do Movimento Negro Cearense; “a relatora do texto-base, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, para a lei 10.639, preocupou-se em escutar todos os setores envolvidos com as questões etnicorraciais. Isso, na opinião dele, limitou o formato do texto”. O principal problema observa, “é o entendimento de que determinadas áreas nada têm a ver com a questão racial. Eu escuto colegas professores afirmarem que não são das áreas relacionadas na lei, então elas não entendem que devam participar”. É relevante esse aspecto levantado por Cunha Jr. uma vez que o racismo está entranhado em todas as esferas de nossa sociedade. Contribuir para uma espécie de “*guetização*” dos debates polariza a questão entre os que defendem e os que atacam, banalizando a complexidade de tais relações. Por outro lado, essa “*guetização*”, alimentada pelos movimentos sociais de defesa da afrodescendência, muitas vezes rejeitam iniciativas de pessoas “de fora” do movimento ou censuram suas práticas de ensino não as reconhecendo como importantes no processo de construção de nossa identidade nacional.

Para se implantar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira são apresentadas ações estruturantes elaboradas dentro do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como a inclusão de um Projeto Político-Pedagógico; ação essa que depende de outras variáveis, como o entendimento e o domínio conceitual das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais, da formação de professores (Ensino Fundamental e Médio) e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático para a educação que contemple a diversidade racial, participação social da gestão escolar, entre outras (MEC/SEPPPIR, 2009). Expectativas imensas num universo escolar que vem discutindo as Leis de Diretrizes e Bases há anos, com poucos e efetivos avanços.

Ao eleger as metas prioritárias a serem adotadas pelos países participantes na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, a ONU determinou que a educação não só representava um caminho para minimizar as desigualdades sociais, como também um importante instrumento de combate ao racismo e a todas as formas de discriminação existentes. A síntese das discussões está no parágrafo 34 de seu protocolo, no qual o Brasil e as demais nações da ONU atestam reconhecer que:

“os povos de origem africana haviam sido secularmente vítimas não só de racismo, de discriminação racial e de escravidão, como também da negação histórica de seus direitos. Como compromisso, os países devem empreender ações de reconhecimento e de proteção dos direitos sociais para essa população marginalizada”. (UNESCO/2001)

O parágrafo **78** reforça tal ideia afirmando que:

“todos os Estados devem promover o respeito universal, a proteção de todos os direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, civis e políticos, inclusive o direito ao desenvolvimento, como fator fundamental na prevenção e eliminação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”. (UNESCO/2001)

Como desdobramento dessa participação brasileira, foi proposta, dentro do campo educacional, a revisão de conteúdos históricos nacionais alegando que os ensinados, até então, contribuíam para a manutenção do preconceito e das desigualdades sociais em nosso país. A principal solicitação era a adoção de uma literatura que valorizasse a negritude e as raízes africanas. A história nos apresenta vários exemplos de movimentos de resistência das culturas africanas e seus povos. Alguns enfatizam o impacto da colonização que tentava impor suas tradições através de uma ideologia eurocêntrica e consequente submissão do negro, como aconteceu na África do Sul. Kabenguele Munanga (2004) observa que, mesmo com o fracasso do ideal de branqueamento, a ideologia desse processo histórico permaneceu no imaginário coletivo dos brasileiros (brancos e mestiços) de maneira que todos compartilham dos mesmos estereótipos prejudicando o ideal dos movimentos sociais na busca pela produção crítica de uma identidade afrodescendente.

Stuart Hall (2006) salienta que a formação de um grupo social constitui-se a partir de uma identidade cultural, *um sentimento de pertença* (racial, linguística, religiosa etc.). Essa identidade é construída a partir da transmissão de narrativas e de valores que se perpetuam, de geração em geração, com vistas a manter viva uma memória coletiva. O processo de produção de uma identidade afrodescendente passa pela transmissão / seleção da memória coletiva de forma relevante, porque envolve não só uma realidade individual, mas também a adoção de elementos construídos coletivamente. Chauí (1987) argumenta que “o tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar”. O pertencimento produz um vínculo em um plano de valores. No caso de uma comunidade de consciência negra, o resgate da memória coletiva ganha sentido porque valoriza as culturas africanas, que, segundo seus

defensores, foi apresentada sob uma perspectiva de escravidão e isso passou a ter uma conotação negativa na história nacional, por séculos.

Além da valorização desse pertencimento, são características de base do projeto brasileiro de afrodescendência a autoclassificação (manifestação de um posicionamento político majoritário); a valorização de uma ancestralidade (edificação de um heroísmo); e a utilização de uma literatura e do ensino de valores africanos nas escolas (revisão histórica). Essas características parecem estar bem definidas, mas sua aplicação produz uma série de problemas. Em princípio, o projeto de criação de uma comunidade da afrodescendência se apresenta para quem se dispor a se classificar como afro-brasileiro *negando* uma condição de mestiço (pardo, mulato, moreno). Voltemos ao exemplo da peça publicitária. Analisando o episódio, “Machado de Assis” só pôde pertencer à comunidade da afrodescendência a partir do momento em que sua condição de mestiço foi suprimida pelo enquadramento desta na tipologia “negro”. Afinal, os dois atores que representaram o escritor poderiam ser classificados, numa sociedade, sob o mito da democracia racial, de morenos, ou de pardos, ou de mestiços. Porém, sem a classificação racial binária, o célebre escritor não teria seu acesso à galeria de *ícones negros brasileiros*.

Graças a uma intervenção [jurídica] e a repercussão midiática do fato, hoje Machado de Assis ocupa um lugar que parece não ter sido, em nenhum momento de sua vida, uma bandeira de luta, uma aspiração. Conclui-se a partir desse acontecimento que não interessa tipo, o fenótipo; mas sim a maneira como ele está sendo visto.

1.3. Comunidade imaginada da afrodescendência (CIA)

Em tempos de *internet* e de espaços virtuais, palavras como comunidade, voltam ao centro das discussões e incorporam novos sentidos. Comunidade virtual, redes sociais, inteligências coletivas, redes de conexão etc. são alguns dos termos que hoje transitam pelo universo acadêmico e são estudados pelas mais variadas áreas de conhecimento. Em seu livro intitulado *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual* (2003), Zygmunt Bauman, reconhecido por seus estudos sobre o fenômeno da globalização, procura analisar, sob o pano de fundo teórico da tensão entre modernidade e pós-modernidade, uma importante reflexão sobre o senso de convivência em comunidade no começo do século XXI. Já no início do livro, o autor nos convida a refletir sobre a ideia de *comunidade*, não só semanticamente, mas também a partir da ideologia que a envolve.

Defende Bauman (idem) que há uma positividade no termo *comunidade* uma vez que

ele nos remete a uma ideia de paraíso, de inocência, de convivência em um grupo sem interesses individuais. Esse paraíso (que é mitológico, bíblico) nos foi tirado, e a ele queremos [sempre] retornar. Alimentamos um saudosismo que reproduz e reinventa, no conceito de comunidade, a ideia desse paraíso perdido. Entretanto, Bauman (idem) levanta uma questão interessante: existe uma tensão entre essa visão utópica de segurança na vida em comunidade com a ideia de liberdade. O autor não explora a conceitualização de liberdade, mas busca entender essa tensão no contexto pós-moderno e apresentar algumas alternativas. O texto defende que comunidade e liberdade são, hoje, conceitos em conflito:

[...] há um preço a pagar pelo privilégio de ‘viver em comunidade’. O preço é pago em forma de liberdade, também chamada ‘autonomia’, ‘direito à autoafirmação’ e à ‘identidade’. Qualquer que seja a escolha, ganha-se alguma coisa e perde-se outra. Não ter comunidade significa não ter proteção; alcançar a comunidade, se isto ocorrer, poderá, em breve, significar perder a liberdade. (BAUMAN, 2003, p.10)

Essa tensão [do mundo moderno] entre a conquista da segurança e a perda da liberdade individual gera dilemas significativos: almejamos a segurança na comunidade e resistimos a ela em prol da liberdade individual. Para os afrodescendentes, é nítido esse dilema: o trânsito em espaços sociais diferentes pode, por outros elementos (bens materiais e culturais), permitir que ele seja *embranquecido* dentro de uma ideologia mestiça, porém, a partir do momento que ele se posiciona como afrodescendente rompe-se essa possibilidade individual de deslocamento. Sua identidade será “capturada” pela comunidade e ressignificada em função dos interesses dela. Para Manuel Castells³⁸ (1999), é exatamente num mundo globalizante, *com fronteiras fluidas* que os indivíduos tendem a se agrupar, gerando um sentimento de pertença ou, em muitos casos, uma *identidade* comum. Trata-se, como coloca Stuart Hall (ibidem), de um fortalecimento de identidades. A incorporação de elementos, de maneira arbitrária e impositiva acaba por limitar a construção de uma comunidade da afrodescendência nacional.

Bauman (ibidem) nos auxilia, mais uma vez, na compreensão dessa afirmação, propondo que a comunidade “sempre esteve no futuro”: seu lugar é na imaginação. Aproxima-se, com esta afirmação, da posição de Benedict Anderson (2009)³⁹ quando ele define que comunidades, principalmente as pensadas em âmbito nacional, são sempre imaginadas, pois baseiam-se em semelhanças essenciais: criam-se fortes laços de

³⁸ Sociólogo espanhol, professor na Universidade de Paris e Berkeley (Califórnia). Entre 1996-1998 lançou a trilogia *A Era da Informação*, um dos estudos mais citados nas discussões sobre novas tecnologias de informação e comunicação

³⁹ Professor Emérito de Estudos Internacionais, Governo e Estudos Asiáticos da Universidade de Cornell, e é mais conhecido por seu célebre livro *Imagined Communities* (1983).

pertencimento [entre os *iguais*] e excluem os que são considerados diferentes. Para ele, a interpretação de identidades (nacionais, étnicas, raciais e de gênero) passa pela definição de nação como uma *comunidade política imaginária*.

Reforça Anderson (idem) que “todos os membros da mais minúscula das nações, vivendo ou não em um mesmo território, estão incluídos no conceito de comunidade”. Em termos nacionais essa diferença entre identidades está mais clara: um brasileiro sabe que é brasileiro, mas essa identidade nacional só será significativa quando ele se confrontar com outras nacionalidades. “Eu não sou argentino porque sou brasileiro”. No caso de um pertencimento à comunidade da afrodescendência, o confronto se expressa com a negação à condição branca, mestiça ou a qualquer outra que não a “negra”.

Comparando o exemplo de diferenciação entre argentinos e brasileiros quando perguntamos quem é o argentino, a resposta parece simples: alguém que nasceu na Argentina; alguém que tem pais argentinos; que, conseqüentemente, fala espanhol; entre outras peculiaridades. Pergunta-se quem é afro-brasileiro? Quem nasceu na África e no Brasil, *simultaneamente*? Quem tem pais africanos? Quem fala uma das centenas de línguas ou dialetos africanos?

Se já é problemático responder a essas indagações, desafio maior será compreender as alterações que estão sendo propostas, de maneira autoritária, para a construção de uma ideologia afrodescendente no campo educacional.

Exemplo dessa arbitrariedade pode ser visualizado em relatórios estatísticos oficiais, que adotaram uma classificação fechada de raças. Se na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), consolidada em 1976, os brasileiros podiam se auto-classificar com 136⁴⁰ tipos diferentes de cor, nos censos atuais realizados pelo IBGE⁴¹, essas opções foram restritas a apenas cinco: branco, preto, pardo, indígena e amarelo. Paradoxalmente, em nome do combate ao racismo, cria-se uma [nova] forma discriminativa. Sem levar em consideração esse aspecto, a leitura com bases estatísticas é transportada para alguns documentos oficiais (inscrições para vestibulares, por exemplo) que circulam por órgãos e instituições públicas brasileiras, e, sobre eles, são traçadas políticas e estratégias de gestão.

A construção da comunidade da afrodescendência, em andamento, choca-se com algumas indagações primárias quando a analisamos no ambiente escolar: uma das mais simples, porém fundamental, é o que se considerar como história e cultura da África? Como construir um vínculo entre tantos *Brasis* e tantas *Áfricas* numa perspectiva educacional? Os

⁴⁰ SCHWARCZ. Lilia M (2001, pág. 69-70)

⁴¹ VER <http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A316B88101318AB565C54F14/PCERP2008.pdf>

afrodescendentes propagam a ideia de que existe uma comunidade para todos que sofrem com a discriminação e com o preconceito racial. Mas como desenvolver políticas que possam alcançar toda essa população? Ela pode ser efetivamente identificada? É possível a construção de uma identidade nacional afrodescendente que reduza as desigualdades sociais?

Por enquanto, o que se pode perceber é que se procura legitimar a implantação de ações e de políticas afirmativas para uma população afrodescendente que “existe”; mas que não toma a forma de *comunidade* porque seus membros são submetidos a uma violência simbólica (BOURDIEU, 1988)⁴². Essa violência não deixa que os sujeitos percebam sua condição de oprimido ao mesmo tempo em que a torna parte de suas relações cotidianas. Em alguns casos, criam-se, inclusive, situações de discriminação à medida que a legislação não é clara quanto a sua operacionalização. Dessa forma, validam-se as políticas públicas, desconsiderando todo o contexto que envolve situações específicas como é o caso da lei das cotas para estudantes negros nas universidades ou o tratamento de doenças nas quais se acredita que a população negra estaria mais suscetível, como a anemia falciforme⁴³.

Esse projeto de uma comunidade da afrodescendência é reflexo da interpretação brasileira das ações sugeridas a partir de Durban que encontra um terreno nacional fértil à medida que as desigualdades sociais permanecem.

As influências dos norte-americanos e os processos de descolonização e as guerras pela independência na Ásia, África e América Latina contribuíram para emergir diversos estudos sobre as condições de vida das populações marginalizadas e excluídas das decisões sociais. Os estudos acadêmicos, em especial os de viés marxista, influenciam organizações políticas partidárias e, entre elas, o movimento negro. (MARIZ, 2011)

Os primeiros estudos de destaque nas universidades embarcam nessa linha e dedicam-se a apresentar abordagens economicistas, enfatizando os níveis de desigualdade e de exploração das classes menos favorecidas, na qual estava a população negra. O embate marxista entre *opressores* e *oprimidos* é rebatizado pelo par *branco versus negro*.

Essa perspectiva permanece até final da década de 1980 quando o marxismo vai perdendo espaço nas pesquisas acadêmicas e, em seu lugar, outro tema ganha destaque: o multiculturalismo. O movimento negro, nesse conjunto de transformações ocorridas, também tem de se reordenar e, para isso, aproxima-se dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos. A adesão a um modelo estadunidense de divisão racial facilita o trânsito de grupos de

⁴² BOURDIEU Pierre (1988)

⁴³ FRY, Peter - *O significado da anemia falciforme no contexto de políticas raciais do Governo brasileiro (1995-2004)* disponível em <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12n2/06.pdf>.

intelectuais que levam para os estudos acadêmicos a temática. Magnoli (2009) critica tal vínculo, alertando que o multiculturalismo, ao levantar a bandeira da igualdade entre grupos diferentes entre si, incentiva o ressurgimento do conceito de “raça”. Além disso, tal processo é compactado por setores do mercado que querem ampliar seus nichos de consumo, modelo de gestão com as características de um “neoliberalismo americano”.

A compreensão desses acontecimentos e o ressurgimento do movimento negro juntam-se às ações do Estado brasileiro (especificamente nos governos de FHC e Lula) que direcionam suas políticas públicas para *minorias*, isentando-se de resolver os problemas crônicos pelos quais a população brasileira - independente de cor/raça - passa cotidianamente, são elementos de construção de uma trajetória de um projeto de transformação da identidade nacional em uma identidade afrodescendente. A criação de uma legislação específica é só uma *maquiagem* para se responder à políticas internacionais criando uma [falsa] impressão de que se está resolvendo problemas sociais de amplitude universal. São remendos em uma colcha corroída!

Fato comprovado das distorções que a legislação pode gerar foi o episódio ocorrido com dois irmãos gêmeos (idênticos) que prestaram o vestibular⁴⁴ na Universidade de Brasília, optando pela declaração de cotas, *não* por uma questão pertencimento racial (como eles mesmos declararam), mas, sim, para aumentar as chances de ingresso uma vez que já haviam tentado outras três vezes. Segundo declaração dos dois irmãos “*prestar o vestibular como cotista seria uma chance a mais para eles que têm pele morena e são filhos de pai negro e mãe branca*”. A surpresa veio quando o pedido de um dos estudantes foi aceito e do outro negado. Uma mesma comissão de avaliação, baseada nas fotos dos estudantes, chegou a pareceres diferentes de identificação sobre quem considerar “afrodescendente”.

O comitê de ética da UnB, na pessoa de seu coordenador, informou que os critérios de seleção seriam revistos e realizar-se-iam as correções necessárias. Como o precedente jurídico instalado, o estudante que recebeu a negativa entrou com um recurso legal para garantir o que a lei lhe havia, antecipadamente, no processo seletivo do vestibular, assegurado. A UnB revisou o resultado e aceitou-o como “negro”. Ambos fizeram a prova, mas não foram aprovados. Ambos, no ano seguinte, conseguiram suas vagas, um deles no curso de Educação Física e o outro em Nutrição, porém na Universidade Federal de Viçosa (MG).

⁴⁴ VER <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular> de 06/06/2007 - acessado em 14/11/2011

Lacunas como essa também estão presentes na Lei 10639/2003. Em seu texto, o artigo **26 A**, § 1º exemplifica a grande importância que se dá a uma história entre africanos e brasileiros:

“Art. 26-A”. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira
 § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.(BRASIL, 2003).

Reforçando esse discurso, não será difícil encontrar, em outros documentos para a ERE, trechos que falem da união entre os “dois povos”; porém essa relação está pautada na valorização de uma *perspectiva* do presente dos brasileiros ligada a uma *perspectiva* do passado dos africanos. No relatório preparatório para a participação do Brasil na Conferência de Durban essa vinculação está explícita e é apresentada, posteriormente, em vários itens de seu protocolo, como no exemplo abaixo:

14. Reconhecemos que o colonialismo levou ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os africanos e afrodescendentes, os povos de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo e continuam a ser vítimas de suas consequências. Reconhecemos o sofrimento causado pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando quer que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência prevenida. Ainda lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e econômicas em muitas partes do mundo ainda hoje. (UNESCO, 2001)

O parágrafo único da Lei no. 12.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, por exemplo, confirma essa perspectiva, pois determina que os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e as desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas nas esferas públicas e privadas, durante o processo de formação social do País. Em outras palavras, determina que o processo de escravidão que colocou a população negra em situação de desvantagem, impedindo sua ascensão social, deve torná-la beneficiária de políticas públicas que combata as desigualdades sociais, pois foi historicamente desvalorizada, durante o processo de construção da nação brasileira. A lei 10639/2003 (e seus documentos correlatos) é a leitura dessas políticas afirmativas pelo viés da educação.

Mas ensinar *essa* história da África, para que e para quem? A compreensão e a resposta mais comumente dada a esta questão é de que é necessário se “conhecer nosso passado para entendermos o nosso presente”. Essa afirmativa, repetida nos discursos de

formação de uma comunidade da afrodescendência, pressupõe que, entre a vida dos brasileiros marginalizados de hoje, há uma estreita relação com a vida dos africanos de um passado distante, mas apenas de africanos que sofreram com o evento da escravidão. Afirma-se que, desde sua chegada ao Brasil, os escravos trouxeram suas crenças e seu modo de viver, que se difundiram pela Colônia e permanecem até hoje. Daí a *justificativa* de se afirmar que há uma continuidade entre passado africano e o presente brasileiro. No centro do discurso, estão o negro e a negritude. Entretanto, se pertencer a uma comunidade da afrodescendência resulta em políticas de benefício e, para isso, somente a autotransclassificação é necessária como “negro”, porque a maioria da população não adere a esse projeto?

Uma das possíveis respostas está exatamente no estranhamento do “mestiço” negro, de uma hora para outra, tal condição transformando-se em “negro”. E esse negro não é o preto, o moreno, o mulato, o pardo: ele é “o negro”, uma categoria que se fortalece mediante a inclusão dessas outras denominações.

Mas não basta redefinir o “lugar do negro” na sociedade, o projeto afrodescendente também pretende reconfigurar o ensino e seus materiais didáticos produzidos e através dessa reconfiguração atingir crianças e jovens. Outro obstáculo que parece contribuir para essa dificuldade de assimilação de uma afrodescendência está depositado “num histórico de necessidade de se livrar de um passado de colonizado do qual todos, brasileiros, compartilhamos” (BESERRA, 2005:104). Assim, o pertencer a uma comunidade da afrodescendência remete a certa situação de desconforto. Isso fica fácil de perceber nos discursos de simpatizantes que afirmam “ser afrodescendentes” porque se identificam com suas tradições, suas músicas, sua culinária etc., mas não são negros. Esse discurso permite uma mediação, mas não acrescenta muito à comunidade da afrodescendência. Diferentemente de movimentos como é o caso do LGBTTTs - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros - que aceita simpatizantes (o que permite fluidez identitária), o movimento negro não trabalha com essa flexibilidade. Dessa maneira, assim como a democracia racial foi imposta, nos anos de 1930/1940, hoje se desenvolve, nas instâncias governamentais, uma mesma estratégia para a afrodescendência.

Além da legislação, para fortalecer esse laço e criar uma *comunidade imaginada* afro-brasileira, se aposta no desenvolvimento de símbolos, na criação e na elevação à categoria de heróis ou de mártires, pessoas-modelos que possam representá-la. Alguns destes elementos são cívicos (datas comemorativas, hino), outros educacionais (heróis, como Zumbi dos Palmares), outros culturais (músicas, danças), etc. O projeto de redefinição identitária se apropria de vários desses elementos para fortalecer sua ideologia. O exemplo citado da

representação de Machado de Assis é um desses casos. Outro exemplo desse processo de exaltação à afrodescendência é o Hino à Negritude⁴⁵ ou Cântico à Africanidade Brasileira, criado pelo professor, poeta e ícone do Movimento Negro, Eduardo Ferreira de Oliveira.

O autor, que registrou uma primeira versão nos anos de 1940 com o título de *Hino 13 de maio*, tentou aprová-lo, em 1966, como obrigatório para a execução nos eventos ligados à temática étnicorracial, em todo território brasileiro; como isso não se efetivou, seu pedido ganhou um projeto de lei (PL 2.445/2007), elaborado pelo deputado Vicentinho (PT-SP) que tramita para a aprovação no Senado Federal (PLC N° 300/09). Independente dessa aprovação o hino já é tocado, oficialmente, em 10 estados e em mais de 300 cidades brasileiras nos eventos ligados à temática étnicorracial. Veja-se, abaixo trechos desse hino e sua exaltação à negritude.

Hino à negritude ou Cântico à	Africanidade Brasileira
Belo e forte na tez cor de ébano	Que saibamos guardar estes símbolos
Só lutando se sente feliz	De um passado de heroico labor
Para o bem de nosso país [..]	todos numa só voz
Ergue a tocha no alto da glória	Bradam nossos avós
Quem, herói, nos combates, se fez	Viver é lutar com destemor
Pois que as páginas da História	Para frente marchemos impávidos
São galardões aos negros de altivez.	Que a vitória nos há de sorrir.

O hino e a reconstrução da matriz curricular para o ensino de história são elementos para a efetivação do projeto que tem, na sua base, a transformação de uma identidade mestiça em uma identidade afrodescendente. O sentimento de pertença não é um dado pronto e acabado. Ele é construído a partir de valores e de tradições que são apresentados de maneira simbólica. Um hino carrega um clamor e um ufanismo de amor à pátria. Ele conclama os filhos dessa pátria a lutar por ideais de justiça. O hino é um elemento de coesão nacional de sentimento comunitário. Veja-se, por exemplo, os versos 8,9 e 10 da parte II e os versos 8 e 9 da parte IV. De que pátria se fala? Do Brasil? Da África? Transparece no hino um problema operacional para a Lei 10.639/2003. Qual é a África dos brasileiros?

Tentando responder a essa pergunta recorro a um acontecimento ocorrido em uma das aulas (14.04.2012) do programa de pós-graduação da FAGED/UFC, no eixo *Sociopoética, Cultura e Relações Étnicorraciais*, onde foram convidados três pessoas de nacionalidades

⁴⁵ Disponível em <http://letras.terra.com.br/eduardo-oliveira/1596878/>

diferentes, mas nascidas no continente africano (um cabo-verdiano, um nigeriano e um angolano). Cada um deles apresentou um pequeno relato de vida e a experiência de viver no Brasil. Na parte aberta a questões, uma aluna pediu que eles se pronunciassem dizendo o que era a “África” para “eles”.

A resposta do professor nigeriano foi, sem dúvida, bastante instigante. Vivendo no Brasil, há aproximadamente 12 anos, ele disse que nunca havia *pensado* no que era a África. Até porque não tinha as dimensões, sequer imaginadas, sobre o que era o continente africano. “Eu nunca pensei na África, passei a pensar “nela” quando cheguei aqui no Brasil. Vocês dão muita importância a isso. Na Nigéria, meu país, nós somos divididos em 12 tribos e cada uma dessas tribos é diferente [...]. Têm comerciantes em umas, pessoas que podem estudar em outras, e assim somos diferentes em religião, costumes e até nos dialetos que falamos. Não dá para pensar uma África como uma coisa tudo igual, nem hoje, nem nunca”.

De maneira simples, esse participante sintetizou, numa frase, uma das maiores falhas presente no processo de adoção do pertencimento afrodescendente: qual é a África dos brasileiros? De onde vem essa idealização? A legislação preparada para a Educação das Relações Etnorraciais aponta uma África fictícia que foi construída, antes de tudo, a partir de um pensamento [nacional] eurocêntrico. Essa visão é reforçada pelo critério de análise de “existência” de uma África homogênea. A conclusão mais simples de apontar, porém não menos importante, é a naturalização/essencialização que se faz não só do continente africano, como também da ideia de que há somente “um” Brasil enquanto nação.

Se até por uma narrativa colonial dividia-se a África em centenas de tribos e no pós-colonialismo, convivia-se com a ideia de diversidade; permanece equivocadamente ainda, no Brasil, a visão de uma única África, exótica ou extremamente pobre e abandonada. Distanciando mais nosso conhecimento, as informações do continente africano só nos chegam filtradas pelos canais de informação/comunicação americanos ou europeus.

Se há uma aproximação, cada vez maior, entre intelectuais europeus e as múltiplas culturas africanas, aqui os governos brasileiros estabelecem tímidos e restritos acordos diplomáticos, e a população brasileira continua com um conhecimento superficial [e midiático] dos países que formam inúmeras e diferentes nações africanas. Não há, efetivamente, uma relação direta entre o Brasil e os países africanos que permita que se fale de “Áfricas” mais específicas e concretas.

No caso do Ceará, mesmo com a criação da UNILAB/CE que fomenta o intercâmbio entre o Brasil e os países de língua portuguesa, essas iniciativas são precárias e incipientes. No caso da obrigatoriedade do ensino de África nas escolas do País, seria bastante oportuno

aprofundar esses laços entre as múltiplas culturas e talvez até perguntar por que gestores, educadores, alunos dos programas de pós-graduação das nações africanas não foram convidados a participar do processo de criação e da implantação da Lei 10.639 em nosso país? Tal atitude sinalizaria um “caminho de volta” e a reciprocidade de “despertar”, também nos africanos, a necessidade de se implantar em seus países um ensino de história e de cultura brasileira. Um dos maiores obstáculos na interpretação da formação dessas identidades (brasileiro-africana) está no fato de considerarmos que esse encontro entre diversos povos foi formado por culturas e por tradições semelhantes e estáticas, tanto no continente africano quanto no latino-americano. Aliás, a ideia de continente, nesses moldes, não pode ser aplicada no advento da diáspora africana.

Os historiadores Priore & Venâncio (2004) observam que “compreender a relação com nossos antepassados africanos passa, necessariamente, por uma percepção de que, na África, as etnias formavam realidades múltiplas, resultantes da mistura de várias tradições e culturas em constante recomposição. Ao atravessar o Atlântico e no movimento dessa travessia, tais tradições e culturas se aproximaram, até como forma de resistência e sobrevivência, criando novas identidades plurais”.

É senso comum ouvirmos discursos que afirmem que os “costumes africanos” estão presentes na formação do povo brasileiro, e há traços dessa influência em nossa culinária, na música, nos esportes, na dança, etc. Mas, se uma África homogênea é fictícia, consequentemente não se pode achar que seus costumes, sua tradição e sua cultura tenham sido transmitidos de maneira linear e análoga. Detalhando melhor nosso desconhecimento ou distorção do que se entende por história e cultura da África, vejamos o que aconteceu na primeira visita realizada pelo então eleito presidente Luiz Inácio Lula da Silva aos seguintes países do continente africano: Namíbia, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique.

Em 2003, exatamente no mesmo ano em que, como presidente, Lula sanciona a Lei 10.639; em visita oficial à Namíbia, em um de seus discursos⁴⁶ “espontâneos”, ele declarou que a capital Windhoek não parecia situar-se num país africano por suas características arquitetônicas, sua limpeza e a cordialidade de seu povo. Não é propósito aqui, repreender ou justificar tal comentário; mas o episódio nos ajuda a refletir sobre o que nós brasileiros concebemos por “povo africano” (sinônimo de pobre e favelado).

O comentário de Lula aproxima-se muito da posição de um cidadão comum brasileiro. Em outras palavras, excluindo-se um restrito grupo de intelectuais pesquisadores ou

⁴⁶ Declaração ao *Jornal Correio Braziliense*, 2003, p. 2.

descendentes diretos desses países⁴⁷; a maioria da população brasileira reproduz o continente africano através de imagens exóticas de animais selvagens ou marcados pela miséria, pela fome e pelas doenças. Imagens sempre transmitidas sob as lentes hollywoodianas de filmes, disponíveis nas sessões da tarde cotidianamente. As informações que recebemos pelos meios de comunicação, filtradas por redes de informações internacionais, reafirmam os estereótipos, porém isso não é privilégio somente dos africanos.

Nosso comportamento é bastante semelhante quando nos deparamos com nossos irmãos latinos. Pouco se sabe da cultura dos bolivianos, dos venezuelanos, e dos chilenos, e muitas vezes os classificamos como pertencentes a uma mesma nacionalidade. Mesmo dentro das fronteiras nacionais, poderíamos acrescentar algo muito semelhante ao vínculo turístico e imagético que se tem dos estados do sul do Brasil com a estética “europeia” e a invisibilidade das populações afrodescendentes regionais presentes, por exemplo, em escolas de samba, em comunidades quilombolas, nas festas religiosas, etc.

Em um ensino de História e Cultura afro-brasileira, é necessário perceber que são muitos os traços absorvidos dos negros que chegaram ao Brasil, mas todos receberam influências dos colonizadores, sobretudo dos portugueses e dos povos indígenas que aqui viviam. É válido lembrar que a referência aos “povos indígenas” também é uma generalização. Veja-se, por exemplo, o que aconteceu com o samba. De “produto” africano, ele se tornou um dos símbolos “genuinamente” nacional. O *semba*⁴⁸ é ilustrativo do processo de transformação, pois, no decorrer da nossa história, apresentou variações ocorridas no processo de intersecção entre as culturas. Schwarcz (1994) observa que até sua trajetória interna foi pautada por diferentes situações: como manifestação popular marginal; “dança de preto”, canção brasileira para exportação, etc.

Fechando essa reflexão, mas sem esgotá-la aqui, o argumento implícito de que o samba, a capoeira, a culinária, a religião, ou qualquer outro aspecto, é transmitido pelo “sangue”, ou seja, é algo da raça, não se sustenta. O ensino de História e de Cultura de África poderia ser instrumento de abolição dos preconceitos raciais, já abandonado pelos estudos da Biologia como medidor de evolução humana, mas a criação de uma ERE insiste em alimentar os estereótipos, o senso comum. Ao se reforçar uma história “rasa”, “superficial”, mantém-se firme a figura do africano genérico que se resume a vítima de um sistema, no qual o balizador deve ser um acerto de contas de débitos (sofrimento) e de créditos (reparação).

⁴⁷Ver GUIMARÃES A.S.A. “Intelectuais Negros e Modernidade no Brasil”, disponível em www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Intelectuais%20negros%20e%20modernidade%20no%20Brasil.pdf

⁴⁸ Provável denominação de origem que significa umbigada

Goés (2007) observa que “o Brasil não pode tornar-se um país dividido entre negros e brancos, trocando a valorização da mestiçagem pelo orgulho racial”. Appiah (2006) é mais enfático ao afirmar que “não se pode forçar a diversidade criando, entre os indivíduos, diferenças das quais eles sempre quiseram escapar”. Schwarcz (2001:66) ressalta que a característica fenotípica e o status socioeconômico são dois elementos que tornam complexos os critérios de classificação racial no Brasil, pois os indivíduos podem “*empretecer* ou *embranquecer*” de acordo com uma posição econômica que ocupam.⁴⁹

Referindo-se ao modelo estadunidense de sociedade, tomado como referência nossa atual legislação e as ações dos movimentos sociais de defesa da afrodescendência, o geógrafo e cientista social Demétrio Magnoli (2009) alerta que a separação de nossa população em negros e brancos incentiva a construção de uma sociedade segregacionista. Beserra (2011) argumenta que não apenas o movimento negro e uma parcela significativa dos estudiosos acadêmicos adotam a perspectiva binária estadunidense (brancos e não brancos), também o governo brasileiro, no contexto de expansão de políticas neoliberais, promove o mesmo discurso. Magnoli (*idem*) questiona a aplicação desse critério e ressalta que:

“[...] nas últimas décadas, as políticas afirmativas nos Estados Unidos, beneficiaram apenas uma pequena parte dos negros americanos, enquanto cresciam as desigualdades sociais e minguavam os investimentos públicos em educação, em saúde e em habitação. Se no modelo estadunidense, em que a classificação é pautada na regra⁵⁰ da “gota de sangue”, os resultados são poucos significativos no combate às desigualdades sociais, por que, no Brasil, seria diferente?”.

Se este modelo não se efetivou em lugar nenhum, por que investir no Brasil? E por que a educação deve instrumentalizar tal projeto? Há uma crescente movimentação em favor de minorias. Não só leis e trabalhos acadêmicos, mas também a mídia (sobretudo televisiva) incluem em suas programações “exemplos” de discriminação ou destaque para atores que “representem” essa população.

Atletas, artistas e pessoas de destaque social expõem seu orgulho racial em redes de TV, em rádios e em jornais patrocinados por Organizações Não Governamentais (ONGs), grandes empresas ou instituições, como a Federação Internacional de Futebol (FIFA), bancos privados, Grupos de Direitos Humanos, que emprestam seus nomes e suas marcas para campanhas de repúdio ao racismo e à discriminação.

⁴⁹ Ver BESERRA, Bernadete (2011)

⁵⁰ Ver MAGNOLI, Demétrio (2009).



Figura 2 - Campanhas da FIFA e UNICEF
Fonte: www.arbitros.com.mx (FIFA) e www.unicef.org.br

Estados e Prefeituras também embalados por uma corrente politicamente correta, mas interessados, principalmente, em receber mais verbas, declaram feriados, expandem datas comemorativas, ou mesmo desenvolvem campanhas de combate ao racismo em âmbito regional. Fatos como esses crescem em número pelo País e são reflexos da tentativa de criação de símbolos e de espaços em que a população negra seja valorizada a fim de se consolidar uma comunidade da afrodescendência. No entanto, não só as ações políticas pontuais e as campanhas publicitárias são suficientes para se garantir a construção dessa comunidade e o combate ao racismo e às desigualdades sociais.

CAPÍTULO II: A TRAJETÓRIA DE UM PROJETO PARA UMA IDENTIDADE AFRODESCENDENTE

2.1. Movimento Negro no Brasil

A demanda para a criação de uma *comunidade da afrodescendência* é resultado de vários interesses que se agregam. Este capítulo busca apresentar os principais articuladores que a idealizam e suas ações para que ela se concretize como um projeto de identidade nacional. Início apresentando o movimento negro, que por si só já contém distintas posições, uma vez que “movimento negro” é a denominação genérica dos movimentos sociais que defendem a população negra.

Historicamente, como se sabe, mesmo com a abolição da escravidão em 1888, poucas foram as alterações que se sucederam na estrutura social do Brasil se considerar que a população marginalizada continuou em uma mesma condição, ou seja, afastada das decisões políticas, sociais e econômicas. Tentando reagir a essa situação, os libertos, ex-escravos e seus descendentes resolveram formar grupos ou agremiações de apoio e de informação. Muitas deles a partir das irmandades já existentes. Foram criados, então, inúmeros clubes, grêmios e associações de caráter assistencialista, recreativo/e ou cultural (DOMINGUES, 2008; PINTO, 1993).

Apesar do número expressivo, essas associações concentravam-se, prioritariamente, em ações locais e pouco se articulavam com as outras regiões. Muitas se desfizeram pelo caminho, outras se transformaram em bases do que se aproximaria, mais tarde, das entidades sindicais representativas como a de portuários, de ferroviários, de ensacadores, etc.⁵¹

Dentre esses diversos grupos, citamos o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos, a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos, o Clube 28 de Setembro, o Centro Cívico Palmares, todos em São Paulo; o Centro da Federação dos Homens de Cor (RJ), o Centro Cívico Cruz e Souza (SC), a Sociedade de Progresso da Raça Africana (RS) etc. Havia ainda agremiações criadas por mulheres, como era o caso da Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), no Rio Grande do Sul. Paralelamente a essas manifestações surgem também jornais⁵² que propagam

⁵¹ Ver CUNHA JR. Henrique. *Textos para o movimento negro*, São Paulo, Edicon, 1992.

⁵² Exemplos: A Pátria (1899), O Combate (1912); O Menelick, (1915); O Bandeirante (1918); A Liberdade (1918); A Sentinela (1920) e o Clarim da Alvorada (1924)

os ideais desses grupos, denunciando as condições de vida dessa população marginalizada⁵³. Mas, apesar dessa efervescência, essas manifestações não se apresentavam, explicitamente, com um caráter político (FERNANDES, 1978; MOURA, 1983).

Somente na década de 1930, mais precisamente em 16 de setembro de 1931, o movimento negro desponta com outra percepção de atuação com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB),⁵⁴ sucessora do Centro Cívico Palmares. Com sede em São Paulo, ela chegou a ter mais de 60 delegações e centenas de militantes espalhados pelo País. A FNB mantinha escola, grupo musical, time de futebol, grupo teatral, cursos de formação política, bem como diversos benefícios aos seus membros.

Por sua organização e caráter ideológico tornou-se, em 1936, partido político, defendendo posições ultranacionalistas. Com a instalação do Estado Novo em 1937, e a extrema violência às manifestações sociais do governo varguista, ela foi extinta.

Após a queda de Getúlio Vargas, o cenário nacional passa por transformações, e os grupos sociais ressurgem com um discurso mais forte de protesto e de reivindicações. A União dos Homens de Cor (UHC), que nasce em Porto Alegre/RS no ano de 1943, vai se destacar como novo representante do movimento negro. A UHC possuía uma estrutura organizada e empreendeu uma trajetória expansionista agressiva. Em fins dos anos 1940, ela amplia sua atuação, abrindo representações em dez estados brasileiros, entre eles São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Ceará, etc. e em vários municípios do interior. É, também, nessa década, (1944) que surge no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro fundado por Abdias do Nascimento. Nas palavras de Nascimento (2004), o TEN:

[...] se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte.

Apesar de muitas críticas e de pouco espaço para essas manifestações na época, Nascimento consegue reunir um grupo de pessoas e organiza cursos e oficinas de trabalho e, para isso, delimita, em termos organizacionais, duas frentes de atuação:

⁵³ Ver PINTO, Regina P, O movimento negro em São Paulo: luta e identidade, São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 1993.

⁵⁴ Ver DOMINGUES Petrônio, Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação (2008), disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf>.

[...] promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afro-brasileiros; e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido. Tarefa difícil, quase sobre-humana, se não esquecermos a escravidão espiritual, cultural, socioeconômica e política em que foi mantido antes e depois de 1888, quando teoricamente se libertara da servidão. (NASCIMENTO, 2004)

O resultado desse trabalho chega até o público, pela primeira vez, em oito de maio de 1945, quando o TEN apresenta o espetáculo *O Imperador Jones* do teatrólogo americano Eugene O'Neill⁵⁵. A partir daí, outras peças são montadas até o ano de 1964, quando se instala o Golpe Militar. Muitos intelectuais são cassados e deixam o País; Abdias Nascimento é um deles. Seu exílio, entre os anos de 1968-1981, é aceito nos Estados Unidos, onde ele se aproxima de militantes do movimento negro de lá. Guimarães (2006) observa que, mesmo com toda a influência francesa nos estudos brasileiros, Nascimento encontrou, nos Estados Unidos, o estoque teórico necessário para sua mudança intelectual. Ao retornar, assume novamente sua posição de liderança no movimento, no qual atua até 2011, quando vem a falecer.

Um pouco antes de seu retorno ao Brasil, no final da década de 1970, há uma retomada dos movimentos sociais no País (sindical, estudantil, feminista). Em São Paulo, cria-se o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), em 1978, posteriormente, seu nome foi simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU). A partir daí, inauguraram-se centros de luta em Salvador, no Rio de Janeiro, em Vitória e em Porto Alegre (HANCHARD, 2001; MOURA, 1983).

Já nos anos 1980, com a redemocratização do País, novos grupos surgem no cenário nacional: o Núcleo de Consciência Negra na USP, a Afrobras (RJ), o Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP), em Recife; o Centro de Defesa do Negro (PA), União de Negros de Aracaju, a Casa Dandara, entre outros. As mulheres, reivindicando um espaço que não conseguiam nem no movimento feminista, nem no movimento negro, criam também suas organizações, como foi o caso da Associação das Mulheres Negras (RS), Geledes (SP), Criola (RJ). Dados do Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro/USP registram que dez anos depois havia mais de 1.300 entidades representativas do negro no País.

Em 1991, o 1º Encontro Nacional de Entidades Negras possibilitou uma maior visibilidade desse movimento. Desse encontro, formou-se a Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN), que passou a funcionar como mediadora na organização de fóruns e discussões. O MNU, discordando de alguns encaminhamentos, não se associa a essa

⁵⁵ Peça teatral protagonizada por artistas negros. Até então só haviam se apresentado artistas de cor branca que pintavam o rosto com tinta preta.

coordenação. Nesse período, há uma tendência de especialização na atuação de cada grupo. Por exemplo, a Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural e Preservação da Vida (ABREVIDA), direciona seus trabalhos à área da educação, outros, como é o caso da ONG *Fala Preta*, dedica-se a cuidar da saúde da mulher negra. Há ainda outros grupos ligados às religiões, ao empreendedorismo, ao direito, aos esportes, à cultura, etc. Essa segmentação também é incentivada por motivos econômicos, ou seja, para se conseguir acesso a determinadas verbas de fundações, o vínculo a uma ou a outra problemática específica facilita o envio de projetos e conseqüentemente, a aprovação deles.

O fato político mais marcante da década de 1990 para o movimento negro aconteceu em 20 de novembro de 1995, quando foi comemorado o tricentenário de Zumbi dos Palmares. Foi organizada a *Marcha sobre Brasília*, que reuniu milhares de pessoas ligadas aos movimentos sociais, mas principalmente aqueles ligados à questão racial. Nos anos seguintes, após essa manifestação, acontece certo esvaziamento, que será retomado a partir do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002). A pressão por ações afirmativas será o foco principal desse retorno do movimento ao cenário nacional. Além da articulação interna, a preparação para a conferência da ONU em Durban, cujo tema central era o combate ao racismo e a todos os tipos de discriminação, impulsionam e fortalecem a organização do movimento negro nacional.

Dentre as ações pré-estabelecidas e que depois entrariam, no texto do protocolo de Durban está a reivindicação de que a educação e o desenvolvimento são cruciais no combate ao racismo e a discriminação racial e que os Estados deveriam elaborar e promulgar leis e estratégias políticas, econômicas e sociais para erradicar o racismo. (DURBAN, 2001, Parágrafo 80)

Na ebulição das discussões e a participação de várias instâncias sociais, conceitos como o de “raça” e de “etnia”, são, por vezes, distorcidos ou mal interpretados, inclusive em estudos acadêmicos, gerando discursos polarizados e antagônicos levando, ao extremo, posições e atitudes já expressas no Projeto UNESCO (1950/60). Roger Bastide (1955), Florestan Fernandes (1965) e, posteriormente, Octávio Ianni (2004), Hanchard [1994] (2001), defenderam, por exemplo, que o racismo brasileiro, por ser dissimulado, desarticulou a população negra, impedindo-a de ser crítica e efetivamente participante na sociedade. Esse pensamento é resgatado dos tempos da abolição em que se acreditava que a liberdade dos escravos seria propulsora do progresso da nação brasileira, pois era essa uma das defesas dos abolicionistas. Charles Wagley (1952), Donald Pierson (1971) [1942], Thales de Azevedo (1975,1985), já acompanham o pensamento de Gilberto Freyre (1933) que, de modo inovador

para a época, defendeu o *modo brasileiro* como singular, uma vez que suas bases construídas sobre as relações de mestiçagem e sincretismo possibilitaram “contornar” o ódio entre raças.

Gilberto Freyre é, sem dúvida, nos estudos sociológicos, um dos autores mais citados quando falamos de mestiçagem e de democracia racial. No entanto, algumas leituras apontam para o fato de que Freyre não é o responsável pela introdução do termo “democracia racial” em nosso vocabulário. Guimarães (2003) afirma que o termo parece ter sido usado pela primeira vez por Arthur Ramos⁵⁶ durante um evento sobre democracia no mundo pós-fascista. Bastide, num artigo para o *Diário de São Paulo* (1944), também se apossa da expressão, o que indica que apenas nos anos de 1940 é que se começa a circular entre os intelectuais.

O que Freyre (1933, 1936, 1947) falava, desde os anos 1930, era de “democracia social”. Nesse sentido, não se pode “rotulá-lo” como criador da expressão, mas podemos atribuir aos seus estudos uma inspiração da democracia racial. Sérgio Costa (2001) observa que a ideologia da mestiçagem encontrou em Gilberto Freyre “sua melhor expressão intelectual”. Ele reconstrói o processo de formação do Brasil desde o Período Colonial e apresenta uma nação que, apesar da escravidão e do extermínio dos povos indígenas, representa o encontro “festivo” de três grupos humanos, numa relação de complementaridade. Essa brasilidade encontra sua correspondência política na campanha de nacionalização empreendida por Getúlio Vargas na década de 1937. Com isso, a ideologia da mestiçagem torna-se não mais a *prescrição*, mas, sim, a *descrição* da nação brasileira. (COSTA, 2001:148). Apesar das colocações de Sérgio Costa, o movimento negro tem em Gilberto Freyre a personificação de autor que só contribuiu para a invisibilidade do negro na sociedade brasileira.

Os debates se polarizaram em torno da expressão de democracia racial, liderado por Roger Bastide e Florestan Fernandes que não aceitavam a argumentação do antropólogo americano Charles Wagley (1952) que afirmava: “no Brasil, a discriminação e o preconceito racial estavam “controlados”, diferentemente da situação existente em outros países”. Bastide e Fernandes preferiram caracterizar a “democracia racial” não como algo que existisse concretamente, mas apenas como um padrão ideal de comportamento.

Nós, brasileiros, dizia-nos um branco, temos preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto está arraigado no nosso meio social’. Muitas respostas negativas explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por esta fidelidade do Brasil *ao seu ideal de democracia racial*. (BASTIDE; FERNANDES, 1955, p. 123).

⁵⁶ Ver RAMOS Artur em *Guerra e Relações de Raça* (1941)

Guimarães (ibdem) detalha melhor essa afirmação observando que Bastide e Fernandes não viam problemas em conciliar a realidade do preconceito de cor ao ideal de democracia racial, considerando-os prática e normas sociais que podem conviver contraditoriamente, não necessariamente excludentes. Continua ainda afirmando que democracia racial, nos anos 1950, estava ligada a um ideal de igualdades de direitos. Essa visão podia ser encontrada, inclusive, na prática de intelectuais negros, como Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos (1954). De fato, nos anos 1940, a expressão era usada de maneira corrente pelos militantes negros.

No jornal *Quilombo* (1948-1950), coordenado por Nascimento, havia uma coluna intitulada “Democracia Racial”, na qual, intelectuais brasileiros engajados na luta antirracista, escreviam. Além de Gilberto Freyre, Arthur Ramos e Roger Bastide publicaram seus artigos nessa coluna. Nascimento (1950), em sua fala inaugural no I Congresso do Negro Brasileiro, proferiu o seguinte discurso:

“Observamos que a larga miscigenação praticada como imperativo de nossa formação histórica, desde o início da colonização do Brasil, está se transformando, por inspiração e imposição das últimas conquistas da biologia, da antropologia, e da sociologia, numa bem delineada doutrina de democracia racial, a servir de lição e modelo para outros povos de formação étnica complexa conforme é o nosso caso”.

Se não há uma defesa explícita de Nascimento para a miscigenação brasileira, também não se pode dizer que havia uma crítica à ela. Entretanto, esse posicionamento começa a se alterar a partir da vitória das forças conservadoras em 1964 quando a ideia de democracia racial como padrão cultural de interação inter-racial é reforçada e se desvincula da luta pela igualdade social entre brancos e pretos. Mantém-se o lado hierárquico e não o igualitário da fábula das três raças, narrada por Roberto da Matta (1981). Amadurecia a ideia de que a democracia racial, mais que um ideal, era um mito. Para Costa (2001), a mestiçagem, como ideologia de Estado, deixa de existir no Brasil contemporâneo. Guimarães explica mais detalhadamente, essa reviravolta.

O rompimento do pacto democrático que vigeu entre 1945 e 1964 e que incluiu os negros, seja como movimento organizado, seja simbolicamente como elemento fundador da nação, parece ter decretado também a morte da “democracia racial” enquanto compromisso social e político. Doravante, ainda que aos poucos, os intelectuais e ativistas negros referirão tanto as relações entre brancos e negros, quanto o padrão ideal destas relações como o “mito da democracia racial”. O objetivo era claro: opor-se à ideologia oficial patrocinada pelos militares e propalada pelo luso-tropicalismo. (GUIMARÃES, 2003, p. 14)

Pouco antes do exílio, Abdias do Nascimento (1968) manifesta-se dizendo que “o status de raça, manipulado pelos brancos, impede que o negro tome consciência do logro que no Brasil chamam de democracia racial e de cor”. Ao voltar do exílio em 1977, Nascimento lança o livro *The Racial Democracy in Brazil: myth or reality?* editado no ano seguinte, no Brasil, com um título bem mais polêmico: *O Genocídio do Negro Brasileiro*.

O uso de termos como “genocídio” nos trabalhos acadêmicos parecia dar à sociedade brasileira um racismo “mais cruel” que a situação americana ou sul-africana. Militantes negros queriam que a imagem de paraíso fosse substituída por um inferno racial (SANSONE, 1996). Na tentativa de politizar a população marginalizada, tentava-se redefinir identidades, como “preto”, “pardo” e “moreno”, em negro. Mas essa adesão acaba não acontecendo de maneira imediata como pretendiam as lideranças do movimento (MAGGIE, 1996). Além disso, o discurso de conscientização política da militância negra não consegue ser mais forte que o discurso político populista (AGIER 2000; GUIMARÃES, 2003).

Para ativistas e intelectuais que seguem o pensamento de Florestan Fernandes, a causa do racismo brasileiro está centrada no mito da democracia racial. No entanto, para outros intelectuais contemporâneos, o mito é exatamente o ponto chave para compreensão da nação brasileira. Mas concordamos com Guimarães (ibidem) quando ele argumenta que:

“O mito no sentido antropológico transforma-se facilmente em falsa ideologia, quando ganha o campo político, perdendo seus referentes históricos e sociais, obscurecendo o jogo de interesses e de poder que lhe dá sentido em cada época. Ou seja, quando é tomado como valor atemporal e a histórico”. (GUIMARÃES, 2003)

Cruz (2003) observa que não há grandes diferenças entre os que defendem o pensamento freyriano e os que o criticam; a divergência aparece apenas nas conclusões: enquanto Freyre conclui que as desigualdades sociais não impedem a formação de uma democracia racial no Brasil; para seus críticos, as desigualdades sociais provocadas exclusivamente pelo preconceito e pela discriminação seriam responsáveis por interditar a democracia racial no Brasil. De qualquer maneira, a crença no mito da democracia racial ainda transita como representativa de nossas relações sociais. E é entendida, pelo movimento negro, como um fator de invisibilidade do negro no tecido social e, por isso, impedimento de uma conscientização de pertencimento afrodescendente.

Mas mesmo que se rejeite o mito da democracia, ele permanece enquanto chave interpretativa da cultura nacional e fatores culturais são construídos e reconstruídos a cada momento. Como bandeira do governo varguista para nos incluir, enquanto nação, nos valores

políticos universais, a democracia racial, no entender de Guimarães (2003), precisaria ser simplesmente “democracia”, o que inclui a todos sem menção de raças. Porém, a defesa da afrodescendência, por meio da legislação, do discurso que tem sido apresentado por movimentos sociais, dos estudos acadêmicos, tem se pautado na ideia de rejeição não só da democracia racial, mas também dessa democracia que, de fato, busca o fim das desigualdades sociais.

2.2. Durban e as políticas afirmativas

Apresento, a seguir, uma rápida retrospectiva da história do movimento negro nos estados do Ceará e da Bahia, campos escolhidos para a análise empírica desse trabalho enfatizando sua atuação na construção de uma comunidade da afrodescendência.

Como já mencionado, a lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 é uma das ações adotadas pelo Estado Brasileiro após as discussões realizadas em Durban, no ano de 2001. Na ocasião, o Brasil foi signatário, junto às demais nações filiadas à Organização das Nações Unidas (ONU) de um documento de compromisso para o combate a todas as formas de racismo e de discriminação. A temática não era novidade, ela já havia estado na pauta de duas outras conferências da ONU, no entanto, elas não alcançaram grande repercussão.

A I Conferência aconteceu em 1978, prevista no programa de ação para a primeira década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, conforme a Resolução 3.05, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 2 de novembro de 1972. A II Conferência aconteceu em 1983, convocada pela Resolução 35/33, de 14 de novembro de 1980, com o objetivo de avaliar as atividades realizadas até então. Com a pouca expressividade desses dois eventos e quase nenhuma cobertura da mídia, a ONU, através de sua Subcomissão para Prevenção da Discriminação e Proteção das Minorias (atualmente Subcomissão para a Promoção e Proteção dos Direitos Humanos) propôs a realização de um terceiro encontro. A realização desse evento inseriu-se no conjunto das grandes conferências realizadas a partir dos anos 1990 como são os casos da “Rio 92” sobre as questões ambientais e a de “Direitos Humanos”, em Viena (1993).

A escolha da cidade de Durban, na África do Sul, como sede para a III Conferência da ONU, não foi por acaso. Ela foi defendida pela Subcomissão para a Promoção e Proteção dos Direitos Humanos e pelo Conselho Econômico e Social como vital para a visibilidade dos debates em âmbito mundial e passou a ser um compromisso efetivo de ambos os grupos que endossaram o pedido e encaminharam para a Assembleia Geral da ONU. Nesse último foro,

verdadeira instância decisória, a aceitação não se deu de maneira tranquila. Como participar de uma discussão na qual temática tão complexa seria proposta, sem vinculá-la, contudo, a outros temas polêmicos, como a exclusão social, fome e a miséria? E ainda, diferentemente do que acontecia com os outros temas apresentados como os problemas ambientais ou a situação da mulher, *a quem* se atribuiriam as causas do racismo?

As discussões se estenderam até 1997, quando, através da resolução 52/111, artigo 28, foi aprovada a realização da terceira conferência com o título “Conferência Mundial sobre o Racismo e Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata”. A substituição da expressão *outras formas contemporâneas correlatas de intolerância*, proposta inicialmente pela Subcomissão de Direitos Humanos, simplesmente por *intolerância correlata*; possibilitou uma abrangência maior de atuação para áreas “indefinidas” de conflitos, como as agressões aos imigrantes na Europa; doutrinas da supremacia branca nos Estados Unidos; matanças intertribais da África (a exemplo de Ruanda); a violência e vandalismo de *skinheads* e grupos neonazistas e o crescimento de micronacionalismos travestidos em “limpezas étnicas ou guerras civis violentas”. Sinteticamente, podemos dizer que cinco grandes eixos gerais foram estabelecidos como norteadores no encontro de Durban:

1. Origens, Causas, Formas e Manifestações Contemporâneas de Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata; 2. Vítimas de Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata; 3. Medidas de prevenção, de educação e de proteção com vistas à erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata em níveis nacionais regionais e internacionais; 4. Estabelecimento de recursos e de medidas eficazes de reparação, de ressarcimento, de indenização e de outras medidas nacionais, regional e internacionalmente; 5. Estratégias para alcançar a igualdade plena e efetiva, abrangendo a cooperação internacional e o fortalecimento das nações unidas e de outros mecanismos internacionais. (UNESCO, 2001)⁵⁷

A inclusão nos objetivos da revisão da perspectiva histórica do processo de racismo, que poderiam ser remontadas até a antiguidade, abriu caminhos para as reparações (item 4), motivo de divergências até entre seus defensores. No artigo **100** da Declaração de Durban, é estabelecido que os países participantes da conferência:

[...] reconhecem e lamentam profundamente os sofrimentos e males indizíveis infligidos a milhões de homens, mulheres e crianças como resultado da escravidão, do tráfico de escravos, do tráfico transatlântico de escravos, do apartheid e de tragédias passadas. Nota-se também que alguns Estados têm tomado a iniciativa de pedir perdão e de pagar indenização, conforme apropriado, para as graves e maciças violações cometidas. (UNESCO, 2001)

⁵⁷ World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance Durban Declaration 2001.

Nem todos os países concordaram com a declaração (os Estados Unidos, Israel, Austrália e o Canadá não assinaram); mesmo assim, o evento contou com mais de 170 delegações e milhares de organizações não governamentais, o que foi interpretado, pelos organizadores, como o respaldo de camadas populares e de elites acadêmicas às decisões da conferência.

No vasto relatório da Declaração de Durban, a educação será lembrada e vinculada ao importante papel dos africanos na história da humanidade (parágrafos **32, 33, 34**, entre outros). Resumidamente no § **80** afirma-se que:

Acreditamos firmemente que a educação, o desenvolvimento e a implementação fiel das normas e obrigações de direitos humanos internacionais, inclusive a promulgação de leis e estratégias políticas econômicas e sociais, são cruciais no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata. (UNESCO, 2001)

A III Conferência de Durban foi encerrada em 8 de setembro de 2001; três dias depois acontece o ataque às Torres Gêmeas. Novas medidas de segurança são impostas pelos Estados Unidos, vinculando o terrorismo ao mundo árabe, o que repercute nas ações do Conselho de Segurança da ONU e nas posições dos países membros da ONU. Decisões e acordos são deixados de lado em nome da necessidade de combate à violência. Em termos internacionais é importante lembrar, também, que, em 2005, foi realizada a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, em Paris, durante a 33ª Conferência Geral da UNESCO. Na ocasião, o ministro Gilberto Gil defendeu, na Câmara dos Deputados, a importância do tema da convenção. Segundo ele, o debate deveria ser intenso na Conferência Geral da UNESCO. Observa ainda que:

A esta altura da história mundial, nenhum país pode se impor aos demais, nenhuma sociedade pode buscar soluções por conta própria, nenhuma corporação ou governo pode sobrepujar a necessidade de uma governança multilateral baseada nos direitos humanos. (UNESCO, 2001)

Mas o Brasil, assim como outros países na condição de emergente e suscetível às interferências externas, estabelece ações pontuais buscando alcançar uma maior inserção no Conselho de Segurança da ONU e na ampliação de seus mercados comerciais, compromete-se com a adoção de políticas afirmativas para mostrar sua adesão às decisões tomadas em Durban e nas demais reuniões internacionais de combate ao racismo e a todas as formas de discriminação racial e à intolerância correlata. Mas isso é feito sob uma interpretação

particular de acordo com os interesses políticos do Estado e das lideranças do movimento negro.

2.3. A construção da “Educação das Relações Etnicorraciais” (ERE)

No parecer CNE/CP 03/2004 - um dos documentos que integram a legislação para a ERE – é apresentada, a seguir, uma definição para as relações étnicorraciais:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, [...] em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende, também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações Etnicorraciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, de políticas públicas, de movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnicorraciais não se limitam à escola. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão Etnicorracial, serve para marcar que essas relações tensas devido a diferenças na cor da pele e a traços fisionômicos 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. (BRASIL/ PARECER CNE/CP nº 03/2004)

Desse modo, a construção da Educação das Relações Etnicorraciais (ERE), dentro do modelo afro-brasileiro, é reivindicada a partir de duas perspectivas: a) o acesso ao sistema educacional como estratégia de combate às desigualdades sociais (possibilidade de mobilidade social); b) práticas pedagógico-culturais que valorizem a imagem do negro, seus símbolos e a história da África (elementos para a formação de uma identidade nacional).

A Lei 10.639/2003, por apresentar um texto bastante sucinto, porém de abrangência ampla, abre algumas lacunas. Vejamos uma análise mais detalhada de seus artigos/parágrafos. Tomemos, primeiramente, um trecho do que está escrito em seu *caput*:

“para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira”.

O texto fala de uma cultura afro-brasileira. Ora, um conceito justifica-se por sua capacidade de explicação da realidade (de acordo com um conjunto de autores ou uma escola de pensamento) quando há um leque de interpretações. Isso não é diferente quando se fala de “cultura” ou “culturas” (LARAIA, 1986; GEERTZ, 1978, LÉVI-STRAUSS, 1993). Se considerarmos *cultura afro-brasileira* apenas como as práticas e os costumes brasileiros e africanos, estaremos excluindo as contribuições de indígenas e de portugueses diretamente, e de todos os outros grupos migratórios que transitaram e transitam na construção do Brasil.

Mais preocupante ainda é analisar tais termos como se fossem vínculos estáticos ou pelo menos restritos a um espaço/tempo histórico (no caso dos afrodescendentes apenas a escravidão).

Se focarmos em “afro”, a confusão não será menor: qual a definição de *afro ou africano* nos limites da lei? O sentido que transparece no texto da lei é que TODAS as contribuições de todos os povos africanos que aqui chegaram passaram a ser entendidas como elementos de uma cultura “afro-brasileira”. A afirmação é superficial e contraditória, pois transmite a ideia de que isso se deu de maneira pacífica e integradora. Desconsidera também que na movimentação entre os continentes, outros povos se aliaram aos portugueses ou que mesmo entre povos africanos havia aqueles que ajudaram no tráfico de escravos entregando seus inimigos. Priore & Venâncio (2004:36) observam que “a fragmentação política é um das chaves para compreendermos o sucesso dos europeus na África Atlântica, Com muita frequência, os escravos eram prisioneiros de guerras entre estados e reinos rivais”.

Outro aspecto merece também uma reflexão mais cuidadosa e aparece no parágrafo primeiro do artigo **26A**:

[...] resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

Cabe aqui mais uma indagação: a quem se referem os idealizadores da lei quando falam de “*povo negro*”? A expressão “povo negro” tem suas raízes num movimento que procurou promover a defesa dos direitos do *povo africano*, constituindo um único Estado soberano para africanos que viviam ou não na África: o pan-africanismo.

Se tomarmos as bases do pan-africanismo, perceber-se-á o quanto ele está presente nas reivindicações do movimento negro brasileiro. Esse movimento, iniciado na primeira metade do século XIX, deu-se a partir dos contatos entre negros da Grã-Bretanha, Antilhas, EUA e militantes africanos em resposta às teorias raciais, como a poligenia e o darwinismo social (APPIAH, 1997). O objetivo maior dos pan-africanistas era transformar a África nos Estados Unidos da África, onde se implantaria um continente livre para a circulação de pessoas, um Parlamento continental, um tribunal pan-africano e um Banco Central, para que, no futuro, pudesse circular uma moeda única, intenções muito semelhantes ao modelo existente na União Europeia, atualmente.

Se essa unidade não se concretizou de fato, a redação da lei 10.639 parece não pôr em dúvida sua existência, assim como o pan-africanismo *idealizou* uma África única e colocou

nela um “povo negro”. Essa perspectiva passou das reflexões de alguns intelectuais negros brasileiros para a legislação nacional. Abdias do Nascimento bebeu da fonte do sociólogo norte-americano William Du Bois, um dos maiores defensores do pan-africanismo. Nascimento publicou, em 2002, o livro *O Brasil na mira do pan-africanismo*, síntese e transposição dos ideais desse movimento para o contexto brasileiro. O pan-africanismo apregoa um *retorno* à casa (África) de maneira presencial, mas, na leitura do Movimento Negro no Brasil, esse retorno à casa é simbólico e se dá pelos vínculos que se quer legitimar de parentesco e de descendência.

Eis aqui outro fator a ser analisado com atenção. Na redação da lei 10.639, a ideia de que há um elo direto entre africanos e brasileiros induz a uma confusão entre o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. No § 2,º está escrito que:

[...] os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e Literatura e História brasileiras.

No parágrafo, as palavras *história* e *cultura* parecem estar desconectadas: a história é uma e a cultura outra. Tal perspectiva, adotada ainda por muitos intelectuais e escritores de livros sobre a África, acabam por passar uma visão linear da história dos negros do continente africano como antepassados dos negros brasileiros, reforçando a ideia de que a transposição dessa história é a herança deixada pelos escravos e que suas tradições culturais não se transformaram. (NASCIMENTO, 1978; 2002).

Mesmo depois de intensa discussão, por anos, e a comemoração como um avanço para a redução do racismo e das desigualdades sociais, sobretudo no âmbito escolar, a lei 10.639 tropeça em várias inconsistências para a sua efetivação. Mas qual o contexto de sua aprovação e os caminhos que levaram a sua configuração? De onde partiu tal projeto?

Da versão original até o texto que se consolidou como lei para a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África, um longo caminho foi percorrido. Dos embates no Congresso Nacional até o veto do Presidente, o Projeto-lei foi perdendo partes até transformar-se em apenas dois artigos. Descrevo, a seguir, algumas informações importantes para compreensão dos trâmites legais, dentro de nosso sistema de governo e, com isso, visualizar os caminhos percorridos pelos projetos de lei.

O regime de governo presidencialista e a Constituição estabelecem que a criação de uma lei brasileira deve obedecer a uma hierarquia de poderes e que, a partir de 1988, todas elas passem por uma Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) para atestar sua

constitucionalidade. A motivação para um projeto de lei (PL) pode vir de membros da Câmara ou do Senado, do Congresso Nacional, do Presidente da República, do Supremo Tribunal, do Procurador-geral da República e de cidadãos.⁵⁸

O tipo de lei determinará o tipo de votação e qual o *quórum* necessário para sua aprovação: se for Lei Ordinária⁵⁹, será por maioria simples; se for complementar⁶⁰, por maioria absoluta. Se houver rejeição, o projeto será arquivado e só poderá ser reapresentado em sessão legislativa no ano seguinte. Após a revisão e o aval da CCJ, encaminha-se o projeto para sanção ou veto⁶¹ do Presidente. Se houver alterações, volta às duas casas e à CCJ. Quem sempre assina a lei (salvo exceções prescritas na Constituição) é o Presidente da República, que, após a aprovação, encaminha o texto para publicação em Diário Oficial (DO). O PL 259/1999 tramitava no Congresso Nacional até o processo eleitoral para a Presidência da República em 2001/2002. Como está expresso na carta de abertura do *Programa Brasil sem Racismo*, elaborado pelos partidos de coligação para a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, era fundamental assumir um compromisso com as reivindicações da população negra, “vítima estrutural da violência e da injustiça” no Brasil.

O processo de campanha se encerra, Luiz Inácio Lula da Silva é eleito e sanciona, uma semana depois de sua posse, a lei com dois artigos: a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História afro-brasileira e a inclusão no calendário escolar nacional a comemoração de 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, em homenagem a Zumbi dos Palmares. A comemoração do dia 20 de novembro não foi exatamente uma novidade. Alguns Estados já haviam incluído tal data em seus calendários locais, pelo menos como ponto facultativo.

Além da Lei 10.639/2003, outras reivindicações foram feitas na mesma época de campanha, aos candidatos. A reivindicação maior, ainda não atendida, era a criação de um Ministério da Igualdade Racial que pudesse administrar as políticas públicas para a população negra e apoiar outras iniciativas para a educação afro-brasileira. O ensino de História e Cultura da África era apenas um dos projetos que esse ministério deveria implantar. Para elaborar e fiscalizar o cumprimento da legislação, algumas ações da SEPPIR e da SECADI foram também apresentadas. Trata-se de um plano tanto para as *Diretrizes* quanto para as *Orientações e Ações* na implementação da lei 10.639.

⁵⁸Um cidadão pode apresentar projeto de lei à Câmara dos Deputados, que deve ter assinatura de 1% do eleitorado nacional, de no mínimo, cinco Estados diferentes, com 0,3% de assinaturas de cada Estado.

⁵⁹ É a norma jurídica elaborada pelo Poder Legislativo em sua atividade comum e típica.

⁶⁰ A lei complementar constitui-se, na hierarquia das normas jurídicas, numa espécie intermediária entre a norma constitucional e a lei ordinária. É inferior à Constituição. Não pode, por isso, contradizê-la.

⁶¹ O veto não arquiva nem acaba com o projeto de lei. Se vetado, voltará para o Congresso Nacional e haverá votação para tentar derrubar o veto. As votações são secretas, e o *quórum* é por maioria absoluta. Caso o Congresso não consiga derrubar o veto, o projeto será arquivado.

Cada um desses documentos foi elaborado com a pretensão de cobrir as lacunas existentes entre a lei 10.639 e sua aplicação. A *Cartilha de Orientações* (2006) é o documento detalhado que aponta, por etapas da educação, sugestões a serem adotadas por todos os estabelecimentos de ensino na adoção da ERE.

Na carta de abertura do referido documento assinada por Ricardo Henriques, à frente da SECADI na época, tem-se o cuidado de apresentar as *Orientações* como importante subsídio para o tratamento da diversidade na educação, em atenção às ações institucionais provocadas pela Lei 10639/2003. De fato, a *Cartilha de Orientações* é uma coletânea de textos coordenada por vários profissionais de destaque no campo da educação, dividido em sete seções. Nas divisões, apresentam-se referências bibliográficas e algumas ações que possibilitam o acesso a uma literatura recomendada como base para a ERE.

Além das Diretrizes Curriculares, do Parecer do CNE/CP, da resolução do CNE/CP001/2004 e da própria Lei nº 10.639 impressos em suas páginas finais, as *Orientações*⁶² dedicam uma seção para cada uma das etapas do ensino: Educação Infantil, Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas até Educação Quilombola. Desconsiderando um dos vetos da Lei 10.639/2003, a seção das Licenciaturas vai explicitar, exatamente, a necessidade de envolvimento das universidades e dos movimentos sociais na formação de professores. A preocupação central desse grupo de trabalho, coordenado por Rosana Batista Monteiro⁶³, foi apresentar algumas experiências pioneiras de criação de novas disciplinas na matriz curricular dos cursos de licenciatura, focadas na especificidade da temática, além de cursos *latu sensu* e de extensão universitária⁶⁴.

Como texto oficial do Ministério da Educação e Cultura, discutido por educadores e gestores; as *Orientações* configuram-se como um *manual de boas práticas*. No entanto, devido à complexidade do sistema educativo brasileiro, seus idealizadores preferem apresentá-las “apenas como uma leitura obrigatória para ampliação do debate social”. Porém, num verdadeiro passo a passo; desde a preocupação com separação de sugestões por níveis de ensino e de indicação de possíveis atitudes a serem adotadas, as *Orientações* denotam o papel pedagógico e orientador de ações para a ERE. Em suas últimas páginas destaca, ainda, um glossário de termos e de expressões antirraciais que são sugeridos e devem ser incorporados no cotidiano das relações de ensino em âmbito nacional. Se na Lei nº 10.639/2003, as escolas

⁶²Ver LASTÓRIA, Andrea Coelho. - <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a15.pdf>

⁶³ Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP.

⁶⁴ Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb); curso de extensão na UFMT coordenado pelo Núcleo de Estudos e pesquisa sobre as Relações e Educação (Nepre); e o programa de educação profissionalizante do Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceaco/Ceafro) na UFBA.

de Ensino Fundamental e Médio são diretamente citadas, é com a elaboração das *Orientações* que as Instituições de Ensino Superior serão convidadas, diretamente, a participar da consolidação do que se expressa na lei.

Essa parte está claramente definida no capítulo intitulado *Licenciaturas* (Brasil, 2006, p. 122) e é dirigido à comunidade acadêmica das Instituições de Educação Superior (IES), em especial às dedicadas à formação e à capacitação de professores e a todos os envolvidos diretamente com o fenômeno educativo. O texto está dividido em três partes: a) o campo das literaturas e sua articulação com a legislação; b) um diagnóstico da produção de pesquisas e as ações relativas à formação de educadores; e c) as diretrizes para a ERE no campo do ensino superior.

Diversos são os cursos de formação/capacitação de educadores existentes no País, e, dentre eles, encontram-se muitas diferenças. De presenciais, aos semipresenciais, e aos de formação continuada todos devem adotar a mesma legislação nacional. Além da lei 10.639, eles devem observar o que está expresso na resolução CNE/CP 1/2004 e no parecer CNE/CP 3/2004.

O artigo 1º da resolução afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser observadas, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e contínua de professores. O mesmo dispositivo prevê, ainda, que as IES, respeitado o princípio da autonomia, incluirão nos conteúdos de disciplinas e de atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes. (BRASIL/MEC, 2006, p.126)

Como já dito anteriormente, o discurso sobre relações raciais não é recente e nem restrito a nosso país. Ele permeia de maneiras diversas, a construção das nações e modifica-se em função de fatos decorrentes do processo histórico, mas voltam e se incorporam ao discurso social. Ianni afirma que:

[...] muitos se dão conta de que *está novamente em curso um vasto processo de racialização do mundo*. O que ocorreu em outras épocas, a começar pelo ciclo das grandes navegações, descobrimentos, conquistas e colonizações, torna a ocorrer no início do século XXI, quando indivíduos e coletividades, povos e nações, compreendendo nacionalidades, são levados a dar-se conta de que se definem, também ou mesmo principalmente, pela etnia, *a metamorfose da etnia em raça, a transfiguração da marca ou traço fenotípico em estigma*. Sim, no século XXI, continuam a desenvolver-se operações de "limpeza étnica", praticadas em diferentes países e colônias, compreendendo inclusive países do "primeiro-mundo"; uma prática "oficializada" pelo nazismo nos anos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), atingindo judeus, ciganos, comunistas e outros; em nome da "civilização ocidental", colonizando, combatendo ou mutilando outras "civilizações", outros povos ou etnias (IANNI, 2004, p. 21).

Esse discurso, como nos apresenta Ianni, na atual configuração nacional, não está mais centralizado no sujeito. Tomando aqui a concepção de discurso foucaultiana (1979, 2007), na qual *discurso e poder* se vinculam; o discurso de ser “negro- afrodescendente”, ganha força na construção de uma comunidade *imaginada*, que é oferecida como *real*. Isso porque o afrodescendente não é mais o afro-brasileiro, passa a ser uma denominação mais ampla e universal, fruto de um projeto de pertencimento a tradições e a memórias de uma história e de uma cultura africana.

Ferreira (2000), em *Afrodescendente: identidade em construção* procura esclarecer como se constrói essa identidade, mas limita-se a apontar uma proximidade de experiências de discriminação, discurso raso que reforça essa construção imaginada e frágil para a comunidade da afrodescendência.

Entretanto a dificuldade encontrada por Ferreira (ibdem) pode ser reflexo da falta de um número maior de estudos minuciosos e críticos que não tenham a pretensão de se colocar a favor ou contra uma das ideologias - mestiçagem ou afrodescendente - mas sim de apresentar uma discussão sobre as relações de convivência tão particular e dinâmica dos brasileiros.

2.4. O Movimento Negro no Ceará e na Bahia

Inicio esse sub-ítem, apresentando dois panoramas da região nordeste com dados representativos da posição dos estados do Ceará e Bahia, na composição dos elementos para a construção da Comunidade Imaginada da Afrodescendência. Tomo como exemplo uma pesquisa realizada pela CEAfro⁶⁵, em 2009, que mapeou o total de organizações atuantes no campo das relações etnicorraciais. A pesquisa, buscando criar um perfil dos militantes negros brasileiros, cruza algumas informações e chega a alguns resultados interessantes para a reflexão. Ao efetuar o levantamento do número de grupos e agremiações que combatem a discriminação racial, encontramos na Bahia um número elevado dessas manifestações. Mas há mais de uma forma de se interpretar tal informação. Se numericamente os baianos se sobressaem, ao confrontarmos esse número de agremiação com os dados de população (IBGE) a posição do estado deixa de ser líder. Proporcionalmente, Alagoas (uma organização para cada 90 mil habitantes) e Sergipe (uma organização para cada 121 mil habitantes)

⁶⁵ Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero, vinculado ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA, referência na formação de professores e combate ao racismo.

apresentam uma representatividade melhor estabelecida, como é possível perceber nas tabelas seguintes.

No. Organizações de defesa da população negra e combate ao racismo

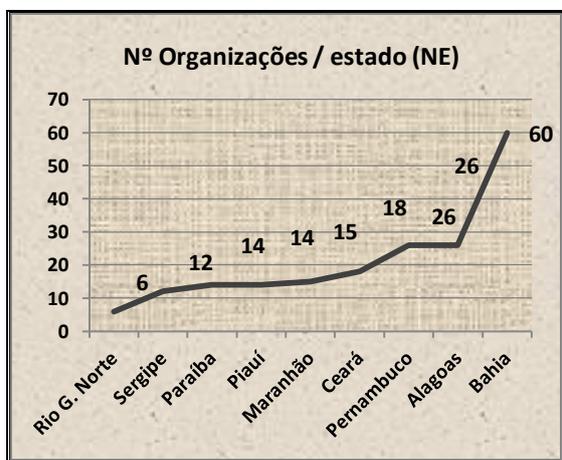


Gráfico 1- Fonte: CEAFFRO

UF	Organizações Atuantes	No. Hab./ org.
Alagoas	26	90.015
Sergipe	12	121.410
Piauí	14	172.878
Paraíba	14	172.990
Bahia	60	187.632
Pernambuco	26	213.715
Maranhão	15	325.633
Ceará	18	327.526
Rio Gde Norte	6	337.928

Tabela 1 - Fonte: CEAFFRO E IBGE

É importante lembrar que, neste levantamento, foram consideradas como organizações, órgãos de promoção da igualdade racial, núcleos de estudos, entidades do movimento negro, grupos culturais, associações, conselhos etc., que atuam no combate ao racismo e/ou na promoção da igualdade racial.

A pesquisa da CEAFFRO também indicou as áreas de atuação dessas organizações. Dentre as três mais citadas estão Educação, Direitos Humanos/Ação afirmativa e Arte e Cultura. Outro aspecto a ressaltar para a compreensão da participação de militantes ligados às instituições de ensino superior pode estar na própria configuração dos dirigentes das organizações, destacado também nos resultados da pesquisa. Havia sido citada, anteriormente, a preocupação dos movimentos sociais, a partir dos anos 1990, em capacitar e formar seus membros participantes.

O Gráfico 2 mostra que essa preocupação é pertinente, o que indica que a participação [direta ou indireta] das instituições de ensino, por intermédio desses militantes que se associam às organizações, contribui para a construção de um acervo de pesquisas, criação de núcleos e de grupos de estudos e de publicações (teses, dissertações, coletânea de artigos) que enriquecem o debate sobre a temática étnicorracial. Atendendo essa informação, no Congresso de Pesquisadores Negros (2006), foi registrada a participação de mais de 500 pesquisadores, que trabalham em prol de uma narrativa afro-brasileira no ambiente acadêmico.

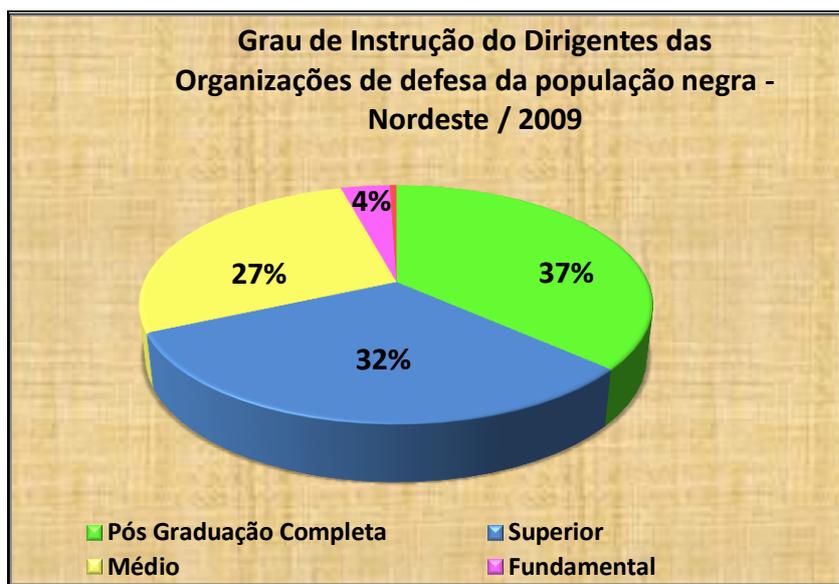


Gráfico 2- Grau de Instrução dos Dirigentes das Organizações de defesa da população negra
Fonte: CEAfro/2009

Dentre esses pesquisadores/educadores, muitos ocupam posição de destaque nos grupos de pesquisas das universidades e/ou em órgãos governamentais e ONGs. No diretório de grupos de Pesquisas do CNPq, estão cadastrados mais de 180 grupos⁶⁶ envolvidos com as questões da população negra.

Na UFBA, além de equipes que trabalham nesse segmento, a universidade dispõe de um museu instalado nas dependências na Faculdade de Medicina, em Salvador, o Museu Afro-brasileiro (MAFRO - 1982) cujo objetivo apresentado em sua página eletrônica é o de elaborar conteúdos que facilitam a compreensão dos aspectos históricos, artísticos e etnográficos que identificam as sociedades africanas e permitem uma reflexão sobre a importância dessa matriz para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

O movimento negro, no estado do Ceará, surgiu entre fins dos anos 1970 e início de 1980, com manifestações de repúdio às situações de estigmatização e ao discurso histórico tradicional de negação da presença de negros no estado. (VILAMARQUE, 2006:12) Essa postura ainda persiste em alguns segmentos sociais e baseia-se em um discurso étnico estabelecido, no qual se afirma que a participação social do escravo no estado foi pouco relevante. Essa posição, restrita a uma visão focada apenas no período da escravidão, proporciona uma *não percepção* de práticas racistas localmente. Em outras palavras, propaga-se que não há espaço para o racismo no Ceará, porque *não há* significativamente negros na população do estado. A aceitação desse pensamento é descrita como um sério equívoco por

⁶⁶ Palavras utilizadas para busca: Negro (60 grupos), África (89), Etnicorracial (6), Afrodescendente (12) e ancestralidade (15) – disponível em www.cnpq.br/gpesq/apresentacao.htm, consultado em 14.03.2012.

Eurípedes Funes (2007). A idealização da criação do povo cearense a partir do encontro uma índia e um colonizador português, *narrada liricamente* por José de Alencar, exaltou a presença desses dois elementos identitários, deixando de lado qualquer participação de negros na história do Ceará.

Mesmo que registros históricos destaquem a participação de Chico da Matilde, o Dragão do Mar, ícone do movimento abolicionista local, que dá, hoje, nome ao mais importante Centro Cultural de Fortaleza, no senso comum ainda acredita-se que o Ceará é “apenas” caboclo.

Esse panorama estabelece mais um desafio para o movimento negro local e aponta para estratégias específicas na implantação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no sistema de ensino cearense. Uma das formas para se conseguir mostrar que a população cearense é “negra” é apresentar os dados obtidos por institutos que desenvolvem pesquisas estatísticas, como é o caso do IBGE. Veja-se, por exemplo, a análise que se faz do último Censo/IBGE/2010, no qual o estado aparece com 2,7% de sua população se declarando como negra e 66,1 % como parda. A estratégia adotada, não só no Ceará, propõe uma junção entre “pretos e pardos”, o que corresponderia a aproximadamente 70% da população. Considerando esse percentual o estado se apresenta como um terreno bastante fértil para a construção da comunidade da afrodescendência.

Para que se tenha uma ideia, mesmo que de maneira bem sucinta, apresento como foi o início do movimento negro no Ceará e como ele chega aos dias de hoje abraçando a ideologia afrodescendente.

A partir de uma busca por espaço social, um grupo de pessoas que se autodeclaravam negros começaram a organizar um movimento de contestação da realidade de preconceito e de discriminação vivenciadas em suas relações sociais cotidianas: eram os chamados “grupos de consciência negra” que se espalharam pelo estado. O pioneiro deles surgiu em 1982 com a denominação de Grupo de Consciência Negra no Ceará (GRUCON). Em São Paulo, já havia uma estrutura do GRUCON e pela iniciativa de Lúcia Simão esse movimento foi trazido para o estado. Em sua capital, Fortaleza, bairro do Jardim Iracema, reunindo familiares, vizinhos e membros de pastorais católicas⁶⁷, Lúcia Simão criou o que viria a ser à base do GRUCON no Ceará. (VILAMARQUE, 2006)

⁶⁷ Os movimentos sociais mantinham, nesta época, estreito relacionamento com parte da Igreja Católica por meio da participação de membros das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs); desde 1977, Lúcia Simão conhecia as Religiosas da Congregação do Sagrado Coração de Jesus e viajou a convite delas para participar da Missa dos Quilombos que foi celebrada em 22 de novembro de 1981, em Recife/PE por Dom José Maria Pires, Arcebispo Negro da Paraíba, intitulado Dom Zumbi.

Residiam, no bairro, muitos negros descendentes das famílias dos Caetanos (o mais famoso e conhecido agrupamento Negro do Ceará) e da cidade de Uruburetama, o que contribuiu positivamente para a articulação do movimento.

Com a instalação da ditadura (1964-1985) no País e a perseguição às lideranças, os movimentos sociais passaram por transformações. Nesse período, a Universidade Federal do Ceará representou um importante espaço de resistência ao regime e muitos de seus docentes tornaram-se militantes de movimentos sociais. A discriminação e o racismo também entravam na pauta das discussões. Em 1982, a Universidade promoveu debates com Abdias do Nascimento e Lélia González⁶⁸ na Semana de Consciência Negra da UFC.

O término da ditadura militar favorece o surgimento de novas lideranças sociais, e, no movimento negro, isso não foi diferente. Em 1988, com o apoio do Instituto da Memória do Povo Cearense (IMOPEC), foi elaborada e publicada a cartilha *Comunidades Negras do Ceará*, na qual são apresentados os agrupamentos negros existentes no estado. Esse estudo foi uma das mais importantes ações do movimento negro local uma vez que forneceu elementos históricos necessários para a compreensão de sua trajetória, formação e funcionamento, bem como possibilitou uma maior visibilidade de sua atuação na sociedade cearense.

Até este ano, 1988, o GRUCON se apresentava, praticamente, como o único representante do movimento negro cearense, quando surge o grupo denominado Agentes de Pastoral Negros (APNs).⁶⁹ Esse grupo articulou-se no Ceará por iniciativa de padres da Congregação dos Combonianos (de origem italiana, fundada por Daniel Comboni)⁷⁰. (VILAMARQUE, 2006:39)

A entrada no panorama local dos APNs colocou em questão os objetivos do movimento negro cearense e resultou numa primeira ruptura entre seus militantes. Perdendo espaço e auxílio financeiro no cenário local, o GRUCON ainda enfrenta algumas resistências internas, pois estava estruturado no personalismo de Lucia Simão e seu esposo, Willian Pereira, que manifestavam pretensões políticas em âmbito nacional. Essas divergências levaram a um novo racha em 1992 quando então é criado um novo grupo: *Consciência Negra*, do qual ingressam dissidentes do GRUCON, como Hilário Ferreira, Oziélia Costa, Maria Telvira da Conceição, entre outros.

⁶⁸ Ver jornal *O Povo* 20/11/1982, 2º Caderno, pag. 19 (entrevista com Abdias do Nascimento) e na edição de 23/11/1982, pag. 23 (com Lélia Gonzalez), convidados da Semana da Consciência Negra/ UFC.

⁶⁹ Os Agentes de Pastoral Negros originaram-se de um racha do Grupo de União e Consciência Negra (1981), porque seus integrantes questionavam a interferência da Igreja Católica. Os religiosos do GRUCON decidiram então por uma organização deliberadamente católica. Em São Paulo (1982), surge o primeiro grupo de APN's num contexto onde já estava o Movimento Negro Unificado e o GRUCON.

⁷⁰ Ver SANTOS, Patrícia Teixeira dos. Dom Comboni. São Paulo: Ed. Mauad, 2002.

Daí para frente, outros grupos foram surgindo como o Grupo de Cultura Afro Filhos da África (1988), o Grupo de Mulheres Negras de Fortaleza (1991), o Grupo Consciência Negra (1992) e o MNU - seção Fortaleza (1995).

Para controle e gestão de verbas para projetos desses movimentos, criou-se a Fundação Palmares,⁷¹ designada como a responsável por administrar e distribuir os recursos financeiros de apoio. A destinação destas verbas para projetos, via editais, incentivou e permitiu uma pulverização de grupos e de organizações não governamentais (ONGs), entretanto, longe de favorecer a articulação do movimento, acabou por enfraquecê-lo.

A entrada de novos agrupamentos de cunho cultural e artístico (movimento *Hip Hop*, por exemplo) e a busca pela qualificação acadêmica de militantes acrescentam novos elementos a esses conflitos manifestados num cenário local já desgastado por disputas históricas. A ausência de um consenso abre espaço para que, pontualmente, um ou outro grupo se destaque e consiga suas próprias reivindicações, reforçando ainda mais o abismo e as diferenças entre esses grupos.

Acompanhando as ações adotadas na esfera federal, no Ceará, encontraremos algumas iniciativas no estado para o combate a racismo. Porém, é na gestão municipal de Luizianne Lins (2004-2008 e 2009-2012) que essas iniciativas aparecem mais destacadamente. Pode-se, por exemplo, citar, não só campanhas políticas regionais focadas no combate ao racismo, como também a preocupação em se criar uma identidade cearense negra. Além de comemorações da Semana de Consciência Negra, promovidas pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH), através da Coordenadoria da Igualdade Racial (COPPIR)⁷², foi lançada em 2009 a campanha **Você é racista?** (Figura 1)⁷³. Seus criadores explicam que, com essa pergunta, a campanha publicitária de combate ao racismo provoca uma reflexão sobre o preconceito racial em Fortaleza. Mas mesmo campanhas como essa, por vezes deslizam na mensagem que se quer transmitir. O cartaz da campanha apresenta elementos que nos levam a questionar seus méritos. Por que há apenas um fenótipo? O racismo só existe de um “branco” para um “não branco”? Por que o destaque dado é o do olhar? É uma questão visual? De cor de pele? Se a intenção é refletir sobre a discriminação racial, tal cartaz é bastante contraditório e revelador da fragilidade dos argumentos adotados pelos seus defensores.

⁷¹ Criada em 1988 (Lei 7668), é uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura que tem a finalidade de promover e de preservar a cultura afro-brasileira; formula e implanta políticas públicas que potencializam a participação da população negra brasileira nos processos de desenvolvimento do País.

⁷² Criada em 2007, a Coordenadoria da Igualdade Racial (COPPIR), ligada ao Gabinete da Prefeitura, passou a integrar a estrutura da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos em 2008. Seu corpo de técnicos é composto por militantes das seguintes áreas: mulheres negras, juventude negra, *hip hop*, meio ambiente, gays e lésbicas.

⁷³ Disponível em www.centrodefortaleza.com.br

Outro destaque dessa mesma gestão é a programação apresentada às terças-feiras⁷⁴, batizada de “Projeto Terça Negra” cujo teor alia lazer e cultura por meio da divulgação de manifestações afro-brasileiras. De “Semana do Reggae” (julho/2012), Tributo a Clara Nunes até a “Comemoração dos dias dos namorados”, o evento tenta se firmar na cidade. Com a coordenação da COPPIR, mas com o apoio das diversas secretarias municipais busca atingir públicos diferentes integrando apresentações culturais com a questão racial.

A COPPIR promove ainda encontros regulares com a população e com os militantes para definir a ação nas suas principais áreas de enfrentamento e atividades que são: SOS racismo; Centro Temático Afro Cearense (CENTAC); comemoração de datas simbólicas (mês da consciência negra); e acompanhamento do Fórum Cearense de Terreiros. Há ainda a Terça Negra (com apresentação de eventos culturais temáticos), a participação no Fórum Estadual de Educação e Diversidade; ações relacionadas às terras quilombolas e a participação no Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial do Nordeste (FIPIR/NE) sempre articulado com a SEPIR/MEC.



Figura 3 – Cartazes de campanha contra o racismo da Prefeitura de Fortaleza e da Terça Negra

Fonte: Prefeitura de Fortaleza - COPPIR

O estado cearense destaca-se também, nacional e internacionalmente, pela criação da primeira Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)⁷⁵, localizada na cidade de Redenção/CE. O município recebeu esse nome por ter sido a primeira

⁷⁴ Ver BESERRA - “A Terra da Luz é Negra: racismo e metamorfoses Identitárias em Fortaleza” in Biopolítica, Escola e Resistência: infâncias para a formação de professores - Vol. 1 Ed Alínea (2012)

⁷⁵ Lei nº 2.289, de 20 de julho de 2010 - Vídeo de inauguração disponível em www.unilab.edu.br.

cidade cearense a libertar seus escravos⁷⁶ e, por essa razão, foi contemplada com a sede da universidade em 2009. Fundada com o propósito de “contribuir para a integração do Brasil com os países da África, em especial com os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), no desenvolvimento regional e intercâmbio cultural, científico e educacional da região”, sua parceria está restrita as ex-colônias portuguesas (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), a Portugal e ao Timor Leste, num universo de mais de 50 países. Inaugurada *as pressas* pelo ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, a iniciativa foi pautada muito mais por questões políticas (uma delas é direcionar jovens africanos universitários para o Brasil e não para a União Europeia) do que por entendimento de que tal instituição de ensino superior poderia aproximar as culturas africanas e brasileiras.

Pode-se ainda apontar, no estado, as seguintes instituições de destaque para a comunidade da afrodescendência: o Núcleo de Estudos Negros e o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, ambos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC); o Núcleo Brasileiro, Latino-Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais (NBLAC), o Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE), que mobiliza professores/as, pesquisadores/as, estudantes e ativistas para estudos e educação para as relações raciais e o grupo “Negritude e Cearensidade - Identidades Étnicas e Relações Raciais no Ceará”, cujos pesquisadores desenvolvem estudos históricos e antropológicos da construção da identidade cearense e das formas como esta repercute nas relações étnicas e raciais hoje, dentre outros.

Essas iniciativas contradizem a narrativa de que a população negra no Estado é irrelevante e apresenta a atuação dos movimentos/instituições de ensino, governos estadual e municipal no combate à discriminação e ao racismo.

Sob outra perspectiva que se afasta da visão de uma “formação cabocla” de sua população, a Bahia é apontada como o estado brasileiro, em termos proporcionais, onde há a maior concentração de pessoas que se declaram pretos no País. No Censo/IBGE/2009, o percentual de pretos chega a 16,8% de pretos e de pardos a 59,8%. Utilizando o mesmo raciocínio realizado com a população cearense o total de pretos e pardos chega a 76,6%. O que em termos gerais não é tão diferente do estado do Ceará. A diferença está nesse número de partida de pessoas que se declaram pretas. Por questões históricas, as manifestações contra o racismo e a discriminação estão presentes no cotidiano dos baianos de maneira mais definida.

⁷⁶ Mossoró (RN) reivindica o posto de primeira cidade brasileira a libertar todos os escravos em 1880.

Importantes instituições, como o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO) - primeiro núcleo de estudos sobre a cultura negra do Brasil (1959) que abriga o primeiro programa de pós-graduação em estudos étnico e africano - e o Museu Afro-Brasileiro (1982) são reflexos da atuação e articulação desses grupos. O sistema de ações afirmativas foi adotado pelas principais universidades do Estado: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a do Estado (UNEB)⁷⁷, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, além de algumas instituições particulares.

Salvador foi pioneira na implementação da Lei 10.639 e criou, no mesmo ano (2003), a Secretaria Municipal da Reparação (SEMUR). Ela é o mais antigo órgão de promoção da igualdade racial da Bahia, sendo precedida, em termos de diálogo (movimento negro/governo) do Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra, criado em 1987 e efetivado em 1992.

Mas não é possível falar de movimento negro, de religiosidade e de cultura na Bahia sem tocar em pontos históricos fundamentais que passam, necessariamente, pela estrutura de formação da população baiana. A Bahia, como primeiro local onde aportaram os portugueses, teve seu povoamento no início de 1534. Seu porto foi um dos principais polos receptores de escravos africanos no País e, por mais de um século, ele foi considerado o mais importante porto marítimo do hemisfério sul. Desde o final do século XVIII, já se tem notícias de revoltas propondo o fim da escravidão e a igualdade racial com a participação de negros libertos (Revolta dos Alfaiates) na região.

Salvador foi a primeira capital brasileira. A cidade é conhecida também como Terra de Todos os Santos ou Terra dos Orixás, por suas manifestações religiosas. Esse diálogo inter-religioso passa pela força da visibilidade literária, midiática, turística, ou seja, comunicacional, centralizado em Salvador e no Recôncavo Baiano. No peso histórico, para seus respectivos estados, cabe lembrar que Salvador construiu regionalmente a Bahia, enquanto Fortaleza é um polo cearense de estruturação bem mais recente.

Em Salvador, o culto aos orixás abre caminhos para as manifestações religiosas afro-brasileiras, ocupando espaços sociais, conseguindo a adesão de pessoas, que, em outros espaços, não teriam o mesmo diálogo.

Essa sintonia transparece nas apresentações de blocos e de agremiações carnavalescas e atraem não só os baianos, mas também um grande número de turistas vindo das mais

⁷⁷ A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira a implementar o critério racial na seleção em 2002, e logo depois foi seguida pela UNEB, que incrementou critérios sociais. Disponível em <http://www.uneb.br/paulo-afonso/dedc/2012/09/11/uneb-foi-referencia-na-lei-de-cotas-aprovada-pela-presidenta-dilma>

diversas partes do mundo. O maciço investimento financeiro que o estado realiza para atrair visitantes por meio da publicidade, utiliza-se de um imaginário coletivo de um espaço de harmonia e de respeito às diferenças. É visível, nas campanhas veiculadas em agências de viagens e em meios de comunicação, bem como eventos patrocinados pelo Município, a presença da temática étnicorracial. Os cartazes abaixo chamam para a participação em uma palestra sobre religião e turismo étnico e para um seminário sobre ações afirmativas.



Figura 4 - Cartazes promocionais de eventos na Bahia
Fonte: Secretaria de Turismo da Bahia

Além da iniciativa de trazer, para o Estado, reuniões que discutem as relações étnicorraciais, a participação dos blocos carnavalescos é um dos pontos altos desse processo de visibilização da Bahia no cenário nacional/internacional. O Ilê Ayiê, seu bloco mais conhecido, sempre está entre as manifestações festivas do estado. Michel Agier, em seu livro *Anthropologie du Carnaval: La Ville, la Fête et l'Afrique à Bahia* (2000) detalha de maneira bastante clara como esse Bloco se constitui, historicamente. Para Agier, o carnaval é "uma instituição-chave para falar da sociedade e seu conjunto" (2000 p.7), produzindo o "duplo da cidade" e instaurando nela "uma fábrica de identidades".

O surgimento do Ilê Aiyê, nos anos 1970, foi um fenômeno decisivo para a composição do que se entende por carnaval baiano nos dias de hoje. Agier (ibidem) denomina o processo, do qual o Ilê Aiyê é elemento central, de "reafricanização" da folia baiana, o que proporcionou a criação do termo "bloco afro", adotado depois por outros agrupamentos carnavalescos como o Olodum e o Araketu.

O Ilê Aiyê é o bloco mais midiático e traz em sua trajetória um ponto polêmico: aceita apenas a participação de negros em seus desfiles. O critério de definição de quem é "negro", é um tanto controverso. Diferentemente da regra americana do "one-drop-of-blood", a

classificação de quem é negro para o Ilê passa, necessariamente por outros caminhos: é mais "uma modalidade de posicionamento social" do que "um retorno à etnia". Não se trata, efetivamente, de um resgate e conservação de uma memória africana. “É um instrumento de posicionamento moderno” (AGIER, 2000:197).

A invenção dessa identidade para o grupo, que soube solidificar as condições necessárias para se tornar um dos ícones do carnaval baiano, só pôde se dar a partir do momento que, como grupo tomou consciência de sua existência enquanto uma *comunidade* que se “realiza” no carnaval. O Ilê trás para si um olhar próprio, através de uma distinção social, onde somente o *negro verdadeiro* - incluído no universo definido por Agier (idem) como relacional e denso da negritude - pode ingressar no grupo. A africanização do Ilê Aiyê não requer, necessariamente, um resgate ao passado nem a manutenção de uma memória africana. Seus componentes se auto afirmam de maneira independentemente, a partir de suas redes locais de pertencimento, ou seja, de sua comunidade.

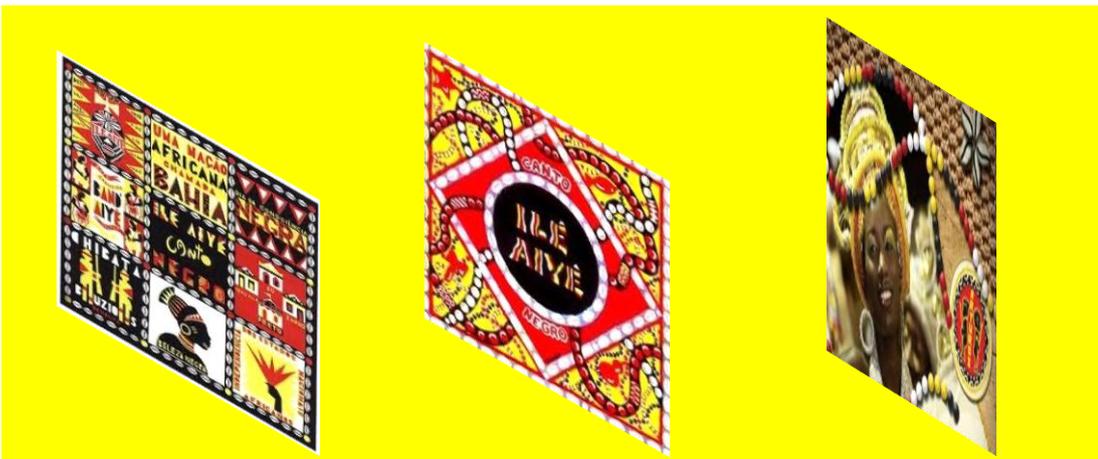


Figura 5 - Eventos promovidos pelo Ilê Aiyê sempre trazem símbolos [estilizados] ligados à África Negra
 Fonte: <http://www.ileaiye.com.br/>

Assim como o Ilê, outros grupos participam da construção dessa comunidade da afrodescendência no Ceará e na Bahia, ativamente, como já apresentado no Capítulo 2, sub-ítem 2.4.

CAPÍTULO III - A LEI 10639/2003 E SUAS ORIENTAÇÕES: CONTEXTOS EDITORIAIS UNIVERSITÁRIOS

3.1. A produção editorial no Brasil

Vossa Senhoria tem o seu negócio montado, e quanto mais coisas vender maior será o lucro. Quer vender também uma coisa chamada livro?

Monteiro Lobato

A redação desta dissertação partiu, em seu primeiro capítulo, da repercussão de uma peça publicitária na qual o escritor Machado de Assis foi interpretado por dois atores de *diferentes tons de pele*, em dois comerciais, numa movimentação midiática incorporada pela SEPPIR. Não é por acaso que a figura de Machado de Assis e toda a sua expressividade no cenário literário brasileiro são destacadas como representativa de uma e para uma comunidade da afrodescendência. Mais do que a produção literária de nossos grandes escritores (Machado de Assis, José de Alencar, Guimarães Rosa, Mario de Andrade, Monteiro Lobato, Casemiro de Abreu, e tantos outros) - responsável por contar a *história do povo brasileiro* - a produção editorial constitui um meio de expressão, registro e transmissão do saber. Um livro pressupõe a associação de múltiplos campos de trabalho e constrói uma narrativa ampla (HALLEWELL, 2005). Todos os nossos *Imortais*, estando na academia ou não, sabiam e se utilizavam desse instrumento.

Na construção de uma história e cultura afro-brasileira, diante da legislação direcionada à temática étnicorracial, um conjunto de trabalhos, pesquisas e livros estão em andamento/elaboração para compor o acervo literário/didático/pedagógico para a comunidade da afrodescendência. Se Hallewell (idem) nos pergunta se é possível conhecer uma nação por meio de seus livros, a produção editorial universitária analisada pode levar-nos a conhecer melhor o discurso de criação da comunidade da afrodescendência. Por esse caminho, iniciamos este capítulo que apresentará a produção editorial universitária e como ela dialoga com a Educação das Relações Etnicorraciais, no projeto de afrodescendência. O intuito é relacionar a produção editorial lançada na última década à legislação para a Educação das Relações Étnicorraciais, e buscar nos discursos de autores, coordenadores de curso, professores e alunos, os avanços e obstáculos postos na implantação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Além dos dados empíricos mapeando essa produção nas editoras universitárias das instituições federais, faço uso de entrevistas e diálogos estabelecidos em sala de aula com colegas do Mestrado. A produção editorial ancora parte dos trabalhos que são resultado de estudos desenvolvidos por pesquisadores e seus orientandos. Apresentam então, os assuntos em debate no ambiente acadêmico e sua repercussão. De maneiras diversas, “a publicação editorial acompanha todo o processo de construção do conhecimento e mesmo que, por vezes, não seja percebida, é fundamental para a propagação de ideias e debates sociais” (Bufrem, 2001).

Em um entendimento mais amplo, bibliotecas e universidades são vistas, como espaços de conhecimento e sinônimos de um saber que envolve ensino, extensão e pesquisa. Não é à toa que, ao trazer a Biblioteca Real de Lisboa para o Rio de Janeiro em 1810/1811, o rei de Portugal demarcou um fato histórico de grande valor para a Colônia. (SCHWARCZ, 2002). A Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, como agora é conhecida, é hoje a maior biblioteca da América Latina, com mais de oito milhões de títulos. A editoração é responsável pela construção desse acervo de conhecimentos.

A indústria editorial ⁷⁸brasileira iniciou-se com o jornal impresso *A Gazeta do Rio de Janeiro*, em 1808 e com *Marília de Dirceu* de Tomás Antônio Gonzaga, em 1810, nossa primeira obra literária impressa. Até então era proibido qualquer atividade editorial que pudesse pôr em risco o poder da Coroa Portuguesa na Colônia. As duas editoras mais antigas foram fundadas em 1833 (Livraria Universal) e em 1844 (Garnier). A Garnier, de propriedade do francês Baptist Louis, investiu pesadamente em títulos e autores (Charles Dickens, Walter Scott e Oscar Wilde) conhecidos mundialmente bem como autores nacionais (José de Alencar, Graça Aranha, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Joaquim Nabuco, Olavo Bilac, José Veríssimo e Machado de Assis) e, com isso, tornou-se referência nacional. Em 1934, cedendo à depressão econômica que havia se instalado no mundo todo, a Garnier fechou suas portas. A Universal já havia feito isso em 1909, após um grande incêndio que destruiu suas instalações.

Um pouco antes desse período, em 1920, a cidade de São Paulo destacava-se por seu número de habitantes (meio milhão) e também por ser o centro econômico do País. Apesar da riqueza vinda dos barões do café que proporcionou um rápido crescimento “industrial”, os resquícios da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) ainda interferiam na importação de matéria prima para a produção editorial, o que de certo modo obrigou a indústria local buscar

⁷⁸ Ver PAIXÃO, Fernando (coord.). *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.

alterativas para se desenvolver. Isso aconteceu com vários setores da economia nacional. Foi nesse mesmo ano de 1920 que Monteiro Lobato assumiu as responsabilidades de promover o livro no País. Para ele, era preciso associar produção editorial à modernidade. Visionário, ele implantou uma série de medidas visando à melhoria do processo. Uma delas foi o sistema de distribuição.

Lobato entrou em contato com jornais, armazéns e livrarias do País inteiro, oferecendo livros em consignação. Tinha também toda uma preocupação com a diagramação, títulos, tipos, capas, buscando aprimorar o trabalho final para torná-lo mais atrativo aos leitores. Ao lançar *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1920), Lobato adotou uma estratégia de anunciá-lo em propagandas de páginas inteiras nos jornais e enviou 500 exemplares do livro às escolas, o que se tornou uma prática comum das editoras, posteriormente. Em 1925, Lobato abriu a *Companhia Editora Nacional* que ficou no mercado até meados de 1941, quando ele é preso e acusado de subversão, no governo Vargas. Com o fim do período varguista, retoma suas funções e funda, em 1948, com Caio Prado Jr, Leandro Dupré e Arthur Neves, a editora Brasiliense. Entre os anos de 1930-1950, a produção brasileira praticamente quadriplica e muito disso se deve ao pioneirismo e à visão inovadora de Monteiro Lobato.

Tão importante quanto Lobato, José Olympio, fundador da editora de mesmo nome, também marca presença no processo de produção editorial do Brasil. Sua editora conseguiu reunir nomes, como Graciliano Ramos, Jorge Amado, Portinari, José Lins do Rego, Sergio Buarque de Holanda, Gilberto Freire, Carlos Drummond de Andrade, Rachel de Queiroz, entre tantos outros.

A Grande Livraria Paulista (posteriormente seu nome foi alterado para Livraria Teixeira) foi criada por dois irmãos em 1833. Responsável pelo lançamento de grandes romances nacionais, como é o caso de *A Moreninha* (1890), de Joaquim Manuel de Macedo; *Demônios* (1896), de Aluísio de Azevedo; *Lucíola* (1917) e *Tronco do Ipê* (1924), de José de Alencar e *Amor de Perdição* (1926), de Camilo Castelo Branco, foi dela a iniciativa de criação das tardes de autógrafos, o que foi incorporado pelas grandes editoras e permanece até hoje, como uma das estratégias de ampliação de mercado. Ela é hoje a livraria mais antiga de São Paulo.

Outro grupo editorial que merece ser citado foi fundado por Joaquim Inácio da Fonseca Saraiva. A *Livraria Saraiva* ou *Acadêmica*, como era mais conhecida, direcionou seu acervo à área jurídica e ficou famosa por seu atendimento. Em 1917, tornou-se editora, ampliando sua atuação para fora do campo jurídico.

A editora *Civilização Brasileira* é outro destaque em nossa história editorial. Em 1937, assumia como seu editor o sociólogo Ênio Silveira. Em sua trajetória também edita grandes autores (James Joyce, Ernest Hemingway, Aldous Huxley, George Orwell) e importantes obras de nossa literatura, mas não consegue escapar da crise financeira e das censuras políticas, vindo a pedir concordata em 1966.

Apesar da concentração de livrarias/editoras no estado de São Paulo, outras iniciativas se concretizam em vários estados. Na Bahia, por exemplo, destacavam-se as livrarias Progresso e Macunaíma; em Recife, sobressaíam, nas décadas de 1950 e 1960, a *Livraria e Editora do Nordeste e Gráfica Amador*, sucedidas pela *Guararapes*, fundada em 1980.

Em sintonia com a política neoliberal de criação de identidades, na década de 1990, seguindo uma tendência mundial, lançam-se no Brasil, dentro dos grandes grupos editoriais, segmentos direcionados a públicos específicos, como são os casos de livros para determinados grupos religiosos, comunidade GLS, comunidade negra, etc. A Edições Selo Negro (1999), por exemplo, *trata*, essencialmente, de assuntos que dizem respeito à comunidade afro-brasileira. É uma iniciativa do Grupo Editorial Summus, que percebeu nesse segmento uma demanda comercial para suas publicações. Em seu acervo, os livros posicionados na área de Educação são os mais procurados.

3.1.1 Características da Editoração Universitária

A economia de um país é formada por cadeias produtivas, e estas são constituídas por setores. No caso do setor de livros, há uma divisão que se constitui nas áreas autoral, editorial, gráfico, produtor de papel, produtor de máquinas gráficas, distribuidor, atacadista, livreiro, bibliotecário. A interface entre estas áreas forma um mercado, porém, no senso comum denomina-se “mercado do livro” os setores editorial e livreiro, intermediado ou não pelo setor distribuidor.

Uma característica do mercado editorial nacional que dificulta estudos mais profundos sobre sua abrangência e importância, está exatamente na falta de dados atualizados com um grau de confiabilidade que possibilite analisar sua produção, venda e consumo. Iniciativas como a da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e a do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) que patrocinaram pesquisas desde 1991, e da FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da USP, organizadora da pesquisa “Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro”, a partir de 2007 estão longe de fornecer dados que permitam à compreensão das especificidades de funcionamento do setor no Brasil. A pesquisa da FIPE

centra-se em dados econômicos o que não ajuda muito quando se necessita de bases fundamentadas para trabalhos acadêmicos de análise mais complexa.

Inserida nesse contexto, mas apresentando variáveis específicas, está a produção editorial universitária. A editoração universitária inicia-se no Brasil, na década de 1960. Como parte de um projeto de cada universidade, as Editoras Universitárias (EDUs), em geral, são caracterizadas “como espaços culturais que buscam atender as funções básicas de ensino, da pesquisa e da extensão”, como afirma Bufrem (2001). Surgem, na verdade, das Imprensas Oficiais que tinham como objetivo elaborar material gráfico para as universidades, como formulários, panfletos, normas administrativas, etc. Com o fim do período militar e a abertura democrática, essa configuração foi se alterando.

Aproveitando o maquinário editorial deixado pelo regime militar, porém sem esquecer a demanda por infraestrutura que havia na maioria das universidades, as editoras adquirem uma nova função no ambiente acadêmico. Porém, mesmo com o passar dos anos e a organização das editoras universitárias criando, inclusive, uma associação para normatizar e agregar esforços para sanar os obstáculos existentes, a maioria de nossas autoridades universitárias ainda encara a atividade editorial como uma *artesanía*, desconsiderando o lugar estratégico que ela ocupa nas atividades de formação de professores, de estudantes e de profissionais da educação. Seu papel é essencial para o desenvolvimento cultural e científico de nossa sociedade. Algumas iniciativas estatais devem aqui ser mencionadas para a compreensão do funcionamento desse complexo mercado que perpassa por todo o processo educativo nacional.

Em 1981, direcionado às EDUs nas Universidades Federais, por iniciativa do MEC, criou-se o PROEDI - Programa de Estímulo à Editoração do Trabalho Intelectual das Instituições de Ensino Superior (IES) Federais. Pretendia-se "estimular a publicação da produção científica e intelectual, tanto para fomentar o debate crítico (...) como para dar o imprescindível apoio ao avanço do desenvolvimento científico e tecnológico nacional". (MEC/PROEDI, 1981). Esse Programa, até 1987, foi responsável pela publicação de uma farta literatura, em geral de pesquisa, voltada a problemas regionais.

Diferentemente do objetivo de editoras comerciais que visam ao lucro, às editoras universitárias, segundo Rodrigues (1986), “têm uma função cultural, mas também um papel de extensão do ensino e da pesquisa”. Azevedo (1986) observa que a editora universitária deve ter o compromisso com a "produção e tradução de livros-texto"; Pinsky (1986) completa que ela deve se “preocupar com a promoção de edições experimentais”; Costa (1986) afirma que é “a ligação entre os canais geradores do saber nas universidades e a possibilidade de

contribuir de forma efetiva com o ensino através de obras dirigidas”. Para Campos (1986), a editoração universitária é “fundamental para a divulgação da produção intelectual (artística, literária, científica, tecnológica) do corpo docente da Universidade a que serve”. Raras exceções, como já citado (Editora da USP, Editora da UNESP, da UNICAMP), conseguem uma inserção no mercado livreiro, disputando, em algumas áreas, em condições de igualdade com as editoras comerciais. Isso também é reflexo da concentração de editoras e livrarias na região sudeste.

Dados divulgados pela ANL - Associação Nacional das Livrarias (2011) apontam que temos cerca de 3.480 livrarias em todo país. Em um cálculo rápido se considerarmos que existem no Brasil 5.564 municípios, teremos uma média de 0,63 livrarias/município. Se como média a informação já é preocupante, em termos regionais chegaremos a um cenário ainda pior considerando que 52,54% desse total estão situados na região Sudeste; 21% (Sul); 16,83% (Nordeste); 6,18% (Centro Oeste) e 3,45% na região Norte.

Programas de incentivo à leitura e divulgação de obras literárias / científicas são fundamentais para a melhoria do acesso às obras publicadas. Infelizmente, em pleno século XXI, ainda é possível encontrar em nosso país, alunos que manuseiam livros, pela primeira vez, quando entram em uma sala de aula. O mais preocupante é que, mesmo com a escolarização crescente, jovens reduzem o contato com os livros no ambiente escolar.

Em 2008, o Ministério da Cultura informou, em seu portal, que, diferentemente, dos europeus que leem de cinco a oito livros, em média, por ano, nós ficamos na casa de 1,8 livro/habitante/ano (incluem-se aqui livros didáticos). O Instituto Pró-livro, divulgou dentro da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011), um estudo realizado⁷⁹ entre nove⁸⁰ países e estabeleceu um ranking em seus níveis de leitura comparados ao Brasil. Em relação ao número de livros lidos por ano, a Espanha aparece em primeiro lugar (10,3), seguida de Portugal (8,5), Chile (5,4), Argentina (4,6), México (2,9) e Colômbia (2,2). Na Espanha, 58% da população lê no tempo livre, número que se compara a 66% no caso da Argentina, enquanto no Brasil esse percentual não ultrapassou os 28%.

Em reportagem do *Jornal Folha de São Paulo*, *on line* em 29/10/2002, foi apontado que, no Brasil, há apenas 4.800 bibliotecas públicas o que proporcionalmente, quer dizer que há uma biblioteca pública para um grupo de 35 mil pessoas. No caso de livrarias, esse número é de uma para cada 55.289 habitantes. Se considerarmos que os grandes grupos estão situados nas grandes cidades, há muitos municípios brasileiros sem biblioteca e sem livraria. Apesar de

⁷⁹ Disponível em <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834.pdf> acesso em 3/7/2011.

⁸⁰ Argentina, Colômbia, Chile, Espanha, México, Peru, Portugal, República Dominicana e Uruguai.

estatísticas tão pessimistas, o Ministério da Cultura ampliou os recursos para este ano de 2012 com investimentos na casa dos 373 milhões no Plano do Livro e Leitura (PNLL). Em 2011, esse valor ficou em torno de 211 milhões.

Entretanto, não bastam que se aumentem recursos. Ocupamos ainda tristes posições quando analisamos os resultados de pesquisas que tratam de educação que passam, necessariamente, pelo nível de leitura: a taxa de analfabetismo da população com idade igual ou superior a 15 anos é de 9,6% (Censo 2010/IBGE). No último Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa/2009), o Brasil ficou em 53º lugar, em uma lista de 65 países. A capacidade de leitura é um dos aspectos avaliados nesse programa. E só *frequentar* a escola não basta; entre os que cursaram um ou mais anos do Ensino Médio somente 38% alcançaram o nível de leitura compatível. A falta de bibliotecas públicas e escolares, as condições de atendimento, o acesso a grandes obras, o custo de livros, etc., juntam-se ao cenário de desafios para uma educação nacional de qualidade.

Como instrumento de pesquisa para a compreensão do tamanho e volume de obras que transitam no mercado, os dados da Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro⁸¹, oferecem alguns indicadores. Essa pesquisa, uma das poucas fontes de informações sobre o mercado editorial, restringe-se a uma perspectiva econômica de mercado, porém algumas das informações podem ser aproveitadas se analisadas em conjunto com outras fontes. Mostra, por exemplo, o quanto a participação do Estado brasileiro na compra e distribuição de livros didáticos pode regular os investimentos. Mostra também um lento crescimento do mercado como expressa a tabela abaixo com o total de títulos publicados entre os anos de 2008 e 2009.

Mercado Editorial Brasileiro - Títulos Editados		
Produção	2008	2009
1ª. Edição	19.174	22.026
Reedição	31.995	30.483
Total	51.169	52.509

Tabela 2 – Mercado Editorial Brasileiro/Títulos Editados
Fonte: Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro/2009

Espelhando o papel do Estado como maior comprador do País, a tabela 3 mostra dentro da divisão subsetorial, o volume expressivo de livros didáticos publicados. O Programa

⁸¹ Pesquisa realizada pela FIPE, em 2009, por solicitação da Câmara Brasileira de Letras e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL).

Nacional do Livro Didático (PNLD)⁸² voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira foi criado em 1929 para legislar sobre políticas do livro didático, nacionalmente. Quase 50 anos depois, através do decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo toma para si a responsabilidade de compra de boa parcela dos livros utilizados nas escolas de todo o País. Inicialmente esses livros contemplavam apenas a educação básica, mas gradativamente, foram alcançadas todas as etapas de formação. Em 2011, foram distribuídos livros para o ensino médio, inclusive para a Educação de Jovens e Adultos. Além das disciplinas tradicionais, livros de filosofia, sociologia e línguas estrangeiras foram acrescentados ao pacote enviados às escolas.

Ao comprar os livros e distribuí-los o Estado brasileiro estabelece certa concorrência desleal com as editoras comerciais, e mais ainda com as universitárias. Além de proporcionar uma acomodação aos grandes grupos editoriais, impedem que sejam pensadas novas alternativas para a expansão desse mercado. A editoração universitária poderia ter um papel chave na consolidação de um acervo crítico, de qualidade e muito mais próxima às realidades dos espaços aos quais estão vinculadas. O Gráfico nº 3 mostra qual o peso do livro didático no mercado editorial nacional.

Títulos editados - Mercado Brasileiro por sub-setor editorial		
Produção	2008	2009
Didáticos	18.082	19.721
Gerais	14.600	13.526
Religiosos	5.292	4.914
Científicos, Técnicos, Profissionais.	13.155	14.348
Total	51.129	52.509

Tabela 3 – Mercado Editorial Brasileiro / Títulos Editados por setor
Fonte: Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro/2009

⁸² Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-histórico>.



Gráfico 3 – Mercado Editorial Brasileiro/Títulos Editado por setor
 Fonte: Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro/2009

A próxima tabela detalha mais claramente a posição do governo brasileiro e o volume de livros didáticos que circulam no mercado editorial nacional. Como uma política de Estado já consolidada há mais de duas décadas (sistema de ensino centrado na distribuição de livros às escolas de Ensino Fundamental e Médio), tal estratégia possibilita que o mercado editorial comercial se sustente por esse segmento. No entanto, essa atitude acabar por inibir o desenvolvimento de alternativas que poderiam ampliar a produção (dos demais setores que não o didático), a distribuição e a criação de novas editoras/livrarias. Fechando com as editoras, “pacotes”, o Estado acaba tomando para si a distribuição, o que é apresentado pela Associação Brasileira das Editoras Universitárias, como um dos problemas crônicos para o crescimento da produção editorial. No entanto, comodamente, para os grupos editoriais que se destacam nesse segmento, é vantajoso ter uma venda em proporções gigantescas e não ter em seus custos os impactos de logística e de distribuição, arcados pelo comprador.

Subsetor Didáticos – 2008 e 2009			
Exemplares produzidos	177.553.165	204.261.296	15,04
Faturamento (R\$) - total	1.765.774.390,77	1.728.900.231,40	-2,09
Mercado	1.001.216.071,96	1.030.792.120,38	2,95
Governo	764.558.318,81	698.108.111,02	-8,69
Exemplares vendidos	181.090.695	207.427.143	14,54
Mercado	73.538.863	84.327.117	14,67
Governo	107.551.832	123.100.026	14,46

Tabela 4 – Mercado Editorial Brasileiro/Sub Setor Didáticos
 Fonte: Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro/2009

Com uma visão mais focada no leitor/leitura, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, organizada pelo Instituto Pró-livro⁸³, é mais uma das fontes de apoio para pesquisas no universo da leitura e consequentemente da produção editorial. Com o objetivo de medir a intensidade, a forma, a motivação e as condições de leitura da população brasileira, ela chega a sua terceira edição e apresenta os resultados obtidos. O número de leitores brasileiros vem crescendo, mas está ainda longe das médias de leituras de outros países semelhantes ao nosso.



Gráfico 4 – Crescimento do número de leitores no Brasil
 Fonte-Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2010 - adaptado pela autora.

Nessa terceira edição, ela foi organizada a partir de entrevistas com 5.012 pessoas em 315 municípios em todos os estados e Distrito Federal⁸⁴. É possível perceber que a média de livros lidos por habitantes não condiz com a posição que o País quer, politicamente, assumir.

O gráfico 5 mostra o total de livros lidos pelos entrevistados (entre o sub grupo que previamente, em outra pergunta já haviam respondido que realizara leituras no período) demonstrando que a região nordeste se posiciona positivamente em relação as demais. Estatisticamente se a média trimestral aponta para 2 livros/leitor, uma projeção nos aproximaria as médias internacionais (2 por trimestre equivaleria dizer 8 por ano). Porém não há garantias de que esse leitor manterá sua leitura no decorrer do ano, nessa proporção. Apesar de controverso, esse dado foi inserido na análise para que se mostre o desempenho na região nordeste, local onde estão os dois estados pesquisados, nessa dissertação.

⁸³ Instituto Pró-Livro (IPL) é uma OSCIP, mantida com recursos constituídos por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro.

⁸⁴ Pesquisa quantitativa de opinião com aplicação de questionário e entrevistas presenciais “face a face” (com duração média de 60 minutos), realizadas nos domicílios.



Gráfico 5 - Média de leitura nos últimos três meses por região
Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2010 - adaptado pela autora.

Dos percentuais do gráfico acima, elaboramos outro panorama indicando, dentro dessas médias informadas, qual o percentual de influência da escola no incentivo à prática da leitura. Nos dados amostrais da região Nordeste, em relação ao gráfico 5, metade dos livros lidos é indicado por um professor (escola), o que atesta o papel fundamental do professor na formação do leitor e seu peso no sistema de ensino. Em outra informação analisada dentro da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* mostra-se que a família, em especial a mãe, e depois o pai, são os outros maiores influenciadores na construção do leitor.



Gráfico 6 – Média/ leitura nos últimos 3 meses por região indicados pela escola
Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2010 - adaptado pela autora.

Seguindo a tendência das pesquisas elaboradas por órgãos e por instituições com apoio governamental (IBGE, IPEA, FGV), *Retratos da Leitura no Brasil* apresenta de início, um perfil das pessoas entrevistadas sob os critérios de idade, de escolaridade e de raça (adotando a classificação instituída pelo IBGE).

As perguntas diretamente ligadas à leitura começam com a seguinte questão: O que significa a leitura para você? Na Tabela 5, pode-se perceber que a leitura está intimamente ligada a uma visão positiva de crescimento (intelectual, econômico, social). Ao entrevistado foi permitido marcar três opções nessa questão.

A escolha do professor como maior incentivador da leitura, seguida pela influência dos pais, é sinônimo da responsabilidade que essas pessoas representam na formação do indivíduo como leitor. “Bons leitores” pensam criticamente. A compreensão e produção de textos permitem ao indivíduo desenvolver uma relação íntima com a leitura, escrita e fala (a sua e do mundo que o cerca), viabilizando novos significados para seus processos subjetivos.

O QUE A LEITURA SIGNIFICA? (%)	2011
Fonte de conhecimento para a vida	64
Fonte de conhecimento e para a atualização profissional	41
Fonte de conhecimento para a escola/faculdade	35
Uma atividade interessante	21
Uma atividade prazerosa	18
Ocupa muito tempo	12
Prática obrigatória	8
Produz cansaço/exige muito esforço	6
Uma atividade entediante	5
Não sabe	5

Tabela 5 – O que a leitura significa?

Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2010 - adaptado pela autora.

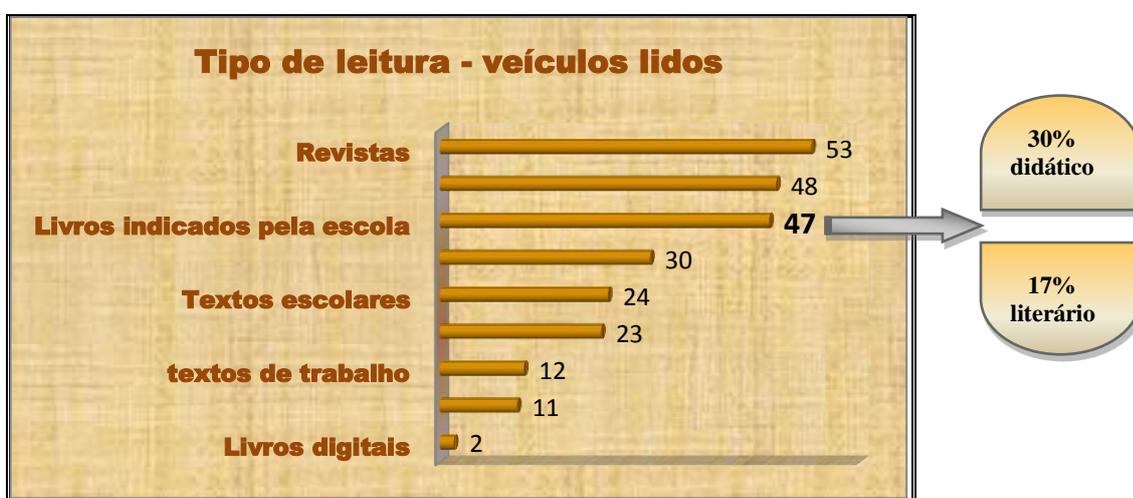


Gráfico 7 – Tipos de leitura – veículos lidos

Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2010 - adaptado pela autora.

Se cruzarmos os dois cenários apresentados nos gráficos acima, pode-se perceber que as pessoas entrevistadas depositam na leitura um peso importante, pois aponta o conhecimento e a sabedoria como resultados. Interessante também o percentual de pessoas que colocaram que leem o que é indicado pela escola/textos escolares, ou seja, a escola ainda é uma ponte para o acesso ao conhecimento, via a leitura. Mas a informação seguinte alerta para o “tipo de conhecimento” ao qual se está referindo.

Depois da Bíblia, o que é mais lembrado no exercício da leitura são os livros didáticos. O dado requer certo cuidado se considerarmos que entre os livros didáticos disponíveis alguns mantêm discursos desatualizados ou até mesmo equivocados. Se for esse o único tipo de livro acessível ao aluno, caberá ao professor desenvolver saberes e competências que possibilitem a criação de estratégias para superar tais limitações próprias do livro didático.

GÊNEROS MAIS LIDOS -2011	
Bíblia	42
Livros Didáticos	32
Romances	31
Religiosos	30
Contos	23
Literatura Infantil	22
Poesia	20
História em quadrinhos	19
Auto ajuda	12
Literatura juvenil	11
Bibliografias	11
História, Economia, Política e Ciências Sociais.	11
Livros técnicos	11
Enciclopédias e dicionários	9
Culinária, artesanato, assuntos práticos	7

Tabela 6 – Gêneros mais lidos

Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2011 - adaptada pela autora.

A pesquisa apresenta ainda um volume considerável de informações que muito ajudam na composição das dificuldades encontradas em nosso país, quando o assunto é o acesso à leitura. Apesar de ser de extremo interesse e da quantidade de informações detalhadas que ela apresenta “a leitura” não é o foco direto deste trabalho, então nos restringiremos, neste momento, apenas às informações relacionadas. No entanto, a apresentação desses dados acrescenta novas variáveis para a compreensão do mercado editorial nacional e seus desafios.

O jornal O POVO (29 de abril de 2012), no caderno de Economia, publicou uma reportagem sobre a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* focando o mercado livreiro cearense. Entrevista alguns responsáveis pelas livrarias existentes em Fortaleza, como são os casos das livrarias Cultura, Lua Nova, Arte e Ciência e Feira do Livro. Conversa também com

a professora do Departamento de Linguística da UFC e a autora de livros infantojuvenis, Tercia Montenegro. Para as dimensões do jornal, a reportagem ocupa uma boa parte da edição, no entanto em nenhum momento se fala sobre a editoração universitária e nem se menciona que a Universidade Federal do Ceará, tem editora própria. Como veículo de divulgação de massa, esse espaço poderia muito bem ter sido utilizado para divulgar o papel das Edições UFC, pelo menos, regionalmente.

Se há algumas fontes de dados quantitativos, poucos são os estudos que se dispõe a analisar esse campo que se situa na área das Comunicações, mas não se restringe a ela. Mais difícil ainda é buscar informações sobre a produção editorial universitária. Excetuando algumas teses e dissertações, encontramos apenas o livro “Editoras Universitárias no Brasil: uma crítica para reformulação da prática” (1990) de Leila Bufrem, que oferece uma reflexão mais crítica e detalhada do surgimento e do desenvolvimento das editoras universitárias no Brasil. Escrito a mais de vinte anos, o trabalho da pesquisadora permanece como fonte de reflexão, no entanto é necessário a sua atualização e o acréscimo de novas pesquisas.

Na tentativa de minimizar os problemas comuns de funcionamento e gestão enfrentados pelas editoras universitárias, um grupo de editores decidiu buscar uma maior organização e espaços para intercâmbios e divulgação de seus títulos. Criou-se, então, em 2 de setembro de 1987, a Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU), que hoje agrega mais de 100 associados. Como objetivo, informa a associação em sua página na internet, busca facilitar a produção e o envio de livros técnico-científicos e pedagógicos ao grande público. Além de manter, em seu site, um catálogo unificado, a instituição também organiza eventos de integração entre os editores, regional e nacionalmente, propondo medidas que incentivem parcerias e divulguem a produção acadêmica. No ano de 2011, a ABEU esteve presente em 28 eventos, incluindo a XIV Bienal do Livro do Rio de Janeiro, XII Congresso Internacional da ABRALIC⁸⁵ e 63º Reunião anual da SBPC⁸⁶, entre outros.

Entre o funcionamento de uma editora comercial e uma universitária, encontraremos diferenças significativas. A editora institucional, geralmente, é o reflexo da gestão da instituição de ensino a qual está vinculada. Sua função principal é estimular a produção intelectual de docentes, de pesquisadores e de estudantes. Ao contrário do que se pensa normalmente, uma editora universitária não publica apenas livros baseados em teses, em dissertações ou em monografia, ela também edita e distribui livros de interesse geral à sociedade. Na configuração atual do ensino superior, na qual cada vez mais se observa uma

⁸⁵ ABRALIC - Associação Brasileira de Literatura Comparada.

⁸⁶ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

cobrança aos professores, sobretudo os que estão envolvidos com pesquisa nos programas de pós-graduação, que transformem seus trabalhos em artigos ou em livros, a produção editorial poderia ser uma alternativa promissora. Mesmo com uma estrutura vinculada a administrações burocráticas e arcaicas, a editora ainda pode criar certos caminhos que lhe possibilitem alguma autonomia.

São raros os casos em que uma obra é financiada pela Instituição; o mais comum é que cada autor financie seu próprio livro. As tiragens são curtas (normalmente de 200 a 500 exemplares) e o tempo de produção mais extenso, em relação à produção comercial. O que pode ser atrativo para o leitor é um valor de capa mais acessível e para os autores a proximidade com os alunos e outros pesquisadores bem como a chancela da instituição de ensino superior.

A editora universitária, assim como as editoras comerciais, tem um conselho que avalia as obras recebidas. Normalmente são indicados professores da casa. Esses membros, além das funções administrativas que a editora requer, exercem também o papel de pareceristas, avaliando a obra e levando ao Conselho o aceite ou não da publicação. Se a obra for muito específica (técnica), a editora pode convocar outros pesquisadores que tenham conhecimento da matéria/assunto proposto pelo autor.

Sendo empresas sem fins lucrativos, a principal fonte de renda das EDUs vem de convênios firmados com as próprias instituições de ensino e a venda de livros, o que não possibilita grandes recursos. Apenas livros de “relevância regional”, como centenários de instituições ou pessoas de destaque, ganham verbas públicas ou de entidades particulares para a edição.

Apesar de Bufrem⁸⁷ (2009) defender que a “política e planos editoriais devem ser definidos por uma comissão editorial competente, respeitada e independente, e apenas o que for aprovado deve ser publicado”, isso não é tão simples assim. Não se pode esquecer que, como parte de uma instituição de ensino público federal, a editora sofre com todos os entraves burocráticos e políticos que a envolvem administrativa e financeiramente. Porém, uma reflexão crítica e melhor entendimento do papel da editora no contexto universitário pode abrir caminhos para propor transformações nas práticas sociais da comunidade acadêmica⁸⁸.

⁸⁷ Pós-Doutora pela Universidad Autónoma de Madrid. Doutora em Comunicação pela USP/SP. Profa. da Universidade Federal do Paraná no Departamento de Ciência e Gestão da Informação.

⁸⁸ Buscando maiores informações sobre o funcionamento de uma editora universitária, após o ingresso oficial no mestrado, contatei a editora da Universidade Federal do Ceará e marquei uma entrevista (realizada em 16/05/2010) com seu diretor. Era fundamental compreender melhor como é a estrutura da editora e se eu teria um espaço de colaboração para desenvolver meu estudo. Paralelamente a isso, contatei as coordenadoras da EDUFBA e das Edições Selo Negro que me concederam uma entrevista (Anexos 2 e 3) por e-mail. O intuito

Sem desconsiderar que mudanças sociais significativas podem demorar anos, o primeiro aspecto aqui trabalhado - a produção editorial em diálogo com a Educação das Relações Etnicorraciais - contempla as evidências empíricas dessas mudanças, através da análise dos catálogos das editoras, presentes nas duas universidades selecionadas (UFC/UFBA), entre os anos de 2000 a 2010. Entendo que esse recorte de tempo é limitado pelas dimensões em que a legislação se propõe a atuar. São dez anos de uma lei voltada ao ensino que defende uma ideologia afrodescendente em substituição à da mestiçagem, massivamente difundida a partir dos anos 1930, nos governos de Getúlio Vargas (1930-1945), e encampada por intelectuais acadêmicos e instituições internacionais, como a UNESCO. Essa condição não deve ser esquecida; bem como as particularidades existentes na análise do mercado editorial nacional e nos níveis de leitura média da população brasileira.

De acordo com o Censo/IBGE/2010, há no País, cerca de 14 milhões de analfabetos e, além disso, estamos entre os países cuja média de leitura/habitante é extremamente baixa. Se há enormes desafios postos para a editoração, a editoração universitária parece estar ainda mais desconectada desse universo.

Excetuando-se alguns casos que alcançam um espaço de comercialização mais amplo, as demais editoras enfrentam uma realidade de dependência muito próxima às instituições às quais estão vinculadas. Paradoxalmente, essas editoras das universidades que não se situam nas regiões onde estão concentrados os maiores números de editoras comerciais (sul/sudeste), retêm para si um papel fundamental e uma responsabilidade ainda maior no desenvolvimento da cultura editorial universitária local. O recorte espacial e a escolha dos dois estados, Ceará e Bahia, consideram a relevância na expressão acadêmica da região Nordeste e aproxima a discussão à minha realidade como pesquisadora no grupo Negritude e Cearensidade: identidades étnicas e relações raciais no Ceará.

3.2 - Dois contextos, duas realidades e uma mesma legislação: UFC & UFBA

Dentro dos espaços acadêmicos, inúmeros estudos têm sido realizados com a preocupação de relacionar a escravidão com as relações étnicas atuais a fim de mostrar que a harmonia, difundida por aqueles que exaltam a mestiçagem, nunca existiu. Alguns desses estudos têm se transformado em livros e são hoje, partes de um acervo didático-pedagógico

destas entrevistas foi o de estabelecer algumas diferenças entre os dois tipos de editoras (comercial e universitária).

que fomenta um revisionismo historiográfico para redefinir o papel do “negro” na sociedade brasileira.

São esses livros que procurei selecionar na relação dos catálogos disponibilizados pelas editoras universitárias. Mas o que define um livro como referência para a “Educação das Relações Etnicorraciais”? Não há uma resposta direta para isso, mas sim alguns critérios que auxiliaram na escolha. O primeiro passo observado foi em direção à comparação de períodos. Antes da sanção da Lei 10.639, foi difícil encontrar títulos que se referiam diretamente a termos como “afrodescendência, ações afirmativas, reparação, afrodescendente”. O volume de títulos foi crescendo na medida em que a lei e as outras normativas e orientações foram promulgadas.

Cronologia: Legislação e total de livros publicados no Brasil entre 2003-2010

Lei	Ano	Legislação	Títulos
10.639 e 10.678	2003	Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e criação da SEPPIR	9
	2004	Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e Relatório de Gestão da SECADI	13
	2006	Orientações e Ações para a implantação da ERE	27
	2008	Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação da ERE	27
12.228	2010	Sanção do Estatuto da Igualdade Racial	17

Tabela 8 - Leis e Livros editados pelas editoras universitárias

Fonte: MEC/SEPPIR/SECADI e editoras

Comparativamente, as duas realidades pesquisadas - Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal da Bahia - apresentaram cenários bem distintos. Encontrou-se na Bahia um conjunto de ações abrangentes que indicam o porquê de sua posição à frente das demais editoras. A produção editorial não está isolada de outras atividades desenvolvidas fora do âmbito acadêmico. Práticas concretas são sistematicamente realizadas como é a promoção de lançamentos coletivos⁸⁹. A EDUFBA tem em seu portfólio autores de renome nacional que discutem a temática racial; participa ativamente de editais para apoio a publicações científicas patrocinadas por agências de fomento e mantém um canal de comunicação com os cursos de pós-graduação, atenta às pesquisas nele realizadas. Esse diferencial estabelece um contínuo

⁸⁹Em setembro foi realizado o 3º lançamento coletivo de 2012 com nove novos livros. Em junho aconteceu um com 13 novos títulos. Como estratégia a editora anuncia em rádios, jornais locais e na internet. Realiza um coquetel em que é possível adquirir as obras, autografadas por preços promocionais.

diálogo entre professores e alunos valorizando suas pesquisas. Há coleções específicas que são destinadas as reflexões sobre a cultura africana como são os casos da *Coleção Temas Afro*; *Coleção Teatro Baiano* e a *Coleção Educadoras Baianas*.

Em sua página na internet, além de disponibilizar as publicações editadas desde o ano de 1998, a editora conta com uma seção denominada “Espaço do Autor”, onde mensalmente, é entrevistado um convidado que está lançando um livro. Outro fator de destaque é a distribuição (um dos maiores problemas citados por livreiros no Brasil). A EDUFBA utiliza espaços de livrarias de ponta como os da Civilização Brasileira e Nobel para comercializar suas obras em outros estados. Mantém ainda um convênio com uma distribuidora exclusiva no estado de São Paulo, maior mercado consumidor. Com isso expande os locais onde se podem adquirir seus lançamentos. Outra estratégia que também ajuda a conquistar público é a comercialização de produtos de outras instituições universitárias (cerca de 60) e de mais algumas editoras privadas.

Em termos acadêmicos, a editora firmou importantíssimas parcerias em projetos como o “*SciELO Livros*”, que disponibiliza o acesso livre aos livros. Desde 2008, os autores assinam os contratos de edição sabendo que o conteúdo será disponibilizado, gratuitamente, no Repositório Institucional da UFBA após seis meses de lançado. Essa medida parece simples, mas fundamental para o alcance de novos leitores e fidelização daquele público que já tem acesso cotidiano à editora. A editora é ainda uma das associadas da ABEU e sua atual diretora ocupa um dos cargos de divulgação da entidade. O catálogo da EDUFBA pode, também, ser acessado via a página da ABEU.

Todas estas ações demonstram que a EDUFBA mantém uma política agressiva de inserção no campo acadêmico bem como na comercialização, atitude essa muito parecida com a de grupos editoriais privados nacionais. Ao contrário de posições que podem enxergar, nesse procedimento, um desvirtuamento das funções da editora universitária, fato é que ele expande o campo de atuação (descobrimo e abrindo espaço para novos autores), a comercialização (maior número de locais para venda e exposição) e a distribuição (ocupa e divide espaços com outras instituições ligadas ao ambiente acadêmico).

Essa estrutura está montada para publicações diversas, mas com há um diálogo com as questões étnicorraciais bastante fluido, a ressonância delas dentro do estado torna a UFBA destaque nesse segmento editorial. Exemplificando a atuação em espaços que dão visibilidade a produção editorial universitária, no mês de agosto de 2012, a EDUFBA montou seu stand no VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero, e lançou

nele, 29 novos títulos. Ao longo dos seus 20 anos, a EDUFBA publicou mais de 800 livros. Recentemente, alcançou a média de 100 lançamentos/ano.

Com um catálogo mais modesto, a editora da UFC, disponibiliza suas publicações via site e também na ABEU. Encontram-se hoje, cerca de 330 publicações sendo as áreas de Educação, Filosofia, Literatura e História as que concentram um maior número de títulos. Dos livros elencados na relação de títulos para a Educação das Relações Etnicorraciais, “Educação e Afrodescendência no Brasil”⁹⁰, “Espaço e Afrodescendência urbano: estudos de especificidades negra urbana para o debate das políticas públicas”⁹¹ e “Movimentos Sociais, educação popular a favor da diversidade”⁹² são sugeridos dentro do programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, como consulta nas disciplinas da linha Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola (MovSoc); no eixo temático Sociopoética, cultura e relações etnicorraciais no programa de pós-graduação em Educação Brasileira.

Se há estratégias comerciais distintas, pesa-se também para o conjunto de análise o fator histórico de cada um dos estados onde estão localizadas as duas universidades. Não é por coincidência que nomes importantes passaram pela UFBA e deixaram suas contribuições há mais de um século sobre problemática dos negros no Brasil.

Desde Nina Rodrigues, inúmeros cientistas (Arthur Ramos, Édison Carneiro, Pierre Verger, Luiz Viana Filho, entre outros) estudaram tal temática como fundamental, “tendo em vista a presença majoritária dos afrodescendentes na cidade de Salvador”, afirma o professor Waldir Freitas Oliveira que dirigiu o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO)⁹³ entre 1961-1972, uma das instituições da própria universidade que se mantém a frente de discussões sobre as pesquisas sobre a população negra. Seus primeiros integrantes (antropólogo Vivaldo da Costa Lima, o jornalista Nelson de Sousa Araújo e o próprio professor Waldir Freitas Oliveira, geógrafo), logo após a posse cuidaram de resolver um problema que, para eles na época, era crucial: “conhecer a África para falar da África”.

Quando retornaram, decidiram organizar e apresentar vários cursos, de modo regular, com títulos sugestivos e inéditos, como História da África Negra, Geografia Regional da África Negra e Culturas Africanas no Brasil. A estratégia interessante desse grupo foi motivadora de uma maior participação da população, pois seus cursos foram oferecidos não só para professores, mas para qualquer um que estivesse interessado no assunto. “Assim, a

⁹⁰ Ana Beatriz S. GOMES, Henrique CUNHA Jr (org.).

⁹¹ Henrique CUNHA Jr. e Maria Estela R.. RAMOS

⁹² Kelma Lopes de MATOS

⁹³ Em 1959, após o 2º Colóquio de Estudos Luso-Brasileiros, George Agostinho da Silva, professor de português que tinha se exilado no Brasil com a perseguição do governo de Salazar, propôs ao reitor da UFBA a criação de um Centro de Estudos Afro-Orientais.

afluência foi enorme, porque os negros baianos, que não frequentavam ginásios ou faculdades, encontraram, nesses cursos, uma possibilidade de conhecer melhor a si mesmo” - observa Oliveira (2004). Tirando o romantismo da afirmação, esses cursos auxiliavam na abertura de algumas portas profissionais como instrutores de capoeira ou funções ligadas aos espaços religiosos. Essa tratativa profissional das questões do negro vão se apresentar, de maneira mais efetiva, anos mais tarde quando o carnaval baiano começa a *ganhar maior espaço* na mídia e nos programas de governo de incentivo ao turismo.

Nesse sentido, no início da década de 1970, com o surgimento de blocos carnavalescos *valorizando as raízes africanas*, o Estado incorpora e comercializa uma imagem de carnaval diferente dos demais festejados no país. Em resposta aos grupos e blocos de *brancos* que não aceitavam *negros*, criam-se blocos carnavalescos *exclusivamente* de negros. A justificativa dada era de que o negro era capaz de fazer, sozinho, a valorização de sua própria cultura e rejeitar a outra que lhe era imposta até então. O *Ilê Aiê* e o *Malê Debalê*, por exemplo, continuam se colocando como blocos exclusivamente de “negros”. Outros, porém, como *Os Filhos de Gandhi* e o *Olodum*, percebendo que há uma demanda comercial de arrecadação, já se mostram mais flexíveis e acabam por aceitar brancos em seus desfiles.

A construção desse evento - divulgado massivamente pela mídia, publicizado por ícones que circulam pelo País nos inúmeros *carnavais fora de época* (como é o caso do Fortal, em Fortaleza) - recria e comercializa, anualmente, uma festa que se autodenomina como um carnaval *de raízes negras*, que é, de fato, uma estratégia mercadologia turística que tem se firmado cada vez.⁹⁴ Dados da Secretaria de Turismo da Bahia indicam que em 2012, mais de 500 mil pessoas passaram pela orla soteropolitana durante a folia. Entretanto, “nem só de carnaval vive a Bahia”.

Destinado a um público mais acadêmico, o Museu Afro-Brasileiro (MAFRO), também integrado à Universidade Federal da Bahia, é um diferencial do Estado. Sua criação deu-se com o total apoio da UNESCO e da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Funcionam como ponto de encontro entre intelectuais de várias áreas que desenvolvem as mais diversas pesquisas, além das exposições e dos eventos culturais que são organizados em suas dependências.

Em três espaços distintos, o Museu apresenta uma exposição permanente com obras sobre a religiosidade afro-brasileira (manifestações artísticas, vida cotidiana, tradição ora

⁹⁴ Em abril/ 2012, baianas e integrantes do Afoxé Filhos de Gandhi participaram de um evento em Minas Gerais, lavando o caminho pelo qual trios elétricos “desfilariam” distribuindo as famosas fitinhas do Senhor do Bonfim. Minas é o segundo estado em número de turistas que se deslocam para o carnaval baiano ficando atrás apenas de São Paulo, nacionalmente.

etc.). É possível apreciar as obras do artista plástico Carybé retratando orixás junto a atributos iconográficos que lhes são identificadores e instrumentos ligados a seu culto.

Na trajetória de pesquisa deste trabalho, todas estas ações nos chamaram à atenção, entretanto o que se apresentou como mais relevante foi descobrir, através do relato da professora Lina Aras do curso de História, que um montante expressivo de títulos publicados pela EDUFBA é adotado como material didático/ paradidático/pedagógico nas aulas da graduação e pós-graduação.

Esse fato é demonstrativo de um sistema contínuo que se inicia com as pesquisas de professores, passa pelo conselho editorial (representantes da universidade) e chegam aos estudantes que irão para as salas de aula como novos professores e/ou pesquisadores que ampliarão o banco de teses com novas perspectivas de análise e trabalhos acadêmicos. Cria-se um acervo bibliográfico que retroalimentará a continuação do debate e suas implicações.

Não foram encontradas ações no estado do Ceará ou de sua historiografia, comparativamente à Bahia, nesse sentido. Por motivos particulares da colonização, já explicada anteriormente, a presença negra aqui “sempre” foi consideravelmente reduzida quando comparada a estados, como Pernambuco e Bahia (SILVA, 2002). A pouca produção editorial e a centralização de trabalhos com base em um número reduzido de autores que tratam da temática no estado cearense, dificultam a reconstrução e difusão da Educação para as Relações Etnicorraciais.

Na UFC, alguns grupos se destacam em ações que auxiliam na compreensão da Lei 10.639 e nas mudanças que ela se propõe realizar. Apesar destes grupos não pertencerem a uma única área de estudos, são responsáveis pela construção de lideranças do movimento negro no estado, e pela formação de professores que atuarão nas escolas de ensino Fundamental e Médio. São eles também que alimentam diversos trabalhos que resultam em artigos, teses, dissertações e em livros que manterão o calor das reflexões. Exemplos já citados anteriormente como o caso do *Grupo de Pesquisas Trabalhadoras Livres e escravos no Ceará: diferenças e identidades* que dialoga com os professores do Departamento de História, destacam-se no cenário cearense.

Na Faculdade de Educação, os professores Sandra Petit e Henrique Cunha Jr. - coordenam o NACE (Núcleo das Africanidades Cearenses)⁹⁵ - e foram os idealizadores do I

⁹⁵ Como projeto de extensão vinculada à FAGED/UFC, o Núcleo das Africanidades é organizador do Seminário Artefatos da Cultura Negra no Ceará-formação de professores em face de lei 10.639/2003, já realizado em duas edições. Realizam, também, o evento “Memórias do Baobá” – “no intuito de tornar tal árvore referência da presença e cultura negras do Ceará”. Além do abraço simbólico e ritual ao redor do Baobá plantado no Passeio Público – área central de Fortaleza – são realizadas oficinas, apresentações culturais, lançamento de livros, etc.

Curso de Especialização Pós-Graduação Lato Sensu História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes para Formação de Professores de Quilombos (financiado pelo MEC/SECAD) ⁹⁶, em 2010. O curso de especialização teve como público-alvo os professores de comunidade quilombolas em quatro municípios do estado (Tururu, Horizonte, Novo Oriente e Aracati). Há, por parte de seus organizadores, a pretensão de realizar um segundo curso que contará com a presença de pesquisadores do grupo em quilombos que receberão a formação para seus professores.

3.3 – As editoras da UFC e da UFBA

Como uma das partes de sua estrutura funcional, as universidades federais, principalmente, nos anos de 1960, mantinham um setor específico para a impressão de seus documentos. A Imprensa Universitária servia aos interesses políticos da instituição acadêmica e divulgava, através dela, seus ideais. Com o término da ditadura e o maquinário deixado, algumas dessas instituições transformaram sua Imprensa em editoras. Porém, este fato, não alterou significativamente, o papel das editoras em relação à hierarquia acadêmica. Se há alguma recomendação vinda de instâncias superiores, esta passa à frente de qualquer outra publicação. “A produção editorial sofre também com os mandos e desmandos da hierarquia acadêmica e com as estruturas de poder que nela imperam”. (BUFREM, 2001)

Dos dois coordenadores entrevistados, a atual coordenadora da EDUFBA apresenta formação na área editorial. Ela é graduada em Biblioteconomia e Documentação (2006) e Mestre em Ciência da Informação (2010). No caso da UFC, seu atual diretor vem do Departamento de Tecnologia de Alimentos da UFC/Laticínios. Ambos buscam adequar-se à realidade acadêmica e ao mercado editorial de seus estados e instituições de ensino.



A Editora da Universidade Federal do Ceará, Edições UFC⁹⁷, foi criada em 21 de fevereiro de 1980, e permaneceu assim até o ano de 2007, quando, então, desmembrou-se da parte gráfica passando a ser, uma editora. Seu conselho é formado por seis professores de áreas diversas, mas pode contar com o auxílio de outros pareceristas, caso a obra exija um conhecimento técnico mais pertinente. Atualmente está vinculada à Fundação Cearense de Pesquisa, mas responde, diretamente, ao gabinete do reitor. Sua loja principal fica no campus do Benfica. As publicações editadas pelas Edições UFC são, em sua maioria, bancadas pelo próprio autor. Em casos excepcionais, pode haver algum patrocínio caso haja

⁹⁶ http://www.faced.ufc.br/index.php?option=com_content&task=view&id=112&Itemid=40

⁹⁷ http://www.editora.ufc.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=26

“um clamor social” (como é o caso de centenários de escritores locais). O processo é bem simples. O autor envia seu projeto à editora, que passa pelo conselho. Esse conselho escolhe um ou mais pareceristas para a análise do conteúdo. Esse processo demora aproximadamente um mês, mas pode variar em função da complexidade do assunto. Com o aval do parecerista, o projeto volta à reunião do conselho que lhe dá encaminhamento. Normalmente se pede ao autor que faça pequenas alterações e é fixado um prazo para que ele realize essas mudanças. Quando ele é reencaminhado para a editora, inicia-se a impressão, produção da capa, montagem. Em média esse processo, na EDUFC, leva atualmente, segundo seu diretor, Cláudio Guimarães, seis meses. Para ele, um avanço, uma vez que anteriormente todo o processo girava em torno de dois anos, no período em que ainda estavam vinculados à Imprensa Universitária.

Em entrevista realizada em setembro de 2010, ele nos confirmou que a procura dos serviços da editora se dá, principalmente, por professoras da UFC que têm pesquisas e querem transformá-las em livro. Observa que há uma boa procura, mas parte delas não é finalizada por causa dos custos, do prazo e, em pouquíssimos casos, pela rejeição do conselho. Isso não significa, necessariamente, que o conselho seja, excessivamente, rigoroso. Muitas vezes, a rejeição dá-se por razões simples como a dificuldade do autor adequar sua pesquisa acadêmica a um formato editável.

Como espaço de divulgação e extensão dos projetos da universidade, o corpo editorial procura incentivar professores *da casa*, mas demonstra também uma preocupação em mostrar nacionalmente o que se produz no estado, realizando assim o trânsito entre essa produção local/regional e a nacional. Entretanto, não nos foi possível obter maiores informações de como exatamente são feitos esses “incentivos”.

Bufrem (2001) aponta que cooperar ou “operar em conjunto, é uma forma de encaminhar ações convergentes em prol do coletivo, e esse deve ser o propósito da ação política das editoras universitárias”. Além do diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo, seu desdobramento deveria viabilizar o produto intelectual comprometido com os interesses da sociedade. Interesses que não são explicitados diretamente em uma entrevista. Apesar de um discurso de que a editora é um espaço democrático de publicação dos docentes da instituição, além da própria questão econômica (o autor deve bancar seu livro), o corpo editorial seleciona também o que deve ou não ser publicado a partir de questões políticas. Em uma das visitas realizadas às Edições UFC, acompanhamos os preparativos para o lançamento de um livro - *Fundamentos da Cirurgia Digestiva* (2010) - que recebeu uma atenção bastante especial e patrocínio, pois foi considerado de altíssima relevância para a sociedade cearense.



A EDUFBA⁹⁸ efetivou-se como editora em 1993, depois de ter sido um Programa de Textos Didáticos e Gráfica Universitária. Em 1997, a Gráfica Universitária foi extinta. Desde então a estrutura de editora se manteve como está atualmente. Sua política editorial prioriza livros resultantes de teses e de dissertações, livros de apoio ao ensino de graduação e coletâneas relacionadas às linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação da UFBA.

De acordo com informações de sua atual coordenadora editorial, Susane Barros, a EDUFBA atua dentro de uma estrutura organizacional diretamente ligada ao gabinete do reitor. Além do conselho editorial, há uma diretoria, uma assessoria e as demais áreas administrativas. O catálogo - disponível no site <http://www.edufba.ufba.br/category/titulos-publicados> - é um dos mais organizados e oferece um vastíssimo e variado número de títulos. Na leitura de sua coordenadora, um dos motivos pelos quais se atribui um acervo tão extenso é o aumento dos cursos de pós-graduação, bem como as exigências de agências de fomento e o surgimento de editais para apoio a publicações científicas, o que fez com que o encaminhamento de originais, aumentasse. “Comprometemo-nos a fazer sempre uma rigorosa seleção de pareceristas e contamos muito com o trabalho sério do conselho editorial. A estratégia para se alcançar a qualidade no produto final passa principalmente pelo acompanhamento cuidadoso que o livro precisa ter em todas as etapas, desde a entrega dos originais até promoção e divulgação dos títulos”, completa ela.

“Nossa capacidade de produção pode ir de uma tiragem mínima de 300 a máxima de 2000 exemplares” - observa Barros. Um dos recursos que ampliam nossa inserção no mercado editorial são parcerias. Disponibilizamos nossos títulos em redes nacionais de livrarias, como Saraiva e Cultura, mas o público mais fiel está no ambiente universitário. Para Susane Barros, por valorizar a publicação em livros, a área de Ciências Sociais concentra um número maior de obras. A área de Exatas prefere publicar em periódicos. Por seu peso histórico no cenário nacional e toda a sua produção, a EDUFBA é um polo de geração de conhecimentos expressivos no estado e também na região nordeste, onde está inserida.

⁹⁸ <http://www.edufba.ufba.br/a-editora/>

3.4 - Uma literatura para a comunidade da afrodescendência sob a égide da “Educação das Relações Etnicorraciais” (ERE)

Para iniciar a reflexão deste subitem, volto à Benedict Anderson que apresenta em seus estudos a importância do campo editorial como fator relevante para a construção das comunidades imaginadas com a difusão do romance. A história da humanidade está ligada ao desenvolvimento de diferentes formas de comunicação. A utilização da *linguagem impressa* tornou possível, não só armazenar o conhecimento em escalas maiores, como também transmiti-lo a um maior número de pessoas. Anderson (2009) sustenta que o capitalismo de imprensa tem sido o principal determinante do ser social no mundo moderno porque serve como instrumentos de aproximação cultural e social. A transformação de um discurso oral - que era para poucos - em livros foi um marco para toda a humanidade. Inicialmente como verdadeiras obras de arte, escritos sobre papéis preciosos, executados à mão por exímios copistas, os livros permaneceram restritos, mas com o processo de industrialização eles se transformaram em objetos de consumo [de massa].

Levando em consideração que relatos orais são importantes fontes de pesquisas, mas que os registros documentais podem legitimar determinadas práticas comunitárias descrevo uma experiência ocorrida na Bahia proposta pelo Centro de Estudos Afro-Orientais/UFBA no início dos anos de 1960. Convidou-se um professor para ministrar a língua ioruba (popularmente chamada de nagô) que foi a língua de uma parte dos escravos que chegaram ao Brasil. Essa língua veio junto com o candomblé e nele continua a ser usada, porém, com o passar do tempo, ela foi se “moldando” ao nosso modo de falar, o que gerou uma preocupação quanto à preservação dos cantos tradicionalmente religiosos, passados de geração em geração, oralmente.

Segundo o professor Waldir Freitas Oliveira - um dos idealizadores do curso e fundadores do CEAO - a mudança foi tão significativa que os cantos entoados, no candomblé, em ioruba, já não tinham qualquer significação semântica para seus praticantes, apesar de continuarem como sagrados. Esse foi o primeiro obstáculo na realização do curso: os participantes não se identificavam com o “ioruba do passado”, o que eles reconheciam era o que se ouvia com as modificações sofridas na adaptação com o português.

Contrariando o objetivo principal do curso - formar professores - ao se analisar a lista de alunos inscritos e suas profissões/ocupações, Freitas Oliveira percebeu que não havia professores, educadores e linguistas inscritos. Numa pesquisa mais detalhada, os organizadores verificaram que as pessoas que buscavam o curso eram fundamentalmente

peças envolvidas com os terreiros (mães e pães de santos). Aprender ioruba, na verdade, era apenas mais uma das formas de ascensão dentro da estrutura hierárquica do culto e da comunidade da afrodescendência, o que de certo modo é ainda uma distorção maior do que a alteração entre a linguagem oral e a escrita. O aprender nada tinha a ver com uma identificação e manutenção das tradições ancestrais. Significava apenas mais um instrumento de poder dentro de cerimônias religiosas. A iniciativa baiana foi abandonada⁹⁹.

Em termos educacionais, a linguagem escrita expressa nos livros, é fundamental fonte de conhecimentos e de métodos para ensino. O livro é mediador do diálogo entre educandos e educadores possibilitando o acesso às informações necessárias ao crescimento pessoal e intelectual dos envolvidos no processo educativo. Porém, como produto do mercado editorial, é suscetível a influências econômicas; técnicas, políticas e culturais de uma sociedade. É instrumento de transmissão de valores ideológicos e culturais pretendendo apresentar o discurso de seus autores como [supostamente] verdadeiros.

Tal discurso está intrinsecamente presente nas aspirações do Movimento Negro quando se busca agrupar, em um só termo, todos os descendentes dos africanos, trazidos como escravos ao Brasil. Mas é possível juntar “preto” e “pardo” numa só categoria: “negro”? Um olhar mais atento sob as representações universitárias nos dois estados (Ceará e Bahia) mostra que o mesmo discurso é operacionalizado de formas distintas, em cada uma dessas unidades federativas.

Começamos pelo cenário cearense que conserva uma tradição narrativa de que a gênese do seu povo vem do encontro do nativo (índio) com o colonizador europeu (português). Tal perspectiva, atribuída quase que integralmente aos historiadores do Instituto do Ceará, retrata uma literatura criada nos anos de 1864, com o lançamento e repercussão do livro *Iracema*, de José de Alencar.

O Instituto do Ceará, modelo de outros institutos históricos criados no Brasil republicano, tinha como objetivo “escolher” fatos e memórias que comporiam a história do estado (OLIVEIRA, 2001). Por isso, eles são responsabilizados por invisibilizar a presença de escravos no estado. No entanto, tais acusações são infundadas, pois, em diversos documentos oficiais do Instituto Histórico, Geográfico e Arqueológico do Ceará, podem-se encontrar narrativas sobre os povos indígenas bem como registros de relatos sobre a presença de negros no Ceará. Porém, de fato, essa presença foi restrita por fatores diversos, como a submissão à capitania de Pernambuco ou a dificuldade de deslocamento desses escravos em circunstâncias

⁹⁹ Ver As pesquisas na Bahia sobre os afro-brasileiros - Entrevista de Waldir Freitas OLIVEIRA (2004), disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100012

desumanas dos grandes centros econômicos da época para a região tão afastada. Essa ideia de senso comum reforçada pela interpretação parcial dos estudos históricos cearenses excluiu, por assim dizer, a participação dos escravos na formação da população do estado¹⁰⁰. Por causa dessas condições e a necessidade de criação de um valor identitário para a população, difundiu-se que o Ceará era caboclo, destacando apenas a presença de índios e portugueses na constituição de sua população.

As questões de formação nacional e construção de identidades tornaram-se dois grandes temas para análise dentro dos espaços acadêmicos, principalmente após os conflitos e as atrocidades ocorridas na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), sobretudo, nas Ciências Sociais. Nos desdobramentos desses acontecimentos a ascensão do *sentimento nacionalista*, como fenômeno moderno, fomenta o ideário de movimentos de libertação na Ásia e na África (ANDERSON, 2009) e o movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos (1955-1968). Esta ebulição chega ao Brasil e influencia, diretamente, os movimentos sociais. O movimento negro se fortalece e questiona as relações [harmoniosas] de mestiçagens difundidas dentro de uma ideologia da democracia racial. O discurso da afrodescendência toma corpo e oferece outra explicação para a formação do povo brasileiro. E como isso chega e é compreendido no estado do Ceará? Antes de tudo é necessário frisar que não há pura e simplesmente uma substituição de ideologias: da mestiçagem para a afrodescendência. O discurso da mestiçagem e da democracia racial, ainda transita fortemente pelas relações cotidianas dos brasileiros.

Várias são as frentes que o movimento negro passa a atuar (educativa, midiática, mercadológica, legais, etc.) em nível nacional. Um dos exemplos dessas estratégias está na proliferação de pesquisas conveniadas às universidades norte-americanas e apoios financeiros de fundações, como Ford e a Rockefeller. Esse estreitamento de relações com uma sociedade birracializada [de características diferentes da sociedade brasileira] só reforça que as políticas adotadas e a produção de estudos acadêmicos estão em total sintonia com os padrões das relações étnicorraciais estadunidense (BESERRA, 2011).

A entrada de lideranças do Movimento Negro Organizado, nas instâncias governamentais, sobretudo na área de Educação, deflagrou uma série de ações e normativas. No entanto, mesmo com o aparato legal e o espaço crescente dado a fatos interpretados como discriminatórios pelos meios de comunicação (como o caso do Banco citado no início desse

¹⁰⁰ Ver SILVA, Pedro Alberto de Oliveira. *História da escravidão no Ceará*. Das origens à extinção. Fortaleza: Instituto do Ceará / Imprensa Universitária, 2002.

trabalho), o discurso da mestiçagem se mantém como forma explicativa da singularidade de nossa formação em diversas publicações (didáticas, pedagógicas, culturais), inclusive no material didático adotado pelo Ministério da Educação para o Ensino Fundamental e Médio. Mais do que simples instrumentos de transmissão de conhecimentos que refletem o sistema de dominação vigente, os livros transformam-se em palco de disputa dessas ideologias. Ambos os discursos se colocam como legítimos e representativos da nação brasileira.

Bourdieu (1992) explica essa disputa observando que o objetivo “maior de qualquer ideologia é alcançar o poder do Estado”. A ideologia afrodescendente não se comporta de maneira diferente. A criação de secretarias com *status* ministerial; elaboração de leis; a utilização de dados estatísticos para mostrar as deficiências no campo da educação, saúde, mercado de trabalho; são partes de uma estratégia para ampliar e justificar o ressarcimento, pelo Estado/sociedade dos direitos negados aos ancestrais escravizados.

O recorte que farei para análise do discurso da afrodescendência é pequeno, se considerarmos as diversas possibilidades que poderiam ser exploradas. O mercado editorial já é por si só, restrito e a produção universitária mais ainda, porém, nem por isso deixa de ser significativa no desenvolvimento de estudos para o ensino da temática discutida.

As duas universidades em questão (UFBA e UFC) são as principais referências de produção acadêmica em seus estados. Cada uma delas apresenta uma dupla responsabilidade: capacitação de profissionais para diversas áreas de trabalho e a formação de novos professores, que continuarão o ciclo de transmissão crítica de conhecimentos.

A seguir analisarei as evidências empíricas entre as editoras dessas duas universidades, a fim de demonstrar se há ou não uma ligação entre o papel dessas instituições à temática étnicorracial, em suas realidades locais. Dados estatísticos, entretanto, não devem ser considerados como espelho fiel desse vínculo. Há outras variáveis relevantes, como incentivos e apoio de instituições financeiras internacionais, parcerias, mídia, etc. No entanto, eles nos ajudam a iniciar a reflexão.

Para que se tenha dimensão das quantidades de livros publicados em todo o Brasil, especificamente como livros para uma Educação das Relações Etnicorraciais, nas editoras universitárias federais, apresento a Tabela 7, por região, com as evidências empíricas recolhidas nos catálogos *on line* e impressos entre os anos de 2000 a 2010. A relação de livros listados, na tabela abaixo, trata-se apenas dos selecionados como publicações voltadas à temática étnicorracial, ou seja, livros que pelo título, (estabelecido por palavras-chaves

previamente definidas¹⁰¹), sinopse e autor, trazem elementos que os qualifiquem como obras que contribuem para o debate e implantação de uma Educação para as Relações Etnicorraciais.

Editoras Universitárias e Títulos Publicados para a Educação das Relações Etnicorraciais por Região /Brasil			
Região	Editora	UF	Títulos
Centro Oeste (21)*	EDUnB	DF	5
	EDUFGO	GO	1
	EDUFMS	MS	1
	EDUFMT	MT	14
Norte (5)	EDUFAC	AC	1
	EDUFAM	AM	1
	EDUFAP	AP	0
	EDUFPA	PA	2
	EDUFRO	RO	0
	EDUFRR	RR	1
	EDUFTO	TO	0
Nordeste (111)	EDUFAL	AL	17
	EDUFBA	BA	47
	EDUFC	CE	9
	EDUFMA	MA	7
	EDUFPB	PB	1
	EDUFPE	PE	9
	EDUFPI	PI	3
	EDUFRN	RN	10
	EDUFSE	SE	8
Sul (18)	EDUFPR	PR	3
	EDUFRGS	RS	11
	EDUFSC	SC	4
Sudeste (19)	EDUFES	ES	3
	EDUFMG	MG	9
	EDUFRJ	RJ	1
	EDUFSCAR	SP	6
*Totais por região	Total Geral		174

Tabela 7 - Relação das Editoras analisadas e sua respectiva produção por região
Fonte: Catálogos das Editoras Universitárias – 2000 a 2010

¹⁰¹ Palavras selecionadas: negro, África, étnicorracial, afrodescendente, afrodescendência, ancestralidade, ações afirmativas, democracia racial, raça, etnias, multiculturalismo.

Percebe-se, de início, que a editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA) apresenta um pouco mais do que 1/3 do número de livros editados em termos nacionais. Estatisticamente é possível estabelecer uma relação entre a produção de livros - que chamarei aqui de *afrolivro*, para melhor distingui-los dos demais – e os dados apresentados pelo Censo do IBGE. Os resultados da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE/2009 na Tabela: *População total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça*, aponta que o estado da Bahia apresenta mais que o dobro do percentual de pessoas que se declaram pretas (16,8) em relação à média/Brasil (6,9) e à média/Nordeste (8,1). Por sua vez, o estado do Ceará apresenta a menor média da região em pessoas que se declaram preta (2,7). Se tomarmos os dados da região Metropolitana de suas capitais (Salvador e Fortaleza), esses percentuais acompanham a mesma tendência. Mostram os dados, que estatisticamente, há uma população que se entende “preta” de maneira significativa no estado da Bahia.

População total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça	Branca	Preta	Parda	Amarela ou indígena
Brasil	48,2	6,9	44,2	0,7
Região Nordeste	28,8	8,1	62,7	0,3
Bahia	23,0	16,8	59,8	0,3
Maranhão	23,9	6,6	68,6	0,9
Piauí	24,1	5,9	69,9	0,0
Pernambuco	36,6	5,4	57,6	0,3
Alagoas	26,8	5,3	67,7	0,2
Paraíba	36,4	4,9	58,4	0,3
Rio Grande Norte	36,3	4,4	59,2	0,0
Sergipe	28,8	3,9	67,1	0,2
Ceará	31,0	2,7	66,1	0,2
Região Metropolitana				
Salvador	17,7	29,4	52,5	0,4
Fortaleza	33,0	3,0	63,8	0,2

Tabela 9 – Distribuição da População brasileira por cor ou raça
Fonte: Síntese dos Indicadores Sociais/IBGE 2009 - adaptado pela autora

Cruzando-se os números (% de pessoas que se declaram parda + pretas), como vem sendo feito por institutos de pesquisa e análise social, os percentuais de afrodescendentes, como quer o Movimento Negro, passa a ser de mais de 70% em ambos os estados, o que justifica a solicitação de políticas afirmativas para essa população e é claro, amplia também a necessidade de uma política de produção editorial que fomente esse debate.

Pode-se dizer que a legislação para a “Educação das Relações Etnicorraciais” tem a duração temporal de uma década, uma vez que contamos seus primeiros indícios antes mesmo da III Conferência de Durban em 2001. No gráfico 8 é possível perceber a curva de crescimento de lançamento dos *afrolivros*, em paralelo à legislação. A partir de 2003/2004 o total de *afrolivros*/ano já expressa crescimento e em 2006 ele simplesmente triplica em relação ao ano de sanção da lei 10.639 alavancado, também, pela organização e distribuição das *Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais* (inclusive para as universidades). Acompanhe no gráfico 8 a curva de crescimento entre os anos de 2000 a 2010. No levantamento realizado entre os 26 estados brasileiros mais o Distrito Federal; chega-se a um número total de 174 *afrolivros*. A região Nordeste destaca-se com 111 títulos, ou seja, 63,7% das publicações; e destes, 47 são da EDUFBA e nove, da EDUFC.

Dos 174, dezoito (cerca de 10%) foram lançados **antes** de 2003, ou seja, antes da Lei 10.639. A partir dela, encontraremos a seguinte distribuição:



Gráfico 8 – Distribuição de livros publicados por ano
Fonte: Catálogo das editoras universitárias do grupo selecionado (2000 a 2010)

Duas variáveis devem ser levadas em consideração na análise desses números: a primeira trata-se de uma característica apontada por pelo diretor editorial das Edições UFC no que concerne à logística de publicação de um livro via os trâmites universitários. Em média, segundo ele, um livro entre a data de entrega de seu autor até sua finalização gasta, aproximadamente, de 6 a 24 meses. Nas informações acima, este reflexo apresenta-se, mais nitidamente se tomarmos o movimento de 2004 para 2005 para 2006.

Outra variável que deve ser acrescida à análise vem da visibilidade dada pela mídia ao debate das cotas raciais nas universidades. É também no ano de 2006 que encontraremos algumas iniciativas de alteração nas grades curriculares com a inclusão de disciplinas nos cursos universitários pesquisados neste trabalho. Mais adiante, retornaremos a essa questão, com maiores detalhes.

Em termos de média entre os anos de 2000 a 2003 foram publicados apenas quatro *afrolivros*. De 2004 a 2010 esse número chega a 21 livros/média/ano; Diante desse panorama pode se afirmar que a legislação, a partir da Lei 10.639 e das Orientações, influenciou e alterou a produção editorial universitária de livros voltados à temática etnicorracial compondo um conjunto de leituras de referência e consulta. É também notável a inserção, em títulos e sinopses, de palavras que não eram utilizadas, ou apareciam pontualmente, passaram a ser destacadas nesses *afrolivros*. Tal atitude dialoga totalmente com a sugestão que é apresentada na cartilha das *Orientações*, quando em seu glossário, incentiva-se o uso desses termos no ambiente escolar, cotidianamente. (*Orientações*, 2006, p.213)

No final deste trabalho (ANEXO 4) relaciono todos os livros que foram encontrados e categorizados como *afrolivros*. Não cabe nesse espaço, pelo seu montante, analisar cada um deles, mas destaco alguns que foram publicados, especialmente, a partir de 2006, que aproximam o debate das relações étnicorraciais com a universidade. Por exemplo, o livro *Cotas Raciais na universidade: um debate*, organizado pelo antropólogo Carlos Alberto Steil e publicado pela Editora da UFRGS, expressa as discussões que ganhavam visibilidade não só das cotas, mas também de todo o contexto que envolve o sistema de ensino nacional. O livro é uma coletânea de textos que forma uma rede de abordagens e de posicionamentos múltiplos que ajudam a pensar a questão das cotas para afrodescendentes nas universidades.

É também do mesmo ano o *afrolivro Infância afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental*, editado pela EDUFBA, da autora Ana Kátia Alves dos Santos. Sua sinopse destaca que a publicação busca incentivar o debate sobre a construção de políticas de educação que atendam a pluralidade étnicorracial brasileira partindo de uma discussão sobre as concepções de infância até uma etnografia da prática escolar no Ensino Fundamental e os princípios fundadores da infância afrodescendente. Tal direcionamento implica uma preocupação com o entendimento da afrodescendência ainda na idade inicial de aprendizagem. Este é um dos exemplos pensados “dentro” do espaço universitário, mas voltado à *práxis* de professores que atuam no ensino fundamental, o que não impede, porém, que ele também possa municiar de informações outros trabalhos acadêmicos.

Como já foi dito, antes de 2003 poucos livros destacam em seus títulos/resumos palavras que remetiam à afrodescendência. Temos, por exemplo, livros que falam de religiões de matriz africana, de partes históricas da escravidão, de aspectos culturais, da capoeira, da culinária como os livros: *Canção dos Orixás* (2001), *A encruzilhada dos Orixás: dilemas e problemas do negro brasileiro* (2003), *Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência* (2001), *Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX* (2001), *Reis negros no Brasil escravista – história da festa de coroação de rei Congo* (2002). A partir de 2003, alguns temas (raça, etnia, multiculturalismo, racismo, afrodescendente, etc.) são incluídos mais explicitamente na apresentação dos livros¹⁰².

Por questões de ordem prática, não foi possível ler todos os livros listados (174). No entanto, a fala de três autores/professores (Tânia Lobo, Piedade Videira e Henrique Cunha Jr.) foi fundamental para a compreensão dos desafios postos não só para a editoração universitária, mas principalmente, para a editoração de livros com essa temática.

Tânia Lobo, em parceria com o professor Klebson Oliveira, ambos da Universidade Federal da Bahia - área de Letras - escreveram o livro *África à vista: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX*. Segundo a autora, o público-alvo pensado foi exclusivamente o universitário, principalmente estudantes e professores que atuam na pós-graduação e que atuarão como pesquisadores/gestores e, por consequência, replicadores do discurso sobre os conhecimentos da África. Observa ela, que a escolha da editora da universidade deu-se, exatamente, pelo fato do público-alvo ser esses estudantes e professores universitários, sobretudo os da pós-graduação.

Henrique Cunha Jr. - escritor e professor da Faculdade de Educação/FACED/UFC – destaca, também, como positivo o acesso à editora da universidade via programa de pós-graduação. Em entrevista concedida em 17.04.2012, ele ressalta que publicar livros é fundamental. O pouco interesse em publicar livros gera uma defasagem de estudos mais complexos e fundamentados. Porém deixa claro que não está generalizando, “acho que devemos publicar livros sim e que estes tenham uma linguagem atrativa para despertar o interesse e outras reflexões” - completa ele. Ele é coautor dos livros: *Espaço e Afrodescendência urbano: estudos de especificidades negra urbana para o debate das políticas públicas* (2007) e *Educação e Afrodescendência no Brasil* (2008), editados em

¹⁰² Veja, por exemplo, *Negritude sem Etnicidade: o local e global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil* (2004) de Lívio Sansone; *Negro: raça e cultura* (2006) de Antônia dos Santos Garcia; *Educação, multiculturalismo e diversidade* (2010) organizado por Lívio Fialho Costa e Marcos Messeder; *Racismos: olhares plurais* (2010) de Ana Cristina Mandarino e Estelio Gomberg(org).

parceria com ex-alunos do programa de pós-graduação. Por sua atuação política e militante é um nome lembrado no estado cearense, nas questões raciais. Foi um dos defensores da implantação da Lei 10.639/2003, e propôs, em uma das reuniões realizadas com lideranças do movimento negro, que se acionasse o Ministério Público, solicitando que cada gestor das escolas de ensino Fundamental e Médio relacionassem as atividades que sua escola estava desenvolvendo em atendimento à legislação. Também participou do processo de discussão para a implantação das cotas raciais na UFC, buscando também, por vias jurídicas, agilizar tal implantação.

Cunha Jr. chama a atenção dizendo que “a temática étnicorracial está ligada a todas as áreas de conhecimento e podem e devem ser trabalhadas de diversas maneiras”. Esse é ainda um entendimento limitado, e, por vezes, outros professores, dentro do âmbito acadêmico, isentam-se delegando a colegas a inserção de conteúdos que fortaleçam a educação para as relações étnicorraciais. Cita que em sua atuação profissional, por exemplo, já desenvolveu trabalhos que compartilham conhecimentos com as engenharias - área de sua graduação. Atualmente ele tem trabalhado com a *afroetnomatemática*, uma reflexão sobre as tecnologias africanas.

Este aspecto apontado pelo autor é interessante e importante, tanto para aqueles que defendem a afrodescendência quanto para aqueles que procuram melhor compreender o racismo brasileiro que está presente em todo o emaranhado das relações sociais, e em suas diversas camadas. No ambiente acadêmico, porém, o que se percebe é um desinteresse ou desconhecimento de como inserir tal temática em áreas exatas, biológicas e até mesmo algumas das áreas humanas. Sociólogos, antropólogos, historiadores parecem ter “uma responsabilidade” maior de trazer a temática para o espaço acadêmico, mas na verdade tal responsabilidade transcende áreas de conhecimento ou disciplinas, a questão permeia todas as relações sociais; é para todos. O lado inverso, desse pensamento, é deixar que determinados segmentos, monopolizem um conhecimento que na verdade deveria ser multidisciplinar. Com isso os discursos tornam-se repetitivos polarizando um lado “contra” outro “a favor” que são transportados para as publicações editoriais, sem muitos avanços.

Piedade Videira¹⁰³, outra autora que publicou pelas Edições UFC, também nos respondeu, gentilmente, algumas perguntas. Seu livro *Marabaixo, dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense* - resultado de sua dissertação defendida

¹⁰³ Membro do Centro de Formação de Professores e integrante do Grupo de Pesquisa Africanidades e Educação.

em 2005, foi lançado em 2009. Mestranda e doutoranda pela Faculdade de Educação/UFC, ela é, atualmente, professora da Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba.

Respondendo a uma primeira pergunta que questiona o porquê da escolha em publicar por uma editora universitária, a autora aponta alguns aspectos positivos:

[...] primeiro, a Editora da UFC tem um Conselho Editorial que dá respaldo à publicação e faz que o/a autor/a da obra possa pontuar no Currículo Lattes. Segundo, eu desejava, sobretudo, que o livro de minha autoria tivesse a chancela da Universidade. Ter a chancela da Universidade representa certo reconhecimento acadêmico, aspecto relevante no mercado de produções intelectuais no Brasil.

Complementando o que foi perguntado, pedi a ela que listasse algumas sugestões que facilitariam a publicação de pesquisas, de teses e de dissertações pelos alunos.

“Primeiro encontrar um meio de baratear o custo com as publicações. O alto custo que nos são cobrados com correção, diagramação, capa e principalmente com a gráfica são impeditivos para mais mestrandos e doutorandos publicarem suas pesquisas e colocarem os conhecimentos produzidos por eles/as a serviço da educação nacional em seus estados e municípios de origem”. Segundo, a universidade deve pensar uma maneira de “reduzir os custos com a publicação de dissertações e de teses, quiçá custeando parte dos valores e /ou pensando em ter sua própria gráfica universitária”.

De fato, não só autores, como também os próprios coordenadores editoriais (institucionais e privados) destacam que o processo de confecção de um livro em nosso País é limitador desse mercado. Um fator interessante, citado por um dos entrevistados, faz alusão a uma característica do mercado nacional: procura-se investir em acabamentos, principalmente nas capas. Isso impacta bastante no preço final. Em países europeus há segmentos publicados em edições mais simples. A intenção é circular a obra e deixá-la acessível a um número cada vez maior de pessoas.

Outra questão levantada com a autora foi se o fato de publicar em uma editora universitária contribuiria para uma elitização da obra. Ela observa que:

[..]”se formos pensar pelo valor do investimento, afirma que sim, porque o preço para auto/publicação é bastante oneroso. Agora, se pensarmos em relação ao conteúdo, à linguagem e à abordagem temática, poderá ser elitista ou não, depende do tipo de escrita e da possibilidade de interlocução de cada autor/a com a realidade e com distintos leitores de sua obra”.

Sobre a criação da legislação para a educação das relações étnicorraciais e, em especial, a Lei 10.639/2003, a autora tem a seguinte opinião:

[...] “se pensarmos no tempo em que a Lei N. 10.639/03 está em vigor e, neste ano de 2012, completará 10 anos, ainda temos grandes desafios pela frente para que consigamos atingir aos educadores, aos técnicos e aos gestores educacionais de todo Brasil[...] a lei mencionada é relevante, por isso, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDB 9.394/96. [...] precisamos unir não só ações na sociedade civil, nos governos municipal, estadual e federal, no Ministério Público, nos profissionais da educação e nos Movimentos Sociais Negros, como também uma demanda importante na sociedade brasileira para discutir-se e (re) discutir do ponto de vista das relações etnicorraciais”.

A afirmação de Videira dialoga com as observações apontadas por Cunha Jr. e também com outros intelectuais que, mesmo não concordando inteiramente com a implantação da Lei, entendem a importância do debate em todas as esferas institucionais e sociais. Complementando esse raciocínio tomo a cartilha das *Orientações* (2006) - que inclui as IES como responsáveis pela formação de educadores/professores - e peço à autora que comente se essas orientações incentivam novas publicações editoriais universitárias.

“As ações ganham força se estiverem dentro das Instituições de Ensino Superior, promovendo o debate em todas as áreas de conhecimento e chamando atenção para a necessidade de discutirmos como estrutura-se a sociedade brasileira do ponto de vista das Relações Etnicorraciais e quais distorções e equívocos isso representa para a compreensão nacional de que vivemos num país bonito por natureza e de que se vive em plena harmonia entre os distintos grupos humanos”.

Quanto à publicação do livro, perguntei-lhe se, de alguma forma, havia sido pensado como uma contribuição para a compreensão da lei/legislação e seu processo. Explica a autora que “desde o ano de 2003, quando foi aprovada no Concurso¹⁰⁴ Negro e Educação, vem se debruçando sobre o assunto. Além disso, enfatiza sua vivência na realidade territorial e cultural afro-amapaense como recurso didático-pedagógico para a implementação da Lei 10.639/03 em Macapá, valorizando e reconhecendo a relevância do *continuum* cultural amapaense”.

O interesse pelos estudos das relações etnicorraciais, como exemplifica a participação desses entrevistados, tem-se ampliado no ambiente acadêmico. Dentre os 174 livros encontrados em nossa pesquisa, 26% apresentam uma preocupação com o debate na universidade. Exemplos, como os livros *Cor e Ensino Superior: trajetórias e sucesso escolar de universitários negros* na UFMT (2007), *Marcas da diferença no ensino escolar* (UFSCAR, 2010), *Seminário de Africanidades e afrodescendência: formação de professores para a Educação das Relações Etnicorraciais* (UFES, 2009), entre outros, mostram essa preocupação.

¹⁰⁴Concurso em São Paulo, com apoio da ação Educativa, ANPED e Fundação Ford, que destinava bolsa de iniciação científica a pessoas ligadas aos Movimentos Sociais Negros com projetos nas diversas áreas de conhecimento, enfatizando a problemática étnica brasileira.

Também é perceptível o aparecimento de livros que discutem especificamente sobre ações afirmativas, como são os casos de: *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro (UFMG, 2007)*; *Por uma política de ações afirmativas: problematização do programa conexões de saberes (UFRGS, 2008)* e *Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior: a experiência da UFS (2010)*.

A base para análise dessas informações foi os catálogos *on line* de cada editora, por estado. Na maioria das páginas das universidades, há links que ligam às suas respectivas editoras. Foram dedicados mais de cinco meses ao acesso (intensificado no segundo semestre de 2010). Editoras como as da UFPR e UFS não dispunham desses catálogos *on line* na época da pesquisa. A estratégia foi solicitar que nos enviassem via correio, o que foi feito prontamente.

Uma das dificuldades enfrentadas, expressa também a dificuldade para a implementação da própria legislação. A fragilidade e a desorganização dos meios técnicos impede que a informação chegue de maneira clara a quem busca uma pesquisa qualitativa. Não há padronização nenhuma entre os catálogos - cada editora elabora o seu - o que interfere significativamente no processo. Tomemos por exemplo o catálogo da Editora da UFRN que é vasto e riquíssimo. O site apresenta mais de 170 páginas, porém o critério de seleção se dá por datas de lançamento. Esse filtro obriga que se entre data a data para se achar o que procura, ou tentar via palavras-chave, o que nem sempre funcionava. Apesar das informações “disponíveis” elas não estão dispostas de maneira funcional. Mas a EDUFRN não foi a única.

Para casos que não apresentavam condições mínimas de consulta - por desorganização ou informações incompletas - recorri à página ABEU. A Associação das Editoras Universitárias tem, em seu site, os catálogos atualizados das editoras associadas, dispostos de maneira mais organizada. Por meio desse site, consegui completar pendências encontradas nos sites das EDUs. Editoras como as da UFPB e da UFPE foram acessadas via ABEU, por exemplo. Para deixar a relação de livros detalhada e possível de consulta por outros pesquisadores, acrescentei uma busca pelo ISBN, no site da Biblioteca Nacional. Dessa forma, fechei as informações com a confirmação de que os livros publicados estavam legalmente inscritos no *rol* de publicações nacionais.

Especificamente entre as duas editoras escolhidas para o trabalho de campo, a EDUFBA apresenta uma estrutura de catálogo mais interessante. Junta-se a isso uma maior facilidade em se encontrar informações sobre o estado da Bahia. Isso, analisado sob um olhar mais crítico e seletivo, é importante para enriquecer a complementação do campo de análise. O estado utiliza de várias mídias para promover suas manifestações culturais. No Ceará, essa

exposição é bem mais modesta. A escolha por entrevistas (semi-estruturadas) foi uma das opções escolhidas para acrescentar às informações documentais um número maior de elementos para a conclusão dessa dissertação. Por isso a parte final do quarto capítulo dedica-se a aplicação, interpretação e análise de entrevistas, seguindo-se o método apresentado por Minayo que:

[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada e as do tipo *aberta ou em profundidade*, aquelas em que [...] o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões. (MINAYO, 2004, p. 64).

O objetivo principal ao utilizar esse recurso é possibilitar que as informações dos entrevistados possam acrescentar dimensões que vão além do discurso do senso comum e dos dados obtidos estatisticamente. Assim, sob a tutela da Lei 10.639, buscarei compor um cenário a partir das práticas e dizeres dos sujeitos envolvidos com o processo de formação de professores e suas percepções a respeito da Educação das Relações Étnicorraciais.

No cruzamento entre as obras editadas e as experiências colhidas entre agentes dos dois estados (CE e BA), finalizo esse trabalho apresentando um quadro síntese das dificuldades da relação entre Educação para as Relações Etnicorraciais e a construção da Comunidade Imaginada da Afrodescendência. O discurso apresentado na legislação (leis, pareceres, orientações) dialoga com as obras editoriais selecionadas? Em que ponto ele se aproxima da formação de novos professores nos cursos de licenciatura voltados ao ensino de História e Cultura da África? Que espaço ocupa a produção editorial universitária nesse processo? Como seus autores se veem dentro desse processo? Como avaliam suas participações? Entrevistas, observações e pesquisa documental são os instrumentos utilizados nessa etapa.

CAPÍTULO IV: A LEI 10.639 E AS ORIENTAÇÕES NAS PRÁTICAS E NOS DIZERES DOS PROFESSORES, DOS GESTORES EDUCACIONAIS E DOS AUTORES.

4.1. Universidades Federais do Ceará e da Bahia



De acordo com as informações fornecidas em seu site¹⁰⁵ a Universidade Federal do Ceará - UFC foi criada em 1954 e instalada no ano seguinte na cidade de Fortaleza, capital do Estado. Era constituída pela Escola de Agronomia e pelas faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia. Por seu compromisso expresso por seu fundador, professor Antônio Martins Filho, a UFC é um braço do sistema de ensino superior do Ceará e está presente em quase todas as áreas de conhecimento representado em seis *campi*: Benfica, Pici, Porangabussu, Sobral, Cariri e Quixadá, sendo esses três últimos situados fora da capital.

Em 2010, a Universidade contava com 1842 docentes (1216 doutores e 552 mestres) em seu quadro de funcionários. Em 2010, para as 5.524 vagas oferecidas em seu vestibular, inscreveram-se 44.156 estudantes. A importância da UFC pode ser dimensionada no panorama acadêmico do Estado. Basta olhar para o número de vagas oferecidas aos estudantes no vestibular da UECE - Universidade Estadual do Ceará em 2010 cujo total foi de 2.225, menos da metade das disponibilizadas pela UFC.

A instituição de ensino cearense oferece mais de 101 cursos de graduação, 58 para Mestrado e 39 para o doutorado. Em suas 17 bibliotecas, é possível encontrar mais de 120 mil títulos. Só em 2010, foram defendidas 677 dissertações e 131 teses em seus diversos programas de pós-graduação. Na área de Educação a UFC é celeiro intelectual na preparação de estudantes, em especial, de gestores e de professores que, posteriormente, atuarão nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Ela é depositária de uma responsabilidade ímpar não só no estado do Ceará, como também regionalmente. Internacionalmente, a Universidade conta com convênios e intercâmbios¹⁰⁶ com países, como Alemanha, Argentina, Bélgica, Espanha, França, Estados Unidos, Portugal e Suíça. A criação da UNILAB, cuja gestão está a cargo da UFC, ampliou o universo desses países, abrangendo a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CLPL) que é formada por Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe.

¹⁰⁵ <http://www.ufc.br/a-universidade>

¹⁰⁶ <http://www.cai.ufc.br/>



A Universidade Federal da Bahia - UFBA conforme informado em seu site oficial, teve como núcleo inicial, em 1808, a Escola de Cirurgia da Bahia, No mesmo século XIX, incorporou os cursos de Farmácia (1832) e de Odontologia (1864), a Academia de Belas Artes (1877), o Direito (1891) e Politécnica (1896); e, em 1941, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCH)¹⁰⁷.

Dividida¹⁰⁸ entre os *campi* de Salvador, de Barreiras e de Vitória da Conquista, a UFBA tem, em seu quadro, aproximadamente, 1500 docentes. Em 2010, foram oferecidas 7.991 vagas para um total de 54.308 candidatos ao vestibular. A graduação conta com 100 cursos; para o mestrado, os estudantes podem ingressar em 55 programas, 33 para o doutorado e 33 para a especialização. Em 2009, foram defendidas 1051 dissertações e 323 teses. Suas 26 bibliotecas guardam 803.295 exemplares para consulta/empréstimo.

Por seu pioneirismo (teve o primeiro curso universitário da história do Brasil) e participação no cenário político nacional, a UFBA é uma das mais respeitadas instituições de ensino universitário. Além disso, oferece aos seus alunos intercâmbios com instituições de países, como Alemanha, Angola, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Bolívia, Cabo Verde, Canadá, Chile, Colômbia, Dinamarca, Escócia, Estados Unidos, Espanha, Equador, França, Holanda, Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, permitindo um trânsito rico de experiências e de conhecimentos.

4.2 - Os cursos de História, Artes e Literaturas na UFC e na UFBA: currículos, ementas, projetos pedagógicos.

O texto da Lei 10.639/2003, em seu segundo parágrafo, aponta quais as áreas em que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira deve ser ministrado:

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.

A Resolução CNE/CP 1/2004, editada um ano depois, amplia essa exigência ao indicar que os cursos de formação dos profissionais de educação (Pedagógica, Licenciaturas em História, Geografia, Filosofia, Letras, Química, Física, Matemática, Biologia, Psicologia, Sociologia/Ciências Sociais, Artes e correlacionadas) devem se dedicar à revisão das matrizes

¹⁰⁷ <https://www.ufba.br/historico>

¹⁰⁸ http://www.proplad.ufba.br/docs/ufba_numeros_2010.pdf

curriculares/do projeto político pedagógico e trabalhar para a construção de estratégias educacionais que visem a uma pedagogia antirracista. O artigo 1º da Resolução afirma que:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser observadas, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. O mesmo dispositivo prevê, ainda, que as IES, respeitado o princípio da autonomia, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e de temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

Na impossibilidade de realização de uma pesquisa etnográfica clássica, em que o pesquisador fundamenta suas reflexões na inserção de um campo culturalmente “diferente” do seu habitat por um longo período, optamos por realizar algumas entrevistas com profissionais da educação e, a partir disso, apresentar algumas das percepções desses sujeitos na construção da comunidade da afrodescendência no Ceará e na Bahia, em complementação à parte documental pesquisada.

A primeira parte deste capítulo apresentará, então, as evidências empíricas observadas junto aos cursos de História, Educação Artística/Artes e Letras/Literaturas ministrados nas duas universidades federais dos estados selecionados, áreas prioritárias no texto da Lei 10.639. Além das graduações, foram também analisados os programas de pós-graduação, por entendermos serem eles campo fértil para o surgimento de novos trabalhos editoriais e novos escritores que propagarão para fora dos muros da universidade o conhecimento apreendido.

Por questões de ordem prática optei por analisar o programa de pós-graduação em Educação, no qual estou vinculada, e não à graduação em Pedagogia. Todas as áreas devem participar do debate e da implementação da Educação para as Relações Etnicorraciais, porém restringi-me as áreas prioritárias para dar conta dos objetivos traçados no início do Mestrado.

Há uma diferença entre a construção das identidades cearense e baiana no contexto nacional. Enquanto que, no estado do Ceará, ainda se busca reformular o discurso relativo à presença do negro e sua contribuição à matriz do povo cearense, na Bahia, o discurso exalta, principalmente, a presença centenária de negros na construção de sua população.

A investigação dessa parte, em específico, adensou-se no semestre final do mestrado, principalmente entre os meses de janeiro a maio/2012. O primeiro passo foi pesquisar nas duas universidades se havia esses cursos e quais as suas estruturas. O telefone e o e-mail foram meus aliados para quebrar a barreira imposta por uma fragilidade que ainda se apresenta nos meios tecnológicos, generalizado em todas as instituições de ensino no País,

quando se trata de fornecer informações confiáveis para pesquisas. Por vezes, determinados *sites* estavam fora do ar, desatualizados, confusos ou até remetiam a outras buscas intermináveis para chegar simplesmente a um dado que completaria um aspecto. Mesmo assim, com bases nessas informações iniciais, foi possível montar um primeiro mosaico de cada curso; mas eram insuficientes para responder às minhas indagações.

Fiz então diversos contatos presenciais e telefônicos e posteriormente encaminhei e-mails a todas as coordenações dos cursos de graduação e de pós-graduação das duas universidades. Senti certo receio, por parte e meus interlocutores, ao mencionar a temática de minha dissertação. De certo modo, a “onda do politicamente correto”, em nosso país, suscita também uma preocupação com *o que* responder e *a quem*. Procurei detalhar meus objetivos a fim de demonstrar que não estava realizando um trabalho de “fiscalização” da implantação da Lei 10.639/2003.

Nas páginas dos cursos, foi possível encontrar dados sobre o histórico de cada um, sua grade curricular, seu corpo docente, suas ementas, sua carga horária, etc. O curso de Artes ministrado na Escola de Belas Artes da UBFA foi o que menos se aproximou de nossa reflexão por apresentar uma aprendizagem mais técnica na formação de artistas visuais. Não foi encontrada nenhuma informação de que tal curso tenha alguma ligação com a implementação do ensino de História e Cultura da África.

Na UFC, os cursos de Música, de Artes Cênicas e de Dança estão vinculados ao Instituto de Cultura e Arte (ICA). Não há um curso de Artes. Todos são licenciaturas e apresentam um caráter específico e enfrentam, ainda, obstáculos de cursos implantados recentemente.

4.2.1. Licenciaturas na Universidade Federal do Ceará

Graduação em História na UFC

O curso de História, lotado no Centro de Humanidades, permite ao aluno optar pelo Bacharelado ou pela Licenciatura, sendo que, para cada uma das modalidades, são ofertadas 80 vagas para o período diurno no Campus do Benfica. Para efeitos desta pesquisa, apenas a Licenciatura será considerada.

A modalidade História-Licenciatura iniciou-se em 1972. Deste esse ano até 1993, integrou o grupo das Ciências Sociais e Filosofia, no Departamento de mesmo nome. Sua estrutura administrativa está dividida nos seguintes setores: Graduação, Programa de Pós-

Graduação em História Social, Núcleo de Documentação Cultural (NUDOC), Programa Especial de Treinamento (PET), Projeto Novo Vestibular (PNV).

A licenciatura está disposta em oito semestres nas seguintes Unidades Curriculares: História Geral; História do Brasil; Teoria e Metodologia de História e Prática em ensino de História, num total de 2800 horas. Difere do Bacharelado porque este não inclui a prática de ensino e, no seu final, exige-se a confecção de uma monografia. A grade curricular¹⁰⁹ é formada por 35 disciplinas, e apenas uma faz menção, diretamente, à África: História da África (que já existia antes da sanção da Lei 10.639/2003).

A ementa para essa disciplina apresenta extrema semelhança com as outras “histórias” elencadas no currículo (História Medieval, do Brasil, da América, Antiga). Em maior detalhe, a ementa discorre sobre os assuntos a serem tratados no decorrer do semestre: África pré-colonial; diversidade étnica; expansão islâmica; os principais reinos da África ocidental na véspera e durante a expansão marítima europeia; a inserção africana no mercado mundial do século XVI; os séculos do tráfico negreiro; o Atlântico Negro; o imperialismo e a partilhada África no século XIX.

Em nenhuma das partes do Projeto Pedagógico (PP) - versão de 2005 - é explicitado algum tipo de alusão à legislação para a Educação das Relações Etnicorraciais. No final do projeto, são relacionados os documentos que orientaram na elaboração do PP do curso; a lei 10.639 não está entre eles, nem outros pareceres ou resoluções do MEC que foram elaborados para a implantação da ERE. Não há nenhum indicativo de ligação entre as disciplinas e a sanção da lei 10.639/2003 e seus desdobramentos. Cita-se apenas a LDBEN (lei 9394/96), mas sem a inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Pós-Graduação em História Social na UFC

Criado em 2000, o programa de Pós-Graduação em História, da UFC, já completou uma década, porém formava apenas mestres. Em 2010, foi aberto o primeiro edital para o doutorado com 10 vagas. Tanto para Mestrado quanto para o Doutorado, há uma área de concentração em História Social, com três linhas de pesquisa: Cultura e Poder, Trabalho e Migrações, Memória e Temporalidade para o Mestrado e duas para o Doutorado Cultura e Poder, Trabalho e Migrações.

Como História Social, “entende-se a problematização sobre as experiências de sujeitos historicamente localizados, sem desprezar a própria historicidades desses conceitos (História,

¹⁰⁹ http://www.historia.ufc.br/admin/upload/Proj_Pedagogico_Curso_Historia_Licenciatura.pdf e http://www.historia.ufc.br/admin/upload/Proj_Pedagogico_Curso_Historia_Bacharelado.pdf, pag 31

Social e Sujeito). Cada qual tem suas trajetórias, não são categorias fora do tempo. Não se esquece, também, das tessituras culturais, como construções ligadas à memória (lembranças e esquecimentos)”.

As discussões na linha “Cultura e Poder” giram em torno de abordagens sobre escritas, oralidades e imagens, considerando que, a partir dessas linguagens e de determinadas questões, abre-se um fértil campo de problematizações para a investigação das experiências sociais e políticas. A linha de “Trabalho e Migração” enfoca as relações do trabalho como dimensão constitutiva da vida social. Memória e Temporalidade; a terceira linha centraliza suas pesquisas no “tratamento teórico e metodológico da memória na qualidade de objeto de reflexão histórica”.

O programa conta com 16 professores, segundo edital para seleção de 2012. Na grade curricular, tanto do mestrado quanto do doutorado, as disciplinas obrigatórias são Dissertação (HIP799), História Social: abordagens e perspectivas (HIP701), Seminário de Atividade Programada (HIP700) e Seminário de Pesquisa e Metodologia II (HIP702) e Seminário de Pesquisa e Metodologia II (HIP704). Não há também nenhuma menção a conteúdos ou disciplinas sobre História da África. Encontraremos essa vinculação diretamente no curso de especialização elaborado e coordenado por professores do programa.

Curso de Especialização em História da África - UFC

O curso de Especialização em História da África é o resultado de uma parceria entre a Universidade Federal do Ceará, através do seu Departamento de História - que é responsável por oferecer as disciplinas e o corpo docente – e a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) cujo objetivo é preparar seu corpo docente para a aplicação da lei federal nº 10639/03. O curso, iniciado em 2006, tem entre 2011/2012 uma segunda edição. Em 2006, por ocasião de sua aula primeira inaugural, contou com a presença de uma das principais lideranças atuais do movimento negro no Ceará, Preto Zezé, líder da Central Única das Favelas, secção Ceará (CUFA-CE)¹¹⁰.

Como objetivo geral, esta iniciativa, propunha-se promover a capacitação de profissionais das redes de ensino públicas com temáticas afro-brasileiras e africanas e impulsionar o conhecimento da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Mais diretamente pretendia-se aprofundar temáticas africanas e afro-brasileiras e a sua relação com as práticas pedagógicas determinadas pela Lei 10.639.

¹¹⁰ http://www.historia.ufc.br/admin/upload/Curso_de_Africa.pdf

A edição de 2011 dividiu-se em duas turmas (maio a setembro/setembro a dezembro), num total de 188 horas/aulas com 70 vagas para cada turma. A estrutura curricular foi pensada em cinco módulos assim distribuídos:

- a) Lugar da História da África na formação social brasileira: visões cristalizadas lutas históricas e consciência identitária;
- b) História da África em perspectiva;
- c) Tramas e Rotas na história do Atlântico negro;
- d) História e cultura afro-brasileira contemporânea;
- e) Prática de Ensino e Avaliação formativa.

O curso é presencial, coordenado pelo professor doutor Franck Ribard, e tem o apoio do *Grupo de Pesquisas Trabalhadoras Livres e escravos no Ceará: diferenças e identidades*. Esse grupo, criado em 2000, é formado por pesquisadores que buscam reformular o discurso acadêmico relativo à presença do negro no Ceará. Preocupa-se com a aceitação e com a propagação da opinião pública da ideia *cristalizada* de que a “identidade cearense” foi/é marcada pela ausência do negro em sua formação. As linhas de pesquisa desenvolvidas no curso são: **a)** Fazendo a Liberdade: História dos negros libertos no Ceará (1850-1930); **b)** Projeto Memórias e dinâmicas identitária dos negros no Ceará pós-abolicionista.

Fruto desse trabalho, os professores Eurípedes Funes, Francisco Regis Lopes, Franck Ribard e Kênia Sousa Rios organizaram e lançaram, em 2011, o livro *África, Brasil, Portugal: história e ensino de história* pela editora da Universidade. O livro é parte da programação do III Festival de Cultura da UFC¹¹¹, que, no ano de 2010, tinha como tema “Ceará, África, Brasil”. Além dos professores citados, o sociólogo Reginaldo Prandi (USP); o historiador e embaixador de Cabo Verde, Daniel Pereira; e o Mestre em Relações Interculturais, angolano, Filipe Zau, proferiram palestras no festival e suas falas transformaram-se em artigos para o livro.

Com apoios como o do Governo do Estado, da Secretaria Estadual de Cultura, da Prefeitura e da Câmara Municipal de Fortaleza e patrocínio do Banco do Nordeste, demonstra-se que curso e livro são respostas em atendimento à Lei 10.639/2003, dentro do

¹¹¹Importante espaço de fortalecimento e difusão de arte e cultura, o festival começou em 2008 trazendo como tema central os movimentos contestatórios da juventude do Maio de 68. Em 2009, destacou-se o centenário do poeta Patativa do Assaré e em 2010 dedicou-se à “Mãe África” ao resgatar os laços de identidade que unem os países falantes da língua portuguesa. 2011 destacou-se a diversidade da América Latina, bem como a rica e heterogênea herança cultural que recebemos das nações vizinhas. Os professores Franck Ribard e Eurípedes Funes participam da organização do evento.

Departamento de História, mas também da inserção de seus professores nas discussões sobre a temática no estado.

Outro exemplo que deve ser citado e que faz parte das ações que o Departamento de História da UFC vem desenvolvendo, há mais de uma década, além de projetos (grupos de pesquisa, festivais de cinema etc.) para ampliar o debate sobre história e cultura africana, especialmente no contexto cearense de formação de historiadores, foi à realização, em 2008, em Barbalha (cidade ao sul do estado do Ceará), o VII Encontro Cearense de Historiadores da Educação, sob a temática “Vitrais da Memória: lugares, imagens e práticas culturais”. O evento contou com a participação de vinte e oito importantes pesquisadores, nacionais e internacionais, que se dedicaram a refletir sobre a História e Memória da educação, numa perspectiva antropológica, que associa as raízes afro-brasileiras, indígenas e europeias inscritas em nossa formação social. Aproveitando a riqueza dos debates foi publicado, no mesmo ano, o livro “História da Educação Vitrais da Memória: lugares, imagens e práticas sociais” pelas Edições UFC, organizado pelos professores Maria Juraci Maia Cavalcante, Zuleide Fernandes de Queiroz, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Jr. e José Edvar Costa de Araújo.

Graduação em Letras/Literaturas na UFC

O curso de Letras foi aprovado em 1961, dentro do regimento da Faculdade de Filosofia, Letras da Universidade Federal do Ceará. Iniciou-se com quatro séries anuais para Bacharelado/Licenciatura compreendendo três áreas: Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Letras Clássicas.

Atualmente, divide-se em três departamentos: Letras Estrangeiras, Letras Vernáculas e Literatura. Dentre as disciplinas ofertadas ao aluno que ingressa pelo currículo atual, as de Fundamentos de História e Cultura Afro-brasileira, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e Tópicos de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa foram elaborados seguindo a legislação para a Educação Etnicorracial, de acordo com a informação da atual coordenadora do Curso de Letras diurno. Respondendo a algumas perguntas (maio 2012), ela nos declarou que “conhece a Lei” e que participou das discussões para o seu ajuste às necessidades do curso. Observa que essas disciplinas, criadas a partir da turma de 2006.1, tinham, fundamentalmente, a intenção de responder à Legislação, porém já se percebia uma demanda de alunos com o crescimento das discussões que vinham acontecendo sobre discriminação e preconceito racial. Veja-se, abaixo, o que cada uma das ementas de cada disciplina apresenta como justificativa para a implantação:

A criação desta disciplina apresenta como justificativa a necessidade de qualificação de professores para cumprir as exigências apontadas na Lei 10.639/2003. Com uma carga horária de 64 horas (48 teóricas e 16 práticas), está inclusa, em sua ementa, a seguinte perspectiva de estudo: a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Na descrição do conteúdo da disciplina, são citados dois grandes tópicos (subdivididos posteriormente): a) Brasil: ser ou não ser uma democracia racial e; b) Como tratar o negro na sala de aula? (Fundamentos de História e Cultura Afro-brasileira - HG0082)

A formação docente é um grande desafio e a inclusão de temáticas específicas ampliam a complexidade desse processo. No discurso da Coordenação foi ressaltada a preocupação do curso de Letras em “atender” à legislação e incluir no currículo do curso disciplinas e conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira. Entretanto, nas discussões e a composição da ementa pode-se perceber o quanto é complicado trabalhar com a temática racial e mais ainda compreender o que está determinado na legislação. Mesmo com a melhor das intenções, a ementa deixa transparecer aspectos delicados e controversos do debate. O que em princípio deveria estar em sintonia com as ações de combate ao racismo, acaba por “cair” num mesmo discurso discriminatório de senso comum.

Na disciplina citada acima, a ementa é subdividida em dois tópicos: **a)** Brasil: ser ou não ser uma democracia racial e; **b)** Como tratar o negro na sala de aula? Ora, o primeiro tópico questiona ao “Brasil” se ele quer ser ou não uma democracia racial. Como um *dilema shakespeariano*, ser ou não ser uma democracia racial envolve uma complexidade de elementos de formação identitária, impossíveis de se abordar somente em uma disciplina, dentro de um curso de graduação universitária.

O segundo tópico é ainda mais revelador de que antecipar a implantação da lei, sem as devidas adaptações e críticas, pode transformar-se em uma ação equívoca e contraditória. A pergunta “*Como tratar o negro na sala de aula?*” da forma como está colocada tanto fere os princípios de uma ideologia afrodescendente como de uma democracia racial. O verbo *tratar* pode ser entendido como um cuidado de alguém que está em uma situação fragilizada, mas também como endireitamento de algo que não está saudável. Possivelmente seria mais adequado que a ementa - documento oficial da universidade - se referisse ao tratamento da questão do negro e não do tratamento do negro, como a pergunta dá a entender? Sem fazer julgamentos, pois não acompanhamos as discussões, cabe apenas lembrar que exemplos como esse estão se multiplicando uma vez que a legislação pressiona para a implantação da lei, que como já foi observado tem um texto restrito e mesmo com seus desdobramentos não consegue ajustar certos descompassos, presentes até nos discursos mais bem intencionados.

Mantendo as mesmas características da disciplina de Fundamentos de História e Cultura Afro-brasileira (mesma carga horária, criada no mesmo ano), a disciplina de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (HG0067) - que se tornou obrigatória ao currículo em 2006.2 tem como justificativa:

[...] a importância que tem assumido a produção literária do idioma que falamos e escrevemos; do seu uso como língua de cultura oficial por Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe; da utilização do Português por estes povos e por Timor-Leste (país da Oceania) como instrumento de comunicação internacional; da Lei nº 10.639 de janeiro de 2003, que determinou seja procedida a habilitação dos professores de cultura afro-brasileira para o sistema oficial de ensino público e privado, pelos Departamentos de Literatura das instituições de ensino superior em todo Brasil.

Mais do que o cumprimento do que está estabelecido na Lei 10.639/2003, esta disciplina buscar ampliar o conhecimento dos alunos sobre a literatura de língua portuguesa. Dessa forma, ela poderia ter sido incluída sem necessariamente se vincular à Educação para as Relações Etnicorraciais. O elo que foi estabelecido está posto via a “língua portuguesa” e não ao pertencimento racial. Na aula de aplicação do questionário¹¹² foi apresentado para os alunos um filme baseado no livro *Terra Sonâmbula* (1992) do escritor Mia Couto¹¹³. Interessantes fatos me chamaram a atenção nessa apresentação. O primeiro deles foi à iniciativa do professor em colocar legenda, em inglês, nos diálogos. O português falado no filme (de Portugal) era tão estranho aos ouvidos dos estudantes brasileiros que foi mais fácil compreenderem as falas em inglês. Partes do filme também foram interrompidas pelo professor para “explicar” determinados costumes dos personagens, aparentemente estranhos à nossa cultura.

A terceira e última disciplina criada nas mesmas condições das anteriores tem, em sua ementa, a seguinte justificativa:

[..] ampliar a possibilidade de estudo de obras de relevância nos países africanos e de língua portuguesa como Castro Soromenho, Pepetela, Mia Couto, Luandino Vieira, José Eduardo Agualusa, entre outros, cuja extensa produção não pode ser estudada dentro de um programa historiográfico, panorâmico e introdutório. O conteúdo é flexível e definido por cada professor, desde que se respeite o aprofundamento da obra de um destes autores (e outros que podem surgir) a cada semestre. Essa tentativa de aproximar a literatura brasileira da africana é incentivada também pela presença da UNILAB no Ceará¹¹⁴ e os intercâmbios oferecidos entre os

¹¹² Disciplina de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Aula proferida em 29.05.2012

¹¹³ Escritor, biólogo, jornalista moçambicano, filho de portugueses; autor de dezenas de livros nos quais tenta recriar a língua portuguesa com uma influência moçambicana, utilizando o léxico de várias regiões do país e produzindo um novo modelo de narrativa africana.

¹¹⁴ A título de curiosidade, pois não conseguimos os dados da UFBA para um comparativo, em 2011, pelas informações da Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI), estavam matriculados pelo convênio firmado

países de língua portuguesa. (Tópicos de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa - H0081)

Espelho da disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, “Tópicos de Literaturas Africanas”, também se pauta no aprofundamento da literatura africana de língua portuguesa. Cada semestre em que ela é oferecida elege-se um autor e suas obras para leituras, debates e trabalho final de conclusão.

No conjunto, implantaram-se as disciplinas para responder a uma exigência legal, no entanto, a discussão prévia, descrita como ampla, não conseguiu escapar de algumas incoerências registradas nas ementas. A iniciativa do curso é louvável e necessária, mas a construção de grade curricular que contemple os anseios da comunidade da afrodescendência - via as normativas e orientações legislativas - não fornece instrumentos claros como ponto de partida. Mais do que a imposição do Estado brasileiro, tais discussões devem ser incorporadas pela sociedade brasileira, pois trata-se de nossa história e de nosso futuro enquanto nação.

Pós-Graduação Letras/Literatura na UFC

O Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Ceará – foi constituído em 29 de setembro de 1988. Oferece curso de pós-graduação *stricto sensu*, de mestrado e de doutorado, com área de concentração em Literatura Comparada e as seguintes linhas de pesquisa: **1)** Estudos Comparados de Literaturas de Línguas Modernas; **2)** Literatura, História e Memória; **3)** Literatura Regional e **4)** Estudos Comparados de Literaturas de Línguas Clássicas. Em sua grade curricular não há nenhuma disciplina cuja ementa remeta à temática étnicorracial. O professor, ao qual entrevistamos e que permitiu o acompanhamento de uma das aulas e que ministra uma das disciplinas da graduação, está no programa, mas sua linha de pesquisa é Literatura Regional, mais especificamente, a literatura de cordel. Não há especialização relacionada ao curso.

Graduação em Artes - Educação Artística na UFC

A outra área de conhecimento apontada na Lei 10.639 engloba os cursos de Licenciatura em Educação Artística. Na Universidade Federal do Ceará, a área de Artes é composta pelos cursos de Teatro e Música¹¹⁵ como licenciaturas. As discussões sobre a uma proposta de criação do curso de Educação Musical, na UFC, são antigas, mas só em 2003 –

com a UFC 96 alunos de países africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe). Dentre estes, 14 alunos haviam optado por cursos de Licenciaturas.

¹¹⁵ Nos cursos de licenciatura, forma-se o professor de música e no bacharelado, o executante, podendo este ser também um compositor nos casos de bacharelado em composição e regência.

ano também da lei 10.639 – é que se cria o Instituto de Cultura e Arte (ICA), espaço que impulsionaria a ideia de criação de uma graduação na área de Música. Lotados na Faculdade de Educação, no departamento de Teoria e Prática de Ensino, um grupo de professores (Elvis Matos, Francisco Colares, Luiz Botelho, entre outros) e a colaboração de Maria Izaíra S. Moraes, ex-regente do Coral da UFC; debruçaram-se em organizar e montar os parâmetros para o curso, o que acontece em setembro de 2005.

O curso¹¹⁶ foi criado em um momento de efervescência para as licenciaturas que passavam por reformulações, de acordo com orientações do MEC. A proposta do curso amparou-se na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no parecer CNE/CP 009/2001; no parecer CNE/CP 027/2001; da Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica.

De acordo com a atual coordenação no Projeto inicial a lei 10.639 não entrou diretamente na pauta das discussões, porém “mesmo não tendo uma disciplina obrigatória para a cultura afro ou indígena, há uma explícita opção pela valorização da cultura local (cearense; nordestina e brasileira)”. O curso busca contemplar a diversidade cultural que nos constitui enquanto nação.

Além de Fortaleza, nos campus de Sobral e Cariri são ofertadas duas disciplinas mais específicas da cultura negra: *Mitologia e Práticas Musicais Afrodescendentes e Mitologia e Práticas Musicais dos Indígenas Brasileiros*. Na capital, uma das disciplinas optativas é denominada *Etnomusicologia* (ICA2407), no entanto, até a finalização desse trabalho ela não havia sido ofertada nenhuma vez. Na estrutura organizacional da universidade, a maioria dos docentes do curso de Educação Artística, está lotada no Instituto de Cultura e Arte (ICA) ou, em menor número, na Faculdade de Educação, onde efetivamente, o curso iniciou-se. Abaixo apresento a proposta de formação do músico/professor no curso de Educação Musical (licenciatura) citada no Projeto Político-Pedagógico:

Busca contemplar as conquistas estéticas nacionais, comportando uma ampla reflexão sobre a atuação do músico na sociedade contemporânea, desencadeará a formação de professores de música capazes de propiciar aos seus alunos não apenas o domínio dos requisitos necessários à prática musical escolar, mas também discutirá o papel das artes e a sua inserção na vida cotidiana de maneira mais realista e crítica.

(Série acadêmica 14 – PPP de curso, graduação em Pedagogia, p.62-85).

¹¹⁶ Com oito semestres, 44 disciplinas obrigatórias e aproximadamente 25 optativas, o ingressante terá em sua maioria, disciplinas voltada ao universo instrumental da música.

Nitidamente, na fala dos professores entrevistados, ficou claro que “há problemas bem maiores e mais relevantes” do que a inserção de disciplinas ou conteúdos que atendam a Lei 10.639/2003, de imediato. Porém, no momento das discussões para a implantação do curso, os pontos mais relevantes, foram considerados.

Pós-Graduação em Educação Musical na UFC

O espaço de formação em pós-graduação está estabelecido pela Faculdade de Educação, no eixo temático “Ensino de Música”, dentro da linha de pesquisa Educação Currículo e Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. De conformidade com a ementa do eixo temático, o referido espaço de pesquisa busca abrigar “estudos sobre as possibilidades do exercício sonoro-musical em contextos de Formação Humana, bem como da música e seu ensino no cenário contemporâneo a partir de reflexões históricas, sociais, econômicas, filosóficas e políticas” (UFC, 2010). Assim como a graduação, o curso prioriza a formação [técnica] a partir das aptidões musicais de seus estudantes.

4.2.2 - Licenciaturas na Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Graduação em História na UFBA

Lotado na FFCH, o curso de História possui cinco colegiados, sendo eles Ciências Sociais, Filosofia, História, Museologia, Gênero e Diversidade além dos cursos de pós-graduação de Antropologia, Gênero e Diversidade, Ciências Sociais, Estudos étnicos e africanos, Filosofia e História. A FFCH foi criada em 1946 e reestruturada em 1968.

Sua atual grade curricular, História/licenciatura, apresenta a seguinte disciplina (obrigatória) específica sobre cultura afro-brasileira: História da África (HI0102) cuja ementa apresenta a historiografia e a história da África entre os séculos XII e XVIII, a emergência das civilizações africanas, os Estados e as sociedades, o tráfico de escravos, as mestiçagens e as formações de novos espaços socioculturais; e a historiografia e a história da África do século XIX à contemporaneidade, os Estados e as sociedades no século XIX, a conquista europeia e as resistências, os colonialismos e os caminhos para a emancipação, respectivamente. Na versão anterior, currículo antigo, a disciplina equivalente denominava-se História do Mundo Afro-Asiático (HI0004).

Dentre as optativas, as disciplinas *Antropologia do Negro no Brasil*, *Educação e Identidade Cultural*, *Etnologia do Brasil* e *Geografia regional africana* foram criadas de

acordo com as Diretrizes Curriculares na resolução do CNE/CES nº 13 de 13.03.2002.

O contato com o departamento de História foi realizado, inicialmente, com a professora Cássia, atual coordenadora, porém ela encaminhou as perguntas à professora doutora Lina Maria Brandão de Aras, mais envolvida com a temática.

Segundo a professora Lina, as discussões sobre a implantação da lei 10.639 antecede sua sanção. *Desde que a mesma foi pensada e discutida, tomamos conhecimento e ficamos na expectativa para a sua implantação* - observa ela. O curso de História da UFBA já ofertava uma disciplina “História da África” e era um dos poucos no Brasil que possuíam essa oferta, inclusive tendo investido na redistribuição de um professor, com formação na área, para ministrar a disciplina e desenvolver essa matéria dentro do curso. *Na reforma curricular, foi incorporada uma nova disciplina, o que permitiu a ampliação dos estudos sobre o continente africano e suas relações com o restante do mundo* - completa ela.

Lina Aras ressalta que, com as exigências dos novos pareceres, resoluções e orientações do MEC, a FFCH, de um modo geral, e em parceria com seus departamentos, investe no programa Pós-Afro, o que tem possibilitado a ampliação das pesquisas e o desenvolvimento de projetos ligados à matéria, além daqueles já desenvolvidos nos Departamentos. Ela reforça ainda que, tanto no curso de graduação quanto no Programa de Pós-Graduação em História realizam-se, com certa frequência, eventos que objetivam discutir questões específicas à matéria.

Sobre a produção da Editora Universitária da UFBA, a professora Lina apontou cerca de vinte e dois (22) livros relacionados no levantamento realizado no catálogo da EDUFBA, (quase 48%) que são trabalhados em sala de aula (graduação e pós), demonstrando que a publicação editorial interna da UFBA realmente está envolvida com a formação dos alunos e possibilita o acesso às obras pensadas e editadas dentro do âmbito acadêmico. Entende-se, a partir disso, que além da expressividade em número de livros editados diante das demais editoras universitárias, a EDUFBA consegue alimentar e retroalimentar a produção editorial que chega às mãos do professor/autor, este a passa para seus alunos, que por sua vez as incorporam em seus trabalhos de pesquisadores. Estes alunos serão futuros pesquisadores e continuarão o ciclo produtivo editorial.

Pós-Graduação em História na UFBA

O programa de pós-graduação em História regular iniciou-se em 1999 com o mestrado. O Doutorado veio apenas em 2002. Ele está dividido em três linhas de pesquisa:

Cultura e Sociedade, Escravidão e invenção da liberdade e Sociedade e relações de poder e região.

No programa encontraremos, também, disciplinas/conteúdos que contemplam a legislação para a ERE. No Mestrado, as disciplinas ofertadas são: *A Nova História da escravidão no Brasil; Afirmação étnica e conflito social: o movimento negro no Brasil; África Negra: colonialismo, modernização, raça e gênero; África; Ciência e colonialismo: questões teóricas; As nações africanas no Brasil; Cultura afro-brasileira ou cultura popular; Escravidão comparada; Indivíduo e identidade na diáspora africana; O Atlântico africano brasileiro o tempo da escravidão; e Resistência escrava nas Américas, Sociedade e identificação étnica na África*. Todas vigentes a partir de 2004.1.

Tanto o mestrado quanto o doutorado, exigem apenas duas disciplinas obrigatórias: História Social e Metodologia da Pesquisa; oferecidas no primeiro semestre. É em sua grade de disciplinas optativas que o diálogo com a afrodescendência se apresenta. Para o mestrado, está disponível a disciplina: *África, Ciência e Colonialismo: Questões teóricas*. Para o Doutorado, as opções são bem maiores:

Disciplinas - Doutorado História UFBA
1. Afirmação étnica e conflito social: movimento negro no Brasil
2. África: Ciência & Colonialismo: Questões teóricas
3. As nações africanas do Brasil
4. Cultura afro-brasileira ou cultura popular? Formação e transformação
5. Escravidão comparada
6. Indivíduo e identidade na Diáspora africana
7. O Atlântico africano brasileiro no tempo da escravidão
8. Resistência escrava nas Américas
9. Sociedades e identificação étnica na África à época do tráfico transatlântico de escravos
10. A nova história da escravidão no Brasil
11. África negra: colonialismo, modernização, raça, classe e gênero.

Tabela 10 – Disciplinas do programa de Pós-Graduação de História – UFBA
Fonte: Programa de Pós-Graduação em História da UFBA

O departamento conta ainda com um Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), que é um órgão suplementar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, voltado para o estudo, para a pesquisa e ação comunitária na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afrodescendentes, bem como na área dos estudos das línguas e das civilizações africanas e asiáticas, desde 1959. Compõe o CEAO o Museu Afro-brasileiro, uma

livraria afro-oriental, um núcleo profissionalizante para jovens afrodescendentes (CEAFRO), biblioteca e núcleo de pesquisas.

Além, do CEAO, o grupo de pesquisa “África: história e identidades” oferece, aos pesquisadores:

“um espaço interdisciplinar que agrega de pesquisadores *seniors*, mestrandos, doutorandos a alunos de iniciação científica, criando assim uma sinergia na formação de quadros cujo objetivo a médio e em longo prazo é ajudar a dotar o Brasil de massa crítica acadêmica com sólida informação e instrumentos teóricos que permitam inserir-se nas discussões internacionais contemporâneas sobre África e, ao mesmo tempo, contribuir para a superação de mitos reinantes na sociedade brasileira”.

Os dados apresentados refletem que a estrutura consolidada pela Universidade Federal da Bahia está à frente da maioria das instituições universitárias nacionais, na produção editorial para a história e cultura afro-brasileira. O conjunto de ações adotadas, que engloba participações de alunos, professores, governo e instituições de fomento, trabalha para criar e fortalecer uma educação para as relações étnicorraciais. O quadro de disciplinas oferecidas para o Doutorado - em que se concentram pesquisadores que desenvolvem trabalhos de referência e a produção editorial são ilustrativos desse panorama.

Graduação em Letras /Literaturas na UFBA

Na UFBA, o curso de Letras está em quatro departamentos distintos: Fundamentos para os estudos das Letras, Letras Germânicas, Românicas e Vernáculas. No departamento de Letras Vernáculas/licenciatura, são citadas cinco disciplinas cujos conteúdos apresentam uma aproximação entre o ensino e a cultura afro-brasileira. São elas: *Crítica Literária e cultura africana; Etnicidade e literatura brasileira; Literaturas africanas de língua portuguesa e o cânone ocidental; Narrativas Africanas de Língua Portuguesa; Poesia africana em língua portuguesa*. Todas foram oferecidas a partir de 2005.2 e são optativas. As ementas¹¹⁷ são bem diretas e buscam aproximar a literatura (poesia, narrativas, etc.) brasileira à africana. A disciplina *Etnicidade e literatura* propõe uma discussão mais ampla quando inclui diversidade étnica e hierarquias raciais instituídas e sua reversão.

¹¹⁷ Ementas: 1) Crítica Literária e cultura africana: Estudo crítico de tema(s), obra(s), autor (es) ou período(s) da produção teórico-crítica africana e/ou africanista 2) Etnicidade e literatura brasileira : estudo de representações da diversidade étnica em textos literários, focalizando-se as hierarquias raciais instituídas e a sua reversão 3) Literaturas africanas de língua portuguesa e o cânone ocidental: Estudo teórico-crítico das relações das literaturas africanas de língua portuguesa com a noção de cânone ocidental 4) Narrativas Africanas de Língua Portuguesa: 5) Poesia africana em língua portuguesa:

Pós-Graduação em Letras / Literatura na UFBA

A pós-graduação, criada em 1996, tem hoje dois programas: Língua e Cultura e Literatura e Cultura. “Língua e Cultura” estão organizadas em duas áreas de concentração: Linguística Histórica e Línguas, Linguagens e Cultura contemporânea. “Literatura e Cultura” apresentam as seguintes linhas de pesquisa: Documentos da Memória Cultural, Estudos de Tradução Cultural e Inter semiótica, Crítica e Processos de Criação em Diversas Linguagens, Estudos de Teorias e Representações Literárias e Culturais.

Apenas a disciplina optativa de *Estudos de Expressões Identitárias* - tanto para o Mestrado quanto para o Doutorado - apresenta uma proximidade com a temática étnicorracial à medida que discute sobre expressões de gênero e/ou etnia e/ou nacionalidade na literatura e na cultura. Ela foi oferecida a partir de 2004.1, mas não faz menção direta à Lei 10.639/2003.

Graduação em Educação Artística na UFBA

A Escola de Belas Artes da UFBA foi fundada em 1877. Oferece, atualmente, o curso de Artes Plásticas que é uma fusão dos antigos cursos de Pintura, Escultura e Gravura. Dentre os cursos oferecidos, apenas o de Artes Visuais engloba bacharelado e licenciatura. A licenciatura está estruturada sobre o ensino de Desenho e Plástica e visa desenvolver as aptidões artísticas do aluno.

Pós-Graduação em Educação Artística na UFBA

Em termos de Pós-Graduação, atualmente o programa oferece apenas o Mestrado em Artes Visuais (MAV) com uma área de concentração: Linguagens Visuais - Tradição e contemporaneidade e duas linhas de pesquisa: Processos Criativos nas Artes Visuais e Estudos Teóricos nas Artes Visuais do Nordeste. Em sua grade curricular, não há nenhuma disciplina obrigatória ou optativa que indiquem uma relação com a legislação para a Educação das Relações Etnicorraciais.

Programa Multidisciplinar na UFBA

O Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos - POSAFRO, de acordo com seu regulamento aprovado em 2009, através de seus cursos de Mestrado e Doutorado em Étnicos e Africanos, destina-se à formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior. O Mestrado e o Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos oferecem até 22 (vinte e duas) vagas anuais, sendo

quinze para o Mestrado e sete para o Doutorado. Esse programa é uma proposta pioneira no Brasil que tem como objetivo atender uma “demanda crescente por especialistas no campo desde a introdução de temas afro-brasileiros e africanos nos currículos escolares”. O programa multidisciplinar busca formar pesquisadores voltados para o contexto africano e para as populações afro-americanas, com ênfase nos processos de construção de identidades étnicas e raciais. É composto por uma área de concentração: estudos étnicos e africanos e duas linhas de pesquisa complementares e inter-relacionadas.

A oferta de disciplinas para os alunos que ingressaram em 2012.1 foram: *África e as Ciências Humanas* (ministrada pelo professor Lívio Sansone), *Teorias da Etnicidade, Relações Raciais e Étnicas: perspectivas de comparação internacional*, *África negra: ciência e colonialismo*. Além dessas, as disciplinas: *A nova historiografia da escravidão*, *Religiões da África*; *África e as Ciências Humanas*, *Iconografia e imagens da Diáspora africana*; *Revisão crítica dos clássicos das relações raciais: educação, identidade e cultura afro-brasileira*; *Música, identidade e etnicidade*; *Relações entre Língua (gem) – Identidade, Étnica e Poder*; *Cor e Classe no Brasil Contemporâneo (Gênero e Raça)* e *África: Tribo, Etnia e Nação: conceitos básicos* completam a grade curricular.

4.3. Discurso e avaliação dos professores nas licenciaturas vinculadas a ERE

Esta parte do trabalho cuidará de apresentar uma reflexão sobre os caminhos de formação universitária que estão sendo trilhados na consolidação de uma comunidade da afrodescendência tomando por base as entrevistas realizadas com coordenadores, educadores, alunos e com autores empenhados, direta ou indiretamente, em compreender e desenvolver uma Educação para as Relações Etnicorraciais.

No universo da pesquisa, a tentativa de entrar em contato com os coordenadores de curso da Universidade Federal da Bahia mostrou-se bastante complicada. Conversei, por telefone, com coordenadores, vice-coordenadores e secretárias, mas, em alguns casos, não consegui nenhuma resposta nem via e-mail. Em princípio, tal dificuldade não deveria existir com os professores da UFC, mas na prática, a disponibilidade de horários, o receio em conversar emitindo opiniões sobre a temática (delicada) das relações etnicorraciais e o próprio desconhecimento de quem seria a pesquisadora e suas convicções políticas no espaço acadêmico, etc., criaram obstáculos para os contatos. Mesmo assim procuramos todos os cursos apontados na Lei 10.639/2003.

A primeira opinião que será apresentada será de Henrique Cunha Jr.¹¹⁸. Na condição de autor, ele me respondeu algumas questões, mas sua vivência dentro da Faculdade de Educação e seus vínculos com o movimento negro, também transpareceram em nossa conversa. Comecei perguntando-lhe se a Lei 10.639 ampliou a percepção de que é necessário se produzir um discurso escrito cuja história possa ser contada de maneira coerente com a presença e com a importância da população negra em nossa sociedade e o que faltaria para ampliar essa percepção.

Para Cunha Jr, a lei ampliou, sim, mas ele acredita que o texto criou limitações na forma pelo qual foi redigido¹¹⁹. Na época da elaboração do texto base, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, quis-se ouvir todos os envolvidos de maneira democrática, então o texto ficou com limitações.

“Discutimos demoradamente muitos aspectos, mas, por fim, o texto acabou não agradando totalmente. O principal problema é o mau-entendimento de que determinadas áreas nada tem a ver com a questão racial. Eu escuto professores que afirmam não ser das áreas relacionadas. Então não “veem” de que forma eles devam atuar. Não participam porque entendem não ser responsabilidade deles, e isso é sempre para os outros”.

Em termos de instituição acadêmica, Cunha Jr. observou que a universidade, coletivamente, sempre foi altamente refratária à discussão dessa temática. Para ele, no Brasil já tivemos dois grandes projetos de intervenção universitária que não tiveram êxito. Um deles data de 1910, elaborado pelo médico Juliano Moreira, e outro, em 1940, pelo intelectual e ativista Guerreiro Ramos. “Ambos defendiam um projeto acadêmico voltado à sociedade, no caso, a universidade preocupada com a vida do povo”.

Mesmo com a legislação e a atuação do Movimento Negro Organizado, na última década, o autor afirma não ter expectativas de uma mudança social profunda. Afirma também que há um descompasso entre os discursos do MEC, da Fundação Palmares e da SEPIR na esfera governamental. Segundo ele, o MEC é muito “fluído” e não há entendimento nem entre seu próprio pessoal, dessa forma, não há como estruturar um projeto nacional que se desenvolva nas instituições de ensino superior, uma Educação para as Relações Etnicorraciais. Por outro lado, observa que “defensores da população negra têm uma visão histórica do

¹¹⁸ A entrevista foi concedida nas dependências da FACED, no dia 17 de abril de 2012. O professor foi um dos participantes de todo o debate que elaborou o texto final da lei 10.639.

¹¹⁹ A relatora do texto final foi a Prof. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva - Professora Titular em Ensino Aprendizagem das Relações Etnicorraciais do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos e pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar

processo e que realizam trabalhos hercúleos, pois o espaço para produzir pesquisas de base africana é bastante restrito”.

Aponta a necessidade de montar uma política cultural articulada com organismos financiadores, comunidade acadêmica e pesquisadores. Há uma série de problemas que devem ser vistos prioritariamente. “Para a produção editorial um obstáculo crônico é o da questão da distribuição para todo o território nacional”. *O livro só existe se for consumido* - para isso precisa chegar às pessoas - finaliza ele.

O segundo contato foi realizado com a coordenadora do Curso de Letras Diurno da UFC, Profa. Silvana Militão, por e-mail. Ela foi uma das integrantes do grupo de trabalho que reorganizou o currículo do curso, em 2005, e motivados pela sanção da lei 10.639, incluíram a temática racial no debate. Na última versão do projeto político-pedagógico do curso de Letras/Licenciatura são apresentadas três disciplinas (já citadas anteriormente) que foram criadas, exatamente para contemplar as exigências da lei 10.639/2003. Criadas como optativas para o primeiro semestre de 2006, uma delas foi transformada em obrigatória a partir do semestre seguinte. De acordo com a coordenação, não só a lei foi motivadora das alterações curriculares, mas também uma demanda de alunos preocupados em discutir sobre o preconceito nas universidades. Considerando essa afirmação, busquei conversar com alguns alunos para verificar qual o conhecimento que tinham da legislação e se conseguiam perceber os obstáculos postos para uma atuação [futura], como educadores e gestores, em escolas de ensino fundamental e médio aplicando o que está determinado nas diretrizes e orientações para o ensino de história e cultura afro-brasileira. O contato foi feito com alunos da disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”. O professor da disciplina me apresentou para a turma e explicou rapidamente sobre o que era minha pesquisa. Com os devidos esclarecimentos entreguei um questionário cuja principal intenção era saber se esses alunos conheciam a lei e se suas expectativas para o exercício prático da docência. A primeira pergunta fala diretamente dessa preparação que eles estão recebendo dentro da universidade e a práxis nas escolas. A resposta de um dos alunos sintetiza a opinião dos demais:

A maior dificuldade seria o acesso a conteúdos que abordem esse tema e fazer os alunos compreenderem a importância de estudar a cultura africana em sala de aula, pois seria algo novo para eles. A disciplina que eu incluiria [no currículo do curso de Letras] seria a história da África, para que os alunos pudessem entender melhor a sua Literatura. (N.F. - 7º semestre/ Letras).

Outra aluna observa

“Acho que para uma lei pegar é preciso um tempo maior, a lei 10.639 é muito recente e eu mesma não a conhecia antes da disciplina, e ter materiais a respeito”
(K.C - aluna do 8º semestre).

Um terceiro questionário completa

Acredito que os materiais existentes (livros, vídeos, etc.) acerca da temática são insuficientes e a formação oferecida aos professores pelas universidades é ainda precária nesse âmbito, logo isso impede um debate mais amplo em sala de aula. Acredito que uma disciplina sobre a história do negro no Brasil seria muito relevante, pois nosso país tem uma dívida histórica para com os africanos. (J.A.R.P - 7º semestre)

A falta de materiais de trabalho é uma unanimidade entre todas as pessoas que conversamos e é apontado como um obstáculo para aqueles que têm interesse em se aprofundar na temática étnicorracial. A lei 10.639 e suas orientações padecem do mesmo estigma que a maioria das leis adotadas em nosso país: o Estado delega a responsabilidade às escolas, estas a delegam aos seus professores, e estes a delegam aos professores *afrodescendentes*. E estes professores [mesmo até os que se autodeclarem negros] muitas vezes delegam o ensino de História da África às áreas específicas de História e Literatura. Estas, por sua vez, esperam que o Estado forneça livros e materiais didáticos para alunos e cursos de capacitação para professores e equipe pedagógica. Quem está fora desse ciclo, ou seja, alunos e comunidade participam apenas como plateia em manifestações pontuais, geralmente, centralizadas no mês de novembro.

Agrega-se a toda problemática para a implantação da Lei nas escolas, todos os demais obstáculos estruturais que já estão postos em nosso sistema de ensino: a violência, os baixos salários, os espaços físicos inadequados, a falta de projetos coletivos articulados, etc. e o próprio cuidado que inspira a abordagem do tema racial.

O contato com o terceiro docente entrevistado (Stélio Torquato) deu-se por sugestão da coordenadora do Curso de Letras, uma vez que o referido professor é responsável pela disciplina “Literaturas Africanas em Língua Portuguesa”. Ele foi considerado na condição de professor-formador, uma vez que a disciplina pertence às Licenciaturas. Desde 2006.2 a disciplina tornou-se obrigatória para os estudantes do curso de Letras.

Como explicitado em entrevista realizada em maio/2012, Torquato já conhecia a lei superficialmente, mas buscou se aprofundar em suas orientações a partir de 2009, quando assumiu a disciplina. Para ele, os maiores obstáculos para ministrar suas aulas é a falta de material didático. “No caso de literaturas africanas, todos os livros são importados, embora

escritos em português (de Portugal). Outra dificuldade é a ausência total de uma articulação com outras disciplinas ou cursos. No curso de Letras há a disciplina *Fundamentos de História e Cultura afro-brasileira*, mas ela é optativa. A procura é pouca”. Mesmo na pós-graduação, em que ele participa de uma das linhas de pesquisa, seu projeto contempla as questões da representação de etnias no âmbito da literatura popular, junto às questões de gênero e classe. Ele não vê uma interligação mais direta com os conteúdos para o ensino da cultura da África, uma vez que sua área de atuação maior é a literatura de cordel local.

Na opinião dele, a polêmica questão das cotas trouxe um pouco mais de visibilidade às discussões sobre racismo e preconceito. “Houve avanços, mas a formação de futuros professores deixa muito a desejar”. Afirma que a disciplina de *Fundamentos de História e Cultura Afro-brasileira*, por exemplo, deveria ser dada pela Pedagogia, pois haveria por parte de professores dessa área uma bagagem de conhecimento maior sobre a questão. Em sua avaliação, observa que os alunos se mostraram bastantes interessados em conhecer a contribuição dos africanos e dos afrodescendentes na construção da cultura e da identidade brasileira por meio da disciplina. “Valeria a pena investir em novas iniciativas, mas desconhece que haja qualquer movimento nesse sentido na área de Letras”.

Outra professora que nos respondeu algumas perguntas foi a responsável pela disciplina *Fundamentos Teórico de História e Cultura afro-brasileira*, Arlene Vasconcelos. A disciplina é optativa. Diante do número de alunos do Curso, a procura é pouca. Só há uma turma com 34 alunos matriculados, mas a frequência é bem menor que isso.

Para Vasconcelos, “apesar de o conteúdo ser direcionado para a difusão de conhecimentos acerca da cultura afro-brasileira e não da africana, há uma grande dificuldade de se conseguir materiais para trabalho em classe”. Em termos de ampliação desses conhecimentos, ela observa que ajudaria muito se a disciplina também se tornasse obrigatória. Observa que “o processo de conscientização de que há o preconceito racial no Brasil está acontecendo, de forma muito lenta, apesar de hoje o tema já despertar maior interesse em sala de aula”. É a primeira vez que ela ministra a disciplina e desconhece, no curso, qualquer tipo de iniciativa para criação de novas disciplinas ou mesmo atividades multidisciplinares que envolvam outras áreas.

O coordenador do curso de Música e ex-coordenador do curso de Teatro, Prof. Pedro Rogério, ambos lotados na Área de Artes (ICA), também nos respondeu algumas questões. Relativamente novos, os cursos de licenciatura em Educação Musical e Teatro, não apresentam disciplinas específicas voltadas ao texto da lei, como já citado. A lei 10.639 é conhecida por ele, apenas muito superficialmente. Ressalta que o ensino de música, no Brasil,

ainda se baseia quase que exclusivamente em um repertório europeu. “Recentemente conseguimos incluir, na formação superior, o repertório norte-americano, principalmente o jazz. Questões relativas à cultura musical brasileira quase não são enfocadas nos cursos, e, nesse espaço, talvez se pudesse trabalhar a cultura afro-brasileira mais detalhadamente”.

4.4.1 – Professores em formação: uma breve contribuição para a “Educação das Relações Etnicorraciais”

Aproveitando a receptividade encontrada no curso de Letras/graduação - quando conversei com o professor Stélio Torquato, responsável pela disciplina *Literatura Africana em Língua Portuguesa*, perguntei-lhe se poderia aplicar alguns questionários (Anexo 2) com os alunos que estavam presentes. Nesse dia, como já foi dito, estava programada a exibição do filme “Terra Sonâmbula” de Teresa Prata, baseado no romance do escritor Mia Couto.

A aplicação dos questionários a alunos de graduação de um dos cursos foi considerada diretamente pela sugestão da banca de defesa de projeto. O projeto inicial pretendia muito mais um diálogo com a produção editorial sob uma visão empírica (análise de dados quantitativos) do que propriamente compreender como esses sujeitos (professores e gestores) se colocam diante da implementação de uma educação para as relações étnicorraciais. A sugestão proporcionou uma guinada no desenrolar da dissertação, o que foi bastante positivo pela importância relacionada à interação entre o pesquisador e seus entrevistados. O propósito dessa iniciativa foi analisar, mesmo que brevemente, o depoimento dos alunos em decorrência de suas participações nas aulas de Literatura Africana em Língua Portuguesa e em que isso se aproxima da Lei 10.639 e do exercício futuro como professores do Ensino Fundamental e Médio.

A turma formada por um número significativo de alunos, já nos semestres finais, permitiu-me recolher informações sobre a preparação e a interação com a história e cultura afro-brasileira recebida por eles no decorrer do curso de licenciatura. Essa disciplina acontece as terças e quintas, pela manhã, nos dois horários (07h30 às 9h: 00 e 9h30 às 11h00) e constam como matriculados 43 alunos no total. Nesse dia (29 de maio), estavam presentes nessa turma 19 alunos. Foram estes que responderam ao questionário. Alguns deles foram meus colegas de curso quando ainda estava na graduação de Letras e fizemos um trabalho sobre o racismo proposto na disciplina de Estudos Sócio históricos e Culturais da Educação, ministrado, na época, pela professora Bernadete Beserra.

O questionário foi elaborado com 12 (doze) perguntas, sendo que todas tinham alternativas e, em seguida, uma complementação ou uma justificativa pela resposta. É fundamental destacar que o questionário, por si só, não foi base única para minha reflexão. Sua aplicação é complementar às outras informações empíricas. Por exemplo, na primeira pergunta, questionamos se o aluno conhece a lei 10.639/2003. Apesar de mais de 60% dizer que conhecia, não havia no momento como dimensionar “esse conhecimento”. O aluno poderia ter apenas ouvido alguém falar associado a um episódio específico, ou conhecido alguém que havia participado de eventos ligados à cultura afro-brasileira, ou até mesmo ter colegas engajados em movimentos sociais. “Ter ouvido falar não quer dizer conhecer” - apenas quatro alunos complementaram a resposta, citando a obrigatoriedade do ensino.

Havia estudantes do terceiro ao nono semestre, ou seja, alguns destes estudantes já estão em sala de aula ou próximo de ir para as escolas de ensino fundamental e médio. O gráfico abaixo apresenta a divisão de alunos por semestre:



Gráfico 9 – Qual o semestre que está cursando?

Fonte: Questionário Discente- Disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa

Desses alunos, 37% pertencem ao sexo masculino e 63% ao feminino. A primeira pergunta indagava se os alunos conheciam a lei 10.639. Se a resposta fosse afirmativa, o estudante deveria dizer onde ouviu falar sobre a lei pela primeira vez: 63% já haviam ouvido falar da lei, [37% não] e o local de primeiro contato lembrado foi à universidade para a maioria dos alunos. Associe essa resposta aos debates sobre cotas raciais que foram organizados e apresentados nos espaços acadêmicos e divulgados pela mídia. A continuação do debate tornou visível a discussão sobre o estatuto da Igualdade Racial e a obrigatoriedade do ensino entrou no “pacote”. No gráfico abaixo, apresento o resultado da questão:

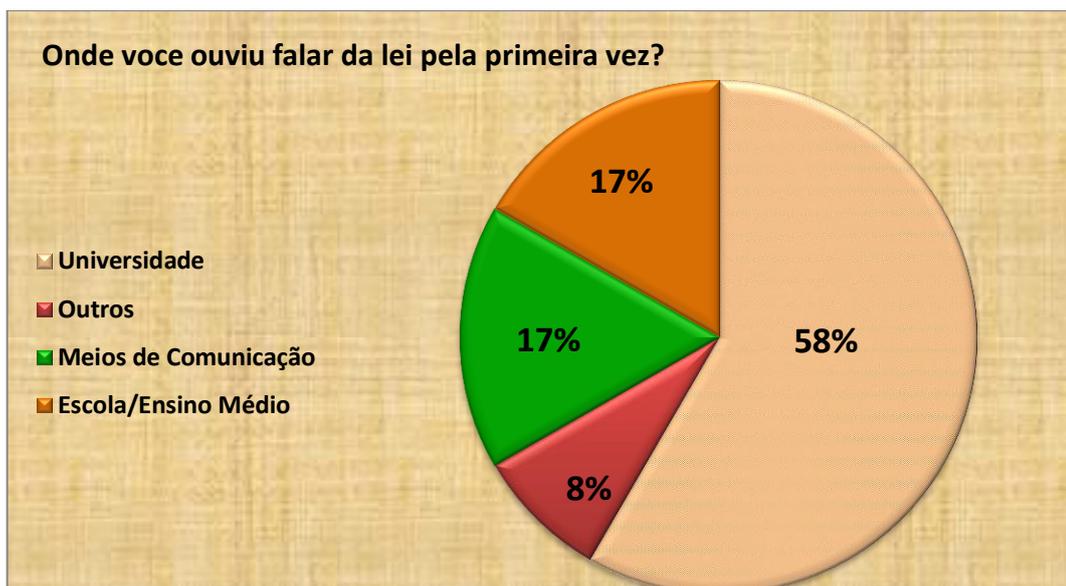


Gráfico 10 – Questionário Discente - Onde você ouviu falar da lei 10.639 pela primeira vez?
 Fonte: Questionário Discente - Disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa

A questão seguinte perguntava por que os alunos haviam decidido fazer a disciplina de *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*. 75% afirmaram por ser ela obrigatória ao currículo; 20% por interesse pessoal e apenas 5% por interesse profissional. Concordando com a professora Arlene Vasconcelos, essa resposta confirma que a obrigatoriedade de uma disciplina acaba por alargar as fronteiras do conhecimento, e mesmo que isso não ocorra de maneira profunda desperta o interesse pelo debate mais crítico. Poucos alunos conseguiram articular a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira no currículo com sua atuação profissional. Nessa questão, era aceitável que o aluno respondesse mais de uma das alternativas (obrigatoriedade no currículo, interesse pessoal, interesse profissional e outros), o que não aconteceu.

A maioria (84%) nunca participou de qualquer evento que falasse sobre a África diretamente. Dos 16% que participaram, fizeram-no fora do âmbito acadêmico (Ensino Médio e evento externo) é o que nos mostra as perguntas 4 e 5.

A questão 6 indagava se o aluno se sentia preparado, com o conteúdo recebido até aquele momento, para ministrar aulas no Ensino Fundamental ou Médio sobre a(s) cultura(s) africana(s). 53% responderam afirmativamente, e 47%, não. Complementando, a pergunta seguinte indagava-se o que seria necessário para um melhor entendimento/compreensão da(s) cultura(s) africana(s) na preparação de professores. Eis o resultado:



Gráfico 11 – O que você acha necessário para ampliar seu entendimento sobre cultura africana? Fonte: Questionário Discente - Disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa

Mesmo os alunos que responderam “estar preparados” para ministrar o conteúdo da disciplina para o Ensino Fundamental e Médio, apontam que a falta de outras disciplinas e de material didático-pedagógico são os maiores obstáculos para essa preparação. Mas esse discurso cabe em outras circunstâncias. Um dos alunos respondeu que

“o que vemos, de um modo geral na Universidade, não só nessa disciplina, são aspectos mais genéricos. É preciso dedicação e fundamentação para preparar as aulas e para isso temos que ter instrumentos confiáveis”. (T.A. N – 7º semestre)

Outro aluno observa que seriam necessários uma maior divulgação da lei em sala de aula, minicursos, e debates na universidade. Por falas como essas, percebe-se que é sempre um “outro” (a universidade, o governo, a mídia etc.) que devem trazer para o “nós” as informações. Esquece-se que o professor necessita ter um espírito desbravador na busca pelo conhecimento. Deve ser dele o compromisso de contribuir com seus conhecimentos e essa contribuição, segundo Saviani (1983:83) relaciona-se a instrumentalização que o professor oferece aos alunos, isto é “as ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc.” Só assim os alunos poderão compreender e analisar a sociedade em que vivem e com isso ter condições de engajar na transformação de sua realidade. (FREIRE, 1996)

Na sétima questão os alunos ressaltam que, mesmo entendendo que História e Cultura da África estão mais relacionadas às áreas de História (65%) e Sociologia (35%), acham pertinente ela estar no currículo de Letras. Há ainda uma pequena associação à área de Artes e Religião. “Faltam também eventos e uma maior divulgação dentro da universidade de manifestações, comemorações, reuniões, palestras, e outros que falem da temática” - repetem

os entrevistados. 84% gostariam que houvesse outras disciplinas além das apresentadas no curso atualmente. Foram sugeridas: História do Negro no Brasil, Línguas Africanas, História da África, Tópicos de Literatura Africana, Panorama sociocultural da África. Mostrando como não há uma articulação e uma divulgação de informações dentro do ambiente acadêmico, os alunos citaram disciplinas que poderiam ser cursados em outros departamentos, como o de História ou de Educação, mas isso não foi cogitado por nenhum deles, ou seja, eles não associam que sua formação poderia ser enriquecida com um ensino multidisciplinar, e provavelmente não conseguirão enxergar tal integração nas escolas para as quais estarão ingressando.

A décima pergunta questiona se os alunos adquiriram algum livro (específico a disciplina) durante o semestre cursado. Do total, 42% compraram pelo menos um das obras trabalhadas em classe ou indicada pelo professor. Os preferidos foram os do escritor Mia Couto (*Um Rio Chamado Tempo, Uma Casa Chamada Terra; Terra Sonâmbula; Estórias Abensonhadas*) e Nga Muturi de Alfredo Troni. A compra foi motivada por um trabalho exigido pelo professor, mas havia a possibilidade de tirar cópias dos livros ou até de “pescar dos colegas”. A compra é um indicativo de interesse pessoal, o que é de certo modo previsível, dentro da Área de Letras, em que os alunos são cobrados por uma rotina constante de leituras durante o curso.

A impossibilidade de uma discussão prévia e o desenvolvimento de um verdadeiro trabalho etnográfico, limitados pelas alterações sofridas no decorrer da escrita do texto e suas várias versões, foram impeditivos de realização de um projeto de mestrado que pudesse contribuir de maneira mais profunda com as questões apresentadas no relato dos alunos, mas mesmo que a contribuição deles tenha seja pequena, decidi considerá-la, pois ela acrescenta elementos para compor as considerações finais da dissertação.

Como resultado geral dessa iniciativa, chega-se a conclusão de que tanto para professores quanto para os alunos ouvidos, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira exige que se tenha uma prática que não reproduza nem promova a discriminação e o racismo. Para isso é necessário que se fale, reflita, critique sobre todas as formas de preconceito, como também se tenha instrumentos para subsidiar tais discussões. O aparato legal e a propaganda de valorização do negro empreendida nos três últimos governos “incentivaram” a autotransformação como “negro”, porém essa auto-percepção não se dá de maneira tranquila numa sociedade que se vê como fruto das relações de mestiçagem. O projeto de uma comunidade da afrodescendência não pode ser único, ele precisa conviver com “outros tipos de comunidade”. A dificuldade de se falar sobre racismo e discriminação ainda é grande.

Quando geralmente o assunto é colocado em pauta é mais fácil falar de situações que ocorreram com os “outros”. Nas respostas dos questionários isto se evidencia quando os alunos falam de um ensino de África *desconectado* das demais disciplinas e de sua vivência escolar cotidiana. O fato de boa parte se considerar “preparado” para entrar em sala de aula com o conteúdo recebido durante a graduação, denota a fragilidade no entendimento e compreensão da prática docente para tal.

4.4 - Quadro Síntese das dificuldades da relação Educação das Relações Etnicorraciais e a Comunidade Imaginada da Afrodescendência (ERE ⇔ CIA), nos últimos dez anos.

Neste espaço final a tentativa é trazer, para o debate, possíveis respostas para as questões formuladas no decorrer da dissertação e apresentar as dificuldades neste início de século XXI, encontradas na investigação dos caminhos para a consolidação da Comunidade Imaginada da Afrodescendência, a partir da Lei 0.639 e seus desdobramentos, por intermédio da produção editorial universitária (2000-2010). As dificuldades listadas são algumas das mais relevantes para o conjunto de políticas que constituem a Educação das Relações Etnicorraciais, citadas nos diversos discursos dos sujeitos entrevistados, nas duas universidades destacadas: Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal da Bahia (UFBA).

DIFICULDADES	OBATÁCULOS
Abrangência no texto da lei 10.639/2003	<p>Pretende-se atingir todo o sistema nacional, desconsiderando especificidades locais e a própria configuração da população.</p> <p>Não se tem mecanismos de avaliação do impacto da inclusão deste conteúdo (História e Cultura afro-brasileira) e nem o quanto ele interfere na dinâmica da escola.</p> <p>Como determinar o que é ou são cultura(s); o que é africano; o que é brasileiro sem uma discussão que permeie todas as áreas do conhecimento.</p> <p>A obrigatoriedade posta para as áreas de Artes, Literaturas e História, não se justifica. Cria-se uma desarticulação com as demais áreas de conhecimento não especificadas.</p>
Formação Universitária e capacitação de educadores	<p>A Lei 10 639 não fala sobre as IES, são <i>Orientação</i> (2006), que tenta preencher essa lacuna, porém ela é apenas uma cartilha de boas práticas e incorre no equívoco de sugerir “algumas iniciativas de sucesso”, desconsiderando a diversidade de vivências sociais, culturais, educativos existentes no sistema de ensino brasileiro.</p>

Formação Universitária e capacitação de educadores	Dentro do ambiente acadêmico, a lei é semelhante, metaforicamente falando, a um “programa de aceleração do crescimento”, um projeto de proporções nacionais, cujo objetivo está longe de beneficiar efetivamente a população em condições de desigualdades. Interpretação equivocada do protocolo de Durban.
	Reduzido nº de materiais pedagógicos multidisciplinares, para pesquisadores. Profusão de relatos de vida, depoimentos, etc. que não sustentam trabalhos acadêmicos críticos. Descuido com bases teórico-metodológicas.
	Discursos já conhecidos e repetidos à exaustão. Grupos de intelectuais cujos discursos não se renovam e com isso retroalimentam uma rede de pesquisadores sem que se tragam novas variáveis para a reflexão
	Ausência de uma discussão crítica e profunda de conceitos como ancestralidade, religiosidade afro-brasileira, relações etnicorraciais dentro do ambiente acadêmico.
	Universidade, corpo docente e gestores são resistentes a mudanças, principalmente quando isso envolve mexer em projetos políticos e pedagógicos dos cursos aos quais estão vinculados.
Desarticulação nas instâncias governamentais (a federal, a estadual e a municipal).	A adoção de políticas públicas para a população negra, por parte de estados e municípios, na maioria das vezes, busca apenas ampliar recursos ou visibilidade local.
	Replicam-se leis sobre datas festivas (20 de novembro) como respostas à legislação federal. Desconexão ou desconsideração com outras manifestações políticas, culturais e religiosas existentes que poderiam dialogar com a ERE. Veja-se no Ceará a pouca divulgação dos “Maracatus” nas escolas.
	A inclusão posterior da cultura indígena na Lei 11.645/08, complementar a 10.639 é um exemplo claro da ausência de diálogos entre as diversas culturais que construíram (e continuam construindo) a nação brasileira.

Os obstáculos citados acima estão presentes nos dois cenários analisados, no entanto há particularidades que podem ser comparadas, e a partir delas perceber seus reflexos na sociedade baiana e na cearense.

CEARÁ	BAHIA
Busca por (re) significação de símbolos difíceis de ser compreendidos como representativos para a população em geral (exemplo: Árvore do Baobá no Passeio Público, como sinônimo de ancestralidade africana cearense).	Idealização e Romantização do continente africano em eventos, textos, comemorações. Folclorização das culturas: africana e brasileira. Vende-se uma ideia de que na Bahia não há intolerância ou preconceito, midiaticamente.
Mesmo com a implantação da UNILAB, com gestão inicial da UFC, o número de africanos que estudam no estado é ainda pequeno e de uma parcela pouco representativa de um continente tão plural. Também são poucas as inter-relações entre os alunos africanos e as discussões sobre a temática dentro da universidade, exceto nos cursos onde já havia professores engajados (História, Educação, Ciências Sociais)	A partir da descolonização de países africanos e a aproximação de intelectuais baianos com o Movimento <i>black</i> nos EUA fortaleceu um sentimento de orgulho da condição de “negro”, mas trouxe uma sensação de espólio da sociedade “branca” em relação ao passado dos escravos africanos. Com isso, criou-se uma espécie de preconceito às avessas o que colocou em questão a aceitação de pessoas “brancas” em espaços entendidos, a partir daí, como espaços de “negros”. Exemplo: criação de blocos carnavalescos (1972) com participantes exclusivamente negros.
A resistência às religiões africanas ainda é forte, resultado de raízes católicas tradicionais historicamente constituídas no estado.	A convivência em uma pluralidade religiosa de maneira aparentemente menos conflituosa. Isso que dizer que a Igreja Católica tem certa tolerância com seus fiéis que frequentam terreiros e participam em cultos aos orixás com reminiscências indígenas. Há grandes enfrentamentos com as religiões pentecostais que, abertamente, não aceitam as religiões africanas. Mesmo assim a percepção de que há muitos terreiros na Bahia é significativa.

Valendo para os dois estados, diferentemente de outros grupos sociais que criam uma rede de simpatizantes, não necessariamente militantes; o movimento negro não é receptivo a isso, fragilizando grandes mobilizações e dificultando conquistas. No Ceará há um diálogo, mais recentemente, com o movimento *Hip Hop*, mas mesmo assim essa parceria não é suficientemente forte para congregar interesses comuns e ampliar a *Comunidade Imaginada da Afrodescendência*. O fechamento do movimento negro em si mesmo, a questão do “negro” como questão de negros, a propriedade do tema que rejeita outras iniciativas ao debate são percepções notadas no decorrer dessa caminhada.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos, por fim, ao encerramento desse trabalho. Momento ímpar, de sensações diversas que nos toma e nos remete a pensar que há ainda muitas mais lacunas a serem investigadas do que respostas aqui, encontradas. Certeza apenas de que se multiplicam as possibilidades de novos caminhos e inúmeras questões que, no limite deste estudo, não puderam ser respondidas.

Retomo a questão principal desse trabalho: que caminhos de formação universitária estão sendo trilhados na consolidação de uma comunidade da afrodescendência, a partir da legislação para a Educação das Relações Etnicorraciais, em especial, após a sanção da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, focando como campo de análise a produção editorial universitária (entre os anos de 2000-2010) nas Universidades Federais do Ceará (UFC) e da Bahia (UFBA) para apresentar as algumas das considerações que se consolidaram nessa trajetória.

A problematização teórica centrou-se na discussão do conceito de comunidade, de acordo com os estudos de Zygmunt Bauman (2003) para entender como o processo de formação de uma comunidade afrodescendente resulta de uma adesão a um projeto nacional maior que o simples debate de ser ou não o Brasil uma democracia racial. O conjunto de políticas, que constituem a *Educação das Relações Etnicorraciais*, elaborado pelo Estado, pode ser reconhecido por sua plataforma antirracista. Entretanto, tal processo educativo chama para relações plurais, na construção e valorização de diferentes comunidades. Nesse sentido, a constituição de uma comunidade exageradamente imaginada, e aqui recorreremos à Benedict Anderson (2009), como afrodescendente, tende a desrespeitar a diversidade étnicorracial historicamente presente na formação do povo brasileiro, conduzindo a questão do “negro” numa perspectiva única de desigualdade social por intermédio de uma “maquiagem legislativa” legitimadora de uma compensação racial.

Essa comunidade a qual se quer construir nacionalmente é imaginada porque, ainda que ela não exista enquanto uma nação delimitada empiricamente (quem de fato pode pertencer a ela numa sociedade que se entende como mestiça?), seus membros são capazes de criar e imaginar tais fronteiras e seus membros (aqueles que se autodeclararem negros serão aceitos nessa comunidade imaginada da afrodescendência). Por ser concebida como uma estrutura horizontal seus membros podem vir de diferentes classes e posições sociais e ocuparem seu espaço na construção de um projeto em comum.

O retorno a uma ancestralidade afrodescendente, com bases em um passado situado num “tempo perdido”, quando a nação africana “era grandiosa” constitui um elemento regressivo da cultura nacional. Esse retorno tende a supervalorizar um passado que esconde em, suas profundezas, uma divisão que ameaça a construção identitária nacional.

Ao escolher como viés de análise o campo editorial, um dos maiores desafios foi mostrar que tal campo pode ser objeto de pesquisa e ilustrador desse conflito que se constrói na adesão a uma Educação para as Relações Étnicorraciais. É importante esclarecer o incômodo vivenciado em alguns momentos durante as aulas no Mestrado e a participação nos núcleos de pesquisa, nos quais alguns colegas manifestaram certa desconsideração com a produção editorial como campo de pesquisa para a área de Educação. Ainda é possível encontrar pesquisadores que pensam a *educação* somente a partir da *escola*; mas felizmente, tal pensamento vem se alterando com alguns estudos que têm apresentado manifestações educacionais acontecendo em outros espaços sociais. Não apenas isto: livros por vezes “antecedem e projetam” escolas. A universidade, como formadora de profissionais que atuarão no ambiente escolar e todo o seu aparato acadêmico (incluindo as editoras) tem estreita relação com a *escola*. São de seus bancos que saem pesquisas acadêmicas cujos conteúdos serão desenvolvidos por educadores no sistema de ensino nacional. Essa linha entre pesquisa acadêmica/formação/conteúdo é também uma das bases para o conjunto de políticas que constituem a Educação para as Relações Etnicorraciais.

O objetivo da Lei 10.639/2003, principal documento analisado neste estudo, foi trazer, para o ambiente escolar, a inserção de conteúdos referentes ao ensino de História e Cultura Africana e com isso construir um conjunto de ações pedagógicas de combate ao preconceito e ao racismo. As Orientações, Pareceres e Resoluções, como instrumentos reguladores resultantes da sanção da lei, e buscam oferecer subsídios teóricos e práticos para que educadores possam aprofundar e aprimorar a proposta formativa, considerando sua realidade local. A adoção destes instrumentos legais vem de longa data e é uma estratégia do Movimento Negro, reiniciada a partir dos anos de 1980-1990, com denúncias da postura de neutralidade do Estado no combate à desigualdade racial. Neste contexto, a educação sempre foi entendida, não como solução para todos os problemas, mas como um importante caminho para a formação de quadros políticos e intelectuais dentro da sociedade brasileira. Ela tornou-se uma forte bandeira de luta do Movimento Negro em fins do século XX e início do XXI.

Coincide com esse período, a redemocratização do país (iniciada nos anos 1980), o que possibilitou, no campo educacional, o surgimento de intelectuais vindos dos movimentos populares que passaram a produzir, nas universidades públicas, conhecimentos sobre as

relações étnicorraciais. Fortalecidos pelos ideais do movimento negro norte-americano na luta pelos seus direitos civis e pela entrada de técnicos e assessores do movimento negro nas instancias governamentais, questões como a revisão dos conteúdos de livros didáticos, inserção da história da África, ações afirmativas, resgate e memória de tradições etc., ganharam maior espaço na política educacional e intensificaram as pressões sobre o Ministério da Educação e os gestores do sistema de ensino nacional.

Essa atuação dos movimentos sociais ampliou-se, mais ainda, com a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância; promovida pela Organização das Nações Unidas. Após a conferência e seguindo as determinações expressas no protocolo de Durban, o Brasil inclui, em sua agenda política, as discussões para o combate ao racismo. Estudos acadêmicos e dados estatísticos (IPEA, IBGE) que reforçam as indicações das condições de desigualdade da população negra são apropriados pelo Movimento Negro e utilizados para pressionar nas cobranças por políticas educacionais que alterem o quadro de pobreza. Essa pressão culmina com a criação de órgãos governamentais como a SEPIIR e SECADI; e em 2003 com a sanção da Lei 10.639, que *alterou* a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mas a lei é para todo o território nacional, todas as escolas e todos que transitam em torno dela. Choca-se com diferenças regionais (como são os casos de formação das populações cearense e baiana), é interpretada de maneira superficial (como as campanhas pontuais contra racismo dos municípios), é lida de maneira equivocada (como é transcrita para as ementas dos cursos analisados), é emendada a uma Lei que não consegue dar conta das lacunas gigantescas de defasagens no sistema de ensino nacional (LDBEN), é midiaticizada construindo uma separação por *raça/cor* (como o caso da propaganda de Machado de Assis).

São pontos de atenção, junto a tantos outros que devem ser expostos de maneira mais clara e crítica e cabe ao corpo acadêmico contribuir diretamente com isso. Como observa Ferreira Gullar (2007), “viabilizar a entrada de pessoas de *cor negra, parda ou índios* no ensino superior [e na escola de um modo geral] é um processo louvável”, mas tal processo pode acabar, dentro de uma perspectiva de comunidade afrodescendente, por discriminar “brancos pobres”. O problema não é de *cor*, mas sim de desigualdade. Episódios que se sucedem [o caso dos irmãos vestibulandos da UnB e o impedimento de participantes brancos nos blocos baianos] nos levam a pensar que os estudos sobre as relações étnicorraciais ainda está longe de resolver suas próprias contradições.

Mesmo com a abertura de outros caminhos investigativos e a limitações desse trabalho, ao analisar o conjunto de entrevistas e o levantamento editorial, foi possível perceber

que há uma linha bastante tênue entre o que se aponta como uma perspectiva racista e uma perspectiva afrodescendente. Tal afirmação é provocativa no intuito de instigar novas pesquisas, mas justificando minhas palavras, considero revelador as impressões colhidas (uso esse termo “colher” no sentido de *apreender*, pois entendo que o trabalho de campo tornou-se, no corpo e nas decisões finais, o fator de maior importância para os encaminhamentos da dissertação, principalmente após as sugestões da banca de defesa do projeto).

Sendo assim, na condição de pesquisadora, deparei-me com uma preocupação maior de meus entrevistados. O desafio era decodificar qual o propósito de minha dissertação num reducionismo bastante simples: eu defendia ou criticava a construção de uma comunidade da afrodescendência? A desconfiança aumentava quando procuravam, em meu discurso, sinais de uma militância uma vez que apresento traços físicos (cabelo, lábios, cor) “compatíveis” com esse pertencimento. Ao perceberem que essa não era a proposta de meu trabalho os entrevistados com um grau de engajamento maior, procuraram convencer-me a utilizar este espaço como bandeira de luta e conscientização. Em uma das entrevistas o entrevistado mostrou clara preocupação em apresentar um discurso educador da importância da adesão à luta pelos direitos dos negros por meio da autoclassificação, ressaltando que essa dissertação deveria ser instrumento desse esclarecimento.

Sem esse tom de militância expresso diretamente, encontrei na maior parte das entrevistas uma visão mais eclética de contribuição ao debate. O exemplo do curso de História da UFBA que disponibiliza um grande número de publicações dentro de seus programas de graduação e pós-graduação aproxima os debates que estão acontecendo no âmbito universitário às pesquisas dos professores, como também aos estudos realizados pelos discentes.

Para o outro grupo dos entrevistados que não têm uma proximidade política cotidiana com as questões raciais, o receio, estava em saber se o que estava sendo falado/escrito poderia repercutir negativamente em sua atuação acadêmica. Havia um cuidado maior (o politicamente correto!) em se expressar. Mesmo assim, não houve por parte de nenhum deles, a recusa em me auxiliar, o que agradeço aqui, formalmente.

Quero, no entanto, ressaltar a limitação dos resultados, uma vez que não foi possível estabelecer um contato periódico com esses entrevistados; os contatos ficaram restritos a dois ou três momentos apenas. Outro aspecto que também deve ser ponderado no aprofundamento maior das evidências empíricas encontradas e seus desdobramentos estão no fato da Lei 10.639 ter, pelos padrões brasileiros; um tempo relativamente curto de aplicação, diante de uma história de séculos sob um modelo de democracia racial. Além disso ela é uma emenda à

LDB, muito mais densa e complexa na estruturação do sistema de ensino nacional. Dada a sua abrangência, controvérsias e interferência na construção identitária nacional, muitos aspectos podem ainda ser desenvolvidos, posteriormente. No entanto, pelos cenários analisados da produção editorial universitária é possível apontar avanços na divulgação e publicação de livros que debatem a Educação para as Relações Etnicorraciais. Ficam aqui registrados esses aspectos que podem servir de parâmetros para que outros pesquisadores que se interessarem pelo tema, possam melhor aprofundá-los.

Concluindo, no caso das duas instituições federais pesquisadas (UFC e UFBA) a produção editorial está longe de ser significativa para um despertar do debate crítico, amplo e múltiplo. Nas Edições da UFC a produção é pouco expressiva, diante de sua posição local e regional. E na EDUFBA, as ações específicas mostram que a produção tem certo reconhecimento em sua comunidade acadêmica. Fatores históricos, culturais e religiosos incentivam o mercado editorial. Entretanto se essa produção não conseguir dialogar com outras realidades (como a do próprio CE, por exemplo), se manterá restrita ao estado e aos muros da UFBA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGIER, Michel. **Distúrbios identitários em tempos de globalização**. (2000) Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/mana/v7n2/a01v07n2.pdf>, acesso em 08 de outubro de 2011.

_____. **Anthropologie du Carnaval: La Ville, la Fête et l'Afrique à Bahia**. Marseille/Paris: Parènteses Eds. 253 pp.(2000)

ANDERSON, Benedict - **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Trad. Denise Bottman, São Paulo, Ed Cia da Letras, 2009.

ANDRADE, M. **Aspectos da literatura brasileira**. 4. ed. S. Paulo: Martins/Brasília. 1974

APPIAH, Kwame Anthony - **Introdução à Filosofia Contemporânea**, trad. de Vera Lúcia Mello Joscelyne Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Na Casa de Meu Pai: a África na filosofia da cultura**, Rio de Janeiro: Contraponto, [1992], 1997.

AZEVEDO, Thales de: **Democracia Racial**, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1975.

_____: Prefácio in Nogueira, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudo das relações raciais**. São Paulo. TA Queiroz, 1985

AZEVEDO, J.E. .III Seminário Nacional das Editoras Universitárias. Anais/Ed. Unicamp, 1986. In Guedes M. C e Pereira. M.E M - **Editoras Universitárias: uma contribuição à indústria ou à artesanía cultural**, São Paulo Perspectiva - vol.14 nº. 1 Jan./Mar. 2000 - <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100009>

BALAKRISHNAN. Gopal. **Um mapa da questão nacional**, trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro, Contraponto, 2000.

BANTON, Michael. **A Ideia de Raça**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003

BASTIDE, Roger - **Itinerário da democracia III** – Em Recife, com Gilberto Freyre, Diário de São Paulo, sexta-feira, 31 de agosto de 1944.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo**, São Paulo, UNESCO-ANHEMBI, 1955.

BECKER, Howard S.- **Segredos e truques da pesquisa**. Trad. Maria Luiza X.de A. Borges, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2007.

BESERRA, B. & ANDRADE, J. A- **A escola e o discurso da diferença**- o caso de uma escola de 1º Grau em Fortaleza. Revista Educação em Debate, Fortaleza, ano 23. Vol. 2 no. 42, 2001

BESERRA, Bernadete. **O Imperialismo cultural e a construção do novo discurso sobre as relações raciais no Brasil**, Latin American Perspectives. March 2011; 38(2)

_____. From Brazilians to Latinos? Racialization and Latinidad *in* the **Making of Brazilian Carnival in Los Angeles**. *Latino Studies*, v. 3, n.1, p. 53-75, 2005.

_____. A Terra da Luz é Negra: racismo e metamorfoses Identitárias em Fortaleza *in* GADELHA, S. e PULINO, L. (org.) **Biopolítica, Escola e Resistência: infâncias para a formação de professores** - Vol. 1, Ed Alínea, 2012.

_____. Racismo e metamorfoses Identitárias em Fortaleza: história de uma pesquisa. *In*: Maria Juraci Maia Cavalcante; Zuleide Fernandes de Queiroz; José Edvar Costa de Araújo; Patrícia Helena Carvalho Holanda. (Org.). **História da Educação Comparada: Discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa**. História da Educação Comparada: Discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. Brasileiros nos Estados Unidos: Raça, Classe e Nação. *In*: **II Encontro de Ciências Sociais do Estado do Ceará, 2007**, Sobral. II Encontro de Ciências Sociais do Estado do Ceará, 2007.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loïc. "Artimanhas da Razão Imperialista" *Estudos Afro-Asiáticos* Vol. 24. Nº. 1. 2002

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

_____. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BUFREM. L. S.- **Editoras Universitárias no Brasil: uma crítica a reformulação da prática**, São Paulo, Edusp, 2001.

_____. **Política editorial universitária por uma crítica à prática**, *in* *Perspect. Ciência Informação*, vol.14 nº1 jan /apr2009, Belo Horizonte(MG)
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362009000100003

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2009 [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicorraciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro 2003, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm, acesso em outubro e novembro de 2010/2011

_____. **Parecer CNE/CP/03** – Ministério da Educação, 2004, disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>.

_____. Comitê Nacional para a reparação da **participação brasileira na III Conferência mundial das Nações Unidas contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Relatório. Brasília: Ministério da Justiça, 2001, pag.19.

CAMPOS, J. III Seminário Nacional das Editoras Universitárias. Anais/Ed. Unicamp, 1986. In Guedes M. C e Pereira. M.E M - **Editoras Universitárias: uma contribuição à indústria ou à artesanía cultural**, disponível em São Paulo Perspectiva - vol.14 nº. 1 Jan./Mar. 2000 - <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100009>

CASTELLS, M - **O poder da identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura**, São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, Marilena - **Os trabalhos da memória**. in BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças de velhos. (pp. XVII-XXXII). São Paulo: T.A. Queiroz; Edusp, 1987.

COSTA. S. **A mestiçagem e seus contrários: Etnicidade e Nacionalidade no Brasil Contemporâneo**. Tempo Social vol.13, nº1 – 2001b

COSTA, G.J. da. "Diferença entre editoras universitárias e editoras na universidade". III Seminário Nacional das Editoras Universitárias. Anais/Campinas, Ed. Unicamp, 1986.

COUTINHO, Afrânio - **A filosofia de Machado de Assis**, R. Janeiro. Ed. Vecchi, 1940

CUNHA Henrique Jr & GOMES, Ana Beatriz Souza. **Educação e afrodescendência no Brasil**, Fortaleza, Edições UFC, 2008.

DA COSTA. F.M.D. **Produção do livro universitário: cultura de elite ou indústria cultural?** Dissertação de Mestrado. S. Paulo, Escola de Comunicação/USP, 1992.

CRUZ, Levy. Democracia racial: uma hipótese *in* Quintas, Fátima (org.). **Evocações e interpretações de Gilberto Freyre**. Recife, Massangana, 2003

DAMATTA, R. Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira In: **Relativizando: uma Introdução à Antropologia Social**. Petrópolis: Vozes. 1981

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1965.

_____. **Os movimentos sociais no meio negro**, A integração do negro na sociedade de classes, 2. vol., 3.ed., São Paulo, Ática, 1978, p. 7-115

FERREIRA, Ricardo F. **Afrodescendente. Identidade em Construção**. Rio de Janeiro, Pallas /EDUC. 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1979.

_____. **As palavras e as coisas**, tradução Salma T. Muchail, Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2007[1966].

FRANTZ Fanon. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de Renato da Silveira. Salvador EDUFBA, 2008

FRENCH, John D. The Missteps of Anti-Imperialist Reason: Bourdieu, Wacquant, and Hanchard's Orpheus and Power in **Theory, Culture, and Society**, 17, 2000 (107-128)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**, Rio de Janeiro, Schimidt Ed., 1933.

_____. **Sobrados e Mucambos**, Rio de Janeiro, Editora Nacional. 1936

_____. **Interpretação do Brasil**. R. Janeiro, José Olympio Editora, 1947.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone V. Santos (orgs.) - **Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**, Rio de Janeiro, Ed Civilização Brasileira, 2007.

GEERTZ, C. A - **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOÉS, J.R.P. de. - O racismo vira lei. In: P. FRY; Y. MAGGIE; M.C. MAIO; S. MONTEIRO; R.V. SANTOS (orgs.), **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Pag. 39-62. Disponível em <http://www.acordacultura.org.br/artigo1>

GUIMARÃES. A.S.A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**, S. Paulo, Ed. 34 Ltda., 1999

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**, Novos Estudos CEBRAP, n. 43, novembro de 1995. Pag. 26-44.

_____. **Democracia Racial**, 2003, disponível em <http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>. Acesso em 04.01.2012

GULLAR Ferreira. Somos todos irmãos *in* FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone V. Santos (orgs.) - **Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**, Rio de Janeiro, Ed Civilização Brasileira, 2007, pág. 305-307.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLEWELL, Laurence - **O Livro no Brasil: Sua História**, trad. Maria da Penha Villalobos, Lólio L. de Oliveira e Geraldo G. de Souza, 2ª ed. São Paulo, Edusp, 2005.

HANCHARD, Michael. **Orfeu e Poder. Movimento Negro no Rio e São Paulo**. Rio de Janeiro, EDUERJ /UCA [1994], 2001.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil, in Marcos C. Maio e Ricardo V. Santos (org.) **Raça, Ciência e Sociedade**, Rio de Janeiro, ed. Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil. 1996.

_____. **A. Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal. 1979.

IANNI, Otavio - **Dialética das relações raciais** in Estudos avançados. vol.18 no. 50 - São Paulo Jan./Apr. 2004- disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

LARAIA, R. Como opera a cultura? In: **Cultura: um conceito antropológico**. Rio: Jorge Zahar Editores. 1986

LÉVI-STRAUSS, C. **“Raça e História”** in: Antropologia estrutural dois. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1993.

MAGGIE, Yvonne. Aqueles a quem foi negada a cor do dia: as categorias de cor e raça na cultura brasileira in Marcos C. Maio e Ricardo V. Santos (org.) **Raça, Ciência e Sociedade**, Rio de Janeiro, ed. Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

MAGNOLI, D. **Uma gota de sangue** - História do Pensamento Racial, São Paulo, 2009.

_____. Pardos *in* FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone V. Santos (orgs.) - **Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**, Rio de Janeiro, Ed Civilização Brasileira, 2007.

MARIZ, Silviana Fernandes, Discurso em campo: Moacyr versus Zumbi ou quem é o que no Ceará, *in* **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 307-325, jul./dez. 2011.

MARIZ, S. F. **O Pensamento Racial Brasileiro e A Construção do Afrodescendente**. *in* XIII Encontro Estadual de História do Ceará - Comunidades e Identidades: História(s) para que(m)? 2012

MATOS, D. D. & FERREIRA D. J. V. **O Negro e o Debate sobre o Sistema de Cotas no Ceará** *in* XXIX Encontro de Iniciação Científica/ Universitários UFC (2010).

MATOS, D. D. **O Lugar do Negro na História Contemporânea do Ceará** in *Encontros Universitários/UFC* (2009).

MATOS, D. D. & MARIZ, S. F. Alquimias Identitárias: o ser cearense na historiografia local in **IX Seminário de Pesquisa do Depto de História: Temporalidades e escrita da História/UFC** - 2011.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2^a Ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MOURA, Flávio Rosa. **Disputas no campo literário brasileiro (1984-2004)** dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, 2004.

MOURA, C. **Brasil: as raízes do protesto negro**. São Paulo: Ed. Global, 1983.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004

_____. **Negritude usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

NASCIMENTO, Abdias. **Discurso pronunciado na Associação Brasileira de Imprensa**, em 26-08-1950, Quilombo, n.10, 1950.

_____. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões** - Revista de Estudos. Avançados. vol.18 no. 50 - São Paulo - 2004; disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>

_____. **O Negro revoltado**, Rio de Janeiro, Edições GRD, 1968.

_____. **O Genocídio do Negro Brasileiro**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. **O Brasil na Mira do Pan-Africanismo**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais/ Editora da Universidade Federal da Bahia EDUFBA, 2002.

NASCIMENTO, Antônio Joamir Brito do. **Cotas na Universidade Federal do Ceará: para quem?** – Dissertação defendida no Mestrado em Educação Brasileira na FAGED/UFC, 2011.

OLIVEIRA, Waldir Freitas - **As pesquisas na Bahia sobre os afro-brasileiros**, Revista Est. Avançados, 18(50) - disponível <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a12v1850.pdf>, 2004 – acesso em 22 de maio de 2012.

OLIVEIRA, C. I. S. Memória, tradição e saudade: a produção editorial universitária para a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir da lei 10.639. In: **III Seminário de Sociologia Política Repensando desigualdades em novos contextos**. Anais do III Seminário Nacional Sociologia & Política. Curitiba: UFPR, 2011

OLIVEIRA, C. I. S. Los desafíos en la implementación de la enseñanza de la historia de Africa en el estado de Ceará(Brasil). 2011 in **II Congresso Internacional de Competencias básicas:el docente**. Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, Espanha.

PIERSON, Donald. **Branços e Pretos na Bahia (estudo de contacto racial)**, São Paulo, Editora Nacional, [1942] 1971.

PINSKY, J. III Seminário Nacional das Editoras Universitárias. Anais. Campinas, Editora da Unicamp, 1986 In Guedes M. C e Pereira. M.E M - **Editoras Universitárias: uma contribuição à indústria ou à artesanía cultural**, disponível em São Paulo Perspectiva - vol.14 nº. 1 Jan./Mar. 2000 - <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100009>

PRIORE M. DEL & VENÂNCIO R. P. – **Ancestrais: uma Introdução à História da África Atlântica** - Editora Elsevier, Rio de Janeiro, 2004.

RAMOS. A.G. **O problema do negro na sociedade brasileira** in Cartilha Brasileira do aprendiz de sociólogo. Rio de Janeiro. Andes, 1954

RESENDE V. de M. & RAMALHO, V. de. **Análise de Discurso Crítica: linguagem e comunicação**. Ed. Contexto, São Paulo, 2009.

RODRIGUES, A. "Atividade editorial como extensão do ensino e da pesquisa". III Seminário Nacional das Editoras Universitárias. Anais. Campinas, Editora da Unicamp, 1986 In Guedes M. C e Pereira. M.E M - **Editoras Universitárias: uma contribuição à indústria ou à artesanía cultural**, disponível em São Paulo Perspectiva - vol.14 nº. 1 Jan./Mar. 2000 - <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100009>

SANSONE, Lívio. **De paraíso a inferno racial**, Salvador, A Tarde, Caderno 3, 9 de novembro, pp.9-9. 1996

_____. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**. Salvador: Edufba/Pallas, 2004.

SANTOS, E. **III Conferência Mundial sobre o Racismo e Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata**. Organização das Nações Unidas (ONU), Genebra/2009 Disponível em http://www.seppir.gov.br/publicacoes/conferencia_durban

SCHWARCZ, Lilia Moritz - **Racismo no Brasil**, São Paulo, Publifolha, 2001.

_____. **A longa viagem da biblioteca dos reis**, Cia. das Letras, São Paulo, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon – Das estatísticas de cor ao estatuto da raça *in* **Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**, Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2007, pag. 107-110.

_____. **Espetáculo da miscigenação**. In: Scielo Brasil Estudos Avançados. vol. 8, n. 20, abril, São Paulo. 1994. - <http://www.scielo.br/scielo.php> - Acesso em 22.01. 2012

SILVA, Ana Célia. Movimento negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz (Orgs). **O pensamento negro em educação no Brasil – expressões do movimento negro**. São Carlos: Edufscar, 1997. Pag. 31-39.

SILVA, P.A.O **História da escravidão no Ceará: das origens à extinção**. Fortaleza, Imprensa Universitária, 2002.

TELLES, Edward. **Race in another America**: The significance of skin color in Brazil. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2006.

TRIPOLI, Matilde Jerônimo - **Imagens, máscaras e mitos: o negro na obra de Machado de Assis**, Campinas, Ed. Unicamp, 2006.

UFC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Musical**. Disponível em: <http://www.prograd.ufc.br/index.php?acesso> em 11 de maio de 2012.

_____. **Ementa do eixo ensino de musica da linha de pesquisa educação currículo e ensino**. <http://hbn.multimeios.ufc.br/moodlepg/mod/resource/view.php?id=762> acesso 11/05/2012

UNESCO - World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance - **Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos** (2001): disponível em: <http://www.un.org/WCAR/durban.pdf> acesso 04.10.2010.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense**. Fortaleza, Edições UFC, 2009.

VILAMARQUE, Antônio Carnaúba de Sousa. **Da "Negrada Negada": a negritude fragmentada - o movimento negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995)**, Dissertação de Mestrado em História Social pela UFC/CE (2006).

WAGLEY, Charles (org). **Race and Class in Rural Brazil**, Columbia University Press, New York.1952

WESTON,Anthony - **A construção do argumento**. Trad. Alexandre Feitosa Rosas

Endereços Eletrônicos

<http://www.abeu.org.br/>
<http://www.arbitros.com.mx> (FIFA)
[http// : www.bn.br/isbn/](http://www.bn.br/isbn/)
[http:// www.caixa.gov.br](http://www.caixa.gov.br)
<http://www.ceafro.ufba.br/web/index.php/publicacoes>
<http://www.ceao.ufba.br>
http://www.comitepaz.org.br/Durban_1.htm
<http://www.editora.ufc.br/>
[http// : www.editora.ufs.br](http://www.editora.ufs.br)
[http// : www.editora.unb.br/](http://www.editora.unb.br/)
[http// : www.editora.ufg.br](http://www.editora.ufg.br)
[http// : www.editora.ufsc.br](http://www.editora.ufsc.br)
[http// : www.edufro.unir.br](http://www.edufro.unir.br)
[http// : www.editora.ufpb.br](http://www.editora.ufpb.br)
[http// : www.editora.ufpr.br](http://www.editora.ufpr.br)
[http// : www.editora.ufrj.br/](http://www.editora.ufrj.br/)
[http// : www.editora.ufrn.br](http://www.editora.ufrn.br)
[http// : www.editora.ufscar.br](http://www.editora.ufscar.br)
[http// : www.editoraufmg.com.br](http://www.editoraufmg.com.br)
[http// : www.edufal.com.br/](http://www.edufal.com.br/)
[http// : www.edufba.ufba.br/](http://www.edufba.ufba.br/)
[http:// www.fortaleza.ce.gov.br/](http://www.fortaleza.ce.gov.br/)
<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.ica.ufc.br/musica>
<http://www.ileaiye.com.br/>
<http://www.mec.gov.br/>
www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003
http://www.publishnews.com.br/upload/.../PesquisaMercado_2009.pdf
www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
[http// : www.portal.ufes.br/editora](http://www.portal.ufes.br/editora)
<http://www.portal.ufba.br>
<http://www.prograd.ufc.br>
<http://www.reparacao.salvador.ba.gov.br/>
<http://www.secadi.gov.br>
[http://: www.setur.ba.gov.br/](http://www.setur.ba.gov.br/)
<http://www.seppir.gov.br>
<http://www.supac.ufba.br/>
<http://www.ufc.br>
<http://www.un.org>
<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/>
[http://: www.unicef.org.br](http://www.unicef.org.br)
<http://www.unilab.edu.br/>
[http// : www.ufpe.br/edufpe/](http://www.ufpe.br/edufpe/)
[http// : www.ufrgs.br/editora/](http://www.ufrgs.br/editora/)
[http// www.ufmt.br/edufmt](http://www.ufmt.br/edufmt)
[http// : www.ufrr.br/editora](http://www.ufrr.br/editora)

ANEXO 1 – Programa da Disciplina Mestiçagem e Nação no Brasil: Construções e Desconstruções

Consequência das transformações ocorridas na política e economia mundiais nos últimos trinta anos, todas as nações, ocidentais e não ocidentais, têm tido as ideologias em torno das quais se construíram duramente questionadas. Nessa perspectiva novos arranjos se articulam e novas hegemonias interpretativas se vislumbram como é o caso no Brasil da disputa entre as interpretações propostas pelas ideologias da mestiçagem e afrodescendência. O objetivo desta disciplina é oferecer uma reflexão sobre a construção/reconstrução da nação brasileira a partir das ideologias da mestiçagem e da afrodescendência levando em conta os contextos históricos de que são frutos. Considerando, como vários estudiosos da nacionalidade, que são os fenômenos do racismo e nacionalismo que criam as nações, a primeira parte da disciplina se dedicará ao aprofundamento dos conceitos de nação e raça e a segunda parte se dedicará ao estudo das obras que fundam as ideologias da mestiçagem e afrodescendência.

BIBLIOGRAFIA PRINCIPAL:

- ALBUQUERQUE JR., Durval M. *A Invenção do Nordeste e Outras Artes*. São Paulo/Recife, Cortez/Fundação Joaquim Nabuco. 1999.
- ANDERSON, Benedict. *Nação e nacionalismos*. São Paulo: Ática, 1989
- ARAÚJO, Ricardo B. *Guerra e Paz: Casa Grande & Senzala e a Obra de Gilberto Freyre nos Anos 30*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1994.
- BALAKRISHNAN, Gopal. (Org) *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro. Contraponto. 2000.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BESERRA, Bernadete. Cultural Imperialism and the transformation of race relations in Brazil. *Latin American Perspectives*, 38(1) 2011.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras
- BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loïc. "Artimanhas da Razão Imperialista" *Estudos Afro-Asiáticos* Vol. 24. n. 1. 2002.
- CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.
- COSTA, Sérgio. "A Mestiçagem e seus Contrários: Etnicidade e Nacionalidade no Brasil Contemporâneo". *Tempo Social*, vol. 13, nº 1. 2001a.
- COSTA, Sérgio. *A sociologia da Raça no Brasil*. 2001b
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. (36ª ed.). S.P/RJ, Record. 1999.
- GILROY, Paul *Entre campos: nação, culturas e o fascínio da raça*. São Paulo: Annablume, 2007.
- GUIMARÃES, Antônio S. (2001). "Nacionalidade e Novas Identidades Raciais no Brasil: Uma Hipótese de Trabalho". In J. Souza (org.), *Democracia Hoje*. Brasília, Ed. UnB.
- GUIMARÃES, Antônio S. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1999.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- HANCHARD, Michael (1996). "Americanos, Brasileiros e a Cor da Espécie Humana. Uma Resposta a Peter Fry". *Revista da USP*, nº 31, pp. 164-175
- HASENBALG, Carlos A. (1995). "Entre os Mitos e os Fatos: Racismo e Relações Raciais no Brasil". *Dados*, vol. 38, nº 2, pp. 355-374.
- HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal. 1979.
- HOBSBAWN, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990
- MAIO, Marcos C. (2000). "O Projeto UNESCO: Ciências Sociais e 'Credo Racial Brasileiro'". *Revista da USP*, nº 46.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro*. R. Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NINA RODRIGUES, Raimundo. *Os Africanos no Brasil*. (2ª ed.). São Paulo, Cia. Editora Nacional. 1935.
- OLIVEIRA VIANNA, Fco J. *Evolução do Povo Brasileiro*. São Paulo:Monteiro, 1923.
- SANSONE, Livio. "As Relações Raciais em *Casa Grande & Senzala* Revisitadas à Luz do Processo de Internacionalização e Globalização". In M. C. Maio & R. V. Santos (orgs.), *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro, Fiocruz/CCBB, pp. 207-218. 1996.
- SANTIAGO, Silviano *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- SCHWARCZ, L. (1993). *O Espetáculo das Raças*. São Paulo, Cia. das Letras.

ANEXO 2 - Modelo de questionário discente aplicado aos alunos da Disciplina de Literaturas Africanas de Línguas Portuguesas/ Letras/UFC.

Nome: _____ Curso: _____ Semestre: _____

1. Você já ouviu falar da lei 10.639/2003?

Sim Não

2. Se você conhece a lei, onde você ouviu falar dela pela primeira vez?

Na Universidade
 Meios de Comunicação
 Escola/ensino médio
 Outros _____

3. Você participou das disciplinas de Literatura Africana ou Fundamentos da Cultura Africana. Porque decidiu fazer esta(s) disciplina(s)?

É obrigatória ao currículo
 Interesse pessoal
 Interesse profissional
 Outros _____

4. Já participou de algum evento, curso de capacitação, especialização treinamento, grupo de pesquisa, etc. cuja temática principal era a cultura africana?

Sim Qual _____ Não

5. Em termos de capacitação, com a(s) disciplina(s) cursada(s), você se sente preparado para incluir tal temática em sala de aula, **como professor**?

Sim Não Por que: _____

5.1. O que acha que seria necessário para um melhor entendimento da cultura africana na sua preparação para ser professor?

Outras Disciplinas no currículo
 Material Didático-pedagógico
 Cursos de Capacitação/Especialização
 Participação em Movimentos Sociais
 Outros _____

6. Quais assuntos, textos ou livros utilizados em sua aula de Literatura Africana ou Fundamentos da Cultura Africana que mais lhe pareceram interessantes?

7. Com que outras áreas, em sua opinião, cultura e história africana dialogam mais facilmente?

História Artes Sociologia Religião Outras

8. Acha pertinente que o ensino de história da África esteja no currículo obrigatório da formação em Letras?

Sim Não Acho que tem outros conteúdos mais importantes

9. Durante a realização da disciplina ou após, adquiriu algum livro relacionado ao que foi estudado em classe?

Sim Qual (is)? _____ Não
 Por que comprou? _____

10. Incluiria outras disciplinas/conteúdos na grade curricular do curso de Letras sobre a cultura afro-brasileira?

Sim Qual (is)? _____ Não

11. Você já lecionou/leciona em alguma escola do ensino fundamental ou médio?

Sim Não Em que série: ____ Em que disciplina: _____

ANEXO 3 – LEI 10.639/2003

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO 4 - Relação de livros selecionados como publicações voltadas à temática etnicorracial, ou seja, livros que pelo título, (estabelecido por palavras-chaves previamente definidas) sinopse e autor, trazem elementos que os qualifiquem como obras que contribuem para o debate e implantação de uma Educação das Relações Etnicorraciais (Período: 2000-2010).

Livro	Autor (es)	ISBN	Ano	IES
Aos trancos e barrancos: identidades, cultura e resistência seringueira.	Domingos Jose de Almeida Neto	85-98499-10-2	2005	UFAC
Folclore negro das Alagoas	Abelardo Duarte	978-85-7177550-3	2010	UFAL
O sagrado de raízes africanas no realismo maravilhoso de Jorge Amado e Manuel Cofião	Ana Margarita Barandela García	978-85-7177-499-5	2009	UFAL
Coletânea de Assuntos Folclóricos	José Aloísio Brandão Vilela	978-85-7177-432-2	2008	UFAL
Kulé Kulé: Religiões Afro-Brasileiras	Bruno C. Cavalcanti, Clara S. Fernandes, Rachel R. A.Barros (Org)	978-85-7177-446-9	2008	UFAL
Lições de Etnologia Geral - Introdução ao estudo dos seus princípios	Dirceu Lindoso (Organizado por Bruno César Cavalcanti)	978-85-7177-426-1	2008	UFAL
Kulé Kulé: AFROAtitudes	Bruno César Cavalcanti, Clara Suassuna Fernandes e Rachel Rocha A. Barros (Orgs.)	978-85-7177-397-4	2007	UFAL
O poder Quilombola	Dirceu Lindoso	978-85-7177-314-1	2007	UFAL
O Reisado Alagoano	Théo Brandão	978-85-7177-311-0	2007	UFAL
Kulé Kulé: Visibilidades Negras	Bruno César Cavalcanti, Clara Suassuna Fernandes, Rachel Rocha A. Barros (orgs.)	85-7177-276-2	2006	UFAL
Kulé Kulé: Educação e Identidade Negra	Ângela B. de Brito, Moisés de Melo Santana e Rosa Lúcia Correia	85-7177-208-8	2005	UFAL
República de Palmares	Décio Freitas	85-7177-202-9	2004	UFAL
A encruzilhada dos Orixás: dilemas e problemas do negro brasileiro	Clóvis Moura	85-7177-144-8	2003	UFAL
A Mestiçagem no Brasil	Arthur Ramos	85-7177-181-2	2003	UFAL
O negro e a construção do carnaval no NE	Luiz Sávio de Almeida, Otávio Cabral, Zezito Araújo (Orgs.)	85-7177-142-1	2003	UFAL
O Negro no Brasil: estudos em homenagem a Clóvis Moura	Luiz Sávio de Almeida (Org.)	85-7177-167-7	2003	UFAL
Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil	Clóvis Moura	85-7177-099-9	2001	UFAL
Canção dos Orixás	Maurício de Macedo	85-7177-103-0	2001	UFAL
A sociologia de Florestan Fernandes	Ernesto Renan de Freitas Pinto	978857401365-7	2008	UFAM
Educação, multiculturalismo e diversidade.	Lívia Fialho Costa e Marcos Luciano L. Messeder (org.)	978-85-232-0737-3	2010	UFBA
Racismos: olhares plurais	Ana C.de S. Mandarino e Estélio Gomberg (org.)	978852320690-1	2010	UFBA
Tecendo histórias: espaço, política e identidade.	Antônio L. Negro, Evergton S. Souza e Lígia Bellini (org.)	978-85-232-0645-1	2010	UFBA
Tempo de Festas: homenagens a Santa Bárbara, Nossa Senhora da Conceição e Sant'Ana em Salvador (1860-1940)	Edilece Souza Couto	978-85-232-0731-1	2010	UFBA
A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência.	Edivaldo Boaventura	978-85-232-0630-7	2009	UFBA
África à vista: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX	Klebson Oliveira/ Tania Lobo (Org.)	978-85-232-0603-1	2009	UFBA
África Negra	Elikia M'Bokolo	978-85-232-0507-2	2009	UFBA
Capoeira regional: a escola de mestre Bimba	Hélio Campos (Mestre Xaréu)	978-85-232-0571-3	2009	UFBA

Diversidade e convivência: vencendo desafios	Grupo Conviver	978-85-232-0631-4	2009	UFBA
Histórias de negro (2ª edição)	Ubiratan Castro	978-85-232-0605-5	2009	UFBA
Leituras afro-brasileiras: territórios, religiosidades e saúde.	Ana Cristina de Souza Mandarino e Estélio Gomberg (Org.)	978-85-232-0628-4	2009	UFBA
Mestres e capoeiras famosos da Bahia	Pedro Abib (Coord.)	978-85-232-0562-1	2009	UFBA
Mídia: fonte e palanque do pensamento culturalista de Gilberto Freyre	Edson Dalmonete	978-85-232-0614-7	2009	UFBA
Múltiplas vozes: racismo e anti-racismo na perspectiva dos universitários de São Paulo	Paula Barreto	978-85-232-0515-7	2009	UFBA
Nossos colonizadores africanos: presença e tradição negra na Bahia (2ª edição)	Ildásio Tavares	978-85-232-0584-3	2009	UFBA
O poder dos candomblés: perseguição e resistência no Recôncavo da Bahia	Edmar Ferreira Santos	978-85-232-0609-3	2009	UFBA
O português afro-brasileiro	Dante Lucchesi	978-85-232-0596-6	2009	UFBA
A política da capoeiragem: a história social da capoeira e do boi-bumbá no Pará republicano (1888-1906)	Luiz Augusto Pinheiro Leal	978-85-232-0482-2	2008	UFBA
Entre a oralidade e a escrita: a cinografia nos candomblés da Bahia	Lisa Earl Castillo	978-85-232-0521-8	2008	UFBA
O negro na Bahia (Um ensaio clássico sobre a escravidão)	Luiz Vianna Filho	978-85-232-0000-0	2008	UFBA
Pele negra, máscaras brancas.	Frantz Fanon	978-85-232-0483-9	2008	UFBA
Raça: novas perspectivas antropológicas	Osmundo Pinho/ Lívio Sansone (Org.)	978-85-232-0500-3	2008	UFBA
De escravo a cozinheiro: colonialismo e racismo em Moçambique	Valdemir Zamparoni	978-85-232-0440-2	2007	UFBA
A influência da religião afro-brasileira na obra escultórica do Mestre Didi	Jaime Sodré	85-232-0397-4	2006	UFBA
A música dos Caboclos nos candomblés baianos	Sonia Chada	85-232-0396-6	2006	UFBA
Infância afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental	Ana Kátia Alves dos Santos	85-232-0385-0	2006	UFBA
Mandinga, manha e malícia: uma história sobre os capoeiras na capital da Bahia (1910-1925)	Adrianna Albert Dias	85-232-0423-7	2006	UFBA
Mulheres da cidade d'Oxum: relações de gênero, raça, classe e organização espacial do movimento de bairros em Salvador.	Antonia dos Santos Garcia	85-232-0412-1	2006	UFBA
Negro: raça e cultura/ Femi Ojo-Ade	Ieda Machado Ribeiro dos Santos (Trad.)	85-232-0389-3	2006	UFBA
Pèrègún e outras fabulações da minha terra (contos cantados ioruba-africanos)	Felix Ayoh'Omidire	85-232-0386-9	2006	UFBA
Sete histórias de negro	Ubiratan Castro de Araújo	85-232-0404-0	2006	UFBA
Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda	Pedro Abib	85-232-0337-0	2005	UFBA
Ire Ayó: mitos afro-brasileiros	Carlos Petrovich/ Venda Machado	85-232-0327-3	2004	UFBA
Negritude sem etnicidade: o local e global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil	Lívio Sansone	85-232-0308-7	2004	UFBA
Vozes quilombolas: uma poética brasileira	Jônatas Conceição da Silva	85-232-0336-2	2004	UFBA
Akogbadun: abc da língua, cultura e civilização iorubanas.	Felix Ayoh'Omidire	85-232-0313-3	2003	UFBA
Capoeira Angola: do iniciante ao mestre	José L. de O. Cruz (Mestre Bola)	85-232-0291-9	2003	UFBA
Cultura negra em tempos pós-modernos	Marco Aurélio Luz	85-232-0278-1	2002	UFBA
Capoeira na escola	Hélio Campos	85-232-0224-2	2001	UFBA
Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência	Hélio Campos	85-232-0235-8	2001	UFBA
Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático	Ana Célia da Silva	85-232-0329	2001	UFBA

A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação	Roberto Sidnei Macedo	85-232-0214-5	2000	UFBA
O Brasil na mira do Pan-Africanismo	Abdias do Nascimento	85-232-0251-X	2001	UFBA
Ilê Ifé: o sonho do Ião Afonjá	Carlos Petrovich/ Vanda Machado	85-232-0257-9	2000	UFBA
Rumores de festa: o sagrado e o profano na Bahia	Ordep Serra	85-232-0196-3	2000	UFBA
Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a capoeira no Brasil	Josivaldo Pires de Oliveira e Luiz Augusto P. Leal	978-85-232-0585-0	2009	UFBA
Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do sec. XIX	Isabel Cristina Ferreira Reis	85-232-0252-8	2001	UFBA
Antiguidade na América e a raça primogênita	Jose de Alencar - Marcelo Pelóggio (org)	978857282404-0	2010	UFC
Escola, diferença e inclusão.	Rita Figueiredo Vieira	978857280397-5	2010	UFC
O Pictorio na poesia Cabo Verdiana.	Jose Leite Oliveira JR.	9788572823941-3	2010	UFC
Marabaixo Dança Afrodescendente: Significando a Identidade Étnica do Negro Amapaense	Piedade Lino Videira	978.85.7282.325.5	2009	UFC
Besouro Cordão de Ouro: O Capoeira Justiceiro	José Gerardo Vasconcelos	978.85.7282.362.3	2008	UFC
Educação e Afrodescendência no Brasil	Ana Beatriz Ss Gomes, Henrique Cunha Jr. (org)	978.85.7282.310.4	2008	UFC
Espaço e Afrodescendência urbano: estudos de especificidades negra urbana para o debate das políticas públicas	Henrique Cunha Jr e Maria E. R. Ramos	978857282259-6	2007	UFC
Diversidades sociais: perspectivas educacionais	Luis Palhano Loiola	857282214-3	2006	UFC
Movimentos sociais, educação popular a favor da diversidade.	Kelma Lopes Matos	85-7282188-0	2006	UFC
Seminário de Africanidades e afrodescendência: formação de professores para a Educação das Relações Étnico Raciais	Henrique Cunha Jr. Maria Apda S. C. Barreto Gilvan V. da Silva, Maria B. Nader, Sebastião Pimentel	978856005016-1	2009	UFES
As Identidades no Tempo		978857772004-0	2007	UFES
As rotas do império: eixos mercantis, trafico e relações sociais no mundo português	Adriana P. Campos, Manolo Florentino, Antonio C. de Sampaio, João Fragoso	85772001-2	2006	UFES
Cartilha do Folclore Brasileiro	Bariani Ortêncio	857274239-9	2004	UFGO
Imaginário de brasilidade em Gilberto Freyre	João de Deus Vieira Barros	978857862061-5	2009	UFMA
Sob o signo da ameaça: conflitos, poder e feitiço nas religiões afro-brasileiras.	Norton Figueiredo Corrêa	978-85-7862-055-4	2009	UFMA
Laços e enlacs: relações de intimidade de sujeitos escravizados em S. Luis - sec. XIX	Cristiane Pinheiro S. Jacinto	978857862015-8	2008	UFMA
Os pretos de Bom Sucesso: terra de preto, terra de santo, terra comum.	Arleth santos Borges	978857862028-8	2008	UFMA
Ritmos da identidade Afro-maranhense: boi Zabumba	Carlos Benedito Rodrigues da Silva, Carla Georgea Silva Ferreira.	978-85-85048-95-2	2008	UFMA
Ritmos da identidade: mestiçagens e sincretismos na cultura do Maranhão	Carlos Benedito Rodrigues da Silva	978-85-85048-87-7	2007	UFMA
VIII Simpósio da ABHR: religião, raça e identidade.	Arnaldo Jose S. Almeida , Lyndon de A. Santos	85-85048-76-X	2006	UFMA
José Craveirinha - Coleção Poetas de Moçambique	Ana Mafalda Leite	978857041849-4	2010	UFMG
Modernidades primitivas – tango; samba e nação	Florência Garramuño- tradução Romulo Monte Alto	978857041803-6	2009	UFMG
Rui Knopfli - Coleção Poetas de Moçambique	Eugénio Lisboa	978857041715-2	2008	UFMG
Ação afirmativa no ensino superior brasileiro	Jonas Zoninsein; João Feres Júnior (Orgs.)	978857041643-8	2007	UFMG
Dois atlânticos - teoria social, antirracismo, cosmopolitismo.	Sérgio Costa	877041542-7	2006	UFMG
A alma da festa família, etnicidade e projetos num clube da Zona Norte do RJ.	Sonia Maria Giacomini	85704558-3	2006	UFMG

Os monstros e a questão racial na narrativa modernista brasileira	Célia Magalhães	857041354-8	2003	UFMG
Reis negros no Brasil escravista – história da festa de coroação de rei Congo	Marina de Mello e Souza	857041274-6	2002	UFMG
Escravidão e universo cultural na colônia – Minas Gerais, 1716-1789.	Eduardo França Paiva	857041271-1	2001	UFMG
Negras Raízes Pantaneiras: Pelo Reencantamento do Mundo	Jose Mauro Messias	85-7613-062-9	2005	UFMS
Alunos Negros do Ensino Médio de Tapurah: trajetórias de vida e estudo	Lori Hack de Jesus	978853270346-0	2010	UFMT
No meio do caminho tinha uma discriminação, tinha uma discriminação no meio do caminho: o potencial transformador das cotas raciais.	Maristela A. Guimarães, Cândida Soares da Costa, Maria Lucia Rodrigues Müller	97885327034-4	2010	UFMT
Relações Raciais: um estudo com alunos, pais e professores.	Ivone Jesus Alexandre	9783270347-7	2010	UFMT
Contos para dias de sossego - Memórias de etnologia brasileira	Darci Secchi	978853270309-5	2009	UFMT
Educação e Diferenças	Maria Lúcia R. Muller, Angela Maria Santos, Vanda Lúcia S.Gonçalves, Candida Soares da Costa	978853270337-8	2009	UFMT
Educação e Fronteira - A Questão do Negro em Mato Grosso	Nicanor Palhares Sá Lourenço Ocuni Cá	978853270336-1	2009	UFMT
A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado.	Lourenço Ocuni Cá	978853270296-8	2008	UFMT
Coleção Educação e Psicologia - Laroíê Exu: notas de estudo sobre a Umbanda e a Quimbanda em Cuiabá.	Eugênea Coelho Paredes	978853270238-8	2008	UFMT
Cor e Ensino Superior: trajetórias e sucesso escolar de universitários negros na UFMT	Andréia M. da C. O. Amorim, Candida S. Costa (org)	978853270216-6	2007	UFMT
Tia, qual é meu desempenho? Percepções sobre o desempenho escolar de alunos negros	Vanda Lúcia Sá Gonçalves	9783270219-7	2007	UFMT
A contribuição de Paulo Freire na organização do sistema educacional da Guiné-Bissau	Lourenço Ocuni Ca	978853270262-3	2007	UFMT
Interculturalidade e Educação: um olhar sobre as relações interétnicas entre alunos INY e a comunidade escolar na região do Araguaia	Maristela Sousa Torres, Candida Soares da Costa, Maria Lucia Rodrigues Müller	978853270217-3	2007	UFMT
Vozes do Cotidiano Escolar: as relações raciais entre alunos negros e não negros	Angela Maria dos Santos, Candida Soares da Costa, Maria Lucia Rodrigues Müller	978853270221-0	2007	UFMT
Educação, Diferenças e Desigualdades.	Maria Lúcia Rodrigues Müller e Lea Pinheiro Paixão (Org.)	853270184-1	2006	UFMT
Pajulações e religiões africanas na Amazônia	Raimundo Heraldo Maués/Gisela Macambira Villacorta (Org)	978852470433-8	2008	UFPA
O caminho de pedras de Abacatal: experiência social de grupos negros no Pará	Rosa Elizabeth Acevedo Marin e Edna Maria Ramos de Castro	857143011X	2004	UFPA
500 anos de catolicismo e sincretismo no Brasil	Maristela Oliveira de Andrade	85-237-0328-4	2002	UFPB
A sombra da Jurema Encantada: mestres juremeiros na Umbanda de Alhandra	Sandro Guimarães de Salles	978-85-7315-684-3	2010	UFPE
Cativos da "Rainha da Borborema": Uma história da escravidão em Campina Grande - Século XIX	Luciano Mendonça de Lima	978-85-7315-712-3	2009	UFPE
Histórias do Mundo Atlântico : Ibéria, América e África : entre margens do XVI ao XXI	Suely Creusa Cordeiro de Almeida	978-85-7315-622-5	2009	UFPE
Representações de Afro-Brasileiros: Depoimentos de Dançarinos-atores	Edilson Fernandes de Souza	978-85-7315-490-0	2008	UFPE
Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo no Recife - 1822 - 1850	Marcus J.M de Carvalho	978-85-7315-543-3	2008	UFPE
Vozes na Senzala: Cotidiano e Resistência nas Últimas Décadas da Escravidão – Olinda 1871-1888	Robson Costa	978-85-7315-527-3	2008	UFPE
A Noção de Identidade Étnica na Antropologia Brasileiras – de Roquete Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira	Renato Athias	978857315406-1	2007	UFPE
Áfricas de África	Zuleide Duarte	85-98968-01-3	2005	UFPE

O Rosário de D. Antônio: irmandades negras	Marcelo Mac Cord	85-7315-262-1	2005	UFPE
Comunidades Negras Rurais no PI: mapeamento e caracterização sociocultural	Ana Beatriz Souza Gomes	877463144-2	2006	UFPI
A prática pedagógica curricular e os alunos negros	Ana Beatriz Souza Gomes, Francis Musa Boakaki	857463148-5	2006	UFPI
Políticas públicas: em tempos de diversidades	Francisco de O. Barros Jr, Ma. do Rosário F. Silva e Simone J. Guimarães	877463180-9	2006	UFPI
Olha o saci e muito mais...	Christiane Gioppo, Pauliane da Silveira Bastos	978-85-89799-36-2	2010	UFPR
Decompondo o Saci	Christiane Gioppo, Mariane Gioppo	978-85-89799-30-0	2009	UFPR
Paraná Negro	Geraldo Silva, Paulo Afonso Bracarense, Jackson Gomes Jr.	978-85-88924-05-5	2008	UFPR
O mistério do samba	Hermano Vianna	877110321-6	2002	UFRJ
A questão do folclore no Brasil: no sincretismo à xipofagia	Gilberto Felisberto Vasconcelos	978-85-7273-544-5	2009	UFRN
Jatobá - ancestralidade negra e identidade	Luiz Assunção	978-85-7273-478-3	2009	UFRN
Os Negros do Riacho – estratégias de sobrevivência e identidade social	Luiz Assunção	978-85-7273-493-6	2009	UFRN
Vida de Preto Velho.	Luis Camara Cascudo	978-85-7273-436-3	2008	UFRN
A Festa do Interior São João, migração e nostalgia em Natal no sec. XX	Luciana Chianca	85-7273-235-7	2006	UFRN
Herdanças de corpos brincantes	Teodora de Araújo Alves	85-7273-318-3	2006	UFRN
O Coronel de Macambira Bumba-meu-boi, em dois quadros	Joaquim Cardoso	85-7273-232-7	2005	UFRN
Viva a diferença, com direitos iguais	Elizabeth Mafra Cabral Nasser	85-7273-199-7	2004	UFRN
Como Melhorar a Escravidão	Henry Koster	85-7273-169-5	2003	UFRN
Cocos: alegria e devoção	Org: Maria Ignez Novais Ayala e Marcos Ayala	85-7273-125-3	2000	UFRN
Historia e Diversidade: política, educação, gênero e etnias em Roraima.	Manoel Luis L. S. Guimaraes e Maria Luiza S Almeida, Lyndon Jose dos Santos	978856021558-4	2010	UFRR
Por uma política de ações afirmativas: problematização do programa conexões de saberes	Ana Lucia LiberatoTettamanzy	9778853860005-3	2008	UFRS
Tramando falares e olhares compartilhando saberes: contribuições para uma educação antirracista	Rita de C. Camisolao, Jose Antônio Santos e Vera N. Lopes.	978853860004-6	2008	UFRS
África do Sul e o IBAS: desafios da segurança humana	Francis Konergay, Jabulani Dada (org)	978857025958-5	2007	UFRS
Cotas raciais: um debate	Carlos Alberto Steil, Marco Chor Maio, Antonio Sergio Guimarães	857025855-0	2006	UFRS
Intelectuais, literatura e poder em Cabo Verde: lutas de definições da identidade nacional.	José Carlos G. Anjos, Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Jr (org)	857025878-X	2006	UFRS
No Território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira	Jose Carlos Gomes dos Anjos	857025885-2	2006	UFRS
Reinventar o Brasil: Gilberto Freyre entre outras historias e ficção	Sandra J. Pesavento, Jaques Levenhardt e Antônio Dimas(org)	978853141017-8	2006	UFRS
O Escravo no RS: trabalho, resistência e sociedade	Mario Maestri	857025835-6	2005	UFRS
Comunidade Negra de Morro Alto: historicidade, identidade e territorialidade	Daisy Macedo Barcellos	857025739-2	2004	UFRS
Cooperação África e Brasil o âmbito da nova parceria para o desenvolvimento da África - aula magna Presidente de Moçambique	Joaquim Alberto Chissano	857025774-0	2004	UFRS
São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direitos territoriais	Jose Carlos Gomes dos Anjos, Sergio Baptista da Silva (org)	857025740-6	2004	UFRS
Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior: a experiência UFS	Frank Marcon, Josué Modesto P. Subrinho (org)	978857822131-7	2010	UFS

Educação, cidadania - algumas questões contemporâneas	Paulo S.C Neves (org)	97885249543-7	2009	UFS
Identities e alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar	Marcos Ribeiro de Melo, Maria Batista Lima e Edineia T. Lopes	978857822090-7	2009	UFS
Leituras Afro-brasileiras: territórios, religiosidades e saúde	Ana Cristina S. Mandarino/Estélio Gomberg(org)	978857822074-7	2009	UFS
Identities - teoria e prática	Carlos Magno Gomes e Marcelo Alario Ennes e Maria Batista Lima (org)	978857822017-4	2008	UFS
(Não) , deu na primeira página - macumba, loucura e criminalidade	Ana Cristina S. Mandarino	858711076-4	2007	UFS
Estudos Africanos, Historia Cultura Afro Brasileira, olhares sobre a Lei 10639/03	Frank Marcon e Hippolyte B. Sogbossi	9788711082-4	2007	UFS
Sergipe Colonial & Imperial: religião, família, escravidão e sociedade	Luiz Mott	978858711093-0	2007	UFS
Em busca da nação: notas para uma reinterpretação de Cabo Verde Crioula	Gabriel Fernandes	853280365-2	2006	UFSC
Nas batidas do samba	Nestor Habkost, Wagner Segura	85-87103-24-5	2005	UFSC
As duas faces da moeda: as contribuições de JK e Gilberto Freyre ao colonialismo Português	Waldir José Rampinelli	853280303-2	2004	UFSC
Ex-votos	Rogério Lenzi	853280294-X	2004	UFSC
Marcas da diferença no ensino escolar	Richard Miskolci	978857600213-0	2010	UFSCAR
Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós Durban	Valter R. Silvério e Sabrina Moehleche	978857600197-3	2009	UFSCAR
Educação, diferença e desenvolvimento nacional	Valter R. Silvério e Thais Santos Moya	978857600175-1	2009	UFSCAR
Malinga Thereza Santos: a historia da vida de uma guerreira	Thereza Santos - Coleção África e Diáspora	978857600116-4	2008	UFSCAR
America Afro Latina (1800-2000)	George Reid Andrews - trad. Magda Lopes	978857600088-4	2007	UFSCAR
De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa	Lucia Maria de A.Barbosa, Petronilha Beatriz G. Silva e Valter R. Silvério (Orgs.)	85-7600-004-0	2003	UFSCAR
Intermediate States, regional, leadership and security India, Brazil and South Africa	Alcides Costa Vaz	852300849-7	2006	UnB
Santos e Daimones: o politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetipal	Rita Laura Segato	852300822-5	2005	UnB
Campesinato e escravidão no Brasil - agricultores livres e pobres na capitania PE	Guillermo Palacios trad. Walter Sotomayor	852300744-X	2004	UnB
A consciência negra em cartaz	Nelson Fernando Inocêncio da Silva	852300608-7	2001	UnB
Da Senzala à capela	Tomaz Laycir	85230060-9	2000	UnB

***As editoras da UFRO, UFAP, UFTO e UNIFESP não apresentavam títulos específicos para o estudo na época do levantamento. Para substituir a UNIFESP consideramos a UFSCAR, também instituição de ensino federal em São Paulo.*