

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Teoria Literária e Literaturas

Andressa Marques da Silva

Autoras de seus dias: escritoras negras e o ensino de literatura

Brasília-DF

2021

Andressa Marques da Silva

Autoras de seus dias: escritoras negras e o ensino de literatura

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora ao Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Área de concentração: Literatura e Práticas Sociais. Linha de Pesquisa: Representação na Literatura Contemporânea.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Dalcastagnè

Brasília

2021

Andressa Marques da Silva

Autoras de seus dias: escritoras negras e o ensino de literatura

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora ao Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Área de concentração: Literatura e Práticas Sociais.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Regina Dalcastagnè (Orientadora e Presidenta da Banca)

Departamento de Teoria Literária e Literaturas-UnB

Prof^ª. Dr^ª. Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa (membro interno)

Departamento de Teoria Literária e Literaturas - UnB

Prof^ª. Dr^ª. Ana Flávia Magalhães Pinto (membro interno)

Departamento de História - UnB

Prof^ª. Dr^ª. Bruna Paiva de Lucena (membro externo)

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Prof. Dr. Anderson Luis Nunes da Mata (membro suplente)

Departamento de Teoria Literária e Literaturas - UnB

Brasília

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586a Silva, Andressa Marques da Autoras de seus dias: escritoras negras e o ensino de literatura / Andressa Marques da Silva; orientador Regina Dalcastagnè. -- Brasília, 2021.
300 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Literatura) -Universidade de Brasília, 2021.

1. Autoras Negras. 2. Ensino de Literatura. 3. Epistemicídio. 4. História de Educação. 5. Literatura Brasileira . I. Dalcastagnè, Regina, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

À minha avó Andreza Maria, à minha bisavó Auta Maria, autoras de seus dias.

AGRADECIMENTOS

Nestas páginas iniciais do trabalho, faz-se necessário rememorar o percurso de pesquisa em forma de agradecimentos nominais, pois quase nada nesta vida é feito de maneira autossuficiente, ainda bem!

Os primeiros agradecimentos ficam dentro de casa, na morada familiar, pois foi ali que burilei pensamentos que vieram muito antes de eu saber que um dia escreveria uma tese. Então, agradeço à minha mãe, Maria Aparecida Marques, que me ofertou o gosto pelas boas histórias e o cultivo da paciência, e ao meu pai, Huanderson Marques da Silva, que me ensinou a buscar saídas criativas para os problemas perenes.

Deixo aqui meu muito obrigada à minha irmã Krissiane Marques da Silva, por ser a maior incentivadora desta tese e a melhor cúmplice de jornada que a vida poderia me dar. Poucas forças deste mundo me inspiram tanto quanto a que você carrega nos olhos desde a primeira vez que os vi. Obrigada por me apoiar.

Ao Felipe Galiza, meu marido, agradeço pela partilha do amor, dos sonhos e dos pensamentos. Obrigada por segurar o peso não só da tese, mas também da vida comigo. E, mais ainda, por reestabelecer a leveza, que aprendemos juntos a cultivar, todos os dias, sempre e sempre.

À Regina Dalcastagnè, admirável orientadora, agradeço pela confiança que depositou em mim quando eu ainda era uma jovem aspirante ao programa de Iniciação Científica na graduação. Sou grata pela parceria longeva e pela autonomia intelectual que me ajudou a desenvolver durante toda a minha formação.

Ana Flávia Magalhães Pinto, obrigada pela inspiradora fala num evento para estudantes cotistas em 2005, no alto dos meus 19 anos, que me revelou a potência criativa e mobilizadora da imprensa negra, além de encorajar-me a ser uma intelectual a partir de seu exemplo. Como se não fosse bastante, agradeço pelas preciosas contribuições na qualificação deste trabalho, pois elas me ajudaram a encontrar a voz da minha tese.

À professora Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa agradeço pelas ricas contribuições feitas na qualificação desta tese e pela excelente disciplina “Literatura e Pensamento Crítico no Brasil”, que me reconectou com o texto literário. Obrigada também por apresentar-me à especial Gilka Machado e fazer de “Manhã de cristal” um poema revisitado sempre que estive longe da literatura o suficiente para querer voltar.

À Bruna Paiva de Lucena agradeço pela participação nesta banca, pelos anos de amizade parida na literatura e criada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Obrigada pelos constantes ensinamentos sobre como ser uma professora da educação básica que faz pesquisa.

À SEEDF, minha casa laboral, agradeço pela concessão do afastamento remunerado para estudos, pois sem ele eu não teria tempo para desenvolver as reflexões necessárias para o problema que me propus entender. Particularmente, agradeço à Alzira, servidora do Setor de Afastamento Remunerados para Estudos da Eape, pelas presteza, calma e gentileza demonstradas nos momentos em que lhe procurei para resolver eventuais trâmites da licença.

Especialmente, agradeço a meus alunos e alunas por me proporcionarem uma trajetória docente das mais interessantes! Acompanhar o desenvolvimento intelectual e emocional de vocês é um privilégio que me leva para mais perto da sabedoria e da matéria humana do que os muitos livros que li. Pensei em vocês na maioria das páginas aqui elaboradas.

À Calila das Mercês agradeço por ter sido uma preciosa contemporânea de doutoramento! A mesma orientadora, o mesmo programa de pós-graduação e os mesmos interesses temáticos só não foram encontros maiores que os das visões de mundo que comungamos. Obrigada pelas ideias trocadas, pelos cafés bebericados e pela força mútua durante os processos de escrita das nossas teses.

À Lícia Galiza, sogra querida, e ao Carlito agradeço pelos deliciosos almoços na casa de vocês durante quase toda a licença. Além do bônus da companhia agradável e dos pratos deliciosos, a dispensa de mais uma tarefa doméstica diária rendeu mais tempo de estudo. Obrigada!

À amiga e professora Delma, colega de trabalho dos tempos do CEF 410 norte, obrigada por me inspirar com sua docência e também por me emprestar cerca de 30 livros didáticos que utilizei com os estudantes da graduação durante o meu estágio docente. Muitos dos questionamentos da tese foram elaborados a partir daquela experiência.

À Tanimara Elias, amiga de tantos anos, agradeço por traduzir o resumo desta tese para o espanhol e ao Emílio García, seu marido falante nativo da língua, por ter se disponibilizado a me dar essa força. Na mesma seara, fica aqui o meu agradecimento ao Gabriel Guimarães, revisor disposto e atento ao trabalho, e à amiga Mariana Moura pela tradução do resumo da tese para o inglês.

À Marilene Felinto agradeço pela boa vontade quando atendeu a um pedido que lhe fiz sobre a referência de um dos contos analisados na tese, ele tinha com acesso limitado nas

páginas da Internet Archive. Além de ter sido muito útil, essa troca de mensagens me fez realizar um “sonho literário”: trocar correspondência com uma escritora que admiro!

À Miriam Alves agradeço pela digitalização e pelo compartilhamento do seu exemplar de *Criação crioula, nu elefante branco*, obra histórica do Quilombhoje que eu estava com dificuldades para acessar.

À Clara Etienne, pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), obrigada pelos comentários que fez sobre um trabalho que apresentei no simpósio da Associação Brasileiro de Literatura Comparada (Abralic) de 2017, no início do doutorado. Sua reflexão me mostrou que eu tinha perguntas pertinentes, mas me alertou sobre as dificuldades que teria para responder aos questionamentos que ali apresentei. A partir dali, repensei a pesquisa e me reconectei ao que de fato me motivava a fazer o doutorado.

Agradeço às minhas amigas contemporâneas de doutoramento Taís Machado, Dayane Augusta, Bruna Jaquetto e ao meu amigo Rodolfo Moraes por toda a força, apoio, incentivo, drinks e ombros que me deram durante o carrossel de emoções que é parir uma tese.

Por fim, agradeço às escritoras negras, autoras de seus dias, que estudei nesta tese, Maria Firmina dos Reis, Ruth Guimarães, Carolina Maria de Jesus, Marilene Felinto e Conceição Evaristo, pela força criativa empreendida nas obras que edificaram um mundo de imagens literárias em que minha subjetividade pode fazer morada.

RESUMO

SILVA, Andressa Marques da. *Autoras de seus dias: escritoras negras e o ensino de literatura*. 2021. 300 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

A literatura, uma das formas em que o conhecimento é elaborado, é capaz de possibilitar experiências que nos colocam em contato com a nossa humanidade, o que também está no horizonte de expectativas da práxis educativa. Meu objetivo neste trabalho é pensar sobre as obras literárias das autoras negras brasileiras, inseridas no *continuum* criativo do povo negro, e sua reflexão sobre a herança cultural brasileira como ponto inegociável na transmissão dos saberes eleitos pela escola. Para isso, parto de uma crítica à formação do conhecimento e ao epistemicídio que funda a modernidade. Em um segundo momento, relaciono a história da educação brasileira, o ensino de literatura e a agência dos negros na articulação histórica em prol da educação, argumentando sempre ter havido um interesse, por parte da imprensa negra, das associações negras e dos coletivos literários, em uma revisão do conhecimento escolar a respeito das narrativas sobre a herança cultural negra no país como condição para a construção da formação humana e cidadã. No último capítulo do trabalho, reflito sobre a abordagem, no ensino de literatura, de contos de Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Ruth Guimarães (1920-2014), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Marilene Felinto (1957-) e Conceição Evaristo (1946-). O intuito é avançar pelas barreiras impostas pelo historicismo nos estudos literários, que bebem da noção moderna de literatura, ressignificando, então, a escolha do repertório que fazemos como professores e professoras de literatura, mas de maneira articulada, e não apenas ilustrando tais obras como casos isolados. Dessa maneira, discuto a reinserção do conhecimento elaborado pelas mulheres negras, a partir de suas literaturas e seus *ethos* de escritora, nos estudos literários na sala de aula.

Palavras-chave: Autoras negras. Ensino de literatura. Epistemicídio. História da Educação. Literatura brasileira.

ABSTRACT

Literature, one of the means through which knowledge is developed, is capable of enabling experiences that put us in touch with our humanity, which is also within the scope of educational praxis. The aim of this thesis is to reflect on the literary works of black Brazilian authors, inscribed in black people's creative continuum, and their thoughts on the Brazilian cultural heritage as a non-negotiable aspect of the knowledge transmitted by schools. To that end, I start criticizing knowledge formation and the epistemicide that established modernity. Afterwards, I relate the history of education in Brazil, literature teaching and the historic articulation of black social agents in favor of education, arguing that there has always been an interest, on the part of the black press, black associations and literary collectives, in reviewing school knowledge on the narratives about the black cultural heritage as a condition for human and citizen formation in the country. In the last chapter, I approach some short stories by Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Ruth Guimarães (1920-2014), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Marilene Felinto (1957-) and Conceição Evaristo (1946-) as a resource in literature teaching. The aim is to break through the barriers imposed by historicism in literary studies, based on the modern notion of literature, thus re-signifying the repertoire we choose as literature teachers, articulating these short stories instead of only portraying them as isolated cases. Therefore, I discuss the reinsertion of knowledge elaborated by black women, based on their literary work and writer's ethos, in literature teaching.

Keywords: Black female authors. Literature teaching. Epistemicide. Education History. Brazilian literature.

RESUMEN

La literatura, una de las formas en que el conocimiento es construido, es capaz de generar experiencias que nos ponen en contacto con nuestra humanidad, algo que también se integra en el horizonte de expectativas de la praxis educativa. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre las obras literarias de las autoras negras brasileñas, insertadas en el continuum creativo del pueblo negro, y su reflexión sobre la herencia cultural brasileña como punto ineludible en la transmisión de los saberes elegidos por la escuela. Para ello, parto de una crítica a la formación del conocimiento y al epistemicidio fundante de la modernidad. Seguidamente, hago un repaso de la historia de la educación brasileña, la enseñanza de la literatura y la agencia de los actores sociales negros en la articulación histórica por la educación, argumentando que siempre hubo un interés por parte de la prensa negra, de las asociaciones negras y de los colectivos literarios por una revisión del conocimiento en las escuelas respecto a las narrativas sobre la herencia cultural negra en el país, como condición para la construcción de la formación humana y ciudadana. En el último capítulo del trabajo, reflexiono sobre el abordaje, en la enseñanza de la literatura, de cuentos de Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Ruth Guimarães (1920-2014), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Marilene Felinto (1957-) e Conceição Evaristo (1946-) con el fin de avanzar sobre las barreras impuestas por el historicismo en los estudios literarios, que se apoyan en la noción moderna de literatura, resignificando, así, la elección del repertorio que hacemos como profesores y profesoras de literatura, pero de manera articulada, y no solo ilustrando tales obras como casos aislados. De esta manera, en las aulas de estudios literarios discuto la reinserción del conocimiento elaborado por las mujeres negras, a partir de su literatura y su ethos de escritora.

Palabras clave: Autoras Negras. Enseñanza de Literatura. Epistemicidio. Historia de la Educación. Literatura Brasileña.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	14
1	A SUBJETIVIDADE NEGRA	24
1.1	A existência negra, a produção de conhecimento e as mulheres negras ..	32
1.2	As mulheres e o conhecimento na modernidade	44
1.3	O cânone nacional e a ideia de nação	54
2	O CÂNONE LITERÁRIO E O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL	63
2.1	Sobre a história da educação brasileira	67
2.1.1	<u>A instrução na Colônia, a Reforma Pombalina e a formação do conceito moderno de literatura</u>	72
2.1.2	<u>O ensino de literatura nas primeiras reformas da instrução pública brasileira (1822-1889)</u>	83
2.1.3	<u>Abolição e instrução pública</u>	93
2.1.3.1	Os abolicionistas e a luta pela instrução pública	97
2.1.3.2	Apaga-se um século, acende-se outro.....	102
2.1.4	<u>Pós-Abolição, nação, eugenia e educação: que conversa é essa?</u>	105
2.1.4.1	Disputas pela cidadania e educação no pós-abolição	108
2.1.4.2	As associações negras, a Imprensa Negra e a disputa pela educação no Pós-Abolição.....	111
2.1.4.3	A Escola Nova e seu “diploma de brancura”	119
2.1.4.4	Vargas: a educação molda o nacionalismo	129
3	AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1961, “1971”, 1996: O ENSINO DE LITERATURA EM DEBATE	135
3.1	A LDB de 1961	138
3.2	As organizações populares nos anos 1960	142
3.3	A Associação Cultural do Negro	147
3.4	Os militares na educação: o tecnicismo	154
3.5	O Quilombhoje, os <i>Cadernos Negros</i> e o <i>continuum</i> criativo do movimento negro brasileiro (1978)	165
3.6	Os eventos literários dos anos 1980 e as discussões sobre literatura e educação	173
3.7	Constituição Federal de 1988	179

3.8	A LDB de 1996	183
3.9	O artigo 26-A da LDB (Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003)	190
3.10	A Base Nacional Comum Curricular	195
4	AUTORAS DE SEUS DIAS: OS CONTOS DAS ESCRITORAS	
	NEGRAS NA ESCOLA	209
4.1	A fonte da autoestima e o direito à literatura	215
4.2	Autoria negra: uma breve discussão	220
4.3	“A escrava”, de Maria Firmina dos Reis	228
4.4	“A história besta de Manelão”, de Ruth Guimarães	242
4.5	“O Sócrates africano”, de Carolina Maria de Jesus	250
4.6	“Meu estrangeiro e eu”, de Marilene Felinto	257
4.7	“Maria do Rosário Imaculada dos Santos”, de Conceição Evaristo	265
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	272
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	281
	APÊNDICE A – Autoras de seus dias: um pouco mais	298

APRESENTAÇÃO

Em uma experiência singular, confrontei-me com um fato que não surpreende negros e negras, mas que exemplifica a difícil prática da alteridade, tão relevante para a construção de uma educação e de uma sociedade antirracistas. Numa sessão de exibição de *Se a rua Beale falasse*, adaptação cinematográfica do romance homônimo de James Baldwin (2019) realizada sob a direção de Barry Jenkins, percebi como o sujeito negro é atravessado por uma gama de incompreensões mesmo quando o que se está em jogo é a solidariedade à sua dor, talvez a significação máxima do humano. A plateia, em esmagadora maioria, começou a rir demasiadamente, numa catarse às avessas, por não compreender a tragédia evocada na cena. Nela, duas famílias negras se reúnem para falar acerca de seus filhos Tish e Fonny, que namoram e esperam a chegada de uma criança não planejada. A situação apresentada não é fácil, já que diferenças econômicas afastam as duas famílias, o que provoca acusações mútuas de desprezo, resultando em ofensas incontornáveis. O desespero de Tish é comovente, mas a plateia presente resolveu desacreditá-lo e parecia crer que a encenação era mais próxima da comédia, pois sua experiência com negros na tela deve ser reduzida às *sitcoms* americanas consumidas no Brasil. Para mim, soou absurdo gargalhar diante de uma cena tão tocante, mas também me fez refletir sobre como a escassez de experiências estéticas que construam a subjetividade negra de maneira densa e complexa é resultado de uma articulação que envolve uma série de mecanismos racistas na sociedade. Esse incômodo perpassa meus questionamentos sobre o engessamento vivenciado pela escrita literária de mulheres negras há tanto tempo, iniciando-se na crítica literária e chegando à sala de aula.

Outra situação que ocorreu comigo e uma aluna foi motivo de mais reflexões e questionamentos que acabaram se transformando em perguntas desta tese. Em 2015, durante uma aula em que eu falava sobre a poeta negra brasileira Meimei Bastos, uma aluna me perguntou se ela era mesmo uma escritora. Em seus olhos, vi uma expressão que não era de surpresa por ter descoberto uma jovem escritora, que até se assemelhava a ela fisicamente, mas sim de total incredulidade naquela situação. A ideia de que na imaginação daquela aluna – e dos demais que pensaram como ela, mas ficaram em silêncio – não cabia a figura de escritora negra me deixou pasmada. Contudo, eu não pude julgá-la nem em pensamento, pois seu imaginário acerca do que era um escritor ou uma escritora havia sido construído durante anos a partir do conhecimento a que ela teve acesso na escola, e foi em busca de compreender esse longo percurso que me propus a fazer esta tese.

Nesta pesquisa, discuto o extenso caminho que construiu significações violentas e que cunhou leituras paralisantes para a sociedade, a saber, a negação do corpo feminino negro como produtor de conhecimento e a impossibilidade de alargar visões de mundo a partir do aprendizado promovido por esse saber. A separação da imagem da pessoa negra da realização da escrita, do conhecimento e da arte é reveladora da estrutura racista e também sexista, no caso das mulheres, que ergueu cada uma dessas produções sociais, como é nítido no seguinte verso de Carolina de Jesus:

Eu disse: meu sonho é escrever!
Responde o branco: ela é louca!
O que as negras devem fazer...
É ir pro tanque lavar roupa. (JESUS, 1996, p. 43)

A despeito do bem-talhado mecanismo de silenciamento e da tentativa do apagamento do conhecimento do povo negro, a pulsão de vida se faz presente em sua história. Nesta pesquisa, especialmente, reflito sobre o silenciamento do saber elaborado pelas mulheres negras, ressaltando que este deve ser entendido a partir de uma articulação de saberes e experiências históricas e transatlânticas, como proposto pela historiadora Beatriz Nascimento (2018). Por isso, discuto sobre obras de mulheres negras que, analisadas em conjunto, enunciam uma dicção literária própria na sociedade brasileira, revelando as ranhuras dessa coletividade e os limites das interpretações elaboradas para compreendê-la.

Por que, então, não analisar também as obras literárias dos homens negros, que igualmente sofreram as consequências do epistemicídio, ou seja, do apagamento de sua obra naquilo que se configurou como valoroso para a compreensão da literatura brasileira? Tal inflexão mexeu com meus objetivos com a realização deste trabalho e cheguei à conclusão de que minha intenção sempre foi olhar para o mais longe possível do centro, aquilo que, como docente, eu não encontro na seara dos materiais didáticos e nas formações continuadas disponibilizadas para os professores e professoras de Língua Portuguesa. Ainda que muitos questionamentos tenham relação com a maneira pela qual as obras de autores como Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Souza são apresentadas nos livros didáticos, muitas vezes diluindo suas críticas ao racismo que estrutura a sociedade brasileira, como apontam as teses de Fabiana Lima Peixoto (2011) e Nara Lasevicius Carreira (2019), a disponibilidade de suas publicações para os docentes abre um leque de trabalho que pode ser aperfeiçoado. No entanto, as obras literárias das escritoras negras sequer constam como possibilidade de oferecer interpretações sobre o contexto brasileiro, algo relevante na determinação dos títulos que

compõem o cânone nacional, como discuto no segundo capítulo. Por isso, investigar o ponto de vista das escritoras negras “autoras de seus dias” sobre a sociedade brasileira e a subjetividade negra é o prisma pelo qual lançarei meu olhar ao ensino de literatura brasileira.

“Autoras de seus dias” foi a maneira com que a literata negra Maria Firmina dos Reis, a primeira mulher a publicar um romance no Brasil, definiu a si e às possíveis escritoras que buscassem realizar o fazer literário. No prólogo de *Úrsula*, publicado em 1859, ao apresentar sua protagonista aos leitores e às leitoras, a autora, consciente das dificuldades que permeavam a apropriação da escrita literária por parte das mulheres, sobretudo as negras, demonstrou querer que isso não fosse empecilho para a recepção de sua personagem. E foi além ao dizer que não seu romance, mas o acolhimento dele serviria de “incentivo para outras” que poderiam com “imaginação mais brilhante” edificar novos mundos através das palavras (REIS, 2017, p. 1).

Foram essas possibilidades de construção de imagens do mundo que motivaram os questionamentos desta pesquisa de doutorado. No século XIX, Maria Firmina dos Reis afirmou que sua obra foi elaborada “com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais”, colocando-se no lado oposto aos demais escritores daquele momento: “homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que *corrigem*” (REIS, 2017, p. 2, grifo meu). Ao lançar mão da ironia nessa frase, a autora funda a escrita literária das mulheres negras, localizando-a em contraposição àquelas desenvolvidas pelos escritores, em sua maioria homens e brancos, que maciçamente compunham e compõem o cânone literário brasileiro. Por sua vez, a formação desse cânone é fortemente ligada à solidificação de uma ideia de nação e também ajudou na construção de um imaginário que pudesse dar terreno para que a modernidade – promessa imposta pela colonização europeia – se estabelecesse no Brasil. Para que isso ocorresse, o Estado-nação moderno, segundo Rita Terezinha Schmidt (2006), excluiu a subjetividade das mulheres de sua narrativa constitutiva como uma das estratégias de desenvolvimento da sociedade que almejava:

As relações de desigualdade, opressão e violência de gênero no campo político brasileiro são evidências da violência simbólica de um projeto mal-acabado de nação que passa ao largo da existência concreta, social/política/cultural, das mulheres. Ou seja, o “direito dos homens” e o “direito dos cidadãos” presentes nos discursos da dialética moderna da igualdade e da liberdade não incorporam as mulheres que, em sua condição de sujeitos ex-cêntricos, sempre tiveram uma relação problemática com o Estado-nação moderno e sua construção de subjetividades. (SCHMIDT, 2006, p. 782)

Dessa maneira, é relevante questionar o porquê de haver uma experiência ou experiências que ficaram alheias à construção de subjetividade do Estado-nação moderno, já

que isso diz respeito às possibilidades de construção de imagens e interpretações sobre o mundo, perspectiva preciosa para a literatura e que cativa minha atenção como professora e pesquisadora.

Durante todo o trabalho, busco refletir sobre a possível revisão que a experiência estética das obras literárias de mulheres negras pode fazer no ensino de literatura, o que seria uma das formas de reintegração do conhecimento do povo negro. Isso porque ao mesmo tempo que aponta para a ausência da literatura criada pelas mulheres negras na historiografia literária nacional, também sugere que o ensino elaborado a partir da influência do cânone pode ser realizado de forma a vislumbrar a subjetividade e o pensamento das mulheres negras como um dos caminhos possíveis na fruição da literatura na sala de aula. Então, há uma reivindicação do corpo e da mente das mulheres negras como uma das casas possíveis e legítimas para o fazer literário, o que já desloca os alicerces burgueses que tomaram a literatura na modernidade. Além disso, a reintegração do pensamento das mulheres negras nas narrativas que compõem a subjetividade, a história e a cultura brasileiras alarga o repertório e a formação humana dos(as) leitores(as), o que vai ao encontro da promoção da pedagogia crítica.

A escolha das obras estudadas baseia-se na produção que salta aos olhos na linha da literatura afro-brasileira justamente pelos questionamentos elaborados por suas vozes narrativas, que não encontram lugar nas ferramentas conceituais largamente utilizadas pela tradição da crítica literária brasileira, o sistema literário e a formação, pois passam ao largo da construção de nação fundada na sustentação dos mitos de miscigenação e não violência. Para pensar sobre essa movimentação, elegi contos de Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Ruth Guimarães (1920-2014), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Marilene Felinto (1957-) e Conceição Evaristo (1946-). A escolha por pensar sobre o ensino de literatura a partir das obras dessas autoras passa por algumas questões que envolvem minha intenção de promover uma reflexão que abarcasse períodos distintos da trajetória da dicção negra na literatura brasileira, por isso o *corpus* abrange os séculos XIX, XX e XXI. Elas são referências da textualidade das autoras negras e compõem o baixíssimo de número de 11 romancistas negras que publicaram textos aos quais tivemos acesso ao longo da história da literatura brasileira, pelo menos até o ano de 2006, segundo detalhado mapeamento feito por Fernanda Rodrigues de Miranda (2019). A pesquisadora pondera que após 2006, ano em que foi publicado o romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, foram publicados mais 17 romances de autoras negras brasileiras, fato que se mostra bastante promissor à nossa literatura (MIRANDA, 2019, p. 35).

Apesar de as cinco autoras terem criações em gêneros literários diferentes, como o romance, o conto, a crônica, a memória e a poesia, opto pela reflexão a partir dos contos, pois

é um gênero breve que figura nos livros didáticos com frequência, além de permitir a promoção de uma experiência literária na própria sala de aula, que muitas vezes fica prejudicada ao ser estabelecida como uma tarefa a ser feita em casa. Os contos são “A escrava”, de Maria Firmina dos Reis (2018); “A história besta de Manelão”, de Ruth Guimarães (1996); “O Sócrates africano”, de Carolina Maria de Jesus (2018); “Meu estrangeiro e eu”, de Marilene Felinto (2004); e, por último, “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”, de Conceição Evaristo (2011). O estudo de tais obras pretende somar reflexões ao argumento central desta tese, a saber, a ideia de que a formação humana tem na literatura de autoras negras e no seu ensino um espaço que pode alargar pontos de vista, além de promover o conhecimento do *continuum* criativo elaborado pela experiência social negra junto aos estudantes, ou seja, nossa herança cultural. Faz-se relevante apresentar as autoras e o *corpus* que compõem o estudo em sua introdução, mas o fato é que essa parte da análise é desenvolvida apenas no último capítulo da tese, pois percorrer uma jornada de discussões foi necessário para que a pesquisa chegasse até lá.

No primeiro capítulo, discuto a compreensão acerca do conhecimento estruturado pelo racionalismo cartesiano com os mecanismos de deslegitimação de saberes e subjetividades, historicamente aplicados às mulheres. Esse entendimento se mostrou altamente revelador, pois pude perceber o esforço deliberado da estrutura dominante em promover reconfigurações significativas nas relações sociais que só se dão através da violência física ou simbólica. Refletir sobre o conhecimento e o pensamento é fundamental para a compreensão da literatura, pois ela também compõe a gama de criações da inteligência reconhecidas como o saber da humanidade. Seu papel é preponderante na produção de imagens edificadas pela linguagem, as quais funcionam como baliza das cosmovisões que interessam ser firmadas ao mesmo tempo que nos revelam o código de valores sociais que as formularam.

Isso foi importante, pois, sendo a literatura uma produção de conhecimento sobre o mundo e uma prática social que elabora representações que ultrapassam o texto e também o campo literário, a representação de personagens cujas subjetividades são marcadas pelas questões existenciais negras diaspóricas filia-se a uma necessidade de circunscrever tal experiência de forma a evidenciar o simulacro mal-acabado deste país excludente que não coube no ponto de vista da casa grande.

Ainda no capítulo 1, construo uma argumentação que reflete sobre a subjetividade, a existência negra, a condição de mulher ante o conhecimento, a fim de problematizar os matizes que desenvolveram as amarras que limitaram as possibilidades de realizá-lo, mas também busco compreender o que seria relevante para a elaboração da dicção das autoras negras estudadas. Ali também demonstro como esse processo de detenção de poder sobre o conhecimento sempre

esteve em consonância com os interesses econômicos mundiais, levando esse projeto, então, a rearticular seus objetivos e fases, visando à manutenção do poder. Contudo, a casa arquitetada pela Europa nunca teve uma fundação sólida, como se pensava, pois até hoje há resistência do conhecimento que se tentou invalidar. As cosmovisões africanas, indígenas e das mulheres lutaram e traçaram suas alternativas para manterem-se como herança cultural sobrevivente ao agora. Não se pode negar o caminho percorrido por esse saber, pois há uma reintegração do pensamento que foi jogado às margens, e ele diz muito sobre o mundo. Por isso, nos capítulos 2 e 3 debruço-me sobre a disputa pelo conhecimento a partir das lutas sociais pela educação e também a partir da literatura e da legislação sobre a educação ao longo do tempo.

Especificamente no segundo capítulo, reflito sobre a educação no Brasil e discuto as ideias pedagógicas que aqui ganharam espaço e vigência para pensar sobre como elas articularam e articulam, cada uma ao seu modo, mecanismos de exclusão do acesso ao conhecimento através da sua valoração. Esse raciocínio é tão antigo quanto a própria ideia de pedagogia, uma práxis social, por isso, fez-se necessário refletir sobre os primeiros momentos da história da educação, ainda na fase colonial, pois só assim pude elaborar a linha de raciocínio que interessa a esta pesquisa: observar como, historicamente, o modelo burguês de educação promoveu o acesso aos tipos de saberes de acordo com as classes sociais e os interesses ideológicos, políticos e econômicos vigentes, de maneira a tentar impedir as classes populares não só de instrumentalizar-se em relação à herança cultural burguesa, mas também de elaborar e articular o conhecimento consonante aos seus próprios interesses. Sendo assim, fiz uma discussão sobre a história da educação brasileira buscando entender como ela objetivamente promoveu o racismo em sua organicidade, seja na constante tentativa de eliminação dos alunos negros de seu sistema, seja na exclusão do docente negro, seja ainda, como busco demonstro, no epistemicídio de seu conhecimento – como no caso da literatura elaborada pelas mulheres negras –, omitido da coletânea de saberes transmitidos pela escola como herança cultural.

No que diz respeito à educação na Primeira República, discuto as políticas sociais dos seus primeiros anos, elaboradas a partir das concepções teóricas de uma “elite branca, científico-social e intelectual” que “não apenas refletiam as visões da elite sobre degeneração; elas projetavam essas visões em formas que contribuíam para a desvantagem de brasileiros pobres e não brancos”, como discutido por Jerry Dávila, em *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*, de 2006. Nessa parte da análise, a discussão se pauta nas políticas educacionais e sua organização na Primeira República, uma vez que a dinâmica de sua formação será a gênese das discussões que culminarão na concepção de ensino e de escola que vem sendo desenvolvida na história da educação brasileira.

Assim, fundamento a discussão desta tese articulando a exclusão das pessoas negras da esfera da educação, o epistemicídio – um dos fundamentos da modernidade – do conhecimento elaborado pela inteligência negra (especificamente aquele elaborado pelas mulheres negras na literatura) e a noção de herança cultural que deveria ser levada em conta pelo ensino, especificamente, o de literatura. Esse construto levou à sedimentação de um dos efeitos do epistemicídio, a indulgência cultural, reflexão de Sueli Carneiro (2005) que também discuto na tese. Por sua vez, a indulgência cultural promove uma depreciação da razão negra e atinge a elaboração de novos conhecimentos e interpretações de mundo. Por isso, observar os processos que a promovem é tarefa hercúlea, dadas as diversas frentes que a construíram. No entanto, é a maneira possível de propor um revisionismo do ensino de literatura, a fim de possibilitar um olhar contínuo para a produção literária das mulheres negras, que, quando observada por ele, tende a ser considerada um fruto contemporâneo esvaziado de sua continuidade justamente pelos estilhaços deixados pelo epistemicídio.

No mesmo capítulo, faço uma reflexão sobre os desdobramentos da arquitetura das políticas educacionais durante os períodos pós-abolição, Estado Novo (e o advento da Escola Nova) e a chamada “democracia populista”, entre 1946 e 1964, bem como da agência negra na disputa pela educação durante esse período, tendo como principal espaço de articulação a imprensa negra. Sob o risco de mergulhar esta tese nos mesmos fragmentos de uma história do Brasil que desconsiderou as disputas sociais como motor dos nossos avanços sociais, fez-se mister refletir também sobre a agência das pessoas negras que, de maneira organizada, atuaram publicamente em prol do desenvolvimento da educação da população negra e viabilizaram veículos de comunicação para a circulação do conhecimento por ela elaborado.

No terceiro capítulo do trabalho, discuto as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a reforma de 1971 e, finalmente, a de 1996, nossa atual legislação educacional federal, bem como a Base Nacional Curricular Comum. Nele, ainda continuo seguindo o rastro da história da educação, mas reflito também acerca da literatura afro-brasileira e das discussões que suscitou, com mais proeminência, dos anos 1960 em diante, a partir do trabalho promovido por associações culturais e grupos de teatro tanto no campo de publicações elaboradas por autores e autoras negras quanto na realização de eventos intelectuais direcionados às discussões literárias. Dessa maneira, neste terceiro capítulo, prossigo relacionando a história da educação brasileira, o ensino de literatura e a agência dos atores sociais negros na articulação histórica em prol da educação (que se mostrou elemento mobilizador dos intelectuais envolvidos com a imprensa negra no pós-abolição), mas, agora, a partir das discussões no âmbito da literatura brasileira. Isso foi profícuo para a compreensão do

jogo de forças no seio das disputas sociais que ora apontam para o avanço, ora para o retrocesso em matéria curricular.

Sendo assim nos primeiros momentos do capítulo, discuto LDB de 1961 e de 1971, o caráter assumido pela literatura nessa legislação, os projetos de educação e alfabetização populares que vigeram também no caldeirão das disputas sociais dos anos 1960, bem como as contribuições da Associação Cultural do Negro (ACN), de 1956 até meados da década de 1970, e sua incidência na formação de escritores e intelectuais que ali promoviam discussões sobre a arte negra, incluindo a literatura. Num segundo momento, articulo uma discussão sobre a visão dos militares para a educação e o amadurecimento das reivindicações de movimentos literários como o Quilombhoje, em destaque, no que tange à concepção mais densa sobre a literatura negra, sua gênese e seu papel na formação cultural promovida pela escola. Essas discussões, que foram sendo realizadas concomitantemente a outras movimentações negras que se organizaram politicamente, como o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), compuseram a longa caminhada pela busca da redemocratização do país, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988, com novos olhares para a educação e para a igualdade em seu acesso, o que também é discutido no terceiro momento deste capítulo. Por fim, realizo uma discussão sobre a LDB de 1996, considerada a lei da educação de caráter mais humanista, com sua valorização do ensino de literatura, em comparação às anteriores, refletindo especialmente sobre o artigo 26-A (inserido posteriormente), que versa sobre a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira nas disciplinas curriculares. Ali observo como o ensino de literatura passou a lidar com a literatura negro-brasileira, especificamente, com as obras das autoras negras.

Ao longo desse capítulo, busco compreender as dinâmicas estabelecidas pela legislação educacional brasileira para o ensino de literatura, relacionando-as aos movimentos das disputas sociais, em especial o negro, em prol da educação popular. Demonstro que sempre houve um interesse, por parte da imprensa negra, das associações negras e dos coletivos literários, em uma revisão do conhecimento escolar a respeito das narrativas sobre a herança cultural negra no país como condição para a construção da formação cidadã.

A partir dos anos 1960 e 1970, houve o primeiro momento de popularização da escola pública (luta que vinha sendo travada desde a década de 1920), cujo resultado foi o aumento das matrículas e do tempo obrigatório no ensino fundamental. Porém, não ocorreu uma articulação de saberes e do conhecimento destinados à compreensão da condição humana e seus desafios na LDB de 1971, marco daquele período, dado o interesse do governo civil-militar e da economia no ensino tecnicista, o que resultou em um desprestígio do ensino de literatura.

Com a LDB de 1996, houve um aceno da legislação à educação voltada ao desenvolvimento da compreensão humana sobre si, o que pode ser exemplificado pela aprovação da Lei nº 10.639/2003, fruto das históricas lutas sociais do movimento negro. Além de observar as dinâmicas da legislação e o que ela tem a dizer sobre os momentos históricos da sociedade, busco compreender como ela passou a olhar para o currículo de forma a dar conta da inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena – incluindo aí a literatura – como saber escolar a ser transmitido, marcando, então, uma nova etapa no denso percurso de exclusão do conhecimento elaborado pelas pessoas negras.

No capítulo 4, reflito sobre a abordagem, na sala de aula, das obras literárias das escritoras negras. O intuito é avançar pelas barreiras impostas pelo historicismo nos estudos literários, que bebem da noção moderna de literatura, ressignificando, então, a escolha do repertório que fazemos como professores e professoras de literatura, mas de maneira articulada, e não apenas ilustrada em casos isolados. Dessa maneira, busco pensar sobre a reinserção do conhecimento elaborado pelas mulheres negras, a partir de suas literaturas e seus *ethos* de escritora, nos estudos literários na sala de aula. Acredito que a escola possa nos levar a pensar sobre um movimento de tensionamento da concepção da literatura brasileira, mas pela via contrária. Nos primórdios do ensino de literatura, a escola buscou na crítica os moldes para seu fazer e, hoje, a partir dos questionamentos presentes nos estudos de professores e pesquisadores, indaga a crítica literária sobre os limites daquilo considerado canônico por ela. Essas reflexões acenam para o que considero inegociável para a educação voltada às classes populares: compreender a si e a sociedade a partir da perspectiva dos conflitos que emergem dela. A literatura também o faz, e a escola deve dar vazão a essa experiência, pois ela tensiona a noção de literatura brasileira que temos e convoca novos paradigmas, novas leituras de mundo.

A reflexão sobre o percurso revela o processo, a continuidade, e dificulta que justificativas torpes sejam tomadas como freios para barrar o fluxo da transmissão desse conhecimento, que inclui a literatura, como discuto ao longo do trabalho. Esse capítulo se dedica à reflexão sobre contos de Maria Firmina dos Reis, Ruth Guimarães, Carolina Maria de Jesus, Marilene Felinto e Conceição Evaristo e tem como objetivo pensar a experiência literária a partir das discussões que essas histórias promovem, uma vez que sua forma e seu conteúdo possibilitam uma experiência literária com desdobramentos nas subjetividades. Apesar de esse alcance subjetivo na formação humana ser inerente à literatura, como reflito no capítulo, a discussão ali feita almeja revelar a potência da textualidade das autoras negras brasileiras na promoção da formação humana integral, que sempre esteve no horizonte das lutas sociais interessadas na transmissão da herança cultural negra a partir da educação formal.

Para isso, parto da busca da fonte da autoestima – reflexão de Toni Morrison (2020) sobre sua criação literária – de cada personagem, o prisma sobre o qual suas visões de mundo são elaboradas e que revelam sua complexidade e humanidade. Com isso, articulo o estudo de cada conto da seguinte maneira a: 1) buscando a fonte de autoestima das personagens e como ela é elaborada; 2) discutindo como a presença dessas personagens revela as fissuras da literatura brasileira, empenhada em desconsiderar o conhecimento elaborado pelas autoras negras como saber a ser transmitido pela escola. À guisa de conclusão dessa exposição sobre o estudo do *corpus* analítico, mobilizo uma reflexão de Maria do Rosário Longo Mortatti (2014) sobre a possibilidade de formação humana promovida pelo ensino de literatura. Por mais que seja incomensurável, ela será sempre o horizonte de expectativa mobilizado pelo professor e professora de literatura, pois se trata de: “Um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana” (MORTATTI, 2014, p. 29).

1 A SUBJETIVIDADE NEGRA

*Se caminhares para a direita baterás e esbarrarás
ansioso, aflito, numa parede horrendamente
incomensurável de Egoísmos e Preconceitos! Se
caminhares para a esquerda, outra parede, de
Ciências e Críticas, mais alta do que a primeira, te
mergulhará profundamente no espanto!*

Cruz e Souza

Pensar sobre a existência negra é uma tarefa que atravessou vários períodos da história da humanidade, pois reflexões sobre a subjetividade negra vêm sendo elaboradas desde as narrativas de escravizados/as e ex-escravizados/as e mesmo antes, com as narrativas orais que guardaram toda a mitologia de países africanos como o Mali e a Guiné, no caso das belíssimas histórias da *Epopéia de Sundiata*.¹ A última sobreviveu aos tempos através das tradições orais, já outras chegaram até a contemporaneidade a partir do registro escrito de suas reflexões e pensamentos acerca da sua história e existência, como são os casos dos relatos não ficcionais de Sojourner Truth e Mary Prince. Além delas, há a produção ficcional de autoras como Philis Wheatley, que escreveu poemas, e Frances Ellen Watkins Harper, a primeira mulher negra a publicar um conto nos Estados Unidos da América, em 1859, o mesmo ano da publicação do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. Na experiência das mulheres negras com a escrita na América Latina, destaco a peruana Úrsula de Jesús, ainda no início do século XVII, Rosa Maria Egipcíaca Vera Cruz, no Brasil, no século XVIII, e Cristina Ayala, que publicou poesia e foi uma intelectual de destaque em Cuba no final do século XIX e início do XX. Outra escritora negra poeta foi a brasileira Auta de Souza², que publicou em jornais e revistas no fim século XIX. Longe da pretensão de abarcar toda a elaboração do pensamento e conhecimento das mulheres negras através de seus escritos ao longo dos tempos, intenciono, com esses exemplos,

¹ A *Epopéia de Sundiata* tem como local de narrativa a África Ocidental, especificamente, nos territórios que hoje são o Mali e a Guiné, e narra a fundação do Império Mali (os mandingas) no apagar das luzes da Idade Média. O príncipe Sundiata passou por vários acontecimentos difíceis até, por fim, conseguir unificar sua terra. Essa história atravessou o tempo e gerações através das vozes de contadores de histórias treinados, os *griots*, que podem contá-la, por vezes, acompanhados de instrumentos musicais. Já que a epopeia é composta por vários episódios ocorridos com Sundiata, a escolha dos episódios escolhidos para cada “contação” se dá pela sensibilidade do *griot* em compreender o que comove mais àquela plateia em seu contexto. Até hoje, não há uma versão única, fixada pela escrita como a “singular”, mas sim variantes locais que dão movimento às façanhas de Sundiata até os dias de hoje. Para mais, ver: *O mundo da escrita: como a literatura transformou a civilização*, de Martin Puchner (2019).

² Para saber mais sobre essas autoras, verificar o Apêndice A desta tese.

convocar os leitores e leitoras à reflexão sobre a existência de um repertório de autoras negras³ – ainda desconhecidas pelo saber escolar – que precisa ser abordado pelo currículo de maneira a possibilitar uma divulgação de pontos de vistas outros sobre a experiência humana no mundo, argumentação norteadora desta tese. Para isso, discuto, ao longo da pesquisa, o jogo de interesses que historicamente influenciou e determinou o descarte da reflexão sobre o conhecimento elaborado pelas mulheres negras e do povo negro na instituição destinada a transmitir a herança cultural dos povos às próximas gerações. O que as escritoras negras, autoras de seus dias, nos têm a dizer sobre a vida, a paixão, a luta e os sonhos?

Empenhar-se pelas respostas a essas perguntas tem sido um esforço contínuo realizado nos últimos anos por historiadores(as) e críticos(as) literários(as) que buscam revelar a trajetória e a produção intelectual de mulheres com o objetivo de questionar os universalismos destinados aos sujeitos da História, como reflete Luara dos Santos Silva (2020): “Investigar trajetórias negras, e em especial de mulheres, nos permite problematizar os significados de ser mulher negra, intelectual, esposa, mãe, educadora, dentre outras funções, num contexto extremamente marcado pela atuação e protagonismo masculinos” (SILVA, 2020, p.46). Para a autora, a experiência histórica de mulheres negras que circunscreveram seu pensamento em espaços que hoje podemos acessar, aprender e resgatar, como a imprensa e a literatura, nos fornece elementos para repensarmos o arranjo dos limites impostos a elas em seu tempo, dado o peso da raça, do gênero e da classe em suas vidas. Na marcha do presente em curso, o passado surge como aliado na construção de casas para o conhecimento e o saber historicamente elaborado, mantido e buscado por negros e negras da diáspora africana no horizonte de suas lutas e agências.

A minha inquietação de pesquisadora deixa-me boquiaberta com a produção intelectual de pessoas que se ergueram contra muros e paredes, como refletiu Cruz e Sousa em “O emparedado”. Neste poema em prosa, publicado após a sua morte em 1898, o eu-lírico questiona e ataca as dificuldades sufocantes que a sociedade impunha àquele que a partir da condição negra ousasse escrever, pensar e trilhar sua existência nos caminhos do conhecimento. É revelador olhar para a obra do conjunto de intelectuais acima citados/as e observar suas reflexões sobre sua condição na sociedade e liberdade para construir ferramentas que dariam

³ Parte desse repertório a ser explorado encontra-se na imprensa que foi responsável por divulgar o pensamento de homens negros e mulheres negras em diversos contextos nacionais. Destaco a experiência de escritoras negras cubanas na revista *Minerva* (1888-1889/ 1910-1915), que publicou textos voltados à reivindicação da identidade, da descendência africana e do orgulho racial em sua “revista quinzenal dedicada às mulheres de cor”. Entre as escritoras colaboradoras da *Minerva* estiveram: Úrsula Coimbra de Valverde, Lucrecia Gonzáles, Cristina Ayala, África C. de Céspedes. Para mais sobre a publicação ver: [https://www.ecured.cu/Minerva_\(revista\)](https://www.ecured.cu/Minerva_(revista)). Último acesso em 05/07/2020.

conta de expressar o sentimento que o racismo lhes infligia. É a partir dessa motivação que busco explorar o conhecimento elaborado pelas autoras negras brasileiras em suas obras, observando-o a partir do ensino de literatura que, historicamente, acabou por negligenciá-las na sala de aula e em seus manuais.

A produção do conhecimento é uma das condições que conferem humanidade a alguém, pois é o arcabouço de reflexões sobre si, acumuladas ao longo da história que sustentam a herança cultural dos povos. Por isso, iniciei minha reflexão citando exemplos de intelectuais que deram corpo ao dilema sobre as condições que constroem a ideia de humanidade em narrativas não exclusivamente brasileiras, pois apesar de parecer uma dinâmica de associação descuidada, dada a particularidade de cada contexto histórico, isso na verdade norteia uma escolha epistêmica filiada uma gama de pesquisadores e pesquisadoras que buscam tecer reflexões sobre a experiência negra no mundo, pensando-a a partir das interlocuções possibilitadas pela diáspora negra. Essa é a ideia de Atlântico Negro formulada por Paul Gilroy (2001) e explicada por Joaze Bernardino-Costa (2018) a seguir:

A noção de Atlântico Negro permite-nos elaborar uma história não centrada na Europa, bem como transcender a fixação territorial e uma eventual crença de que as identidades políticas emergem de uma essência racial. Contrariamente, nos apoiamos na noção de que as identidades políticas são resultantes de trocas culturais promovidas pelos negros da diáspora africana. Nessas trocas culturais, com diversos centros, desempenha um papel importante não somente a música – um dos temas de estudos de Gilroy –, mas também o diálogo de intelectuais e escritores dispersos no Atlântico Negro e seus respectivos projetos de transcendência de um mundo marcado pela dominação racial. Em outras palavras, centrar a análise nas trocas culturais do Atlântico Negro significa olhar para produções artísticas, culturais e intelectuais que buscam transcender um mundo codificado racialmente. (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 248)

Então, na reflexão sobre as idiosincrasias que permearam a trajetória negra, a contribuição artística e intelectual nascida em diferentes contextos socioculturais é relevante, uma vez que a criatividade das mentes que compuseram e compõem o Atlântico Negro revelam as particularidades da subjetividade negra, que, por sua vez, interessam a esta pesquisa.

A questão da subjetividade e da existência negra recebeu destaque na produção teórica de intelectuais consagrados no campo das Ciências Humanas como E. B. Du Bois (1868-1963), Franz Fanon (1925-1961) e Aimé Césaire (1913-2008). Em suas obras, a problematização da existência negra, que é entrecortada pelo olhar externo branco e a recepção-reflexo dessa vivência na compreensão que o negro faz de si, trouxe uma contribuição imprescindível para pensarmos o peso do lugar de enunciação na elaboração do conhecimento, seja ele científico, seja ele artístico-cultural.

O que a negação da condição humana acarretou na subjetividade de um grupo social ao longo de sua história? O que suas narrativas, ficcionais e não ficcionais, têm a dizer sobre essa experiência e o que elas revelam ou não quando contrapostas às narrativas eleitas como oficiais, pelos vencedores? Segundo Frantz Fanon (1961):

O colono faz a história e sabe que a faz. E como se refere constantemente à história da metrópole, indica com clareza que está aqui como prolongamento dessa metrópole. A história que escreve não é, pois, a história do país que ele despoja, mas a história da sua nação onde ele rouba, viola e espalha a fome. A imobilidade a que está condenado o colonizado não pode ser impugnada, senão quando o colonizado decide pôr termo à história da colonização, à história da pilhagem, para fazer existir a história da nação, a história da descolonização. (FANON, 1961, p. 47)

Por isso, observar a subjetividade negra revelada nas obras literárias de suas autoras pode revelar questões estruturantes das relações sociais que encontram na literatura um registro substancial, já que ela age na calcificação das fissuras sociais que a história dos vencedores estrategicamente escamoteia.

Na clássica obra *Pele negra, máscaras brancas* Frantz Fanon (2008) desenvolveu um denso estudo psicanalítico sobre a existência negra. Para o autor, essa existência é entrecortada por uma série de imposições culturais que o branco estabelece à vivência da população negra, que vão desde imagens estereotipadas em livros e filmes até a instituição de relações interpessoais categoricamente racistas. Na obra, ao analisar os mecanismos de catarse coletiva que diluíam a agressividade da sociedade através de histórias e personagens infantis, já aponta a representação na ficção como ponto de inflexão na constituição da subjetividade negra, uma vez que era formulada para brancos:

As histórias de Tarzan, dos exploradores de doze anos, de Mickey e todos os jornais ilustrados tendem a um verdadeiro desafogo da agressividade coletiva. São jornais escritos pelos brancos, destinados às crianças brancas. Ora, o drama está justamente aí. Nas Antilhas – e podemos pensar que a situação é análoga nas outras colônias – os mesmos periódicos ilustrados são devorados pelos jovens nativos. E o Lobo, o Diabo, o Gênio do Mal, o Mal, o Selvagem, são sempre representados por um preto ou um índio, e como sempre há identificação com o vencedor, o menino preto torna-se explorador, aventureiro, missionário “que corre o risco de ser comido pelos pretos malvados”, tão facilmente quanto o menino branco. Algumas pessoas poderão pretender que isso não é muito importante, porque não refletiram sobre o papel dessas revistas ilustradas. (FANON, 2008, p. 130-131)

Então, a existência negra vê-se obrigada a moldar-se imersa nessas imagens e leituras que são feitas de si *a priori*, o que a leva a uma sensação de inadequação tão densa que só a negação de seus próprios signos seria capaz de resolver. Nesse trecho, o autor antecipou uma discussão sobre representação que ganhou mais espaço a partir de 1960 com os estudos culturais

e as demandas por reconhecimento das identidades sociais, debate central para o problema desta tese – nela também se refletirá sobre o que as representações negras ocultadas no cânone literário nacional podem causar na maneira como o ensino literário é feito nas escolas.

A melancolia presente na subjetividade negra foi compreendida por Fanon como resultado do inconsciente coletivo europeu imposto à existência de negros e negras, pois estes são levados a partilhar dos mesmos sonhos e fantasias europeias, mas com a condição prévia de que tais quimeras nunca serão plenamente experienciadas. Para o autor, há uma imposição do branco à existência negra que a limita prometendo que, sendo menos, será mais:

O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse. (FANON, 2008, p. 107)

Dessa maneira, a experiência negra é permeada pelas baixas expectativas que o branco tem de suas habilidades e realizações. É como se o filtro racista da sociedade branca estivesse acoplado ao espelho em que o sujeito negro busca reconhecer-se; porém, sendo então impossível a identificação, o reflexo torna-se desfocado pela melancolia sentida, e um massacre cultural se realiza. Para a psicologia, o self é aquilo que define a individualidade e a subjetividade de cada pessoa, o que na experiência negra é mediado pelas interpretações que a sociedade branca faz dessa existência e que estão culturalmente enraizadas na estrutura das relações sociais. Então, o negro e a negra serão sempre o “outro”, sujeitados à enunciação branca, e isso introjeta os preconceitos em sua subjetividade, ou seja, a pele negra lança mão de máscaras brancas para buscar no espelho o reflexo que julga capaz de conceder-lhe humanidade. A pesquisadora e artista Grada Kilomba (2016), no artigo “A máscara”, faz uma reflexão sobre o massacre psicológico vivenciado pelos negros, sempre colocados como “outro”, e nunca como “self”, no mundo marcado pela dominação colonial:

Poderíamos dizer que no mundo conceitual *branco* é como se o inconsciente coletivo das pessoas Negras fosse pré-programado para a alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens da Negritude às quais somos confrontados(as) não são nem realistas nem gratificantes. Que grande alienação ser forçado/a identificar-se com heróis *brancos* e rejeitar inimigos que aparecem como Negros. Que decepção, sermos forçados(as) a olhar para nós mesmos(as) como se estivéssemos no lugar deles(as). Que dor, estar preso(a) nesta ordem colonial. Esta deveria ser nossa preocupação. Não deveríamos nos preocupar com o sujeito *branco* no colonialismo, mas sim com o fato de o sujeito Negro sempre ser forçado a desenvolver uma relação consigo mesmo(a) através da presença alienante do outro *branco* (Hall, 1996). Sempre colocado como “Outro”, nunca como “self”. (KILOMBA, 2016 p. 175)

Existe, então, uma busca pela condição de ser que é atravessada por vivências que têm como norte alcançar as formas de falar, de pensar e de agir próprias do branco. Essa seria a zona do não-ser apontada por Frantz Fanon como um incômodo e infértil lugar habitado pela existência negra. Nela, há uma sensação de perda constante diante da razão, pois insiste no fato de os negros assumirem sua existência firmando-se naquilo que nega sua subjetividade, sua liberdade, sua humanidade e sua interpretação acerca do mundo que o rodeia, ou seja, o conhecimento que elabora. A reflexão fanoniana sobre a zona do não-ser é frutífera para pensarmos também sobre a liberdade, pois as disputas subjetivas e sociais presentes na experiência social negra que dão a ver à opressão, mas também ao *continuum* criativo, ou seja, o processo de elaboração, manutenção e transmissão do conhecimento por parte de negros e negras no decorrer da história. Pensar sobre o saber que constitui a herança cultural negra só pode acontecer a partir da centralização da liberdade como parte constitutiva das nossas narrativas, sendo, portanto, uma rota inegociável nas discussões desta pesquisa.

O filósofo Lewys Gordon (2016), em seu artigo “A existência negra na filosofia da cultura”, reflete sobre a fragilidade da razão que a existência negra expõe ao reivindicá-la. Para o autor, o pensamento moderno funcionou como uma racionalização da escravidão, que ignorou a compreensão dos negros sobre o sistema que os assolava, o que leva a um questionamento do pensamento filosófico e seu comprometimento com a realidade e a verdade, a suposta base de sua elaboração de conhecimento. Esse é um ponto de inflexão na rota estabelecida pelo pensamento moderno, uma vez que o compromisso com a universalidade é usado como justificativa para a exclusão do pensamento negro do escaninho das interpretações do mundo:

A razão alegada para excluir o pensamento negro é um pretenso compromisso com temas autenticamente universais. Pode-se mostrar facilmente que isso assume frequentemente a forma de uma presunção da particularidade da negritude alargada pela força universalizante da branquitude. Que o lugar da branquitude ignore a negritude, ao passo que o lugar da negritude defina-se em relação à branquitude (e a outros prestadores de pensamento simbólico) conduz a uma completa mudança de perspectiva: a branquitude só é universal na medida em que ignora a realidade. É um particular que afirma o universal. Ora, o fato de que a negritude admita sua relatividade significa que ela é não o universal, mas ao menos um conceito mais universalizante. (GORDON, 2016, p. 453)

Então, a perspectiva negra no conhecimento exhibe a não razão da razão, apesar de fazê-lo através da própria razão. Lewys Gordon reflete sobre esse desafio no prefácio que fez à edição brasileira de *Pele negra, máscaras brancas*, de 2008, obra de Frantz Fanon aqui já citada. Ele afirma que o negro se vê diante de um obstáculo constante que é ser mais razoável que, sobretudo os brancos, na elaboração do conhecimento, o que apresenta uma perda antes da

largada e alimenta a melancolia de sua existência. O conhecimento edificado pela modernidade, aquele que se quer livre de quaisquer marcas sociais que supostamente prejudiquem sua neutralidade, acena para um apagamento das experiências particulares da existência negra que forjam seu ponto de vista, ou seja, espera-se uma diluição de sua subjetividade para que se cogite sua legitimação como negro na racionalidade.

O intelectual afro-americano W. E. B. Du Bois, que viveu quase um século, teve uma carreira acadêmica frutífera e publicou vários livros, entre eles *As almas da gente negra*, de 1903, que mergulha na experiência de vida de afro-americanos e afro-americanas elaborando respostas ao racismo estruturante daquela sociedade. Du Bois formulou o conceito de dupla consciência, que diz respeito à duplicidade sentida por negros e negras e que transforma seus corpos na casa de duas almas irreconciliáveis, no caso, estadunidense e negros. Então, há um dilema apresentado nessa vivência que decorre da “linha de cor”, para usar as palavras de Du Bois, que a separa da vivência da população branca. Sobre a dupla consciência, ele disse:

Depois do egípcio e do indiano do grego e do romano, do teutão e do mongol, o negro é uma espécie de sétimo filho, nascido com um véu e aquinhado com uma visão de segundo grau neste mundo americano⁴, um mundo que não lhe concede uma verdadeira consciência de si, mas que apenas lhe permite ver-se por meio da revelação do outro mundo. É uma sensação estranha, essa consciência dupla, essa sensação de estar sempre a se olhar com os olhos dos outros, de medir sua própria alma pela medida de um mundo que continua a mirá-lo com divertido desprezo e piedade. E sempre a sentir a duplicidade – americano, e Negro; duas almas, dois pensamentos, dois esforços irreconciliados; dois ideais que se combatem em um corpo escuro cuja força obstinada unicamente impede que se destroe. (DU BOIS 1999, p. 54)

No entanto, ainda que o esforço da coexistência desses dois pensamentos seja irreconciliável, há um anseio por atingir a fusão dessa individualidade temperada por sabores conflitantes, mas sem que se perca um ou outro, pois nesse amálgama:

Ele (o negro) não africanizaria a América, porque a América tem muitíssimas coisas a ensinar ao mundo e à África. Tampouco desbotaria sua alma negra numa torrente de americanismo branco, porque sabe que o sangue negro tem uma mensagem para o mundo. Ele simplesmente deseja que alguém possa ser ao mesmo tempo Negro e americano sem ser amaldiçoado e cuspidor por seus camaradas, sem ter as portas da Oportunidade brutalmente batidas na cara. (DU BOIS 1999, p. 54)

Dessa forma, há uma constante elaboração de um ponto de vista singular acerca das questões que impelem a existência negra a elaborar-se frente ao mundo. Então, para E. W. B.

⁴ Aqui o autor refere-se ao conjunto de pessoas nascidas nos Estados Unidos da América, pois bem sabemos que o vocábulo “americanos” engloba um continente e vai além de um país.

Du Bois, a saída para o problema que a dupla consciência apresenta é a autoafirmação do negro e a produção de interpretação acerca da realidade sob o prisma de sua tensão e de seu dilema vividos. Tal solução abala os alicerces sobre os quais se baseiam o pensamento cartesiano, que guarda a cosmovisão moderna fundada no dualismo corpo/espírito, o que elevou à condição de universal apenas as verdades alcançadas a partir dos solipsismos das mentes supostamente apartadas do corpo, por isso, semelhantes ao próprio Deus⁵. Lewys Gordon resume o deslocamento epistêmico promovido por Du Bois na seguinte afirmação:

Desloca-se da aceitação ingênua de um sistema para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre suas pressuposições. Esse movimento exige que se identifiquem e se iluminem as contradições sistêmicas. Cada contradição desvela um falso universal, o que provoca uma expansão rumo a uma compreensão mais profunda do mundo em torno de nós. Na verdade, o particular é alargado ao mesmo tempo que se opera a particularização daquilo que, anteriormente, pretendia-se universal. O movimento é dialético, pois ele atualiza as contradições, mas não se trata de uma dialética fechada no sentido de que se interromperia antecipadamente, *a priori*, uma validade e uma interpretação dialética. (GORDON, 2016, p. 460)

Então, ao declarar o movimento dialético em que está a perspectiva crítica fruto da dupla consciência, Du Bois afasta qualquer compreensão de que das almas da gente negra emergissem conhecimentos essencializados. Diante do deslocamento de epistemes, há um encontro entre os pensamentos de E. W. B. Du Bois e Frantz Fanon, já que ambos partilharam da ideia de autoafirmação como ação contra a assimilação da subjetividade negra, nas palavras do último: “Decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer” (FANON, 2008, p. 108). Dessa maneira, o que até então era compreendido como um problema na percepção da sociedade hegemônica, torna-se um sujeito que constrói e interpreta o mundo em que está inserido de uma maneira assumidamente interessada, o que marca o distanciamento de Fanon do dualismo cartesiano.

Observar e questionar as contradições da sociedade hegemônica é uma disputa pela narrativa da história da humanidade que vem sendo travada há muito tempo, segundo o pesquisador Lewys Gordon (2015) em seus estudos críticos sobre a categoria sujeito, razão e sobre a obra de Fanon. Além disso, tal questionamento revela que o rei está nu ao demonstrar

⁵ Grosfoguel, em seu artigo “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI” (2016) fala sobre como o pensamento cartesiano separou a mente do corpo, circunscrevendo a primeira num espectro invisível que paira sobre o corpo, então, à semelhança do próprio Deus. Os quatro genocídios foram: contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; contra os indígenas do continente americano e os aborígenes na Ásia; contra africanos escravizados no continente americano; e contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas. Essas reflexões serão mais bem exploradas adiante, pois são importantes para a discussão do peso do racionalismo na subjugação do conhecimento formulado pelos corpos aprisionados, então, à noção de natureza.

que: “O ponto de vista negro permite observar as contradições da sociedade hegemônica quando esta fala do humanismo, mas nega a humanidade do negro; quando fala da igualdade, mas não a estende aos negros; quando fala da justiça, mas não a torna uma realidade para a população negra” (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 266).

Essa disputa pela narrativa da nossa experiência no mundo está no horizonte reflexivo elaborado neste trabalho, uma vez que um dos seus objetivos é observar os caminhos percorridos pelo ensino de literatura, fortemente influenciado pela compreensão de literatura elaborada pela crítica literária brasileira, a fim de apontar as escolhas interessadas que apagaram a produção literária das mulheres negras de seus registros. Por isso, refletir sobre o peso que os arranjos do conhecimento jogam nas costas e na subjetividade das interpretações elaboradas sob outras perspectivas é uma linha de raciocínio explorada neste e em outros capítulos. Prossigo, então, este capítulo refletindo sobre a existência negra e a elaboração do conhecimento científico e/ou artístico no momento em que a empresa é protagonizada por mulheres negras para chegar mais perto da compreensão dos cerceamentos que tentam paralisá-lo.

1.1 A existência negra, a produção de conhecimento e as mulheres negras

Para a filósofa brasileira Sueli Carneiro, os efeitos do epistemicídio para negros e negras, o outro na tradição filosófica ocidental, vão além do menosprezo ao seu conhecimento, pois desenvolvem uma “indigência cultural”:

Para nós [o Outro na tradição filosófica ocidental e, especificamente, o negro na sociedade brasileira], porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CANEIRO, 2005, p. 97)

A chamada “indigência cultural”, por Sueli Carneiro (2005), é uma das consequências provocadas pelo epistemicídio, que promove um ciclo perfeito de depreciação da razão negra, pois tanto atinge o conhecimento e as interpretações de mundo formuladas por ela quanto tenta coibir as elaborações futuras e o terreno necessário para que floresçam. É notório que o sequestro da liberdade física marcou a história da existência do povo negro desde o advento da modernidade, bem como a resistência forjada por ele para resguardar sua garantia de liberdade intelectual no mundo de maneira realmente viva. Como podemos perceber no prefácio de *Úrsula*, citado anteriormente, há uma resistência premente no momento em que Maria Firmina dos Reis solicita espaço para a publicação de outras autoras, evidenciando, então, a necessidade de interrupção do processo de indulgência cultural responsável por enclausurar a criatividade e interpretação das mulheres. Dentro desse grupo, sobretudo as negras foram aprisionadas no ciclo de indulgência cultural, e sua relação com o conhecimento foi profundamente atingida.

A poeta brasileira Tatiana Nascimento dos Santos evidencia no poema “iê” os desafios de um eu-lírico edificado a partir de uma experiência marcada pela identidade de mulher negra lésbica:

iê
 aprendi com água de rio,
 ligeira no meio y macia nas beira:
 que crise é encher o peito de vento sem
 coragem de mergulhar, que esse rolet de gaveta
 serve só para embolorar y que eu sempre fui de ultra-
 passar
 qualquer barreira.
 volta do mundo, camará. (NASCIMENTO, 2017, p. 89)

Logo no primeiro verso, a existência do eu-lírico é colocada como uma experiência aprendida a partir do movimento da água e de sua característica de ser “ligeira no meio y macia nas beira”. Então, o eu-lírico lança mão do correr da água, que nunca para ou espera autorização, que segue seu curso, mas de maneira a tocar com maciez quem se aproxima da “beira”. O eu-lírico diz aprender com essa movimentação que “crise é encher o peito de vento sem/coragem de mergulhar”; dessa maneira, o terceiro e quarto versos anunciam que há um sentimento angustiante no preparo que antecede a decisão do mergulho, mas que a crise verdadeira seria não mergulhar, pois “esse rolet de gaveta/serve só para embolorar”. A gaveta surge no poema, então, como o lugar do que fica guardado e não sobe à superfície das águas, alcançando e conhecendo seu movimento.

A poesia de Tatiana Nascimento dialoga diretamente com a história da escrita literária das mulheres, que, por inúmeras vezes, ficou na gaveta, seja por sua prisão no ciclo de

indulgência cultural, que as levou ao desencorajamento de sua produção de conhecimento, seja pela deliberação daqueles que escreveram a história da história literária que conhecemos hoje. O eu-lírico aponta que essa tal gaveta só serve “para embolorar y que eu sempre fui de ultrapassar/qualquer barreira”; então, as páginas guardadas seriam tomadas pelo bolor nada característico de quem derrubou as barreiras que surgiram na vivência de sua experiência. Para finalizar o poema, o eu-lírico faz um intertexto do verso “volta do mundo, camará” com a canção “Parabolicamá”, do compositor Gilberto Gil, que reflete sobre as recentes transformações nas barreiras geográficas e culturais do mundo. Temos, então, uma conversa entre criações artísticas que embaralham e criam palavras que dão conta da volta do mundo, pois ele dá voltas, e as criações da poeta e do compositor anunciam-nas.

A ideia do mundo que dá voltas estabelece diálogo com as discussões sobre as disputas epistemológicas, os efeitos do colonialismo para o conhecimento e a condição ambígua da modernidade que vêm sendo erigidas nos debates mais recentes das áreas de estudo das Humanidades. As fissuras historicamente escondidas para que o conhecimento e as interpretações de mundo tivessem autoria única de homens brancos europeus estão expostas na atualidade desse mundo que dá voltas. Nesse cenário, as discussões feitas pelo feminismo negro são relevantes para a reflexão desenvolvida neste capítulo, uma vez que trazem para o centro do debate acerca do conhecimento a experiência dos corpos que a história dos vencedores quis aprisionar na gaveta. Por isso, adiante farei uma articulação das ideias de estudiosas do feminismo negro a fim de discutir a relação das mulheres negras com o conhecimento a partir de sua experiência no mundo, fato indispensável para pensar a relação de quaisquer identidades com a produção do saber.

De acordo com Patricia Hill Collins (2018), para a perspectiva da epistemologia feminista negra é estratégico que as mulheres negras lancem mão de uma multiplicidade de formatos para que sua experiência possa correr como a água do rio “ligeira no meio y macia nas beira”, como diz o verso de Tatiana Nascimento, para ser acessada por seus pares e pelo mundo. Trata-se de um drible, uma volta ao mundo, que ataca o menosprezo ao seu conhecimento. Sobre isso, reflete Hill Collins:

O pensamento feminista negro pode ser visto como um conhecimento subjugado. Tradicionalmente, a supressão das ideias de mulheres negras no interior de instituições sociais controladas por homens brancos levou as mulheres afro-americanas a usar a música, a literatura, as conversas e os comportamentos do cotidiano como espaços importantes na construção de uma consciência feminista negra. Mais recentemente, a educação superior e a comunicação social têm se consolidado como espaços cada vez mais importantes para o ativismo intelectual de feministas negras. Nesses novos espaços sociais, o pensamento feminista negro frequentemente tem se destacado, e,

apesar da visibilidade, tem sido subjugado de maneiras diversas. (COLLINS, 1998, p. 32-43 *apud* COLLINS, 2018, p. 140)

Ao discutir a relação das mulheres negras com o conhecimento, Patricia Hill Collins, nesse artigo, demonstra como as instituições acadêmicas e científicas dificultam a elaboração de saber das mulheres negras através de seus mecanismos de validação dos argumentos. Isso está historicamente ligado à desqualificação dessas mulheres como sujeitos cognoscentes, bem como argumentou Sueli Carneiro na citação que abre este subcapítulo. Hill Collins faz uma reflexão acerca das etapas necessárias para que um conhecimento elaborado seja validado como formulação aceita dentro da comunidade acadêmica. Segundo a autora, isso não acontece sem a anuência dos pares das respectivas áreas do saber. Então, há um ciclo que enclausura as formulações e interpretações do mundo que expliquem a condição social das mulheres negras, uma vez que a validação de suas enunciações é feita por outras mulheres no âmbito comunitário e que estão fora do círculo acadêmico. Sobre a barreira na validação do conhecimento das mulheres negras a partir do argumento de autoridade, explica Patricia Hill Collins:

As mulheres negras há muito afirmam conhecimentos que contestam a produção de homens brancos de elite. No entanto, como o acesso a posições de autoridade foi negado a elas, com frequência recorrem a processos alternativos de validação do conhecimento. Consequentemente, as disciplinas acadêmicas usualmente têm rejeitado esses conhecimentos. Soma-se a isso o fato de que as credenciais controladas por homens brancos acadêmicos sempre puderam ser negadas às mulheres negras que utilizam padrões alternativos, sob o argumento de que os trabalhos delas não constituem pesquisas legítimas. (COLLINS, 2018, p. 144)

Então, a mobilização de ferramentas de compreensão do que motiva a condição social desigual vivida pelas mulheres negras surge como um entrave em sua subjetividade, uma vez que passa pela desqualificação acadêmica, sendo a falta de neutralidade a mais comum entre as acusações recebidas. Existe aí uma permanência da duplicidade como característica imposta à existência negra, como refletiu E. W. B. Du Bois (1999), já que essa mulher negra que pretende articular formas de superação das mazelas sociais que seu grupo protagoniza vê-se impelida a observar-se sob a ótica do outro para tentar interpretar-se. No entanto, a estratégia continua a demonstrar-se infrutífera, pois suas pesquisas, livros e métodos continuam sendo colocados em xeque na maioria das vezes.

Um exemplo importante de como o solapamento dos questionamentos de uma pesquisadora negra pode chegar ao limite do escamoteamento de sua produção acadêmica dentro de sua área de conhecimento foi vivido pela historiadora negra brasileira Beatriz Nascimento, uma historiadora formada pela UFRJ, de 1968 a 1971, além de professora,

intelectual, roteirista e pesquisadora. Ela teve papel de destaque no movimento negro brasileiro nas décadas de 1970, 1980 e 1990 e produziu pesquisas sobre a condição da comunidade negra na sociedade brasileira, sendo uma das pioneiras no estudo sobre os quilombos no Brasil. Para Nascimento, os quilombos foram territorializações criadas pelo povo negro a partir de sua necessidade de terra e de subjetividade. Em suas pesquisas baseadas em fontes primárias e secundárias, bem como na coleta de depoimentos orais das famílias que permaneceram nos locais onde existiram quilombos, a autora buscou interpretá-los como um *lócus* da inteligência negra brasileira.

Vale ressaltar aqui que a autora não entendia o quilombo como um paraíso de maneira alguma, uma vez que considerava as contradições inerentes à condição humana em seus artigos sobre o tema. No entanto, segundo Raquel Barreto, na introdução da coletânea da obra de Beatriz Nascimento, intitulada *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição*, de 2018, a autora não obteve reconhecimento formal de suas contribuições no campo historiográfico.

É sintomático de racismo o fato de Beatriz Nascimento sequer constar na historiografia brasileira como pesquisadora da área dos estudos das relações raciais no Brasil, dada a relevância da sua contribuição para a pesquisa as comunidades quilombolas. Apesar do fluxo acadêmico silenciador, há também aquele que se esforça em revelar sua voz e aprender com ela demonstrando que Beatriz Nascimento foi uma pesquisadora central para a compreensão da pessoa negra na sociedade brasileira. Por isso, existe um esforço coletivo por parte da intelectualidade negra brasileira contemporânea para que sua obra seja recolocada no devido lugar na produção de conhecimento acerca dessa população e sua subjetividade.

A imposta relação conflituosa das mulheres negras com a intelectualidade não é exclusividade de Beatriz Nascimento, obviamente, e surgiu como questionamento relevante nas obras de outras pesquisadoras como Angela Davis (2017), Audre Lorde (2003), Lélia Gonzales (2018), Sueli Carneiro (2018), Luiza Bairros (1995), Patricia Hill Collins (2018) e bell hooks (1995; 2013). Esta última é a articulista do clássico artigo “Intelectuais negras”, traduzido e publicado no Brasil em 1995. Ela pensa sobre os obstáculos enfrentados pelas mulheres negras que realizam pesquisas nos Estados Unidos:

Ao longo da nossa história como afro-americanos nos Estados Unidos surgiram intelectuais negros de todas as classes e camadas da vida. Contudo, a decisão de trilhar conscientemente um caminho intelectual foi sempre uma opinião excepcional e difícil. Para muitos de nós, tem parecido mais um “chamado” que uma escolha vocacional. Somos impelidos, até mesmo empurrados, para o trabalho intelectual por forças mais poderosas que a vontade individual. (HOOKS, 1995, p. 465)

Então, a busca por modificações na vida social negra a partir da formulação teórica surge de maneira forte na experiência desses intelectuais, para bell hooks. Dado o afastamento histórico que a população negra teve da educação formal no cenário de países com passado escravista, e principalmente no Brasil, interpretar a força que impele pesquisadores(as) negros(as) a se engajar na elaboração de um conhecimento que lhes permita narrar a história de sua comunidade torna-se uma tarefa de fácil compreensão. Há um estudo de Sales Augusto dos Santos (2011) sobre a associação do intelectual negro com o fazer científico capaz de produzir ferramentas antirracistas que demonstra isso. No artigo “A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais”, Santos aponta para o surgimento de uma classe de intelectuais negros(as) que foram direta ou indiretamente influenciados(as) pelo saber e pelas ações do movimento social negro brasileiro desde os anos 1970. Para Santos, o amadurecimento da percepção da condição social negra associado ao conhecimento científico possibilitou que esses intelectuais norteassem suas pesquisas, interesses acadêmicos e atuação docente para a produção de saberes antirracistas em suas áreas de atuação. Dessa maneira, esse grupo de intelectuais passou a investigar as complexas relações raciais brasileiras e suas consequências cortantes para o povo negro do país a partir de um ponto de vista que problematiza a visão eurocêntrica e contrapõe a colonização intelectual fortemente presente nos anais da inteligência brasileira (SANTOS, 2011, p. 122). Se estendermos ainda mais o alcance de nossas visões, poderemos refletir sobre essa idiossincrasia entre vida e conhecimento como um *ethos* determinante da experiência negra, com a manutenção de seu saber e que remete a um tempo histórico anterior ao discutido por Santos. A imprensa negra, para ficarmos em um único exemplo, foi um organismo importante para a elaboração, a manutenção e a divulgação do conhecimento elaborado por negros e negras, tendo articulado, inclusive, as lutas sociais pela educação – o que inclui debates públicos sobre revisões curriculares⁶ –, tão relevantes na argumentação deste trabalho e que, por isso, serão discutidas no próximo capítulo.

Então, a experiência vivida pelos intelectuais negros e negras surge como um construto inerente às suas interpretações do conhecimento científico. A socióloga Patricia Hill Collins (2018), em artigo aqui já citado, reflete sobre a diferença entre conhecimento e sabedoria e

⁶ Adiante, discutirei o debate em torno da educação articulado pela imprensa negra brasileira nos finais do século XIX e início do XX. Os(as) intelectuais e ativistas realizadores(as) de diversos jornais mostraram-se preocupados com o futuro da educação para as crianças negras, não só com a garantia do acesso à escola, mas também com os assuntos e temas que seriam tratados na instituição escolar. A base dessa discussão está no livro *A história da educação dos negros no Brasil*, de 2016, organizado por Marcus Vinícius Fonseca e Surya Aaronovich Pombo de Barros, o qual, por sua relevância para esta tese, será discutido com mais atenção no próximo capítulo.

argumenta que a última tem papel central no conhecimento elaborado pelas mulheres negras. Isso acontece porque a experiência vivida tem grande peso na credibilidade que conferem ao conhecimento:

As mulheres negras precisam de sabedoria para lidar com os “tolos” educados que “atirariam com uma espingarda em uma barata”. Enquanto membros de um grupo subordinado, as mulheres negras não podem se dar ao luxo de serem tolas, uma vez que a sua objetificação como “outras” lhes nega a proteção conferida pela branca, pela masculinidade e pela riqueza. Essa distinção entre o conhecimento e sabedoria, e o uso da experiência como a fronteira que os separa, é central para a sobrevivência das mulheres negras. No contexto de opressões intersectadas, a distinção é essencial. O conhecimento desprovido de sabedoria é adequado para quem detém o poder, mas a sabedoria é essencial para a sobrevivência do subordinado. (COLLINS, 2018, p. 149)

Então, a sabedoria está ligada ao papel que as ferramentas obtidas a partir do contato com a produção científica pode ter no cotidiano da comunidade das mulheres negras. Por isso, seu contato com o saber é mediado e também medido pelo julgamento que fazem acerca do alcance do saber que elaboram, pois ao seu corpo e à sua relação com o conhecimento não é dada a chance de errar nem permanecer. Na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, bell hooks (2013) dá um exemplo de como o contato que teve com a teoria de Paulo Freire foi crucial em sua trajetória como educadora por avistar nela um desdobramento real em sua prática. Segundo bell hooks:

Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. Essa experiência “vivida” de pensamento crítico, de reflexão, e análise se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura. (HOOKS, 2013, p. 85)

Logo, além das motivações coletivas para desenvolver uma teoria que dê conta das reais questões que dificultam o pleno desenvolvimento do negro e da negra em diferentes contextos, percebe-se que existem também motivações particulares que levam o indivíduo a buscar na teoria a instrumentalização de que necessita para compreender sua subjetividade. Ainda sobre sua relação com a teoria e a compreensão de si, bell hooks reflete sobre o feminismo e aponta:

Para mim, essa teoria nasce do concreto, de meus esforços para entender as experiências da vida cotidiana, de meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas. Isso, para mim, é o que torna possível a transformação feminista. Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização. Enquanto trabalhamos para resolver as questões mais prementes da nossa vida cotidiana (nossa necessidade de alfabetização, o fim da violência contra mulheres e crianças, a saúde da mulher, seus direitos reprodutivos e

a liberdade sexual, para citar algumas), nos engajamos num processo crítico de teorização que nos capacita e fortalece. (HOOKS, 2013, p. 97)

Nesse ponto, não poderia deixar de correlacionar o peso dessa teoria, que nasce do concreto em minha experiência de mulher negra, pesquisadora da área de literatura e professora da Educação Básica, pois a correlação entre essas identidades foi responsável por provocar questionamentos que desdobrei nesta tese. Durante o mestrado, debruçei-me sobre a representação feita acerca das relações afetivas das personagens femininas negras nos romances escritos por autoras negras. Assim pude aprofundar meu conhecimento sobre a literatura afro-brasileira e as relações de poder que a excluíram da historiografia literária quase como uma regra. Então, esse acúmulo forneceu-me as chaves de compreensão para analisar o número ínfimo de textos literários dessa literatura nos livros didáticos que chegam às escolas públicas através do Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, bem como avaliar as propostas de abordagem dessas obras, que são insuficientes muitas vezes, como demonstrou a tese *Afrobetizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura para o Ensino Médio*, da professora Fabiana Lima Peixoto, defendida em 2011. Segundo Peixoto, a ausência da escrita literária afro-brasileira no livro didático voltado para o ensino literário é um epistemicídio em nossa tradição cultural, pois não é considerada conhecimento legítimo na Escola Básica:

Ora, se a escrita literária afro-brasileira não é considerada conhecimento legítimo na Escola Básica, sua exclusão representa a recorrência do epistemicídio em nossa tradição cultural. Acadêmicos brasileiros cuja produção tem se voltado para vozes literárias subalternas, dentre elas a afro-brasileira, demonstram a ampliação identitária que o texto afro-brasileiro proporciona à sociedade, na medida em que, segundo Florentina da Silva Souza (2005), joga com a possibilidade de deslizar de modo produtivo entre a tradição ocidental e tradições africanas aqui retrabalhadas, além de lidar com experiências próprias do negro, sobretudo com relação ao racismo. (PEIXOTO, 2011, p. 46)

Além de atestar o epistemicídio sofrido pelas obras literárias de autores negros e negras, fato comprovado por várias pesquisas que questionaram o cânone literário nacional e que serão discutidas neste trabalho, esse conhecimento instigou-me a refletir sobre a experiência estética que pode ser promovida na sala de aula a partir da abordagem de textos literários que alarguem a compreensão da complexidade das subjetividades identitárias que compõem a sociedade brasileira. Então, mergulho na teoria que nasce do concreto para pensar sobre a contribuição da escrita literária das mulheres negras perante a concepção de ensino de literatura atual, que historiciza as produções literárias em escolas, consolidando um projeto de nação limitador e que dilui tensões sociais, como conclui Fabiana Lima Peixoto em sua tese.

Dessa maneira, engajar-me criticamente em um processo de teorização que capacite e fortaleça minha atuação como professora de literatura não surpreende por ser uma escolha ordinária no campo teórico da pedagogia. No entanto, sendo o objeto de meus questionamentos a obra literária de mulheres negras, ou seja, daquelas que partilham da mesma identidade social que a minha, as acusações de um possível essencialismo surgiram em eventos acadêmicos em que apresentei parte desta pesquisa. Então, recorro à elaboração de Patricia Hill Collins (2018), no artigo anteriormente citado “Epistemologias do feminismo negro”, que faz uma crítica ao debate que tende a considerar o acúmulo de opressões como régua para conferir uma suposta pureza de perspectiva. Sobre isso, contrapõe Collins:

Cada grupo fala a partir de seu próprio ponto de vista e compartilha seu próprio conhecimento parcial e situado. Porém, como cada grupo reconhece a parcialidade de sua verdade, o conhecimento é inacabado. Cada grupo torna-se capaz de considerar os pontos de vista de outros grupos sem renunciar à singularidade de seu próprio ponto de vista ou suprimir as perspectivas parciais de outros grupos. (COLLINS, 2018, p. 166)

Então, o ponto de vista é uma chave de compreensão da motivação do estudo aqui proposto justamente por destacar a necessidade de que o conhecimento de pessoas negras tenha seu espaço na tessitura das narrativas sobre a história da sociedade brasileira. Porém, ele não é estanque, pois é justamente a possibilidade de observar e aprender com experiências e subjetividades plurais que sustentam os objetivos dessa pesquisa. Tendo a literatura papel estratégico nisso, é mister refletir sobre o olhar de um grupo historicamente subjugado acerca dos arranjos que maquinaram sua opressão, sem suprimir olhares e pesquisas realizadas pela seara de trabalhos que resgatam e analisam as obras das escritoras negras brasileiras. Além disso, no caso desta pesquisa, destacar o ponto de vista das mulheres negras e a construção de sua subjetividade em suas criações literárias faz-se caminho frutífero na reflexão sobre a densa construção das experiências estéticas na sala de aula.

A crítica ao essencialismo também foi feita por bell hooks (2013), na obra *Ensinando a transgredir*, a partir de um debate que ela realiza com um crítico literário. A autora dialoga com Edward Said pontuando que ele considera perigoso basear as políticas de identidade nas teorias de exclusão, ou seja, só mulheres compreendem a experiência feminina ou só os judeus podem compreender o sofrimento do holocausto etc. Sobre essa bifurcação, bell hooks pondera:

Concordo com a crítica de Said, mas reitero que, embora eu também critique o uso do essencialismo e da política de identidade como estratégias de exclusão e de dominação, fico desconfiada quando alguma teoria diz que essa prática é danosa como

forma de dar a entender que é uma estratégia empregada apenas por grupos marginalizados. (HOOKS, 2013, p. 112)

Então, bell hooks aponta para uma manifestação tendenciosa que ocorre nos espaços de produção de conhecimento, principalmente na universidade, que revela a própria estrutura do conhecimento edificado na modernidade: o ponto de vista europeu foi considerado neutro e universal, minando, então, outras interpretações. Sendo assim, é preciso que não se delimitem as maneiras existentes para alargar a produção de saberes sobre os fatores que freiam a representação complexa da existência dos grupos marginalizados, sob a pena de prejudicar o alcance dessa problematização.

Ressalvas ao perigo do essencialismo são relevantes, no entanto não se pode confundir com o peso que o ponto de vista tem nas elaborações de conhecimento, como aponta Patricia Hill Collins (2018) na citação anterior, pois ele guarda a autonomia de cada grupo para realizar seu saber parcial e situado. Para a teoria literária, o ponto de vista tem peso indispensável na maneira como as obras são interpretadas. Segundo Terry Eagleton (2006), em *Teoria da literatura: uma introdução*:

O fato de sempre interpretarmos as obras literárias, até certo ponto, à luz de nossos próprios interesses – e o fato de, na verdade, sermos incapazes de, num certo sentido, interpretá-las de outra maneira – poderia ser uma das razões pelas quais certas obras literárias parecem conservar seu valor através dos séculos. (EAGLETON, 2006, p. 18)

Já que a interpretação das obras literárias segue o caminho estabelecido pela subjetividade que carregamos, o alargamento do repertório que temos de dada produção artística parece ser uma possibilidade de expansão dessa subjetividade construída também pelas experiências estéticas. Em um contexto de sala de aula, a experiência e o ponto de vista podem sair do espaço do essencialismo excludente ao serem valorizados, como aponta bell hooks ao citar Henry Giroux numa reflexão acerca da pedagogia crítica: “Cada aluno tem suas lembranças, sua família, sua religião, seus sentimentos, sua língua e sua cultura, que lhe dão uma voz característica. Podemos encarar essa experiência criticamente e ir além dela. Mas não podemos negá-la” (GIROUX *apud* HOOKS, 2013, p. 119-120).

Sendo assim, a interseccionalidade tem peso relevante na construção dessas experiências, pois é o arranjo das categorias sociais identitárias que condensa as ferramentas de compreensão que serão acionadas quando da interação com obras literárias. Para bell hooks, que é estudiosa das relações raciais dentro do campo da crítica literária, essa área apresenta

abertura aos estudos que exploram a interseccionalidade entre raça e gênero, sendo, então, estratégica:

A crítica literária é o ambiente que melhor tem permitido às mulheres negras afirmar uma voz feminista. Boa parte da crítica literária feminista foi uma reação à obra de ficcionistas negras que desmascararam formas de exploração e opressão sexual na vida dos negros; essa literatura recebeu uma atenção sem precedentes e não era arriscado falar criticamente sobre ela. (HOOKS, 2013, p. 169)

Então, temos no trabalho com a experiência estética um terreno fértil para a promoção da pedagogia crítica, pois engloba a subjetividade de todos sem apagá-la e parte da sua troca como práxis. Por esse motivo, a educação é um campo historicamente caro à história do povo negro no Brasil e no mundo, pois é ali que a emancipação social pode ganhar mentes e corpos. Sobre a educação ser um campo de ações estratégico para o movimento negro, Nilma Lino Gomes (2017) diz:

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações de seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista. (GOMES, 2017, p. 25)

É na escola que a disputa pelas narrativas e a denúncia da invisibilização da subjetividade negra na história tem seu principal palco, talvez o de maior alcance, tendo ganhado força de lei em 2003 com aprovação da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira na Educação Básica. Por isso, pode estar aí uma explicação possível para o avanço da onda conservadora, que se institucionalizou na gestão do governo de Jair Bolsonaro, justamente na educação. Dessa maneira, faz-se urgente o esforço de professores(as), pesquisadores(as) e intelectuais no ato de lembrar e nomear em contraposição ao epistemicídio, como sugere Sueli Carneiro (2005) em sua tese. Sobre essa disputa de epistemes e a reintegração da narrativa solapada, Beatriz Nascimento afirmou em uma entrevista em 1976:

O negro não tem apenas espaços a conquistar, tem coisas a reintegrar também, coisas que são suas e que não são reconhecidas como suas características. O pensamento, por exemplo. Fico chocada quando se dá ao branco a cabeça, a racionalidade, e ao negro o corpo, a intuição, o instinto. Negro tem emocionalidade e intelectualidade, tem pensamento como qualquer ser humano. Ele precisa é recuperar o conhecimento que é também seu, e que foi apenas apoderado pela dominação. E por aí vamos chegar à discussão sobre a posse do conhecimento. (NASCIMENTO, 2018, p. 102-103)

Refletir sobre a possível revisão que a experiência estética das obras literárias de mulheres negras pode fazer no ensino de literatura é uma das formas de reintegração do conhecimento do povo negro. Isso porque ao mesmo tempo que aponta para a ausência da literatura criada pelas mulheres negras na historiografia literária nacional, também sugere que o ensino elaborado a partir da influência do cânone pode ser realizado de forma a vislumbrar a subjetividade e o pensamento das mulheres negras como um dos caminhos possíveis na fruição da literatura na sala de aula. Então, há uma reivindicação do corpo e da mente das mulheres negras como uma das casas possíveis e legítimas para o fazer literário, o que já desloca os alicerces burgueses que tomaram a literatura na modernidade. Além disso, a reintegração do pensamento das mulheres negras nas narrativas que compõem a subjetividade, a história e a cultura brasileiras alarga o repertório e a formação humana dos(as) leitores(as), o que vai ao encontro da promoção da pedagogia crítica. O crítico literário Hermenegildo Bastos reflete sobre essa expansão da noção de mundos que a literatura pode promover:

O prazer que nos transmite a arte surge da compreensão de que um mundo outro é possível – o da liberdade. Enquanto o mundo da liberdade não existe, a arte é um consolo, um substituto, um sintoma, ou uma recusa? É necessário que o leitor tenha a chave para ativar uma dessas possibilidades e, assim, compartilhar a liberdade no efêmero da obra. (BASTOS, 2008, p. 159)

Então, é em busca das chaves que ativem possibilidades de liberdade a partir das narrativas da subjetividade das mulheres negras que prossigo com as discussões desta tese. Avanço, no próximo subcapítulo, refletindo sobre o caminho percorrido pelas mulheres e pelo conhecimento na modernidade, pois ele dirá muito sobre os historicamente variáveis juízos de valor que constituem a literatura e que apresentam relações estreitas com as ideologias sociais, segundo Terry Eagleton (2006), na obra *Teoria da Literatura: uma introdução* (EAGLETON, 2006, p. 24).

1.2 As mulheres e o conhecimento na modernidade

Como será discutido nesta seção, relacionar a compreensão que temos acerca do conhecimento estruturado pelo racionalismo cartesiano com os mecanismos de deslegitimação dos saberes e subjetividades pelos quais historicamente passaram as mulheres é altamente revelador, pois se pode perceber o esforço deliberado da estrutura dominante em promover

reconfigurações significativas nas relações sociais que só se dão através da violência física ou simbólica. Refletir sobre o conhecimento e o pensamento é fundamental para a compreensão da literatura, pois ela também compõe a gama de criações da inteligência reconhecidas como o saber da humanidade. Seu papel é preponderante na produção de imagens, edificadas pela linguagem, que funcionam como baliza das cosmovisões que interessam ser firmadas ao mesmo tempo que nos revelam o código de valores sociais que as formulou. Segundo Rita Terezinha Schmidt (2012), no artigo “Para além do dualismo natureza/cultura: ficções do corpo feminino”:

A literatura, na condição de instituição humana e, portanto, histórica, constitui um lugar privilegiado para um trabalho de linguagem que produz sentidos e imagens indissociadas de valores articulados com codificações sociais. Nesse sentido, a literatura absorve, sedimenta e molda estruturas de referencialidade que remetem a modos de pensar e a padrões de comportamentos que, de uma maneira ou outra, responde às sobredeterminações histórico-sociais dos diferentes contextos geoculturais em que é produzida. (SCHMIDT, 2012, p. 6)

É por essa razão que a literatura também acompanha o conhecimento no violento apagamento das produções das mulheres em diferentes contextos do mundo ocidental. No artigo citado, Rita Schmidt discute a exclusão milenar que as mulheres sofreram nos campos da ciência e da cultura. A autora reflete sobre as constantes concepções de inferioridade das mulheres formuladas pelo discurso hegemônico do saber e discute a presença dessa visão no cerne das obras que moldaram a forma de produzir interpretações das experiências da humanidade e da natureza com valor de conhecimento. Para a autora, ocorreu uma exclusão metafórica que se sintonizou com a história literal quando o pensamento ocidental estabeleceu o homem como único parâmetro de subjetividade possível para se pensar sobre a condição humana, apagando, então, a experiência das mulheres, bem como de negros, indígenas e quaisquer que não fossem aquelas filiadas culturalmente ao berço europeu e masculino. Por isso, Schmidt (2012) considera que a articulação das ideias e da base discursiva dos protocolos filosóficos e científicos é uma metáfora cultural de proporções poderosas, pois é capaz de influenciar a própria estruturação de sua expressão social (SCHMIDT, 2012, p. 4).

Então, a autora aponta que a desconsideração de outras possibilidades de enunciação como referencial no pensamento filosófico ocidental tornou impossível a concepção do pensar a partir de outra referencialidade, o que promoveu epistemicídios e genocídios ao longo da história da humanidade. Sobre a articulação entre a violência e a produção do conhecimento, considera Rita Schmidt em entrevista de 2016 ao crítico literário Jaime Ginzburg:

A violência sempre esteve entranhada no campo da produção do conhecimento, nos paradigmas que fixam formas de olhar, de pensar e de escrever, nos modelos binários que formatam modos de apreender o mundo e que alimentam discursos que justificam desvalias e exclusões. A violência é proteica, assume múltiplas formas, mas está sempre alicerçada em uma pressuposição, a de que alguns seres humanos são menos humanos, ou de que algumas vozes ou protagonismos valem mais que outros. Como docentes e pesquisadores, também somos constituídos no campo da violência, uma vez que a própria escrita, gerada nos domínios da razão, na busca do conhecimento e da verdade, não é um meio neutro e transparente, mas também o meio no qual e através do qual a violência, simbólica e real, é perpetrada. (SCHMIDT, 2016, p. 251)

A violência perpassa, então, as enunciações e chega ao seu núcleo acompanhando sua formulação de maneira inerente, ou seja, para fazer prevalecer a interpretação de um grupo sobre o mundo que o rodeia com base no conhecimento que maneja, a violência se instaura tanto na forma quanto no conteúdo. A literatura dá corpo a uma das maneiras mais privilegiadas do discurso e funciona como um lastro cultural com o papel de legitimar o que é realizado em uma cultura, pois há convergência entre os sentidos literário e social, segundo Rita Terezinha Schmidt (2012):

E a narrativa, de modo particular, constitui uma forma tradicional e, portanto, quintessencial de conhecimento, porque ao veicular o conteúdo de uma história produz fronteiras ficcionais para a experiência através de convenções narrativas tais como trama, sequências, ênfases, pontos de vista, personagens, ações e resoluções cujos efeitos, em termos de representação e seu suporte retórico, disseminam comportamentos que são específicos e que dialogam, mesmo através de impasses ou tensões internas, com os elos da fábrica social de um determinado contexto. Desse modo, o lastro cultural da narrativa faz com que ela preencha uma função simbólica de caráter social, a de produzir conhecimentos que projetam e conferem legitimidade ao que pode ser dito, escrito e, em um certo sentido, realizado em uma cultura, segundo Jean-François Lyotard (1989). Considerando que nenhuma convenção é neutra, puramente mimética ou estética, e que valores artísticos são sempre valores sociais, pode-se abordar a narrativa romanesca como efeito de determinadas visões de mundo, *scripts* ideológicos que deixam claro as convergências de sentidos literário e social. (SCHMIDT, 2012, p. 8)

Por essa razão, o trabalho de arqueologia realizado pela crítica feminista é uma forma de escrutinar as visões de mundo de outrora e explicitar os movimentos da engrenagem feita para excluir a produção entendida como não neutra em seu período. A convergência entre os sentidos literário e social impulsiona os principais questionamentos desta tese, quais sejam: o que narrativa das mulheres negras sobre a experiência social negra diz ao contexto brasileiro e o que a humanidade por ela revelada mostra ao ensino de literatura? Em busca dessas respostas, o caminho mais profícuo é aquele trilhado pela crítica que já nasce parcial e com ponto de vista, pois não se pode avistar a terra firme com o corpo submerso nos preceitos estabelecidos para afogá-lo, a saber, a neutralidade e a imparcialidade:

Quando o conhecimento abre fronteiras para o novo, cumpre uma função crítica que é sempre libertadora porque acena para outro lugar possível. E esse movimento que busca alcançar o lado de lá, por natureza, transgressor. Transgredir é ultrapassar fronteiras, é questionar o que se supunha inquestionável, é dizer o que não foi dito, por isso é o termo que melhor define as formas do pensamento crítico feminista uma vez que é inegável o fato de que seus avanços têm colocado em cheque um corpo de saberes institucionalizados ao longo de séculos da história ocidental. (SCHMIDT, 2018, p. 18)

Então, para ir adiante é necessário questionar o inquestionável, deixá-lo nu, a partir daí transgredir. Por esse motivo, é preciso refletir sobre o olhar das Humanidades sobre o corpo das mulheres, uma vez que a ausência ou a presença subjugada dele é histórica e reveladora. No artigo, já citado de Rita Terezinha Schmidt (2012) “Para além do dualismo natureza/cultura: ficções do corpo feminino”, a pesquisadora se debruça sobre a discussão filosófica por ser esse um lugar de destaque na construção da imaginação da cultura ocidental, uma vez que suas representações e discursos, nunca isentos de pontos de vista, são responsáveis pela elaboração de lugares estanques para o corpo feminino, quais sejam “mulher natural” e “mulher desnaturada”. Schmidt, então, escrutina os dualismos natureza/cultura, mente/corpo e sujeito/objeto, que atrelaram a mulher à natureza por meio do discurso filosófico, discutindo o papel social da representação da “mulher desnaturada” em *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, e *Ana Karenina*, de Tolstói, para, por fim, refletir sobre a desfiguração e insubmissão desse corpo feminino às prisões em *The Awakening*, de Kate Chopin, e de *To The Lighthouse*, de Virginia Woolf.

Rita Schmidt inicia sua reflexão sobre a subjugação do corpo feminino pelo pensamento de Aristóteles, que justificou o fato de homens mandarem em mulheres por considerá-las uma incompletude de seres livres, ou seja, sua existência seria inferior à humana em todas as suas faculdades. Segundo a autora:

Aristóteles argumenta que, sendo a inteligência dos homens superior por natureza, é natural que eles sejam destinados a mandar nas mulheres, pois essas são “como uma metade dos seres livres” (ARISTÓTELES, 2004, cap. IV, pág. 17). No contexto de seu argumento, os termos que definem o que se qualifica e pode ser reconhecido como humano ficam muito claros, uma vez que, para efeitos práticos, em questões que dizem respeito à organização social e ao funcionamento do Estado, a própria definição do humano implica em construções diferenciadas e hierarquizadas. Dessa forma, as mulheres, os escravos e os bárbaros (os estrangeiros) correspondem a gradações nessa hierarquia, mas é significativo que somente o ser da mulher é concebido como uma forma inferior de vida humana pela matéria corpórea associada à animalidade, o que veio a constituir uma premissa não questionada no âmbito da cultura ocidental e, particularmente, nas disciplinas humanistas, ao longo de séculos. (SCHMIDT, 2012, p. 3)

Essa associação do corpo da mulher à animalidade na Antiguidade foi fortemente explorada pela modernidade, que melhor a explorou edificando ferramentas escandalosas de subjugação humana. Naquele contexto histórico houve uma exploração dessa ideia com o intuito de estabelecer o lugar próprio e possível para o pensamento: a, apartada da natureza, razão. Assim, o corpo foi jogado para a ordem das leis mecânicas da natureza com a formulação máxima do racionalismo cartesiano, *cogito ergo sum*, e escamoteado da possibilidade de ser sujeito no discurso filosófico por ser externo a ele.

O pesquisador Ramon Grosfoguel (2016), em seu já citado artigo “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI”, discute as estratégias desenvolvidas pela sociedade burguesa em formação para que o conhecimento fosse delimitado como privilégio de poucos homens brancos ocidentais em detrimento do saber de outros corpos políticos no mundo. O racismo e o sexismo epistêmico operam como uma régua para a invisibilização das narrativas e compreensões de mundo que não só não foram formuladas pelos homens brancos ocidentais, como também refutam esse conhecimento que já nasce estabelecido como “verdade”. Para Grosfoguel, a filosofia cartesiana e sua cisão ontológica entre a mente e o corpo é imprescindível para a aproximação entre o conhecimento formulado por essa mente-espectro-abstrata e semelhante ao Deus invisível e a verdade. Segundo Grosfoguel:

A divisão de “sujeito-objeto”, a “objetividade” – entendida como “neutralidade” –, o mito de um “Ego” que produz conhecimento “imparcial”, não condicionados por seu corpo ou localização no espaço, a ideia de conhecimento como produto de um monólogo interior, sem laços sociais com outros seres humanos e a universalidade entendida como algo além de qualquer particularidade continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento das disciplinas nas universidades ocidentalizadas. Qualquer conhecimento que pretenda partir do corpo político do conhecimento (Anzaldúa, 1987; Fanon, 2010) e chegar à geopolítica do conhecimento (Dussel, 1977), em oposição ao mito do conhecimento da egopolítica cartesiana, é visto como tendencioso, inválido, irrelevante, sem seriedade, parcial, isto é, como conhecimento inferior. (GROSFUGUEL, 2016, p. 30)

O autor problematiza a base filosófica de Descartes que deu origem ao conhecimento binário, que ali passou a ter base no “eu”, no individual, e não mais no Deus cristão. Essa compreensão originou a episteme dessa forma de produzir conhecimento, nela só se pode chegar à verdade do conhecimento através do método do solipsismo, que é um monólogo interior em que o sujeito elabora perguntas a si e as responde até alcançar a certeza. Isso implica sérias marcas à produção do conhecimento, que fatalmente não pode levar em conta, então, as relações sociais com outros seres humanos na elaboração das ferramentas de compreensão do mundo. Ainda mais grave é a noção de que esse eu que pensa e reflete sobre as questões que

explicam o mundo ao seu redor é inteiramente capaz de fazê-lo, pois sua mente e seu cérebro são separados do corpo que habita, podendo assemelhar-se à visão de Deus. Grosfoguel (2016) aponta que essa compreensão alimentou o que o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2007) chamou de “epistemologia do ponto zero”, em que o ponto de vista nunca é assumido como ponto de vista, pois não é localizado.

Grosfoguel demonstrou nesse artigo o porquê de o conhecimento passar pelo monopólio de cinco países (França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália) e ser construído sempre em consonância e por conta das opressões que possibilitaram a divisão racial do trabalho e a acumulação do capital, que são as bases da sociedade excludente. Nesse ponto, é importante salientarmos que a acumulação primitiva do capital só foi possível a partir da regulação do corpo feminino, que precisava fornecer a força de trabalho necessária para que essa concentração ocorresse. Sobre esse período, há uma significativa contribuição de Silvia Federici (2017), que passaremos a discutir agora.

O já clássico *O calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*, de Silvia Federici (2017), discute como se deu a transição da sociedade existente no final da Idade Média para aquela que possibilitaria que houvesse a acumulação primitiva necessária para a formação de reserva de trabalho para o capitalismo global. Na obra, Federici mostra que uma das estratégias utilizadas para romper profundamente com as cosmovisões até então presentes foi a de plantar a desconfiança entre as agências das mulheres que outrora eram aceitáveis, como o manejo de conhecimentos de plantas medicinais para a cura, entre outros saberes. A Igreja, capitaneada pelos Estados, promoveram essa transição e, como comprova a autora, a inquisição se tornou um método de genocídio das mulheres e de epistemicídio dos seus saberes. Outra estratégia para esse fim destacada por Federici é a perseguição à heresia, anterior a caça às bruxas, que endereçava essa acusação para os movimentos de camponeses que resistiam à expulsão de suas terras. A reação à opressão e à violência, capitaneada pela igreja naquele momento, nos mostra que observar a história dos(as) vencidos(as) é um exercício de reelaboração constante em nossa compreensão acerca das agências dos(as) oprimidos(as), e percebo ser indispensável à elaboração do conhecimento que confronta as verdades estabelecidas.

Para retificar o padrão das relações sociais vigentes na sociedade pré-moderna a fim de reconfigurar valores e visões de mundo que estivessem, a partir dali, de acordo com o modo de produção exigido pelo capitalismo, foi necessário criar abismos que extinguissem os laços comunitários que estruturavam as relações interpessoais na Idade Média. Para tal, o ataque às mulheres teve centralidade na fundação da nova ordem social, uma vez que a reprodução

deveria ser controlada e garantir a força de trabalho necessária para o estabelecimento do capitalismo. Outro ataque aos laços comunitários foi a retirada dos bens comuns da população a ferro e fogo, infelizmente literalmente no caso das inúmeras mulheres queimadas em fogueiras sob acusação de bruxaria. Esse genocídio foi o *modus operandi* construído para corporificar a maciça condenação de todo o saber que bebesse de fontes consideradas místicas e ligadas à ideia de natureza, ou seja, dos recursos que as pessoas conheciam até então para explicar o mundo em sua volta.

Segundo Federici, o auge da caça às bruxas foi entre 1580 e 1630, período em que houve o esfacelamento das relações feudais e o surgimento das instituições econômicas e políticas do capitalismo mercantil. Durante todo o século XVI, a caça às bruxas foi promovida em vários países da Europa, que a princípio estavam em guerra. Isso demonstra o caráter secular da prática, que teve apoio dos Estados, os quais passaram a denunciar a existência de bruxas a fim de infiltrar a sensação de desconfiança na população e estimular sua perseguição (FEDERICI, 2017, p. 297).

Além dos mecanismos por trás da instauração de uma nova ordem social, chama a atenção o papel dos Estados na promoção das ferramentas responsáveis por gerar conflito entre a população justamente na época da unificação da maioria deles⁷. Federici aponta que a caça às bruxas unificou recentes Estados-nações como França, Itália, Alemanha, Suíça, Inglaterra, Escócia e Suécia em um objetivo comum, sendo uma espécie de primeiro terreno de unidade política tanto entre as nações católicas quanto as protestantes (FEDERICI, 2017, p. 303).

Então, não é razoável endereçar o genocídio das mulheres com a caça às bruxas apenas à Igreja, pois os séculos “iluminados” foram safos em criar um discurso filosófico/científico de obscurantismo para o passado, o que, na verdade, maquiou seu protagonismo frente às ações retrógradas justificadas no suposto combate da razão ao misticismo. Federici aponta que a elite intelectual responsável pelo desenvolvimento do racionalismo científico foi forte colaboradora da caça às bruxas, segundo Federici:

Neste “século de gênios” — Bacon, Kepler, Galileu, Shakespeare, Pascal, Descartes — que foi testemunho do triunfo da revolução copernicana, do nascimento da ciência moderna e do desenvolvimento do racionalismo científico, a bruxaria tornou-se um dos temas de debate favoritos das elites intelectuais europeias. Juizes, advogados, estadistas, filósofos, cientistas e teólogos se preocuparam com o “problema”,

⁷ A formação dos estados nacionais surge, então, do manejo da violência. No segundo capítulo deste trabalho, discuto sobre a língua e as narrativas, relevantes para a construção da ideia de nação e sobremaneira importantes na etapa de unificação e reconfiguração do mundo que se conhecia. A formação do conceito moderno de literatura e a compreensão da belas-letas como estruturadoras dos traços culturais comuns aos povos que se uniam ali como países são as raízes da reflexão sobre os elementos eleitos para a atribuição do *status* de literário e, por isso, compõem a discussão do próximo capítulo.

escreveram panfletos e demonologias, concluíram que este era o mais vil dos crimes e exigiram sua punição. (FEDERICI, 2017, p. 301)

Como sabemos, o ponto de vista burguês triunfou sobre o mundo. Durante todo o século XVII, houve um aprofundamento das ações relevantes para o surgimento de concepções cada vez mais individuais entre as pessoas. No apagar das luzes desse século, a caça às bruxas chegou ao fim, uma vez que a sensação de segurança das classes dominantes em relação ao seu poder estava estabelecida. Isso derruba a tese de que o surgimento do Iluminismo provocou a cessação do assassinato de mulheres acusadas de bruxaria na fogueira. Federici conclui que a real razão para o advento da caça às bruxas foi a substituição da forma de vida que existia na Idade Média, fortemente comunal, e que não caberia na nova roupa que o mundo usaria. Após o alcance desse objetivo, tais práticas foram ridicularizadas e caíram no esquecimento:

Nem o racionalismo nem o mecanicismo foram, portanto, a causa imediata das perseguições, embora tenham contribuído para criar um mundo comprometido com a exploração da natureza. Mais importante, o principal fator de incentivo à caça às bruxas foi o fato de que as elites europeias precisavam erradicar todo um modo de existência que no final da Baixa Idade Média ameaçava seu poder político e econômico. Quando esta tarefa foi cumprida por completo — no momento em que a disciplina social foi restaurada e a classe dominante consolidou sua hegemonia —, os julgamentos de bruxas cessaram. A crença na bruxaria pôde inclusive se tornar algo ridículo, desprezada como superstição e apagada rapidamente da memória. (FEDERICI, 2017, p. 368)

O termo “mecanicismo”, que aparece no início da citação anterior, diz respeito ao processo de transformação da natureza em algo não mais autônomo, mas controlado pela força e vontade humana. Por isso, é importante destacá-lo para esmiuçarmos o esforço feito pelo racionalismo filosófico para cristalizar a noção do corpo como peça de uma engrenagem para o trabalho, ponto imprescindível para a acumulação primitiva do capital. Sobre isso, reflete Silvia Federici (2017):

De fato, é difícil reconciliar os corpos insubordinados que rondam a literatura social do Século de Ferro com as imagens dos relógios por meio dos quais Descartes e Hobbes representavam o corpo em seus trabalhos. Não obstante, embora aparentemente distanciadas dos assuntos cotidianos da luta de classes, é nas especulações destes filósofos que se encontram as primeiras conceitualizações sobre a transformação do corpo em máquina de trabalho, o que constitui uma das principais tarefas da acumulação primitiva. Quando, por exemplo, Hobbes declara que “o coração [é] apenas uma mola [...] e as *articulações* apenas muitas rodas”, percebemos em suas palavras um espírito burguês, em que não apenas o trabalho é *a condição e o motivo de existência do corpo*, mas que também sente a necessidade de transformar todos os poderes corporais em força de trabalho. (FEDERICI, 2017, p. 255, grifos da autora)

Transformar os poderes corporais em força de trabalho ganhou ainda maior proporção com a colonização na América. O Novo Mundo passou pelo roteiro genocida que fundou a modernidade e, como apontou Silvia Federici (2017), a experiência da caça às bruxas e as acusações de adoração ao demônio na Europa foram levadas à América⁸ com o objetivo de romper com a resistência local e justificar, então, a colonização que se instaurava. Dessa forma, sob a promessa de incluir a América no mundo civilizado e na modernidade, a caça às bruxas no Novo Mundo foi um estratagema usado para moldar a sociedade explorável que os europeus buscavam construir ali, tendo como aliada a repressão: “No Novo Mundo, a caça às bruxas constituiu-se em uma estratégia *deliberada, utilizada pelas autoridades com o objetivo de propagar terror*, destruir resistências coletivas, silenciar comunidades inteiras e instigar o conflito entre seus membros” (FEDERICI, 2017, p. 382, grifos da autora). Para a autora, a desumanização, inerente aos processos inquisitórios, foi um tipo de repressão que justificava a escravidão e também o genocídio.

Há, então, uma estreita ligação no que diz respeito às ferramentas de subjugação humana, e a modernidade deixou transparecer isso, como demonstrou a pesquisa de Silvia Federici ao desnudar a história e expor o intercâmbio genocida que a Europa arquitetou como método para alargar seu poder. No artigo citado anteriormente, Ramón Grosfoguel, partindo da crítica de Dussel⁹ à filosofia cartesiana e sua relação com a conquista do continente americano, bem como das reflexões de Boaventura de Sousa Santos¹⁰ em sua crítica às estruturas do conhecimento

⁸ Como discutido na nota de rodapé nº 8, a inquisição nas Américas tem no caso de Rosa Maria Egipcíaca Vera Cruz (1719-1778) um exemplo da transposição desse método genocida para as terras brasileiras como forma de estabelecer a vigilância e a coerção dos indivíduos, um grande interesse da metrópole.

⁹ Enrique Dussel é um filósofo argentino e um dos pesquisadores fundadores do grupo Modernidade/Colonialidade, que surgiu em 1998 a partir de divergências no seio do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, de 1990, após considerar que este não rompia suficientemente com o olhar eurocêntrico ao conhecimento. O cerne do grupo Modernidade/Colonialidade é a forte crítica aos saberes modernos hegemônicos, tarefa sobre a qual Enrique Dussel contribuiu ao problematizar o que chamou de “ponto zero”, que seria um ponto de partida supostamente neutro e absoluto de observação do mundo e de elaboração do saber científico validado como verdade universal desde o Iluminismo. O grupo Modernidade/Colonialidade nasce do rompimento com o grupo de Estudos Subalternos, após críticas às escolhas epistemológicas que não se relacionavam com a compreensão do pensamento social latino-americano a partir de suas próprias elaborações e questionamentos à colonialidade, à modernidade e à racionalidade. O artigo “América Latina e o giro decolonial”, de Luciana Ballestrini (2013), aborda o histórico de formação e composição do Modernidade/Colonialidade e sua discussão da decolonialidade, encabeçada por pesquisadores(as) como Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Fernando Coronil e Enrique Dussel.

¹⁰ Boaventura de Sousa Santos, nas obras *Epistemologias do Sul* (2009) e *O fim do império cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul* (2018), pensa sobre o conceito de Epistemologias do Sul. Na primeira, o autor reflete que elas dizem respeito à produção e à validação de conhecimentos elaborados na experiência de resistência dos grupos sociais oprimidos por capitalismo, patriarcado e colonialismo. Já na segunda obra, ele aponta que reinventar ou reconstruir a política exige uma transformação epistemológica também.

hegemônico e ao mecanismo de exclusão das Epistemologias do Sul que ela promove, relaciona os processos históricos que influenciaram e constituíram o conhecimento moderno ocidental: “A conquista de Al-Andalus, a escravização de africanos nas Américas e o assassinato de milhões de mulheres queimadas vivas na Europa, acusadas de feitiçaria” (GROSFOGUEL, 2016, p. 26).

No artigo, o autor aponta que a conquista definitiva de Al-Andalus¹¹, no final do século XV, foi uma espécie de laboratório para o processo de conquista da América que viria logo depois. O discurso da conquista teve como lema a “pureza de sangue” e servia de justificativa para que a monarquia cristã espanhola perseguisse as populações judias e muçulmanas, a fim de derrubar o califado de Granada, que foi a derradeira força política muçulmana na Península Ibérica. Como parte da conquista colonial, houve uma limpeza étnica no território de Al-Andalus que consistiu no genocídio físico (assassinato de quem permanecesse no território) e cultural (conversão forçada ao cristianismo) de judeus e muçulmanos. No artigo, Grosfoguel fala sobre a falha que é não relacionar a conquista de Al-Andalus com a das Américas, pois os métodos de colonização e dominação praticados pelos europeus na América foram realizados anteriormente na Península Ibérica. Sobre as semelhanças entre as duas conquistas, reflete o autor:

Além do genocídio, a conquista da região de Al-Andalus foi acompanhada por um epistemicídio. A queima das bibliotecas, por exemplo, foi um método fundamental para a conquista da região. A biblioteca de Córdoba, com um acervo de 500 mil livros, quando a maior biblioteca cristã da Europa não continha mais de mil livros, foi queimada no século XIII. Até a conclusão da conquista de Al-Andalus, muitas outras bibliotecas tiveram o mesmo destino, culminando com a queima dos 250 mil volumes da biblioteca de Granada pelo cardeal Cisneros, no início do século XVI. Estes métodos eram estendidos aos ameríndios. Assim, o mesmo aconteceu com os códices indígenas – a parte escrita da prática utilizada pelos ameríndios na busca pelo conhecimento. O genocídio e o epistemicídio caminharam juntos no processo de conquista das Américas e de Al-Andalus. (GROSFOGUEL, 2016, p. 34)

Relacionar genocídios e epistemicídios à conquista das Américas é um caminho necessário para pensarmos as relações culturais que alimentaram a formação da nação brasileira, bem como sua interação histórica com o conhecimento e o saber. Nesse intuito, a terraplanagem exercida pela modernidade através dos quatro genocídios/epistemicídios ocorridos ao longo do

¹¹ Al-Andalus é o nome dado à Península Ibérica pelos muçulmanos (hoje corresponderia às cidades de Granada, Sevilha e Córdoba), a qual esteve sob dominação árabe de 711 até o final do século XV, com a conquista de Granada pelos Reis Católicos.

século XVI mostra como foi fundamental o controle das mentes e dos corpos. Sobre isso, reflete Schmidt:

Pode-se considerar, nesse sentido, que o desenvolvimento da racionalidade científica com vistas ao conhecimento da natureza, a demanda por uma ética sexual pautada na necessidade de domesticar as mulheres e o processo capitalista na base da expansão europeia que levou à conquista de outras terras e gentes não são fenômenos excludentes e nem aleatórios, mas entrelaçados por uma mesma matriz moderna: o desejo de controlar o outro e de integrá-lo a um projeto de domínio. (SCHMIDT, 2012, p. 6)

Portanto, é nítido que a crítica ao conhecimento, em quaisquer áreas, só é possível a partir de um revisionismo de suas bases fundadoras, pois partir da superfície é irrelevante quando há diferenças tão profundas. Por isso, passo agora a pensar sobre o período de sedimentação da modernidade, alicerçada na perspectiva e nas aspirações sociais e morais burguesas, a partir do revisionismo proposto pela crítica literária feminista, uma vez que isto é relevante tanto para observar a literatura produzida no passado quanto a do presente:

A perspectiva feminista, com seu vasto elenco de novos conhecimentos sobre a história, as ideologias da cultura e seus campos de saber, tem produzido reinterpretções da literatura sobre mulheres, seja escrita por homens ou por mulheres. E é nos processos crítico-interpretativos de releitura de romances representativos da literatura do passado que padrões de comportamentos e agenciamentos narrativos tornam-se visíveis, fazendo com que nós, leitoras, tomemos consciência das presenças e ausências que estruturam os textos e definem os limites que pensávamos conhecer. (SCHMIDT, 2012, p. 8)

Até agora, tentei demonstrar como o conhecimento, que também tem é produzido pela literatura e pela educação, passou por um longo processo nada desinteressado de atribuição de valor em suas expressões. Tal processo foi edificado por mudanças nas relações que as pessoas estabeleciam entre si, passando por uma transformação profunda de suas vidas, como apontou Silvia Federici (2017), e também no mundo burguês, que expandiu sua subjugação a partir da colonização das Américas. Toda essa (re)construção é importante para pensar a forma e os parâmetros que guiaram e guiam a educação nesta sociedade, pois aquela segue sendo responsável pela transmissão dos valores das classes dominantes às demais. Também é imprescindível para discutir o silenciamento da literatura criada pelas mulheres negras na historiografia literária nacional, fato patente na formação do cânone da literatura brasileira e que leva a pensar sobre os limites da liberdade epistêmica no país. Passo, então, à reflexão sobre o cânone literário brasileiro, compromissado em moldar no imaginário social uma ideia de nação que mascarou as violentas e desiguais relações sociais que estruturam a pátria.

1.3 O cânone nacional e a ideia de nação

Visitei a exposição “Tarsila Popular”, no Museu de Artes de São Paulo (Masp), que chegou ao Brasil no primeiro semestre de 2019, após ter sido exibida no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA). “Tarsila Popular” foi a maior exposição de Tarsila do Amaral, artista plástica modernista brasileira, já realizada na América Latina e chamou minha atenção a escolha das três primeiras telas que a abrem, por estabelecerem um debate importante para esta pesquisa. Logo no início, aparece em centralidade a famosa obra “A negra”, de 1923. Ao lado dela encontram-se as pinturas “Autorretrato”, de 1923, e “Autorretrato II”, de 1924. Alvo de inúmeros debates e questionamentos, “A negra” é uma pintura importante e representativa da obra de Tarsila do Amaral. Nela temos a representação de uma mulher negra nua que ocupa toda a tela e suas proporções entre o corpo e a cabeça não dialogam, a obra traz composições de cores quentes com destaque para o tom terroso da mulher representada. Há um realce na boca da personagem criada por Tarsila que contrasta com seus olhos minúsculos, e isso parece diminuir a importância do olhar da mulher de “A negra”. Os elementos reunidos nessa obra resultam num incômodo frente ao corpo desproporcional e quase animalesco, mas observá-lo entre os dois autorretratos de Tarsila é ainda mais revelador, pois o contraste entre os pontos de vista sobre uma mulher é gritante. Nos autorretratos, Tarsila do Amaral representa-se dedicando mais atenção à expressão do olhar, o rosto é maquiado nas duas telas e há um fundo de cor fria que não une Tarsila a lugar algum, pois o destaque é a face. Isso não ocorre com a tela “A negra”, em que a mulher negra parece se integrar ao espaço em que se encontra. Então, as subjetividades não reveladas pelo panteão artístico brasileiro demonstram o que seu ponto de vista foi incapaz de alcançar e escancaram as limitações de alteridade que imperam na interpretação do país, engessada pelo conhecimento elaborado pela elite nacional.

Tarsila do Amaral estudou na França com mestres das vanguardas europeias como André Lhote e Fernand Léger, o que influenciou sua maneira de representar o país quando retornou ao Brasil. O conjunto de suas obras foi criado de maneira a representar a cultura brasileira, objetivo do modernismo e da antropofagia, lançando mão das vanguardas e contribuições das artes estrangeiras para criar registros artísticos da cultura nacional. As obras de Tarsila registram um país colorido, mais rural que urbano, de formas arredondadas, repleto de trabalhadores, muitos deles negros, negras e de animais e vegetais típicos da fauna e flora

nacional. Então, o arranjo da seara retratada em sua obra dá mostras dos elementos que a artista considerou reveladores da cultura brasileira e escamoteia as contradições da nação, que àquela altura havia abolido o regime escravocrata há pouco tempo. A artista observou o país do alpendre e com o objetivo de compreendê-lo a partir de suas pinturas, romantizou a interação entre as pessoas que o integravam. Há uma aura estática na exotização promovida por telas como “A negra” e “Abaporu”, pois engessam um olhar externo àquelas figuras retratadas de maneira disforme e com feições pouco humanas. Tais recursos e escolhas de representação acabaram por cunhar uma situação de ausência de agência das pessoas retratadas diante daquele contexto, início do século XX, fortemente marcado pela industrialização, luta por direitos sociais e efervescência cultural¹². Tarsila foi uma artista oriunda da elite cafeeira paulista que contribuiu para o engessamento da pseudoausência de contradições nas tramas sociais como a máxima nacional retratada pelos modernistas. Essa chave de compreensão, tão cara à inteligência brasileira, é também relevante para as escolhas feitas pelo cânone literário brasileiro naquilo que o define.

No entanto, o que interessa a esta pesquisa não é só perceber os mecanismos criadores dos mitos nacionais de miscigenação e não violência, mas também evidenciar o conhecimento de mundo que diverge deles. Por isso, o contraponto entre a autopercepção humanizada e complexa que Tarsila construiu sobre si entra em colisão frontal com o olhar endereçado ao outro, a negra. Então, que conhecimento sobre o mundo é/foi criado pelas mulheres negras? O

¹² As décadas de 1910 e 1920 foram marcadas por transformações urbanas, culturais, políticas e sociais de grande impacto. A busca pela cidadania e igualdade esteve no horizonte das ações organizadas de negros e negras, a imprensa negra do período revela-nos essa movimentação. A pesquisadora Marina Pereira de Almeida Mello, no artigo “O lugar da mulher na Imprensa Negra Paulistana” (1915-1924), de 2013, pesquisou nos jornais da época como “O alfinete”, “A liberdade”, “A sentinela” e nas memórias do José Correia Leite (que abordo com atenção no segundo e terceiros capítulos do trabalho) artigos e notícias sobre as associações e sociedades negras. Ela levantou inúmeras instituições dessa natureza, entre elas: Kosmos, Pendão Brasileiro, 28 de Setembro, Elite Flor da Liberdade, Cruzeiro do Norte, União da Mocidade, Estrela da Concordia, Chuveiro de Prata, Grêmio Recreativo Brinco de Princesa, G.R.D.B.L Bandeirante, Centro Recreativo Smart, Centro Recreativo Paulistano, Colombo, Centro Humanitário José do Patrocínio, Sociedade Recreativa Ituano, Treze de Maio, Auriverde, Paulistano, Grêmio Recreativo Rainha Paulista, Grêmio Bota e Setenta, Grêmio Recreativo Nichtheroy. O extenso número de associações nos mostra a movimentação dessas pessoas e revela um cenário cultural que trazia outras vozes articulando seu ponto de vista sobre a sociedade em intensa transformação. (MELLO, 2013, p. 136). A pesquisadora fala ainda que essas associações nasciam com intenções recreativas e como lugares em que as pessoas negras poderiam sociabilizar-se. No entanto, as dificuldades enfrentadas que funcionavam como barreiras à conquista de sua respeitabilidade, estimularam a ampliação da atuação desses grupos que passaram a: “transformar o caráter dessas associações de meros locais de socialização e diversão, procurando conscientizar seus membros de modo a estimular e desenvolver-lhes a solidariedade. A partir dos exemplos oferecidos pelos vários grupos imigrantes da capital, esperavam dar a essas associações um caráter beneficente e educativo dentro dos moldes ditados por aqueles grupos.” (MELLO, 2013, p. 136). No segundo capítulo desta tese, discuto a presença do debate acerca da educação em alguns jornais da Imprensa Negra, destacando a crítica que aqueles jornalistas fizeram ao estudo da história brasileira nos bancos escolares. Bem como, o destaque que tais jornais deram à literatura como conhecimento indispensável para a formação cidadã e educacional de negros e negras.

que seu ponto de vista comunica sobre o país? Que tipo de olhar contemplaria o público num possível autorretrato da mulher de “A negra”? São alguns dos questionamentos que estruturam esta tese e que também estão presentes no trabalho da artista plástica contemporânea Rosana Paulino, que reuniu suas obras na Pinacoteca de São Paulo, entre o final de 2018 e o início de 2019, na exposição “Rosana Paulino: a costura da memória”.

A artista tem profundo interesse em partilhar, através de suas obras, respostas sobre o que é ser uma mulher negra na sociedade brasileira, recorrendo, para isso, aos objetos e às memórias que moldaram a experiência de sua família negra. Por isso, em sua série “A geometria brasileira chega ao paraíso”, de 2018, Paulino elabora uma crítica ao modernismo a partir da percepção negra, promovendo, então, a confrontação ao olhar de Tarsila do Amaral acerca da subjetividade e da experiência das mulheres negras. Notadamente, os desdobramentos do período modernista consolidaram imagens que cunharam os mitos nacionais caros, inclusive, à crítica literária.

Parte da crítica literária brasileira mais recente se debruçou em escrutinar a formação do cânone literário nacional com o objetivo de compreender seus mecanismos de estruturação e seu papel na consolidação da ideia de nação que partilhamos. Por isso, garimpar as obras literárias escamoteadas da nossa história literária se mostrou terreno fértil na construção e reconstrução das ferramentas analíticas e de compreensão do cânone. O advento dos estudos das diferenças, subalternos, feministas e culturais acolheu e fomentou o cenário que promoveu o questionamento dos paradigmas de compreensões que levam à valorização de dada obra em detrimento de outras. Esse cenário de reflexões recebeu grande contribuição com a pesquisa de Regina Dalcastagnè (2005) “A personagem do romance brasileiro contemporâneo”, ao constatar que as obras da literatura brasileira contemporânea produzidas de 1990 a 2004 apresentam personagens em sua maioria homens, brancos, heterossexuais e de classe média. É relevante destacar que tais identidades sociais coincidem com as dos escritores desses romances, o que fomenta questionamentos sobre os pontos de vista valorizados pelo campo literário, ou seja, a gama de agentes circunscritos na realização das publicações como escritores, editoras, livreiros, leitores, crítica literária e imprensa.

O conceito de campo literário foi cunhado por Pierre Bourdieu (1996) em *As regras da arte* para demonstrar como as relações e práticas sociais são inerentes à produção, ao consumo e à reprodução da literatura. Para o autor, o campo literário é autônomo em relação a outros como o político e o econômico, porém acontece a partir da dinâmica social que os envolve, ocorrendo, assim, em relação a eles. Nesse conjunto de interações, o Estado tem papel crucial, pois estabelece as diretrizes curriculares e políticas educacionais norteadoras do catálogo de

publicações das principais editoras do país, ponto de interesse desta pesquisa. Então, tal conceito coloca a literatura como construto de práticas sociais e problematiza a compreensão que lhe designava como criação da linguagem restringida unicamente na subjetividade dos leitores e autores. Centralizar o peso das práticas sociais no conjunto de relações que dão corpo à literatura instiga pesquisadores a observar o conhecimento produzido por ela, de maneira a questionar a estrutura canônica excludente que valorizou as subjetividades reveladas pela pesquisa de Dalcastagnè (2005) em detrimento de outros pontos de vistas.

A crítica literária Rita Terezinha Schmidt (1996) explica que a palavra cânone advém do grego *kanon*, que diz respeito a uma vara de material como o bambu ou o junco que servia de instrumento de medida. Já como atribuição da ideia de valoração, o termo foi utilizado pelos primeiros teólogos cristãos como palavra que designava os livros da Bíblia selecionados por eles, logo, aqueles que deveriam ser lidos e passados adiante, pois guardavam a verdade cristã. A escolha e o esquecimento são ações deliberadas e subjetivas que trazem à tona o pacote de visões de mundo e objetivos de quem faz as seleções.

A unilateralidade dessas práticas recebeu atenção especial nos debates contemporâneos da crítica literária que tratam de repensar os moldes que desenharam o cenário literário que conhecemos. Ainda segundo Rita Terezinha Schmidt: “O discurso crítico sempre esteve atrelado à herança de uma identidade cultural ocidental europeia na medida em que compactuou com a política das exclusões que sustenta a lógica canônica” (SCHMIDT, 1996, p. 117). Dessa forma, as relações de poder que forjaram o conhecimento no advento do racionalismo europeu, discutidas anteriormente, são também reveladoras da continuidade dessa estrutura nos países colonizados pela Europa, caso do Brasil.

A literatura brasileira teve papel substancial na construção do imaginário social que deveria ser compartilhado pela nação que se buscava construir. Essa relação é elaborada, por exemplo, na obra de Antonio Candido, pesquisador brasileiro de contribuição teórica de grande influência para a crítica literária produzida no país desde 1950. *Em Formação da literatura brasileira*, publicada em 1959, Candido conceitua a ideia de literatura como sistema para refletir acerca da formação dessa arte no Brasil como uma fusão de tendências universalistas e particularistas. Antonio Candido considera os seguintes aspectos como a régua da composição das obras que compuseram a formação da nossa literatura, considerada:

Um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes numa fase. Esses denominadores são, além das características internas (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. [...]. Quando a atividade dos escritores de

um dado período se integra em tal sistema, ocorre outro elemento decisivo: a formação da continuidade literária, espécie de transmissão da tocha entre corredores, que assegura no tempo o movimento conjunto, definindo os lineamentos de um todo. É uma tradição, no sentido completo do termo, isto é, a transmissão de algo entre os homens, e o conjunto de elementos transmitidos, formando padrões que se impõem ao pensamento ou ao comportamento, e aos quais somos obrigados a nos referir, para aceitar ou rejeitar. Sem esta tradição não há literatura, como fenômeno de civilização. (CANDIDO, 2007, p. 25-26)

Essa concepção de sistema-literário tem, então, uma função destacada por revelar a tradição que pode ser imposta ao pensamento ou ao comportamento. Partindo do olhar da crítica histórico-dialética, Candido buscou nos aspectos que delimitam o sistema-literário a presença de traços marcantes do nacional, pois tal sistema só pode existir inserido numa literatura nacional. Por isso, para o estudioso, a literatura nacional como sistema se inicia no período conhecido como Romantismo, que, na primeira metade do século XIX, esteve embebido do nacionalismo e seu conseqüente objetivo de representar a nação no pós-independência. Um século adiante, já na primeira metade do XX, o advento do modernismo reacendeu a noção de nacionalismo como elemento significativo para pensar a literatura brasileira, mas agora sem a forte presença do ufanismo, quase que o contrário disso, dado o objetivo do Manifesto Antropofágico (1928) de não negar a cultura estrangeira, mas também não a imitar, especialmente na literatura. O modernismo, então, explica a permanência na tradição da crítica da literatura, no empenho de encontrar identificações de traços marcantes do nacional nas obras literárias através do conceito de sistema-literário. Para Flávio R. Kothe (1997), o cânone brasileiro não fez uma reavaliação crítica, permanecendo sobre o crivo da obediência à metrópole:

Praticamente não há outro caminho para o desenvolvimento da literatura nacional em países colonizados. Os colonizados precisam reavaliar o legado tradicional numa perspectiva pós-colonial: o cânone brasileiro faz, pelo contrário, a auratização da dominação e da espoliação sofridas. Introjetou-as de tal maneira que não foi capaz de fazer uma reavaliação crítica desse jugo, continuando a obedecer ao ditado de seu antigo senhor. (KOTHE, 1997, p. 146)

Para a presente pesquisa, é importante refletir sobre como o sistema literário foi tramado com o objetivo de fomentar a formação da própria nação. As tensões que esse movimento guarda revelam mecanismos de apagamento e silenciamento do repertório de produção literária das mulheres, por exemplo, entre as quais destaco Ruth Guimarães (1920-2014), escritora negra brasileira, que mostra esse apagamento de maneira incontestável. Seu romance de estreia *Água Funda*, de 1946, foi muito bem recebido pela crítica literária e pelos leitores, como revelam

jornais e revistas da época. Houve, inclusive, uma crítica elogiosa de Antonio Candido¹³ à obra e, apesar do reconhecimento público ao talento da autora paulistana na construção de imagens literárias sobre um interior brasileiro embebido por causos, contos e gente simples, sua permanência no repertório organizado pela crítica literária não aconteceu. Em contrapartida, autoras do mesmo período, como Lygia Fagundes Telles¹⁴, com quem Ruth Guimarães teceu amizade ao longo da vida, conseguiram respaldo crítico que lhes abrisse o caminho para a presença nos livros didáticos e na sala de aula. De fato, o sistema literário e sua busca pelos traços marcantes do nacional expeliu autores e autoras, ainda que obtivessem público e boas críticas, mesmo quando se debruçaram sobre reflexões acerca do país, mas sob a ótica, a voz e a elaboração dos(as) excluídos(as). No quarto capítulo desta tese, reflito sobre a obra de Ruth Guimarães, uma das autoras que tiveram grande impacto nos questionamentos deste trabalho. Tomar conhecimento da sua extensa produção literária apenas à época do doutorado me fez pensar sobre o estelionato da nossa educação literária e, por que não, sentimental que ocorre nos bancos escolares. Afinal, pude desenvolver apreço por Lygia Fagundes Telles e reflexões a partir da experiência de leitura de seus livros, que conheci ainda como estudante do ensino médio, mas não pude fazê-lo com as obras da autora de *Água Funda*.

Questionar os motivos que incluíram o projeto nacional nas representações realizadas na literatura nacional também abrange a gama de agentes envolvidos no campo literário, especialmente o Estado e seu papel na elaboração curricular, a qual, como veremos no próximo capítulo desta pesquisa, é fortemente influenciada pelo cânone. A ideia estabelecida de nação brasileira, segundo contribuições relevantes para o pensamento social do Brasil, é a de um país formado pela união, no sentido mais harmônico da palavra, das raças negra, branca e indígena. Nessa contribuição de autores como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda acerca da

¹³ Na edição de 24 de novembro de 1946 do periódico carioca *O jornal*, Antonio Candido escreveu na coluna “Notas de crítica literária” suas impressões sobre o romance *Água Funda*, de Ruth Guimarães. Disponível no link: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_04&pesq=%22Ruth%20Guimar%C3%A3es%22&pasta=ano%20194&pagfis=36155. Acesso em: 24 jul. 2020.

¹⁴ O depoimento do filho de Ruth Guimarães, em uma reportagem de junho de 2020 do Jornal da USP sobre a reedição da obra da autora, nos dá uma dimensão da estreia de sua obra em relação a outras do mesmo período: “Antes da publicação de *Filhos do medo*, saiu seu primeiro romance, *Água Funda*. ‘Mário de Andrade não chegou a ver o lançamento, que aconteceu em São Paulo, como a minha mãe gostava de lembrar’, comenta Botelho. ‘Foi em abril de 1946, num evento conjunto para o lançamento de três livros. Além de *Água Funda*, foram lançados, no mesmo dia, *Sagarana*, de Guimarães Rosa, e *Praia Viva*, de Lygia Fagundes Telles’. O livro foi um grande sucesso, como lembra Botelho. Na época, informa, Antonio Candido publicou duas folhas de críticas favoráveis no *Correio Paulistano*, e foi a partir daí que se tornaram amigos para a vida toda. Como ressalta o professor José de Souza Martins na apresentação da nova edição, ‘Ruth Guimarães é, na verdade, a precursora do realismo fantástico na história da literatura latino-americana, cuja obra mais conhecida é *Cem anos de solidão*’. Disponível no link: <https://jornal.usp.br/cultura/livros-de-ruth-guimaraes-vaio-ser-relancados-neste-ano/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

cultura nacional, houve a minimização das tensões evidentes na história da interação social brasileira, ou seja, as perspectivas que escancaravam uma nação que teve a violência como fenômeno social estruturante. As obras desses autores impactaram gerações de intelectuais e foram interpretadas como forças teóricas incorrigíveis e insuperáveis, o que engessou lugares sociais específicos sobre quem explica o Brasil e quem é o problema do Brasil.

Tal problemática encontra-se no cerne da discussão empreendida por Frantz Fanon (1961; 1983), aqui já discutida, sobre as dificuldades da base filosófica que encara o negro sempre como o problema e como isso destituiu-lhe a humanidade conferida, por sua vez, pela liberdade que é narrar o mundo a partir de sua experiência, como pressupõe a elaboração de qualquer conhecimento. Dessa maneira, é evidente que as ranhuras circunscritas nas arestas da história também tenham dado seu ponto de vista sobre ela, o que foi tensionado pela crítica fundada na ideia de sistema-literário ao não reconhecer tais olhares como produtores de uma visão sobre a nação.

Anderson Luís Nunes da Mata (2010), em sua tese *As fraturas no projeto de uma literatura nacional: representação na literatura contemporânea*, defende que haja uma ruptura nas narrativas lineares da nação eleitas a partir de categorias como “formação” e “sistema”, uma vez que servem à própria ideia de projeto nacional. Para o pesquisador, os pressupostos e ferramentas utilizados pela tradição da crítica literária não são suficientes para pensar a literatura brasileira contemporânea, pois é uma característica dessas narrativas – o *corpus* da pesquisa foi composto por romances produzidos entre 1990 e 2000 – não embarcar no projeto de formação e transformação da nação a partir da produção de conhecimento que dê corpo a ela. Segundo o Anderson da Mata (2010), a literatura contemporânea desvincula-se do gesto transformador, volta-se mais para problemas próprios das comunidades e grupos, além de destacar a transnacionalidade na construção de seus universos ficcionais. O autor reflete sobre a falta de lugar que a literatura atual vivencia e as questões que envolvem a crítica literária contemporânea, que:

Sustenta-se em conceitos que pagam tributo à tradição de um projeto nacional, que a própria literatura contemporânea rejeita, de busca de uma originalidade local, da abordagem de temas nacionais, preocupada com a transformação dessa mesma nação e, enfim, da alegorização da nação na ficção. (MATA, 2010, p. 150)

Assim, o autor conclui que a falta de unidade presente nas obras da literatura contemporânea impossibilita a produção de uma historiografia que confira unidade à literatura nacional e que tenha também desdobramentos estéticos e pedagógicos instituídos entre

literatura e sociedade, uma vez que isso não teria fôlego frente à construção do universo ficcional das próprias obras (MATA, 2010, p. 151). Por isso, Rita Terezinha Schmidt propõe: “Pensar não a partir das margens, mas nas próprias margens como paradigmas, já que elas pressupõem o centro e reforçam-no tautologicamente” (SCHMIDT, 1996, p. 115-116).

Assim, sigo refletindo sobre as confrontações que a literatura escrita pelas mulheres negras faz ao projeto nacional que retira dos anais da historiografia literária as visões de mundo por elas elaboradas. Busco, adiante, problematizar a ausência dessa produção na sala de aula para, por fim, elaborar chaves analíticas para essa literatura, não concebida pela tradição da crítica literária, que a silenciou. Minha hipótese é que, sendo a literatura uma produção de conhecimento sobre o mundo e uma prática social que elabora representações que ultrapassam o texto e também o campo literário, a representação de personagens que têm sua subjetividade marcada pelas questões existenciais negras diaspóricas filiar-se-á a uma necessidade de circunscrever tal experiência de forma a evidenciar o simulacro mal-acabado deste país excludente que não coube no ponto de vista da casa grande.

Até o momento, busquei construir uma argumentação que refletisse sobre a subjetividade, a existência negra, a condição de mulher ante o conhecimento, a fim de problematizar os matizes que desenvolveram as amarras que limitaram suas possibilidades de realizá-lo, mas também buscando compreender o que seria relevante para a elaboração da dicção das autoras negras discutidas no quarto capítulo desta tese. Como discutido anteriormente, as Ciências Humanas, como guarda-chuva teórico que organiza a produção criativa humana, estabeleceram interpretações que fundaram sua própria condição de realização, e isso delimitou tanto a forma com que o pensamento deveria ser desenvolvido até, com maior ênfase, quem poderia fazê-lo. Assim, uma superioridade intelectual e criativa foi estabelecida como condição do homem branco ocidental, e o conhecimento foi edificado como sua residência simbólica e epistemológica. Para tal, a violência foi o artífice utilizado para forjar as percepções pelas quais o outro do homem branco deveria compreender-se.

De maneira breve, tentei demonstrar como esse processo de detenção de poder sobre o fazer conhecimento sempre esteve em consonância com os interesses econômicos mundiais, levando esse projeto, então, a rearticular seus objetivos e fases visando à manutenção do poder. Contudo, a casa arquitetada pela Europa nunca teve uma fundação sólida como se pensava, pois até hoje há resistência do conhecimento que tentaram invalidar. As cosmovisões africanas, indígenas e das mulheres lutaram e traçaram suas alternativas para manterem-se como herança cultural sobrevivente ao agora. Não se pode negar o caminho percorrido por esse saber, pois há uma reintegração do pensamento que foi jogado às margens e ele diz muito sobre o mundo.

Então, nos próximos capítulos, debruçar-me-ei sobre a disputa pelo conhecimento a partir das lutas sociais pela educação e também a partir da literatura, procurando nas obras criadas pelas mulheres negras brasileiras, as autoras de seus dias, suas interpretações e olhares sobre o mundo, que tentaram enclausurar no barraco de Carolina de Jesus, mas que alcançaram o céu estrelado a partir da palavra, como ela bem descreveu em seu *Quarto de despejo*.

2 O CÂNONE LITERÁRIO E O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL

Verifiquei que, até o curso secundário as minhas manifestações, quaisquer; de inteligência e trabalho, de desejos e ambições, tinham sido recebidas, senão com aplauso ou aprovação, ao menos como cousa justa e do meu direito; e que daí por diante, dès que me pus a tomar a vida o lugar que parecia ser de meu dever ocupar, não sei que hostilidade encontrei, não sei que estúpida má vontade me veio ao encontro, que me fui abatendo, decaindo de mim mesmo, sentindo fugir-me toda aquela soma de ideias e crenças que me alentaram na minha adolescência e puerícia.

Cri-me fora de minha sociedade, fora do agrupamento a que tacitamente eu concedia alguma cousa e que em troca me dava alguma cousa.

Lima Barreto

A filósofa Sueli Carneiro (2005), na introdução de sua já citada tese, elabora um exercício reflexivo fortemente criativo para um trabalho acadêmico. A autora cria uma voz ficcional em primeira pessoa que se enuncia, tendo como interlocutor o “eu hegemônico”, logo na primeira linha: “Falarei como uma escrava. Do lugar dos excluídos da (res) pública” (CARNEIRO, 2005, p. 20). É a partir dessa perspectiva que a filósofa analisa os impactos da configuração da organicidade da educação formal na constituição da psiquê negra. A voz narrativa pondera que não percorre o caminho analítico do ensino em busca de uma verdade, pois ela é inatingível tanto a ela quanto ao ‘eu hegemônico’, mas sim “aspirando o ensino que decorrerá do encontro dos nossos aprendizados”, pois ela pode “reconciliar a ambos no interior daquela indivisibilidade humana, onde nada que seja humano nos é estranho” (CARNEIRO, 2005, p. 20).

Por isso, neste capítulo, refletirei sobre a educação no Brasil, discutindo brevemente as ideias pedagógicas que aqui ganharam espaço e vigência, para pensar sobre como elas articularam e articulam, cada uma ao seu modo, mecanismos de exclusão do acesso ao conhecimento através da sua valoração. Esse raciocínio é tão antigo quanto a própria ideia de pedagogia, uma práxis social, por isso, far-se-á necessário refletir sobre os primeiros momentos da história da educação ainda na fase colonial, pois só assim poderei elaborar a linha de raciocínio que interessa a esta pesquisa: observar como, historicamente, o modelo de educação burguês promoveu o acesso aos tipos de saberes de acordo com as classes sociais e os interesses ideológicos, políticos e econômicos vigentes, de maneira a tentar excluir as classes populares

não só de instrumentalizar-se em relação à herança cultural burguesa, mas também de elaborar e articular o conhecimento consonante aos seus próprios interesses.

A reflexão reprodutivista acerca da educação elaborada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em *A reprodução* (2014), publicada originalmente em 1970, compreende que a instituição escolar e seus agentes exercem violência simbólica e promovem a manutenção da ordem. Por isso, os autores pensam as relações entre a ordem social e as práticas educativas. Essa compreensão da organicidade do ensino atua como um farol para as perguntas que venho elaborando nesta tese, visto que com ela é possível discutir a ausência das criações literárias das mulheres negras brasileiras no ensino de literatura como uma forma de epistemicídio do conhecimento por elas elaborado (o que é uma forma de violência simbólica). Além disso, permite debater o papel do ensino na articulação dos mecanismos de exclusão da população negra do acesso à educação ou na promoção do seu acesso a “conta-gotas”, o que, conseqüentemente, promoveu uma desarticulação dos saberes resistentes que insistiram em formular ideias sobre o mundo, ainda que na contramão da manutenção da ordem.

A obra de Bourdieu e Passeron reflete sobre o contexto do ensino na França, porém, suas elaborações acerca do papel da escola na sociedade alcançaram contextos como o brasileiro e foram discutidas a fundo. Fortes críticas sobre a ênfase que os autores dão à argumentação da escola e de seus agentes como colaboradores da reprodução social e suas conseqüentes manutenções das desigualdades foram feitas aqui. Sobre isso, ainda no prefácio da edição da Editora Vozes para a obra, a pesquisadora Nadia Gaiofatto Gonçalves¹⁵ cita o trecho de uma entrevista de Bourdieu de 1999 na qual ele discute que a constatação da existência de um mecanismo não deve ser percebida como uma declaração conservadora sobre ele. Além disso, há outra crítica que diz respeito à ausência de formulações de alternativas à situação da escola como local de reprodução, ou seja, uma nova maneira de lidar com a escola, endereçada à reflexão dos autores (além de Bourdieu e Passeron) que compõem a chamada visão “crítico-reprodutivista” por Dermeval Saviani (2013).

Inicialmente, soa como paradoxo aproximar meu horizonte de pesquisa sobre o ensino de uma perspectiva que, aparentemente, paralisa quaisquer elaborações pedagógicas contrárias à perenidade da escola como instituição perpetuadora das violências simbólicas. No entanto,

¹⁵ Trata-se da entrevista concedida por Pierre Bourdieu à Maria Andréa Loyla, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no College de France em 1999 e transmitida em 2000 no programa de televisão *Pensamento contemporâneo*. A entrevista está disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=nAlasOddyh0>. Último acesso feito em outubro de 2019.

Saviani discute que a finalidade das teorias crítico-reprodutivistas não é a de elaboração de diretrizes orientadoras da prática educativa, pois:

A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. Tal é, exatamente, o caso das teorias situadas no âmbito da visão crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2013, p. 401-402).

Então, é importante ressaltar que a análise promovida neste capítulo tem como objetivo discutir criticamente o percurso histórico do ensino brasileiro, especialmente no que diz respeito ao ensino de literatura, a fim de compreender como as elaborações sobre a instrução arquitetaram exclusões de epistemes e sujeitos em seus campos de força. A opção se dá justamente por ser inegociável, para esta pesquisa, refletir sobre a educação sem que os condicionantes sociais estejam no arcabouço das análises, pois são as estruturas social, política e econômica que elaboram o formato que a educação formal assume. Então, lançarei mão da perspectiva crítico-reprodutivista ao debruçar-me sobre o ensino brasileiro, uma vez que a reflexão desenvolver-se-á observando sempre a relação entre o ensino e os projetos de sociedade vigentes. Meu objetivo é analisar a história da educação brasileira buscando entender como ela objetivamente promoveu o racismo em sua organicidade, seja na constante tentativa de eliminação dos alunos negros de seu sistema, seja na exclusão do docente negro¹⁶, seja ainda, como busco demonstrar, no epistemicídio de seu conhecimento – como no caso da literatura elaborada pelas mulheres negras –, omitido da coletânea de saberes transmitidos pela escola como herança cultural.

Todavia, a tendência crítico-reprodutivista apresenta-se insuficiente para as discussões que realizarei nos próximos capítulos, principalmente, o terceiro e o quarto, pois lá debatarei como o conhecimento elaborado pela literatura das autoras negras brasileiras pode ocasionar fraturas nas práticas de violências simbólicas e de manutenção da ordem através da instituição escolar. Para isso, as contribuições reflexivas das pedagogias críticas contra-hegemônicas¹⁷

¹⁶ Adiante, ainda no segundo capítulo, discutirei a obra *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*, de Jerry Dávila (2006), que demonstra como a educação atuou como uma política higienista fortemente influenciada pelo pensamento eugenista naquele período. Através da análise de documentos e fotografias que indicam o branqueamento de estudantes e, especialmente, de docentes na escola de meados de 1920 até o fim do Estado Novo, o autor demonstra como eles são reveladores do racismo na elaboração do ensino brasileiro.

¹⁷ De acordo com Dermeval Saviani (2013), as pedagogias contra-hegemônicas são: a pedagogia popular e as pedagogias práticas (esta é um desdobramento da primeira), além da pedagogia crítico-social dos conteúdos. O

mostram-se imprescindíveis à argumentação. Embora essa discussão propositiva pareça entrar em conflito com a noção crítico-reprodutivista, que considera ser a reprodução das condições sociais vigentes a função básica da educação, isso não ocorre de fato, dado o caráter essencialmente crítico e não pedagógico desta tendência. Ou seja, a natureza propositiva é o cerne das pedagogias críticas contra-hegemônicas, enquanto a tendência crítico-reprodutivista parte de uma análise da educação em relação às estruturas sociais, não se configurando, portanto, em uma pedagogia, que é definida por Durkheim (1995) em *Educação e sociologia* como a teoria prática da educação. Dessa forma, um ponto de vista não inviabiliza o outro, e sim soma frentes argumentativas que não podem beber apenas de uma fonte para compreender, ou tentar fazê-lo, a totalidade da problemática que arquiteta os abismos sociais.

Há uma questão ainda mais espinhosa a ser enfrentada na discussão teórica acerca da história da educação brasileira. Ela diz respeito à proposta desta tese de perceber como a raça sempre esteve no horizonte do que foi discutido e pensado sobre a educação no país, pois isso é revelador do epistemicídio do conhecimento elaborado pelas pessoas negras, bem como da tentativa de deter a transmissão de sua herança cultural às gerações. Como se pode perceber, a face interdisciplinar da pesquisa resultou numa mobilização de esforços para o trabalho com a educação e a história, o que se mostrou um desafio para uma pesquisadora da literatura. Então, dada a necessidade de discutir a história da educação no Brasil sob dois olhares diferentes, quais sejam, a literatura e a experiência negra, optei por construir este capítulo costurando um diálogo entre duas obras: uma da historiografia educacional elaborada a partir da perspectiva da história das ideias, a *História das ideias pedagógicas*, de Dermeval Saviani (2013) – observando, nas ideias ali discutidas, aquelas que giraram em torno da literatura e sua inserção na instrução –, e o livro *A história da educação dos negros no Brasil* (2016), organizado por Marcus Vinícius Fonseca e Surya Aaronovich Pombo de Barros, a fim de compreender as dinâmicas de vida da população negra nas disputas pela educação e promoção do saber como chave de cidadania.

Nessa obra, Fonseca e Barros (2016) organizaram uma série de artigos com o objetivo de refletir a respeito da presença negra nesse campo como uma revisão crítica à historiografia da educação brasileira, que falhou na compreensão da trajetória educacional dessa população, reproduzindo, por anos, a máxima que ela não frequentou a escola até o século XIX. Por isso mesmo, julguei enfrentar uma questão espinhosa neste capítulo, uma vez que o livro de Fonseca e Barros (2016) realiza uma crítica às correntes tradicional, marxista e da história cultural, constitutivas da historiografia educacional brasileira, revelando seus limites na apreensão das

elo entre elas é a concepção libertadora como norte (ou “sul”) da sua prática pedagógica, então as opressões são alvo de colapso através de ações distintas que serão abordadas no quarto capítulo desta tese.

peessoas negras na educação. O fato de a obra de Dermeval Saviani (2013) situar-se na perspectiva da história das ideias, que discutirei na próxima página, também criticada em seus limites pelos pesquisadores e pesquisadoras de *A história da educação dos negros no Brasil*, poderia soar como um contrassenso argumentativo. No entanto, é a dinâmica de (re)construção do olhar sobre a vida social, política e cultural de negras e negros na história brasileira que exige exercícios outros, pois, segundo Marcus Vinícius Fonseca: “Para realizar uma análise das interpretações oriundas da nova historiografia educacional, encontramos dificuldade em recortar uma obra que possa ser admitida como representante do padrão de escrita que orienta esta nova forma de narrativa” (FONSECA, 2016, p. 40). Por isso, me alço à laboriosa tarefa de escrita deste capítulo a partir das contribuições de obras fundamentais para o estudo da história da educação brasileira, mas oriundas de perspectivas que não se vinculam epistemologicamente, com o objetivo de compreender o jogo de forças no debate educacional e sua influência no currículo.

2.1 Sobre a história da educação brasileira

Quando se realiza um estudo em busca de compreender ou apreender o passado, há uma série de perspectivas que podem ser levadas em conta na realização da empreitada investigativa. Elas convidam a historiografia, a história da história, a olhar para trás mais uma vez, mas não com o objetivo de tornar-se uma depositária da verdade, pois sua natureza é contrária a isso. Segundo Marcus Cezar de Freitas, na introdução do livro *Historiografia brasileira em perspectiva*, de 2007, a historiografia quer:

Oferecer-se para dirigir os olhares ao já visto, encarecendo-lhes: “olhem novamente”. Em contraposição a essa hipótese, há sempre um novo olhar que apanha o “novo” quando ele não é novo, mas repetição; que percebe a ruptura quando ela falseou a realidade e tornou-se persistência, continuidade. (FREITAS, 2007, p. 9)

Freitas percebe a historiografia, então, como parte da história das ideias, e vice-versa. Essa percepção é importante para compreender a perspectiva do filósofo Dermeval Saviani ao estudar a história da educação no Brasil, pois é a partir da sua obra *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2013), que passo agora a refletir sobre a composição do pensamento pedagógico brasileiro.

“História das ideias” é uma perspectiva teórico-metodológica que se debruça sobre as narrativas presentes no desenvolvimento da contribuição intelectual de teóricos de vários campos do saber, o que faz dela um espaço de análise de caráter interdisciplinar, pois profissionais de diversas áreas ativeram-se ao estudo do “pensamento” daqueles que contribuíram no desenvolvimento de seus escaninhos. Francisco José Calazans Falcon (2010) aponta que até o começo dos anos 1980 esse campo de pesquisa era constituído basicamente por biografias intelectuais e análises de ideologias ou doutrinas políticas, além de toda sorte de manuais de ideias: pedagógicas, estéticas, jurídicas, científicas, econômicas. Sobre os objetos de estudo e as fontes utilizadas pela história das ideias, pondera Calazans:

Quanto aos objetos, quer a partir do conceito de *ideias*, quer do de *ideologias* (a confusão intelectual é muito grande), há estudos sobre *tomadas de consciência, formas ou estilos de pensamento*, no âmbito das ideias políticas, assim como pesquisas sobre *milénarismo, religiosidade*, movimentos estéticos, tendências literárias, doutrinas pedagógicas, no campo sociocultural. Já do ponto de vista das *fontes documentais* há a preocupação de agregar novas fontes àquelas mais tradicionalmente utilizadas – documentos oficiais ou coleções particulares –, daí resultando uma verdadeira vaga de estudos e pesquisas sobre coleções de periódicos (anos 70/80) centrados em períodos históricos específicos ou na orientação político-ideológica dos próprios periódicos escolhidos. (FALCON, 2010, p. 501)

Para o autor, a maioria desses trabalhos tinha ótica positivista, mas alguns foram construídos sob a perspectiva marxista. Porém, ele aponta que aos poucos foram surgindo pesquisas mais próximas de uma história intelectual, ou história social das ideias, como percebo ser a de Dermeval Saviani aqui discutida. Falcon sinaliza que a partir dos anos 1990 houve uma “dispersão ou fragmentação da produção historiográfica em geral e da história das ideias em particular” (FALCON, 2010, p. 501). Dessa maneira, o estudo das ideias deixou de fazer parte de uma disciplina bem definida e passou a compor as investigações no âmbito da história cultural ou social da cultura. Porém, o historiador Francisco Falcon faz uma ressalva acerca da história das ideias econômicas, políticas e sociais, pois os autores que trabalharam com essas áreas do saber passaram a nomeá-las *teoria* em vez de *ideias*.

Saviani inicia a obra *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2013) refletindo justamente sobre a expressão “história das ideias pedagógicas”, distinguindo-as das ideias educacionais. Ele aponta para o fato de a história das ideias, a “nova história” ter sido substituída pela história das mentalidades, intelectual ou cultural. A expressão “ideia das mentalidades” recebeu críticas a partir dos anos de 1980, e os termos “história da vida privada”, “história do gênero”, “história da sexualidade”, “micro-história” passaram a ser utilizados. Saviani dialoga com Ronaldo Vainfas, que considerou ser mais consistente o termo “história

cultural”. (VAINFAS, 1997 *apud* SAVIANI, 2013, p. 6). Para Saviani, para essa vertente “é preciso contestar a primazia dada pela história tradicional das ideias à história do pensamento formal, da filosofia, dos grandes pensadores” (SAVIANI, 2013, p. 6).

A mudança no que se refere à história das ideias afeta indiretamente a história das ideias pedagógicas, uma vez que esta se constituía majoritariamente da história dos grandes pensadores. Por isso, o autor distingue as ideias educacionais das pedagógicas:

Por ideias educacionais entendo as ideias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando a explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo. No primeiro caso, encontram-se as ideias produzidas no âmbito das diferentes disciplinas científicas que tomam a educação como seu objeto. No segundo caso, está em causa aquilo que classicamente tem se constituído como o campo da filosofia da educação. Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. (SAVIANI, 2013, p. 6)

Justamente por preocuparem-se com o movimento real que a educação vivencia é que as reflexões de Dermeval Saviani acerca da educação no Brasil interessam a esta tese. Busco compreender como a educação, quando pensada para as pessoas negras e pobres deixa transparecer o movimento de manipulação do fracasso, o que surge mesmo em suas concepções teóricas, como ocorreu especialmente na primeira metade do século XX, em que se percebe uma forte influência do pensamento eugenista na política social brasileira. A ideia da argumentação aqui elaborada é perceber como na história da nossa educação foi articulada uma tendência à deslegitimação da herança cultural a ser alcançada pelas classes populares e entender como o saber desenvolvido por elas pode ser uma possibilidade de transgressão dentro da prática educativa. Mais especificamente, considero que o conhecimento elaborado pelas autoras negras brasileiras precisa ser observado pelo currículo de literatura de forma contínua e articulada, para que sua dicção e intencionalidade possam fomentar novas leituras e compreensões da herança cultural brasileira aos educandos e educandas. Por isso, faz-se mister discutir os períodos percorridos pela nossa educação, não com o objetivo de analisá-los à exaustão, mas buscando ferramentas que levem à compreensão sobre como a disputa pelo conhecimento e sua enunciação articulam-se na manutenção da desigualdade ao acesso à educação, ainda que de dentro dela.

Para começar a refletir sobre as ideias pedagógicas no Brasil, lanço mão da periodização proposta por Dermeval Saviani, pois ele a desenvolveu em consonância com as noções de movimentos orgânicos (caráter mais permanente) e conjunturais (caráter ocasional), conceitos

elaborados por Gramsci¹⁸. Então, a periodização de Saviani observa tanto os movimentos mais permanentes dentro da estrutura quanto aqueles ocasionais, pois aquilo que não vence a disputa no campo da educação também funciona como chave para a compreensão das correlações de força que a articula.

A perspectiva que norteia a maneira com a qual Saviani estabelece sua periodização para a história das ideias pedagógicas brasileiras se difere de outras mais usuais na bibliografia sobre o tema: aquelas que levam os aspectos econômicos como marcos relevantes para a periodização e aquelas que se centram em aspectos internos à educação para eleger seus marcos. A perspectiva econômica, mais presente num primeiro momento dos estudos, divide a história da educação brasileira em: período agrário-exportador-dependente e período nacional-desenvolvimentista de industrialização com base na substituição de importações e internacionalizações de mercado internos¹⁹. Já na segunda perspectiva, em curso no presente, há uma tendência em centrar a periodização nos aspectos internos ao processo educativo. Então, ela leva em conta a evolução da história político-administrativa do país e é insuficiente para Saviani. O autor concorda com Laerte Ramos de Carvalho (2001), para quem esse critério é um erro por dois fatores: o primeiro é a existência do anacronismo da pedagogia, ou seja, o lapso de tempo entre a elaboração das concepções e ideias pedagógicas e seu desenvolvimento; e o segundo é a coexistência do arcaico e do moderno na evolução das instituições escolares, que gera níveis desiguais de desenvolvimento escolar em cada lugar.

Feitas as ressalvas quanto às usuais periodizações da educação brasileira, Saviani chega à sua, que foi dividida, inicialmente, em quatro períodos, baseados em alguns eventos e observando a coexistência das ideias pedagógicas não hegemônicas.

- De 1549 a 1759: monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividida nas seguintes fases: Uma pedagogia brasílica ou o período heroico (de 1549-1599); A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (de 1599-1759);
- De 1759 a 1932: coexistência entre as vertentes religiosas e leiga da pedagogia tradicional, subdividida nas seguintes fases: A pedagogia pombalina ou as ideias

¹⁸ *Os cadernos do cárcere* são um conjunto de escritos elaborados por Antonio Gramsci durante sua prisão entre 1926 e 1937 na Itália. Num total de 29 cadernos, ele elaborou reflexões sobre o papel dos intelectuais e da educação, da filosofia, da política, além de se debruçar sobre o estudo da cultura e da literatura. Sua reflexão acerca da superestrutura, ou seja, o caráter cultural e ideológico moldado pelas instituições sociais, é de grande relevância para as correntes marxistas, pois permitiu a concepção do horizonte da realização da ação política.

¹⁹ Foram autores que assim procederam em suas análises: Maria Luisa Santos Ribeiro (1998), em *História da educação brasileira: a organização escolar*, e Otaíza de Oliveira Romanelli (1978), em *História da educação no Brasil*.

pedagógicas do despotismo esclarecido (de 1759 a 1827); Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (de 1827-1932).

- De 1932 a 1969: predominância da pedagogia nova, subdividida nas seguintes fases: Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a nova (de 1932 a 1947); Predomínio da influência da pedagogia nova (de 1947 a 1961); Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (de 1961 a 1969).
- De 1969 a 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividida nas seguintes fases: Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica da filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (de 1969 a 1980); Ensaio contra-hegemônico: pedagogia da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (de 1980 a 1991); O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (de 1991 a 2001).

Como se pode notar, o primeiro e o segundo período são longos, e os últimos, mais breves. Saviani avalia que fatores como distanciamento temporal, que leva o pesquisador a olhar dados já sedimentados de uma maneira estanque, influenciaram naquela classificação ampliada. Já as divisões mais breves ocorrem porque a proximidade temporal e a quantidade de interpretações e análises fazem o pesquisador se deter mais sobre a dinâmica do processo histórico, que sempre trará concepções pedagógicas coexistindo em conflito. Isso ocorre especialmente no quarto período, que sugere a ideia de superação, uma vez que os pesquisadores de educação pareciam concordar na crítica à educação tradicional, o que dá a ideia de capilarização direta de suas concepções desde a base. Contudo:

Na verdade, tratava-se de uma hegemonia conjuntural e circunscrita ao processo de mobilização, não chegando, em nenhum momento, a se impor, isto é, a se encarnar na prática educativa como forma dominante. Com a nova²⁰ periodização fica claro que as ideias pedagógicas correspondentes às críticas operam como contraponto às ideias sistematizadas na teoria do capital humano que, formuladas no final dos anos de 1950 e início da década de 1960, se impuseram a partir dos anos 1970 mantendo sua hegemonia mesmo nos anos de 1980, quando a avalanche de ideias críticas suscitou a expectativa de sua superação. Tal conclusão fica evidente à luz dos acontecimentos da década de 1990, quando se manifestou com toda força a ideia da educação como o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por consequência, de regeneração pessoal e justiça social. (SAVIANI, 2013, p. 21)

²⁰ O autor se refere à “nova periodização”, pois essa não foi a única. Na primeira fase da pesquisa, ocorrida de 1996 a 1998 e que deu origem à obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, o autor chegou a uma primeira periodização dividida em oito períodos e que articulava as concepções da educação aos eventos relacionados à história da educação como marcos. Contudo, conforme discutido no corpo do texto, Saviani concluiu que deveria formular uma nova periodização (anteriormente apresentada), pois ela deveria captar a relação entre as manifestações de caráter permanente e aquelas conjunturais.

Dessa maneira, a periodização proposta por Saviani busca observar como a educação se deu na história do Brasil, mas de maneira a captar as nuances dos movimentos contraditórios que em dado momento ocorreram concomitantemente. Interessa a esta tese, principalmente, a discussão relativa ao terceiro período, pois é ali que há uma consolidação das ideias norteadoras do ensino de literatura na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação²¹, a LDB, bem como o quarto período, pois é nele que emergem as teorias contra-hegemônicas, que jogam luz sobre as práticas pedagógicas transgressoras e são a concepção que levarei em conta quando da reflexão da dicção das autoras negro-brasileiras na sala de aula. Contudo, considero pertinente discutir, ainda que brevemente, o correr dos primeiros períodos da educação brasileira, na Colônia e no início da República, pois existe uma dinâmica de jogo de interesses no campo educacional que pode contribuir para a problematização do epistemicídio de certos conhecimentos, bem como do exercício constante para a exclusão de seus atores, que venho buscando articular nesta tese.

2.1.1 A instrução na Colônia, a Reforma Pombalina e a formação do conceito moderno de literatura

Dermeval Saviani demarca 1549 como início da educação formal brasileira, data da chegada dos jesuítas, pois a compreende de maneira mais ampla considerando-a “como um processo no qual a humanidade elabora a si mesma em todos os seus mais variados aspectos” (SAVIANI, 2013, p. 27). O autor cita Manacorda²², que sintetiza tais aspectos em três pontos básicos:

Na inculturação, nas tradições e nos costumes (ou aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e, finalmente, na aprendizagem do ofício. (MANACORDA, 1989, p. 6 *apud* SAVIANI, 2013, p. 27)

²¹ Na verdade, o programa da disciplina língua portuguesa, bem como o de outras matérias, aparecerá um ano após a promulgação da LDB de 1961, em um documento norteador elaborado pelo Conselho Federal de Educação.

²² Mario Alighiero Manacorda (1914-2013) foi um pedagogo e historiador italiano. Seu livro *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* foi publicado na Itália em 1983 e, no Brasil, teve sua primeira edição em 1988. Essa obra discute a história da instituição escolar ao longo do tempo, por isso, o autor reflete sobre o ato educativo desde o Egito antigo chegando até a contemporaneidade.

O primeiro aspecto já nos é familiar, pois a aculturação foi a maneira de educar empreendida pelos jesuítas em nossas terras, como aponta Saviani:

No caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização. (SAVIANI, 2013, p. 27)

O autor assinala que esse processo “educativo” está intrinsecamente ligado ao processo de colonização, que pode ser dividido em três fases: explorar a terra e subjugar, aculturar e catequizar. É interessante notar como essa separação dialoga com a maneira como a península ibérica, ainda no século XV, tratou os judeus e muçulmanos que habitavam suas regiões. O autor decolonialista Ramón Grosfoguel diz que o período de conquista do Al-Andaluz (compreende cidades como Granada e Córdoba) foi crucial para aprimorar o que seria a maneira de dominar terras e povos. Ele afirma que a aculturação e a violência praticada contra esses povos foi a incubadora do que veio a ser praticado nas Américas. A diferença apontada está no fato de que a religião praticada pelos muçulmanos e judeus não lhes retirava a alma, estariam eles apenas cultuando o Deus errado. Essa compreensão não se estendeu aos indígenas das Américas e aos negros para aqui trazidos, pois seus cultos foram demonizados e suas existências, consideradas sem alma – como foi discutido no primeiro capítulo desta tese e que está na gênese dos processos de epistemicídio.

A catequização ocorreu no Brasil, então, como um processo inerente à colonização, que articulou junto com a exploração da terra e a aculturação, como discute Dermeval Saviani:

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os íncolas); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (SAVIANI, 2013, p. 29)

A catequese foi elaborada, então, para sustentar o processo de colonização em si, sendo ela formulada conforme as características impostas pela localidade. Nessa empreitada, os jesuítas²³ tiveram papel de destaque, pois estabeleceram seus colégios e deram vazão aos

²³ Saviani elabora uma discussão com a obra *A organização social dos Tupinambá*, de Florestan Fernandes (1989), com o objetivo de observar formas de educar, mas que, para ele, ainda não consistiam em concepções pedagógicas, pois se baseavam em orientar as decisões, o comportamento e o conteúdo da tradição. Para Saviani, as ideias

interesses coloniais através da catequização durante dois séculos. Saviani ressalta que, apesar da hegemonia jesuíta, também os franciscanos e beneditinos estabeleceram seus colégios, porém, acabaram eclipsados pelo apoio que a Coroa destinava aos colégios da Companhia de Jesus.

Dadas a institucionalização e a abrangência do papel dos jesuítas e o longo período que permaneceram nas terras brasileiras, há autores como Luiz Alves de Matos (1958, p. 21-97) que compreendem esse período como um sistema. Esse pesquisador da história da educação brasileira chama a fase que vai de 1570 a 1759 de “período heroico”, um “esboço de um sistema educacional” consolidado pela escrita do *Ratio Studiorum*²⁴, um plano geral de estudos implantado em colégios da Ordem em todo o mundo. O que o possibilitou foi a destinação da Coroa de 10% de todos os impostos da Colônia brasileira à sua manutenção, tendo vigido de 1599 a 1759.

O *Ratio Studiorum* continha 467 regras que versavam desde a conduta de alunos e professores até as normas para aplicação de exames e entrega de prêmios. No *Ratio* havia um destaque nas instruções sobre a supervisão dos professores, tanto em relação ao conteúdo quanto à postura do docente. Para Saviani, o destaque da função supervisora nesse documento é um indício de que apresentava organicidade, o que lhe conferiu uma ideia de plano educacional, ou seja, um sistema (SAVIANI, 2013, p. 56). O autor reflete ainda sobre o caráter universalista do *Ratio*, pois valia para qualquer colégio jesuíta em qualquer lugar, e também elitista, uma vez que se destinava aos filhos dos colonos e excluía os indígenas – assim os colégios jesuítas passaram a ser instrumento de formação da elite colonial (SAVIANI, 2013, p. 56).

O *Ratio* foi aplicado com sucesso em todos os colégios da Companhia de Jesus, sendo a obra educativa dos jesuítas considerada um dos pontos que mais lograram êxito na Contrarreforma católica. É importante salientar que muitos pensadores se formaram nessas escolas: Descartes (1596-1650), Molière (1622-1673), Montesquieu (1689-1755), Rousseau (1712-1778), Diderot (1713-1784), Miguel de Cervantes (1547-1616), Antonio Vieira (1608-

educacionais eram a própria prática educativa, então, não havia uma elaboração das ideias pedagógicas que formulassem intervenções nessa prática – isso para ele configura educação, mas não uma pedagogia. Cabe ressaltar que a crítica atual ao modelo desenvolvimentista vem dialogando com a cosmovisão indígena e sua interação com o mundo, o que inclui a educação, apontando para uma possível rearticulação de conceitos e práticas. No quarto capítulo desta tese, as reflexões sobre as pedagogias contra-hegemônicas serão abordadas.

²⁴ O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), mais conhecido como *Ratio Studiorum*, foi um plano pedagógico formulado em 1599 pelos jesuítas para “padronizar” a prática pedagógica em seus diversos colégios espalhados pelo mundo, em países como França e Itália. As suas maiores influências eram a filosofia de Aristóteles e a escolástica de São Tomás de Aquino.

1697), Corneille (1606-1684), Bossuet (1627-1704), Lope de Vega (1562-1635) e outros. É curioso o fato de que os jesuítas seriam futuramente expulsos das terras brasileiras, pelo Marquês de Pombal, a partir de 1759, sob a justificativa de que impeliam a modernidade, uma vez que muitos dos iluministas tiveram sua formação acadêmica por entre os muros jesuítas. Para citar caso ainda mais peculiar, basta lembrar que Descartes é quem fez a separação entre a mente e o corpo com a célebre constatação “penso, logo existo”. Então, a mente que pensa não é corporificada e suas elucubrações pairam em meio ao tudo e ao nada, à semelhança de Deus. Foram essas reflexões fundadoras do pensamento dualista que abriram o caminho para sua sedimentação no campo do conhecimento, o que subjugou outras formas de pensar e interpretar o mundo, como foi discutido no primeiro capítulo desta tese.

Apesar de parecer contraproducente para esta tese, que reflete sobre o ensino de literatura e seus desafios contemporâneos, um retorno ao passado tão longínquo, há um entendimento de que o plano elaborado no *Ratio* foi o germe da escola moderna e, por conseguinte, da pedagogia tradicional. Daí sua relevância na discussão da história da educação:

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva sobrenatural. (SAVIANI, 2013, p. 58)

A pedagogia tradicional fez-se presente na educação brasileira, influenciando sua elaboração e organização em momentos-chave, como discutirei a seguir, apesar da Reforma Pombalina e da consequente expulsão de seus primeiros realizadores no Brasil. Contudo, segundo Fernando de Azevedo²⁵, não ocorreu uma reforma em si, uma vez que “com a expulsão os jesuítas, em 1759, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico” (AZEVEDO, 1971, p. 547 *apud* SAVIANI, 2013, p. 41). Os impactos da Reforma Pombalina, principalmente no que diz respeito à sua influência na criação das concepções que nortearão a prática educativa, são importantes

²⁵ Fernando de Azevedo (1894-1974) foi um professor, sociólogo e educador brasileiro que elaborou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, importante documento norteador da política educacional brasileira nos anos subsequentes a ele. Também foram articuladores do manifesto os conhecidos como escolanovistas: Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1970). Os principais objetivos da Escola Nova para a educação eram a implementação da escola comum e única, laica, gratuita e obrigatória, harmonizando os interesses individuais e coletivos. Discutirei mais sobre esse movimento adiante.

na discussão promovida nesta tese. Por isso, deter-me-ei brevemente no cenário que permitiu sua emergência, pois ele foi mais relevante do que parece para a estruturação da ideia de literatura que conhecemos hoje. Sendo a concepção moderna de literatura central na elaboração da sua entrada na escola, através de seu ensino, faz-se etapa relevante tal discussão.

De 1759 a 1827, houve uma presença forte do racionalismo como norteador do debate em diversas áreas do conhecimento, incluindo a educação. Nesse período, as divergências de ideias no campo educacional polarizavam-se entre as visões religiosa e racionalista. No cenário brasileiro, àquela altura, as viagens à Metrópole por parte dos intelectuais e pessoas de destaque na Coroa portuguesa promoveram o contato com as ideias modernas, provocando uma diminuição do alcance das concepções jesuítas. Os portugueses estrangeirados, então, passaram a criticar os membros da Companhia de Jesus e sua forma de educar, alegando ser esta antimoderna e prejudicial à laicização. Essas pessoas:

Defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se para a educação que precisaria ser liberada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência. (SAVIANI, 2013, p. 80)

Além desse panorama de debate intenso, o trágico episódio do terremoto de Lisboa²⁶, em 1775, veio somar forças ao desprestígio dos jesuítas naquele momento. Após o evento que destruiu a capital portuguesa, o Marquês de Pombal²⁷ obteve destaque com suas ideias modernizantes que prometiam reconstruir a cidade e tirar o país da dependência comercial da Inglaterra, pois seria necessário fazer uso da riqueza obtida no Brasil para promover a instalação de indústrias e dinamizar o comércio. Então, nesse cenário se iniciou a Reforma Pombalina, que, aproveitando o ensejo da reforma urbana de Lisboa, implementou o regime do “despotismo esclarecido”, tendo Pombal como seu agente.

²⁶ Em *O pequeno livro do grande terramoto*, Rui Tavares (2005) discute as reverberações da catástrofe no debate iluminista sobre as relações entre a natureza e a religião, que já estava acontecendo, mas que ganhou contornos diferentes a partir do desastre. O autor reflete também sobre o impacto gerado pelo exagero presente nas notícias amplamente difundidas nos jornais e folhetos sobre o terremoto e que correram boa parte da Europa e norte da África.

²⁷ Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782), foi secretário de Estado do Reino durante o reinado de D. José I em Portugal. Ele foi uma figura de grande destaque político e realizou mudanças significativas para a sociedade portuguesa naquele período, visando acompanhar a modernidade cada vez mais presente nos Estados vizinhos.

Entre os objetivos do Marquês de Pombal estavam: “O desenvolvimento da cultura geral, o incremento das indústrias, o progresso das artes, o progresso das letras, o progresso científico, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política, a elevação do nível da riqueza e do bem-estar.” (SCHWARCZ, 2002, p. 113 *apud* SAVIANI, 2013, p. 81). Entre as inúmeras reconfigurações impostas por Pombal²⁸ aos organismos políticos, ao poder central, à nobreza, à valorização da burguesia através da indústria e do comércio, foi a expulsão dos jesuítas, em 1759, que teve forte impacto para as ideias pedagógicas no Brasil, assim como as reformas dos estudos menores (1759) e maiores (1772) decorridas em função desse banimento.

A reforma dos estudos menores tem como marco o Alvará de 28 de junho de 1759, que declarou “extintas todas as classes e escolas” até ali dirigidas pelos jesuítas e ordenou “que no ensino das classes e no estudo das letras humanas haja uma tal reforma”²⁹ em Portugal e domínios (MENDONÇA, 1982, p. 209-213, p. 467-405 *apud* SAVIANI, 2013, p. 83). Esse alvará trouxe uma série de instruções acerca do funcionamento, da estrutura e dos objetivos dos estabelecimentos de ensino, voltando-se ao diretor de estudos, professores de gramática latina, grega, hebraica e de retórica.

Destaco aquelas dadas aos professores de gramática latina e de retórica e que dizem respeito ao ensino de literatura, que ali obviamente não recebia essa alcunha. No caso da primeira disciplina, o latim, o ensino seria feito de maneira a aprimorar o conhecimento acerca da língua portuguesa a partir de analogia entre elas, pois assim os alunos perceberiam as regras que regem a gramática latina. O alvará também recomendava que não se falasse latim nas classes e que parágrafos escritos nessa língua só deveriam ser introduzidos em níveis mais avançados da disciplina, pois assim: “A prática de recitar versos de cor, ‘confusamente e sem escolha’, deve ser substituída, conforme determina o 17º parágrafo, por passagens em prosa ou em verso”, “nas quais seja *útil* e *deleitável* que possa, ao mesmo tempo, servir-lhes de *exercício* e *instrução*” (SAVIANI, 2013, p. 87, grifos meus). É possível perceber nesse trecho uma indicação de exercício de latim que, ao aliar-se aos textos “em prosa ou em verso”, promoveria o ensino da gramática da língua portuguesa.

²⁸ Foram algumas delas: a criação da Junta do Comércio (1756) e a Aula do Comércio (1759), vinculação da Igreja ao Estado, o que a tornou independente de Roma (1760), a criação do Colégio dos Nobres (1761), a criação da Real Mesa Censória (1768) e a secularização da Inquisição (1769).

²⁹ Dermeval Saviani indica que teve acesso à transcrição dos 83 documentos do Alvará, sendo 58 fac-símiles em *Aula do Commercio*, de Marcos Carneiro de Mendonça (1982). No acervo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), esse trabalho está disponível em: <https://ihgb.org.br/pesquisa/biblioteca/item/16257-aula-do-commercio-trabalho-de-marcos-carneiro-de-mendon%C3%A7a.html>. Acesso em: outubro de 2019.

No que dizia respeito às aulas de retórica, disciplina importante não só ao púlpito, mas também “nos discursos familiares, nos negócios públicos, nas disputas, em toda a ocasião que se trata com os homens”. Para isso, os alunos deveriam tanto compreender o que diziam quanto desenvolver a persuasão do outro para suas ideias, por isso os professores não deviam ater-se “à inteligência material dos tropos e figuras”, o que era usual até ali, e sim tratar dos autores com “discernimento e gosto”. O alvará relacionou a leitura da poesia à eloquência: “O 11º parágrafo refere-se às regras da poesia pela sua união com a eloquência, a partir dos exemplos de Homero, Virgílio e Horácio.” (SAVIANI, 2013, p. 88).

Então, o conhecimento presente nos textos em latim, bem como naqueles em prosa e verso, aparece no alvará como relevante para o desenvolvimento de habilidades importantes à formação do homem que a sociedade portuguesa almejava para si. Há um caráter prático que se coloca em oposição ao conhecimento apenas como mera erudição, essa que era até ali usufruída pelos religiosos e nobres. Como percebe-se, o conhecimento deveria ser também útil, servir de exercício e de instrução.

Já no caso da Reforma dos Estudos Maiores, que dizia respeito aos da Universidade de Coimbra, que até ali era constituída dos cursos de Teologia, Cânones, Direito e Medicina, houve acréscimo dos cursos de Filosofia e Matemática. A mudança curricular mais significativa ocorrida foi na Medicina, passando a dar mais ênfase aos exercícios práticos em detrimento do caráter livresco que compunha o ensino na área até então, o que é considerado bastante avançado para época. Segundo Saviani: “Em síntese, a reforma da Universidade de Coimbra procurou incorporar o progresso das investigações empíricas no campo da medicina, da filosofia e da matemática e os avanços do método histórico, hermenêutico e crítico no âmbito teológico e jurídico” (SAVIANI, 2013, p. 93).

É nesse contexto de reelaboração das formas de organizar o conhecimento que a noção de literatura passou a ser formada. Até então, a concepção moderna de literatura³⁰ não existia, e houve uma intensa fase de formação dessa compreensão, que esteve intimamente ligada às mudanças pelas quais a vida social europeia passava e que foi condensada, no caso português, nas medidas tomadas por Pombal. À época da elaboração da Reforma dos Estudos Menores,

³⁰ A concepção moderna de literatura baseia-se na seleção de um grupo de obras e autores consagrados que hoje nos parece a-histórica e universal. No entanto, o caminho percorrido para que se chegasse a tal conceituação se deu em meio à eclosão de “*novos leitores, novos gêneros, novos escritores e novas formas de ler*. Escritores e leitores eruditos interessaram-se fortemente em diferenciar-se de escritores e leitores comuns a fim de assegurar seu prestígio intelectual, abalado pela disseminação da leitura. Isso os levou a eleger *alguns* autores, *alguns* gêneros e *algumas* maneiras de ler como os melhores. Convencionaram chamar a isso de literatura” (ABREU, 2003, p. 28).

em 1759, a literatura era entendida como erudição, o que demonstra a professora Márcia Abreu no artigo “Letras, belas-letas, boas letras”:

Em Portugal, o termo é dicionarizado pela primeira vez em 1727, no *Supplemento ao Vocabulario Portuguez* de Bluteau, em que se define “litteratura como erudição, sciencia, noticia das boas letras” (BLUTEAU, 1727). Assim como se fazia na França, entende-se, no início do século XVIII português, literatura como conhecimento e não como conjunto de obra. (ABREU, 2003, p. 29)

Apesar de haver o registro da palavra no *Supplemento ao Vocabulario Portuguez*, o termo não se manteve quando da elaboração do *Dicionario da Lingua Portuguesa*, publicado em 1789 por Antonio de Moraes Silva, que se considerava um “reformador e acrescentador” da obra de Bluteau. (ABREU, 2003, p. 29). Nota-se, então, que, a despeito de o termo literatura ainda não ter força suficiente que o levasse a ser dicionarizado, o verbete “lettra” surgiu ali atrelado à ideia de “belas-letas” e com uma definição detalhada como ciência e saber das humanidades:

As “bellas letras” operam uma redução do vasto campo do “saber”, recortando as “humanidades”. Embora circunscrevam algumas obras, as “bellas letras” não designam poesias ou sermões e sim trabalhos de reflexão *sobre* poesia ou *sobre* os sermões, isto é, as poéticas, as retóricas etc. De uma ideia ampla, capaz de englobar todo o *conhecimento* humano (literatura/letas), passa-se a um campo mais reduzido (belas-letas/letas humanas), embora mantenha-se o caráter de conhecimento de um conjunto de matérias e não de uma prática. (ABREU, 2003, p. 30)

O contexto de surgimento das belas-letas é permeado pela autonomização dos diversos campos do saber, sendo o percurso intelectual desse trânsito longo e desenvolvido sob a conjuntura da necessidade de articulação da imagem dos países perante a produção do conhecimento. O Marquês de Pombal percebeu a importância de ter os letrados como aliados na consolidação de sua imagem de estadista diante da opinião pública, por isso promoveu publicações e passou a financiar artistas que se colocassem a seu serviço, pois percebeu “nos escritos um instrumento para defesa de suas ideias e uma forma de assegurar a unidade política do Estado.” (ABREU, 2003, p. 38).

Apesar do destaque dado aos letrados, que usufruíram da situação de mecenato colocada por Pombal, ainda não estava ali definido um papel específico para as belas-letas e isso só ocorreu a partir da destituição de Pombal do seu cargo, após o falecimento do rei, em 1777, com a criação da Academia Real das Ciências de Lisboa, em 1779. Essa instituição foi sobremaneira relevante para a autonomização dos campos do saber e tinha como objetivo

“equiparar Portugal às mais cultas nações europeias conhecidas no exílio” (ABREU, 2003, p. 39).

Fizeram-se presentes novidades na relação entre a administração do Estado e o conhecimento com a criação da Academia Real das Ciências de Lisboa, pois o financiamento estatal, a isenção da censura aos escritos por ela produzidos e a desoneração de taxas alfandegárias para a importação do papel foram alguns dos privilégios a ela concedidos. A Academia era composta, em 1780, pelas ciências naturais, exatas e literatura (esta abrangia áreas do conhecimento como a história e a filosofia). Porém, foi apenas no apagar das luzes do século XVIII que a ideia de literatura portuguesa, que vinha sendo discutida desde a criação da Academia, ganhou definição relevante para o conceito de literatura moderna que em breve se formaria, pois seus consortes passaram a considerar que a língua que se fala bem como a história vivida são conhecimentos particulares de um povo, por isso separados de todas as outras erudições. Como apontou Márcia Abreu:

Língua e História eram campos “análogos” e “separados de toda outra erudição” que constituíam a verdadeira Literatura. Criada sob a inspiração das Academias Francesa e Espanhola, a Academia das Ciências de Lisboa seguiu seu exemplo, justificando politicamente a importância do estudo da língua. A especificidade da nação seria atestada pelo uso de um idioma particular e pelo registro de uma trajetória comum realizada por aqueles que falam aquela língua, de modo que os trabalhos realizados na Academia seriam um dos sustentáculos da nacionalidade, distinguindo-se da erudição baseada no latim e nos conhecimentos universais. (ABREU, 2003, p. 42)

Apesar da reflexão, não houve uma consolidação da língua e da história como componentes da literatura. Contudo, discussões como essa, realizadas no âmbito da Academia, terraplanaram a área que resultou na distinção entre os campos do saber, bem como valorizaram o trabalho letrado. Márcia Abreu (2003) conclui que Portugal teve pouca agência na concepção de literatura no sentido moderno do termo, tendo essa tarefa ficado a cargo dos estrangeiros interessados na unificação de seus territórios:

Forjando especificidades culturais capazes de alicerçar a ideia de pertencimento a um grupo específico, distinto dos demais, defendeu-se a importância da literatura como fundamento ideológico da nacionalidade enquanto se concebiam estratégias para que o contato com esses escritos fosse garantia de distinção social. Não é, portanto, gratuito o fato de os países em processo de unificação, os ameaçados pelas invasões napoleônicas ou aqueles recém-independentes terem se dedicado à elaboração de historiografias literárias. (ABREU, 2003, p. 47)

A partir dessa motivação, multiplicaram-se a elaboração de histórias literárias francesas, inglesas e italianas. No caso português, foi também um estrangeiro, o alemão Friedrich

Bouterwek³¹, que escreveu a primeira obra sobre a literatura portuguesa, publicada em 1805 no quarto volume da *História da poesia e eloquência desde o final do século XIII*. Segundo Márcia Abreu (2003), apesar de o autor não usar o termo “literatura” para definir os textos objetos de suas análises, preferindo “poesia e eloquência”, ele utilizou as denominações “bela literatura” e “literatura”, sempre a adjetivando de acordo com a nacionalidade do autor do texto estudado, por exemplo, “literatura francesa” (ABREU, 2003, p. 49).

A tradição crítica e seu trabalho ganham forma com essa obra, que não tinha como objetivo apenas dar publicidade à produção estética de vários países, mas sim selecionar as obras escritas que pareciam superiores, hierarquizando-as e julgando-as (ABREU, 2003, p. 51).

Apesar de parecer preciosista a reflexão acerca do contexto social e político português à época da Reforma Pombalina, bem como das ações e as discussões teóricas ali conduzidas, julguei pertinente rastrear a origem da noção de literatura moderna, pois seu contexto de elaboração, da unificação das nações europeias, reverberou no Brasil, principalmente no período que antecedeu à Independência, e funcionou como um norte para a literatura aqui elaborada com as obras do Arcadismo, considerado o marco inicial da literatura brasileira como um sistema, segundo Antonio Candido (2007) em seu clássico *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. A necessidade premente de compreender os laços culturais formativos de um povo, como na empreitada intelectual de Bouterwek, ganha uma roupagem diferente no Brasil, mas ainda conectada, como se pode perceber na reflexão de Antonio Candido:

Os escritores neoclássicos são quase todos animados do desejo de construir uma literatura como prova de que os brasileiros eram tão capazes quanto os europeus, e mesmo quando procuram exprimir uma realidade puramente individual, segundo os moldes universalistas do momento, estão visando este aspecto. É expressivo o fato de que mesmo os residentes em Portugal, incorporados à sua vida, timbravam em qualificar-se como brasileiros, sendo que os mais voltados para temas e sentimentos nossos foram, justamente, os que mais viveram lá, como Durão, Basílio ou Caldas. Barbosa (CANDIDO, 2007, p. 28)

³¹ Friedrich Bouterwek foi um alemão de Oker, na baixa Saxônia, nascido em 1766. Ele era jurista, poeta, esteta e historiador da literatura. Apesar de tornar-se professor de filosofia, sempre se interessou por poesia e literatura, daí o convite que recebeu para a elaboração da parte referente à literatura na obra *História das artes e da ciência desde a sua criação até o final do século XVIII*. Então, a partir desse pedido, Bouterwek tratou das literaturas italiana, espanhola, portuguesa, francesa, inglesa e alemã na *História da poesia e eloquência desde o final do século XIII* publicada em 12 volumes entre 1801 e 1819. A parte dessa obra dedicada à história das belas-artes foi traduzida no livro *História da literatura: o discurso fundador* (2003), organizado por Carmen Zink Bolognini. Ali também constam o artigo de Márcia Abreu “Letras, belas-letas, boas letras”, discutido anteriormente neste capítulo, e um texto da organizadora que contextualiza a obra de Bouterwek.

Então, tanto lá quanto cá, a nacionalidade esteve no centro da elaboração do conceito de literatura moderna. Refletir sobre sua origem me permite observar com maior nitidez os caminhos que levaram ao ensino de literatura com suas perenes justificativas e interesses de disseminação da herança cultural do país ou mesmo na “utilidade” do domínio da língua, como abordarei quando da discussão das letras das LDBs que vigeram e a atual. Faço aqui uma ressalva sobre essas duas empresas estabelecidas pelo ensino de literatura, pois não é meu objetivo condená-las tacitamente, como bem colocou Antonio Candido: “Aliás, o nacionalismo artístico não pode ser condenado ou louvado em abstrato, pois é fruto de condições históricas – quase imposição nos momentos em que o Estado se forma e adquire fisionomia nos povos antes desprovidos de autonomia ou unidade” (CANDIDO, 2007, p. 29). Mas sim, pretendo discutir as restrições engendradas na concepção de ensino de literatura, também frutos de seu contexto de elaboração da ideia de literatura moderna, e, nesse processo de revisão ao qual me proponho, construir reflexões que abarquem as produções literárias do passado e do presente que permanecem escamoteadas e subjugadas pela noção de literatura ali formada.

Assim, o conceito moderno de literatura se formou em um contexto de grandes mudanças na sociedade, que passava a definir-se em contraposição ao externo, buscando, para isso, comungar de signos internos. Houve também modificação na composição social das pessoas que podiam ler, o que disseminou sobremaneira a leitura³². Ambas as situações movimentaram a elaboração da noção de literatura, surgida nos anos 1800 e que permanece até hoje. E embora pareça a-histórica e universal, nasceu de um desejo de “controlar práticas culturais gerais assim como a vontade de fazer valer marcas de distinção social” (ABREU, 2003, p. 29). Pensar sobre a Reforma Pombalina e suas proposições educacionais – ainda que não tenham tido grande reverberação na prática, pois não houve muito tempo de implementação – revela que as reflexões para o ensino da gramática latina e da retórica, como constam no Alvará da Reforma dos Estudos Menores, já apontam para um caráter menos erudito e que instrumentalizasse tanto para o “exercício” quanto para a “instrução”, práticas consonantes com o projeto de sociedade burguesa que estava em plena articulação. Então, partindo dessa reflexão entrarei, de maneira breve, nos debates entre as vertentes religiosa e leiga na educação brasileira após a Reforma Pombalina, pois isso sedimentará a compreensão dos processos que desembocaram nas elaborações teóricas sobre a educação no século XX, que são de interesse deste trabalho.

³² Para saber mais sobre a expansão do hábito da leitura, bem como de seus gêneros e autores, ver: Lajolo e Zilberman (1996); Martin Puchner (2019); Roger Chartier (1998); Jean Hébrard (2009).

2.1.2 O ensino de literatura nas primeiras reformas da instrução pública brasileira (1822-1889)

Durante o período que se iniciou no século XVIII, a partir da Reforma Pombalina, até a primeira metade do século XX, com o advento do movimento da Escola Nova, o país experienciou um debate longo e moroso sobre os caminhos que deveriam ser percorridos pela instrução da infância e da juventude. As ideias pedagógicas leigas como o ecletismo³³, o liberalismo³⁴ e o positivismo³⁵ disputavam os direcionamentos que lhes convinham para a educação, o que gerou a realização de projetos de leis e reformas que se sucediam sem que de fato tivessem tempo e investimento necessários para que houvesse resultados satisfatórios. O caso da Reforma Pombalina é um exemplo, uma vez que a implementação das aulas régias aqui, como disposto no Alvará de 1759, eram estabelecidas a passos lentos, pois até mesmo os

³³ O ecletismo (final do século XVIII e primeira metade do século XIX), segundo R. Gomes (1980, p. 36), é uma perspectiva filosófica que coaduna a visão de inúmeros pensadores, a fim de avaliar as correntes de pensamento para que o espírito não se prenda a nenhuma delas. Nesse sentido, o mosaico de pensadores permitiria ao espírito lançar mão do que há de melhor em cada corrente, o que conceberia um espírito aberto, esclarecido e não dogmático.

³⁴ Segundo Norberto Bobbio: “Sobre o Liberalismo, num primeiro momento, é possível oferecer unicamente uma definição bastante genérica: o Liberalismo é um fenômeno histórico que se manifesta na Idade Moderna e que tem seu baricentro na Europa (ou na área atlântica). [...] Contemporaneamente tem sido utilizado em níveis de indagação bastante diversos, que se relacionam com diferentes disciplinas: para descrever as orientações dos movimentos e dos partidos políticos que se definem liberais, para catalogar numa história do pensamento político as ideias liberais, para caracterizar do ponto de vista tipológico o Estado liberal entre as outras formas de Estado, para perceber, a nível filosófico, o caráter peculiar da civilização ocidental. [...] De acordo com a acepção do iluminismo francês (assumida integralmente pelo pensamento reacionário ou católico do início do século XIX) e do militarismo inglês, Liberalismo significa individualismo; por individualismo entende-se, não apenas a defesa radical do indivíduo, único real protagonista da vida ética e econômica contra o Estado e a sociedade, mas também a aversão à existência de toda e qualquer sociedade intermediária entre o indivíduo e o Estado; em consequência, no mercado político, bem como no mercado econômico, o homem deve agir sozinho. Porém, em contextos socioinstitucionais diferentes, o Liberalismo enfatizou o caráter orgânico do Estado, último elemento sintético de uma série de associações particulares e naturais, fundamentadas no status; ou, em outras ocasiões, reivindicou a necessidade de associações livres (partidos, sindicatos, etc.), quer para estimular a participação política do cidadão, que o individualismo dos proprietários pretendia reduzir à esfera da vida particular, quer como proteção do indivíduo contra o Estado burocrático” (BOBBIO, 1998, p. 686-691).

³⁵ O francês Augusto Comte (1798-1895) é o mais conhecido iniciador da corrente positivista, que buscava explicar as leis do mundo social por via das ciências exatas. Segundo Iskandar (2003): “O positivismo admite apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência. Deste modo, a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro. Os positivistas se empenharam em combater a escola humanista, religiosa, para favorecer a ascensão das ciências exatas. As ideias positivistas influenciaram a prática pedagógica na área das ciências exatas, influenciaram a prática pedagógica na área de ensino de ciências sustentadas pela aplicação do método científico: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão. [...] O positivismo esteve presente de forma marcante no ideário das escolas e na luta a favor do ensino leigo das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa. O currículo multidisciplinar – fragmentado – é fruto da influência positivista” (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 91).

concursos de admissão de professores para as primeiras letras enfrentavam dificuldades, segundo Dermeval Saviani (SAVIANI, 2013, p. 108).

Apesar dos problemas que as aulas régias enfrentavam, a Reforma Pombalina fez com que a instrução pública passasse por uma estatização e secularização. Então, a Coroa passou a gerir os assuntos ligados à instrução, bem como a organizar exames, como condição para o exercício da docência. Havia, ainda, a preocupação com o conteúdo abordado, que ficaria a cargo da Real Mesa Censória; por isso, foi criado o chamado “Subsídio Literário”, que visava ao financiamento das aulas régias. Apesar da ideia modernizadora de levar a responsabilidade da instrução ao Estado, houve resistência por aqui, dados a contraposição às ideias religiosas e, além das dificuldades já citadas, o receio de que as noções emancipacionistas se ancorassem deste lado do Atlântico, o que também foi um freio para a implementação das aulas régias (SAVIANI, 2013, p. 114).

No entanto, a inevitável Independência do Brasil e toda sua sorte de debates atracaram de vez no país, muito por conta das relações comerciais intensas com a Inglaterra, que alimentava a necessidade de haver maior autonomia da Colônia em relação à Coroa. A solução encontrada caminhou para uma conciliação de tendências filosóficas, como aparecia na obra de Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846), que chegou ao Brasil acompanhando a família real em 1808 e permaneceu até 1821. Sua obra filosófica teve influência sobre os conservadores da Colônia, pois se definia em filosofia política por um liberalismo moderado e, em filosofia, dirigia-se para o ecletismo. O caminho do país até a Independência exigia flexibilidade do pensamento como pilar para uma conciliação nos diversos domínios da vida nacional:

Num primeiro momento, a tarefa urgente era dar estrutura jurídico-administrativa ao novo país. Nessa conjuntura o liberalismo pôde impor-se porque o jogo político ficou restrito às elites. Assim, o liberalismo existiu no berço do estado brasileiro e permaneceu como ideologia dominante até mais ou menos a maioria de D. Pedro II. (DEBRUN, 1983, p. 124-125 *apud* SAVIANI, 2013, p. 118)

A instrução pública teve seu lugar nas discussões da Assembleia Constituinte de 1823 com a criação da Comissão de Instrução Pública da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, que por sua vez abriu um projeto para premiar o tratado acerca da instrução pública que trouxesse contribuições para a organização de um sistema de escolas públicas que seria implantado na totalidade dos territórios do Estado que nascia. O projeto vitorioso foi o de Martim Francisco, que copiou o tratado do francês Condorcet³⁶ (1743-1794), segundo Saviani:

³⁶ Marquês de Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743-1794), foi um matemático, filósofo, político e revolucionário francês que em seus escritos defendeu a igualdade de maneira incomum até mesmo para o debate

Conforme revelado por Paul Arbousse Bastide na banca examinadora do trabalho de José Querino Ribeiro sobre a Memória de Martim Francisco, apresentado na USP em 1943, o texto de Martim Francisco é, em grande parte, cópia dos *Écrits sur l'instruction publique de Condorcet*. (SAVIANI, 2013, p. 120)

No projeto, houve a mudança de termos como “cidadão” e “sociedade” para palavras que significavam a primazia da distinção social entre as classes, chegando a fazer o uso de “soberanos” e “vassalos” e suprimindo o vocábulo “igualdade” de todo o documento. Contudo, a vida do projeto foi curta e não seguiu adiante, pois já em 1824 a Assembleia passou a dedicar seu debate à criação das primeiras universidades do país.

Apenas em 1826, houve o retorno ao debate acerca da instrução pública, com uma proposta de Januário da Cunha Barbosa, que previa a organização da instrução em 1^o pedagogias, 2^o liceus, 3^o ginásios e 4^o graus – academias, o que era avançado para a época e com características modernas, pois organizava a instrução que começava pelo domínio da leitura, escrita e aritmética, encaminhava-se para a formação profissional na agricultura, arte ou comércio, depois se dirigia aos conhecimentos científicos gerais e finalizava-se no ensino das ciências abstratas e da observação. No entanto, tal projeto também não avançou. Apesar disso, Dermeval Saviani reflete sobre a relevância de sua observação:

Seu registro é importante porque sinaliza a presença de ideias modernas que preconizavam uma educação pública e laica na forma das memórias de Condorcet. Também se percebe que a organização do ensino ainda se pautava pelo espírito das aulas régias oriundas das reformas pombalinas, o que está explícito na previsão de cadeiras e classes avulsas nos casos do 3 grau (ginásios) e do 4 grau (academias). (SAVIANI, 2013, p. 125-126)

Em lugar disso, ocorreu a aprovação da Lei de 15 de outubro de 1827, para a criação das “Escolas de Primeiras Letras”, que preconizavam o ensino mútuo, aquele em que alunos que alcançam um nível mais elevado passam a ministrar aulas aos demais. Isso demonstra que o interesse na instrução a partir do ensino mútuo era em seu alcance quantitativo, e não qualitativo. Sobre essa lei, reflete Saviani:

Essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo

da Revolução Francesa, pois era a favor da igualdade entre os sexos, do direito dos judeus e protestantes, além de ser contra a pena de morte e o regime escravista. Condorcet defendia que a educação fosse pública e laica, como consta dos *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* apresentados à Assembleia Nacional em Nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792.

Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita³⁷, gramática da língua nacional, as quatro operações da aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia). (SAVIANI, 2013, p. 126)

Inicialmente, o projeto abrangeria todos os Estados, mas acabou ficando ao cargo apenas das províncias e, em 1834, a partir da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central entendeu que não deveria ser ele o provedor das escolas primárias, passando a incumbência, então, aos governos de cada província. Isso levou à aprovação de uma série de leis em cada província que não dialogavam entre si e não funcionavam como um conjunto coerente, de acordo com a intenção inicial da organização da instrução pública no país.

Por esse motivo, a legislação relativa aos requisitos à frequência nas cadeiras de instrução pública diferia em cada província. Em Minas Gerais, por exemplo, havia proibição da frequência de escravizados e escravizadas às escolas, não existindo menção específica à proibição da de negros forros ou libertos. É o que se vê em uma lei da província, em 1835: “Somente as pessoas livres poderão frequentar as escolas públicas”. (MOACYR, 1940, p. 66 *apud* FONSECA, 2016, p. 28). Já no Rio Grande do Sul, uma lei de 1837 proibía a frequência às escolas pública de: “1º Pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos” (MOACYR, 1940, p. 431 *apud* FONSECA, 2016, p. 28). Esse tipo de divergência substancial em relação à legislação de instrução pública aprovada em cada província foi responsável pela generalização do entendimento de que negros não frequentavam as escolas na Colônia e no Império, segundo Marcus Vinícius Fonseca (2016).

Uma das leis provinciais que vale discutir foi a chamada Reforma Couto Ferraz, de 1854, que recebeu o nome do ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, e se destinava à instrução na Corte, mas também fazia alusão à jurisdição das províncias. Nela, havia a abrangência de temas como contratação de professores, condições para o magistério e regimes das escolas públicas, o que aponta para uma noção de organização da instrução pública. Outras características da Reforma Couto Ferraz são o ensino simultâneo (o professor leciona para alunos separados em subgrupos conforme seu desenvolvimento), a seriação e o princípio de obrigatoriedade do ensino, que chegava a prever multas para os pais ou responsáveis que não garantissem educação elementar aos filhos. Essa lei destinava seu alcance às crianças livres,

³⁷ Segundo Christiane Cardoso Moraes, até a segunda metade do século XIX, aprender a ler e a escrever ocorria em momentos dissociados: primeiro a leitura (de um a dois anos de prática) e depois a escrita, caso houvesse possibilidade, e por fim, as quatro operações (VIÑAO FRAGO, 1993 *apud* MORAIS, 2016, p. 98).

especificamente os meninos³⁸, excluindo no §3º do artigo 69 aqueles que não teriam matrículas admitidas, tampouco frequentariam as escolas: “Os escravos.³⁹”

Sobre esse último ponto, há uma reflexão elucidativa no artigo de Fonseca (2016). Ele analisa os principais livros da historiografia da educação brasileira que, a partir dos anos 1970, passaram a compor a ementa de disciplinas obrigatórias na Educação, com o objetivo de compreender a abordagem dos autores quanto à história das pessoas negras nesse campo. José Antonio Tobias, em *História da educação brasileira* (1972), considerava negros e escravos como sinônimos e afirmava: “O negro jamais pode ir à escola” (TOBIAS, 1972, p. 97 *apud* FONSECA, 2016, p. 27). Para Fonseca, Tobias não problematizou a escravidão ao considerá-la uma experiência una no tempo e no espaço em que aconteceu, pois havia uma diferença entre negros e escravizados que deve ser levada em conta no estudo da historiografia da educação: “Tobias (1972) tratou negros e escravos como uma só coisa, deixando de considerar inúmeras situações que distinguiam seus modos de existência para estas duas condições tanto na Colônia como no Império” (FONSECA, 2016, p. 30).

Há uma experiência do Rio de Janeiro que põe em xeque a ausência da vivência escolar das crianças negras. Em 1853, nessa província escravista, foi criada a escola do professor Pretextato dos Passos e Silva, autodesignado preto: “Tratou-se de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), destinada a atender meninos ‘pretos e pardos’ – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria” (SILVA, 2016, p. 143). Em 1856, a escola do professor Pretextato teve seu pedido de continuidade aceito pelo então inspetor-geral da Instrução Primária e Secundária, Eusébio de Queirós, que por sua vez fez recomendações de apoio a ela ao ministro do Império Couto Ferraz, defendendo que existissem escolas destinadas àquele público, como consta na pesquisa a fontes primárias feita por Adriana Maria Paulo da Silva (2016), no artigo “A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista”. Houve um trabalho empenhado no pedido de continuidade da licença escolar, uma vez que o professor Pretextato escreveu à Eusébio de Queirós relatando a dificuldade de os meninos pretos serem admitidos nas escolas, ressaltando

³⁸ Isso não quer dizer que não havia escolas para meninas, elas eram previstas na reforma; no entanto, a multa era restrita na lei apenas para o caso dos meninos privados da frequência escolar. Vale destacar a especificidade do conteúdo das meninas, o qual, além das matérias comuns ao ensino primário, tinham “bordados e trabalhos de agulhas mais necessários”, como consta do artigo 50 da referida lei.

³⁹ Cf. BRASIL, 1854. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html. Acesso em: fev. 2020.

ainda que, quando eram aceitos, eram mal acolhidos. Também os pais dos alunos, em 1855, fizeram um abaixo-assinado em prol da permanência da escola (SILVA, 2016, p. 146, 151).

Avancemos, então, à compreensão da organização do ensino realizada pela Reforma Couto Ferraz. Na letra dessa lei de 1854, o ensino primário de 1º grau destinar-se-ia ao “ensino da leitura e escrita” e “às noções iniciais de gramática”, entre outras designações, como consta do artigo 47. Já no caso do ensino primário de 2º grau, que tinha o Colégio Pedro II como principal instituição, há a especificação do ensino da “retórica e poética, que compreenderá também o ensino de língua e literatura nacional”, como consta do artigo 79. Segundo Saviani, esse documento dá início à ideia de sistema nacional de ensino (SAVIANI, 2013, p. 131).

Além disso, é a primeira vez em que há uma referência à literatura nacional na instrução. José Ricardo Pires de Almeida (2000), autor de *História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*, publicado pela primeira vez em 1889, refletiu sobre a inserção da literatura nos programas de ensino: “Hoje, todos sentem cada vez mais a utilidade do ensino da língua e da literatura luso-brasileira, com muito mais razão”. O autor ainda acrescentou: “Será preciso, no ensino secundário, dar lugar à história geral das literaturas, à evolução da arte nas diversas épocas” (ALMEIDA, 2000, p. 139-140).

Então, no ensino secundário, havia um papel a ser desenvolvido pela literatura a partir daquele momento. No excerto a seguir, Almeida segue em suas ponderações acerca das mudanças ocorridas a partir da Reforma Couto Ferraz e demonstra que ainda que o aluno não pudesse continuar seus estudos primários, seguindo o fluxo para o secundário, ele deveria ser introduzido já na primeira fase à instrução proporcionada pelos livros, pois não deveria ser alijado do conhecimento fundamentado na literatura:

Na escola primária, a criança pode aprender o que é indispensável saber, qual ofício deve exercer, e a ler, escrever e contar. Pode aprender as regras da nossa língua – poderíamos dizer de nossa ortografia. Deve-se ensiná-la a se exprimir corretamente, a expor seu pensamento de modo preciso e claro e, se aprende a se exprimir com clareza e precisão, aprenderá a pensar do mesmo modo. Isto, para utilidade imediata e prática. Mas o inspirador da reforma e seu digno ministro organizador não quiseram, com razão, limitar-se a esses conhecimentos úteis; não é pois suficiente que a criança, ao aprender a ler, adquira o instrumento que lhe permitirá, *se tiver mais tarde tempo e boa vontade, completar sua instrução por meio de livros; é preciso fazê-la adquirir já uma parte desta instrução.* [...] *Desejou-se que, conhecendo melhor seu país, aprendesse a amá-lo mais e se preparar para bem servi-lo:* introduziu-se, na escola primária, um lugar para a História e a Geografia. [...] *Desejou-se que não ficasse alheia àquelas verdades da observância moral que são o fundamento e honra da Literatura.* Enfim, se pretendeu que não se saísse da escola sem compreender o sentido desta grande palavra: *o dever, e sem conhecer quais obrigações se lhe impõem como homem e como cidadão, na vida privada quanto pública, para com a família, a humanidade e a pátria.* (ALMEIDA, 2000, p. 85, grifos meus)

Há naquele momento, então, uma relação pretendida para desenvolver sentimentos de cidadania, da família, de humanidade e da pátria a partir dos conhecimentos adquiridos na escola, incluindo a literatura e suas “verdades da observância moral”. Não por acaso, no período da redação dessa reforma, o Romantismo – pensando na periodização literária tradicional –, com suas obras voltadas à exaltação das características da pátria e da formação de um sentimento nacional, já se encontrava em produção e debate entre os intelectuais há algum tempo. Sobre esse contexto, argumentou Antonio Candido:

Com efeito, a literatura foi considerada parcela dum esforço construtivo mais amplo, denotando o intuito de contribuir para a grandeza da nação. Manteve-se durante todo o Romantismo este senso de dever patriótico, que levava os escritores não apenas a cantar a sua terra, mas a considerar as suas obras como contribuição ao progresso. Construir uma “literatura nacional” é afã, quase divisa, proclamada nos documentos do tempo até se tornar enfadonha. Folheando a publicação inicial do movimento renovador, a revista *Niterói*, notamos que os artigos sobre ciências e questões econômicas sobrepujam os literários; não porque o número de intelectuais brasileiros era demasiado restrito para permitir a divisão do trabalho intelectual, como porque essa geração punha no culto à ciência o mesmo fervor com quem venerava a arte; tratava-se de construir uma vida intelectual na sua totalidade, para o progresso das Luzes e conseqüente grandeza da pátria. (CANDIDO, 2007, p. 328-329)

Então, nota-se que o conceito de literatura moderna surgido num contexto de necessidade de distinção de obras, autores e cultura – algo extremamente interessante à unificação das nações europeias –, como já foi discutido, chegou ao Brasil à época da Independência pelas penas dos poetas árcades. Ele foi sendo cultivado e sedimentado no debate intelectual até desembocar no Romantismo a partir da ideia da *intelligentsia* e chegar, finalmente, aos documentos empenhados em formular o arquétipo de nação que se desejava e que, cada vez mais, passavam a pautar-se nas noções higiênicas, o chamado higienismo⁴⁰, como norte de seus interesses.

Na educação, a primeira vez que houve referência ao higienismo foi na Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, quando de uma observação acerca da única ressalva em relação ao ensino livre, ou seja, aquele ofertado também pelas iniciativas privadas: “É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (SAVIANI,

⁴⁰ O higienismo foi uma doutrina da primeira metade do século XIX que acreditava que o reforço da saúde, da higiene e da educação proporcionaria a salubridade para a vida na cidade, que havia inchado em várias partes do mundo. No Brasil, o termo se confunde com a eugenia, pois aqui ele se desenvolveu com objetivos explícitos de promover a chamada “melhoria” da raça brasileira. Um dos exemplos dessa doutrina foi a política de imigração europeia para o país com a intenção de embranquecer a população majoritariamente negra após a abolição da escravidão. A educação foi uma área estratégica para o caráter prático dos pensamentos higienista e eugênico e isso será abordado com afinco adiante.

2013, p. 136). Essa reforma também versou sobre inovações metodológicas, como o método intuitivo, e a modificação do espaço escolar, agregando a ele biblioteca e museus escolares; porém, a abertura do ensino para a iniciativa privada sem exame ou licença foi a mudança mais marcante em relação à Reforma de 1854.

As inovações da Reforma Leôncio Carvalho abrangiam todos os níveis da instrução desde o primário até a regulamentação do ensino superior. No entanto, há uma em especial que merece uma breve discussão, a introdução do método intuitivo, pois foi a partir dela que houve uma explosão na elaboração de materiais didáticos de maneira significativa no país. Isso se deu pelo fato de o método intuitivo basear-se na “lição das coisas”, ou seja, havia outros aparatos e objetos que poderiam auxiliar o docente na tarefa de expandir a experiência educativa dos alunos. Dessa maneira, a partir de um contexto da inserção de objetos novos, oriundos da Revolução Industrial, no cotidiano das pessoas, itens do mobiliário escolar como quadros-negros, globos, gravuras, objetos de madeira e outros entraram na escola brasileira e permaneceram até a Primeira República, tendo sido aprimorados nas modificações propostas pela Escola Nova às metodologias de ensino, como discutirei adiante.

Uma das escolas privadas que se enveredaram pela metodologia da “lição das coisas” foi a comandada pelo Barão de Macahubas, o senhor Abílio César Borges, retratado como o temido e cruel diretor de *d’O Ateneu*, de Raul Pompéia, publicado em 1888. O Colégio Abílio, que funcionou de 1871 a 1880 no Rio de Janeiro, direcionou o que se pensava em matéria de instrução àquela altura e dividia seu plano de estudos em *instrução primária*, composto por três anos em que eram ministradas aulas de “leitura” em todos eles; e *instrução secundária*, composto por um total sete anos com a disposição das seguintes disciplinas, entre outras, em seu programa: língua portuguesa, do 1º ao 5º anos, e literatura, apenas no 7º ano. Além disso, o Barão de Macahubas advogava em prol da desoficialização do ensino como estratégia para a expansão da oferta de escolas privadas, o que o levou a ter apoio das famílias abastadas que matriculavam seus filhos em suas escolas, a maioria no regime de internato. Outra defesa do mecenas Abílio César Borges era pela destinação da instrução secundária apenas para as classes abastadas, uma vez que ele considerava contraproducente que o pobre tivesse acesso aos conhecimentos que compunham essa etapa de ensino, entre eles, as aulas de língua portuguesa e de literatura, como se percebe num relatório dele, em 1856, quando fora diretor-geral da Instrução Pública da província da Bahia:

Distribuída com muita profusão e pouco discernimento, a educação secundária inspira aos mancebos das classes inferiores o desprezo de seus iguais e o desgosto de seu estado, granjeando-lhes uma espécie de enganadora superioridade que mais não lhes

permite contentarem-se com uma existência obscura, e que entretanto não lhes dá essa superioridade real que poucos homens têm recebido da natureza, e que nenhuma educação poderia adquirir: e dest'arte ele povoa a sociedade de membros sem préstimos, que lhe levam o espírito de insubordinação, o desejo de mudanças e uma ambição inquieta e vaga a que não pode satisfazer uma situação sempre incerta e que se move em todos os sentidos para adquirir abastança ou autoridade. (ALVES, 1942, p. 70 *apud* SAVIANI, 2013, p. 153)

Outra influência do Barão de Macahubas na instrução da época se deu através dos livros escritos por ele, bem como do material didático que produziu, pois se espalharam pelo país. Ele escreveu e/ou traduziu várias obras para fins de uso na escola, entre elas:

“Primeiro Livro de Leitura”, 1886, “Segundo Livro de Leitura”, 1886, “Terceiro Livro de Leituras”, Bruxelas 1871, “Pequeno Tratado de Leitura e Voz Alta” (tradução do texto de Ernesto Legouvé), 1879, “Novo Primeiro Livro de Leitura – Leitura Universal”, 1888; “Quarto Livro de Leitura” (com a colaboração de Joaquim Abílio Borges) 1890; “Quinto Livro de Leitura” (com Joaquim Abílio Borges, 1890). (ALVES, 1942, p. 146-161 *apud* SAVIANI, 2013, p. 148)

Segundo José Ricardo Pires de Almeida, em sua obra *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*:

Ele publicou em seu nome, Abílio César Borges, uma multidão de livros escolares que adquiriram uma justificada reputação e a grande maioria a adotou nos principais estabelecimentos de instrução. O autor mandou imprimir edições consideráveis destes livros, que têm contribuído poderosamente para a difusão da instrução, e ofereceu, generosamente, milhares de exemplares, seja às municipalidades pobres, seja às associações que têm escolas a seu cargo. (ALMEIDA, 2000, p. 159)

O alcance dessas obras, que foram adotadas por diversas escolas até mesmo após o fechamento do Colégio Abílio, está presente nas memórias e romances de escritores brasileiros, como consta no livro *A formação da leitura no Brasil*, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2011), em que traçam o caminho percorrido pelo hábito de leitura no país. As autoras destacam uma edição d'*Os Lusíadas*, de Camões (segundo elas provavelmente editada pelo Barão de Macahubas), que aparece como um infortúnio na memória de escritores como Graciliano Ramos e Lêdo Ivo, que refletiu sobre isso em sua autobiografia, *Confissões de um poeta*, de 1979:

No ensino de português e literatura, imperava uma edição expurgada d'*Os Lusíadas*. Éramos todos intimados a descobrir a oração principal em certas estrofes camonianas – e de forma tão ameaçadora que, só muitos anos depois, tendo já publicado o meu primeiro livro de versos, foi que me atrevi a me aproximar do maior poema de nossa língua. Antes, ele era para mim mais temível que o próprio Adamastor. (IVO, 1985, p. 165 *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 171)

Então, a literatura utilizada como pretexto para o ensino da língua portuguesa surge nas memórias do escritor a partir do rastro desagradável que deixou e demonstra que utilizar o texto literário como subterfúgio para a compreensão gramatical já constava nos primórdios do ensino de literatura, o qual, como demonstrei, nasceu com o objetivo de que o estudante, “conhecendo melhor seu país, aprendesse a amá-lo mais e se preparar para servi-lo” (ALMEIDA, 2000, p. 85).

Sobre a constante memória que *Os Lusíadas*, de Camões, provoca nas lembranças estudantis de vários literatos, há uma de José Veríssimo (1857-1916), que o leu em seus estudos de primeiras letras entre 1867 e 1876. O autor de *A educação Nacional*, publicado pela primeira vez em 1890, retoma a lembrança da obra de Camões para criticar a abordagem exclusiva da literatura estrangeira nas escolas secundárias na segunda metade do século XIX. Para ele, o fato de serem “absolutamente alheios ao Brasil” prejudicaria a formação do sentimento nacional, que ele considerava ser tarefa intransferível da instrução. Sobre isso, refletiu:

Acanhadíssimas são as melhorias desse triste estado de cousas, e ainda hoje a maioria dos livros de leitura se não são estrangeiros pela origem, são-no pelo espírito. Os nossos livros de excertos são aos autores portugueses que os vão buscar, e a autores cuja clássica e hoje quase obsoleta linguagem o nosso mal amanhã preparatôniano de português mal percebe. São os Fr. Luiz de Souza, os Lucenas, os Bernardes, os Fernão de Mendes e todo o classicismo português que lemos nas nossas classes da língua, que aliás começa a tomar nos programas o nome de língua nacional. Pois se se pretende, a meu ver erradamente, começar o estudo da língua pelos clássicos, autores brasileiros, tratando coisas brasileiras, não poderiam fornecer relevantes passagens? E Santa Rita Durão, e Caldas, e Basílio da Gama, e os poetas da gloriosa escola mineira e entre os modernos João Lisboa, Gonçalves Dias, Sotero dos Reis, Machado de Assis e Franklin Távora, e ainda outros, não têm páginas que sem serem clássicas resistiriam à crítica do modo mais metucioso purista? (VERÍSSIMO, 1906, p. 6)

É interessante notar que o debate estabelecido à época aponta para os autores que, em breve, passariam a compor o panteão do cânone nacional. José Veríssimo, por seu turno, era também crítico literário e um dos idealizadores da Academia Brasileira de Letras, tendo nutrido amizade com seu fundador, Machado de Assis. Veríssimo publicou *História da literatura brasileira*, em 1906, onde teve como preocupação principal a definição do que era tipicamente nacional entre os escritores brasileiros. Ao lado de Araripe Jr. (1848-1911) e Silvio Romero (1851-1914), contribuiu para a formatação do cânone literário nacional e, como demonstra a citação anterior, advogou em prol de sua entrada nas salas de aula brasileiras, que, naquele período, sofriam mudanças atestadas pelas várias reformas da instrução pública, como discutido também anteriormente.

Findo por aqui a reflexão sobre o período das reformas da instrução pública de 1822 a 1859. Elas, como discuti, não só demonstravam a necessidade da construção de um sistema nacional de instrução pública, como também apontavam para uma preocupação com o ensino da língua portuguesa e percebiam-na como alimento do sentimento nacional que se buscava cultivar no seio da sociedade. A seguir, passo a refletir sobre a influência que a abolição da escravatura e a chegada da República tiveram na tarefa de construção desse sentimento nacional nos bancos da escola.

2.1.3 Abolição e instrução pública

Os ventos das discussões em prol do fim do regime escravocrata e da Proclamação da República sopraram novidades no debate que relacionava emancipação e instrução. Havia uma preocupação em transformar as crianças frutos do ventre livre, os chamados ingênuos, em trabalhadores que escapariam à “indolência”. É sobre esse cenário de discussões que a pesquisadora Anaete Regina Schelbauer se debruçou para elaborar seu livro *Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914* (1998). A autora fez uma pesquisa histórica baseada em fontes primárias, como escritos de viajantes, falas dos proprietários de fazendas expressas nos congressos, editoriais de imprensa, bem como fontes documentais, compostas por legislação e documentos oficiais como atas, discursos de parlamentares, falas do trono etc. Esse conjunto de vozes⁴¹ permitiu que ela formulasse um cenário daquele período em que a abolição da escravatura e a passagem da Monarquia para a República tomavam conta dos debates políticos e intelectuais.

Segundo a autora, havia mobilizações em torno da necessidade premente de promover a instrução pública elementar, bem como de organizar um sistema nacional de educação. Por trás dessa preocupação, estava o medo em torno da substituição da força de trabalho escravizada por outra que, no início dos anos de 1880, ainda não se sabia exatamente de qual tipo seria nem

⁴¹ É relevante salientar que, nas vozes analisadas pela pesquisadora, não constavam os pensamentos e mobilizações sobre a educação por parte dos abolicionistas e intelectuais negros que se articularam num trabalho não isolado em prol da liberdade do povo negro, como demonstrou Ana Flávia Magalhães Pinto (2018) em *Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*, bem como Nilma Lino Gomes (2017) em *O movimento negro educador*. Por hora, sigo o raciocínio com foco na legislação e políticas voltadas para a instrução pública naquele momento. Mais adiante, discutirei a agência da inteligência negra na articulação da educação e cidadania dessa população, a fim de somar argumentos à reflexão sobre as possibilidades que as obras das autoras negras brasileiras promovem no ensino de literatura, já que que são consonantes com a luta antirracista historicamente promovida por essa parcela de brasileiros e brasileiras.

como aconteceria. Esse receio é bem exemplificado pelas discussões acerca da possibilidade de estimular a imigração chinesa para cá, como demonstra um estudo feito a pedido do ministro da Agricultura ao cônsul-geral do Brasil nos Estados Unidos, Salvador Mendonça. Intitulado *Trabalhadores asiáticos*, o trabalho considerava positiva a vinda do imigrante chinês para o país devido às características da mão de obra, acostumada ao trabalho pesado. No entanto, como aponta Schelbauer, as divergências quanto à inserção dessa força de trabalho no Brasil eram muitas, controversas e extremamente preconceituosas, tendo gerado uma série de propagandas antichinesas, que acabaram freando essa imigração (SCHELBAUER, 1998, p. 32).

Contudo, os discursos arrolados por Schelbauer que abarcavam o debate acerca dessa possibilidade migratória apontam para uma máxima discursiva que versa sobre termos como “país”, “progresso” e “atraso” constantemente. Havia ali uma lamúria dos proprietários de terras em torno do que aconteceria com a instauração do trabalho livre, o que chegou a fomentar a ideia de que os libertos e os ingênuos poderiam ser os:

Braços que a lavoura poderia aproveitar, até como forma de acabar com a ociosidade e com o parasitismo reinantes, resolvendo, portanto, o problema da substituição da mão de obra. Para tanto, esses congressistas apresentaram propostas, não menos polêmicas, que visavam sujeitá-los ao trabalho, compeli-los a viverem dele; ou mesmo a criação de leis policiais repressivas à vagabundagem. (SCHELBAUER, 1998, p. 37)

Para isso, a criação de escolas agrícolas, segundo a autora, constou das discussões sobre a emancipação e a educação, relacionando a crença de que uma só poderia ocorrer aliada à outra, pois só assim se poderia transformar “os ingênuos em homens livres, parasitas da grande propriedade e natureza pródiga, em trabalhadores submetidos às regras do capital” (SCHELBAUER, 1998, p. 52). Porém, a pesquisadora prossegue: “Apesar dessa crença, a escola voltada para o treinamento da mão de obra assalariada não se efetivou e, surpreendentemente, essas discussões desaparecem, de maneira simultânea, à abolição definitiva” (SCHELBAUER, 1998, p. 52).

Mas por quais motivos esse debate, que fora pauta de diversos discursos nos Congressos Agrícolas, desapareceu do cenário supostamente tão preocupado em transformar os ingênuos no trabalhador livre necessário ao país? Para Dermeval Saviani (2013), houve um impacto da emigração europeia para o Brasil, que já estava em pleno vapor no ano da abolição⁴², nos

⁴² Segundo Celso Furtado (1982), o governo imperial assumiu os gastos com o transporte de imigrantes para a lavoura cafeeira já na década de 1870, porém o deslocamento ocorreu de maneira tímida e apenas 13 mil pessoas vieram viver em São Paulo. Depois disso, o número aumentou a cada década: 184 mil em 1880, 609 mil em 1890 e 803 mil em 1890. Então, a crise de superprodução na Europa teve o Brasil como válvula de escape da bomba social que ameaçava o velho continente (FURTADO, 1982, p. 128).

debates acerca da instrução pública. Para o autor, “à medida que os imigrantes se integravam às fazendas de café garantindo a continuidade da produção, os apelos à criação de colônias agrícolas, fazendas-escolas e colônias orfanológicas deixaram de ecoar” (SAVIANI, 2013, p. 164).

Willian Robson Soares Lucindo (2016) observa que as escolas profissionalizantes do início do século XX, comumente chamadas de “grupos escolares”, eram majoritariamente frequentadas por filhos de imigrantes, o que revela a vitória do projeto imigracionista na formação da mão de obra (LUCINDO, 2016, p. 318). A integração imigrante explica uma parte do abandono do debate da educação das crianças negras com a abolição, mas, para Schelbauer (1998), a lei do voto, que delimitou o domínio da leitura e da escrita como requisito obrigatório para o eleitor, teve papel central nisso. Assim, “desaparecem as preocupações sob a ótica do privado, do econômico, para dar lugar às preocupações sobre a ótica do Estado, do político” (SCHELBAUER, 1998, p. 53). Cynthia Greive Veiga (2016), no artigo “‘Promiscuidade de cores e classes’: tensões decorrentes na presença de crianças negras na história da escola pública brasileira”, aprofunda essa análise sobre a obrigatoriedade da alfabetização para o direito ao voto, não tendo a abolição como marco da diferenciação da função social da escola à época do Império:

O grande marco da diferenciação da função social da escola, em fins do século XIX, não foi a abolição da escravidão, como comumente afirmado, mas a exigência do saber ler e escrever para exercer o direito de voto e ser qualificado como elegível, de acordo com a reforma eleitoral de 1881, conhecida como Lei Saraiva. Podemos dizer que, desde então, se tornaram cada vez mais frequentes os debates sobre a escola e cidadania, ampliaram-se as reformas educacionais culminadas com a fundação de Grupos Escolares e mudanças na estrutura das Escolas Normais, em que pese a predominância de estruturas escolares precárias, seja para as crianças, seja para formação de professores. (VEIGA, 2016, p. 292-293)

Ainda sobre a mudança na ótica das preocupações educacionais que anteriormente tinham viés econômico, quando se pensava na transformação da mão de obra escravizada em assalariada, e passaram a receber o olhar político do Estado, agora preocupado com sua unidade, reflete Schelbauer (1998):

Conseqüentemente, as discussões sobre a educação do povo passam a ter como objetivo a formação do cidadão, mais vinculadas à preocupação com a participação democrática e a *unidade nacional* do que com a produção; mais com a alfabetização dos futuros eleitores do que com o treinamento da mão de obra; mais em *transmitir conhecimentos gerais para unir os homens do que conhecimentos que possibilitem ao indivíduo obter sucesso na luta pela vida*. Enfim, *expandir as virtudes sociais de amor à pátria e ao trabalho, incluindo nesse projeto nacional a preocupação em integrar os imigrantes*, tal como faziam os demais países que os receberam, sobretudo, os

alemães que para cá vieram constituir parte da mão de obra assalariada. (SCHELBAUER, 1998, p. 53, grifos meus)

Percebemos, então, o curso da dinâmica que impediu a população negra de alcançar a cidadania através da educação, o que levou a uma série de desdobramentos econômicos, sociais e políticos facilmente perceptíveis na linha do tempo da nossa história. A partir daquele momento e dos adventos da abolição do regime escravocrata, o qual àquela altura era um verdadeiro escândalo perante o progresso, bem como da chegada do regime republicano com suas promessas de varrer o atraso do passado, a nação brasileira finalmente poderia dizer-se como uma e, para tal, passou a dedicar-se à sua unidade, à composição do sentimento necessário para tornar-lhe coesa. Nesse contexto, as correntes de pensamento em voga no período debruçaram-se sobre as visões da ideia nacional que lhes convinham e, a partir de suas perspectivas, desenvolveram os instrumentos políticos que tentaram limitar a cidadania de negros e negras no país.

2.1.3.1 Os abolicionistas e a luta pela instrução pública

No entanto, a construção da cidadania negra esteve na linha de frente das ações dos abolicionistas negros, que, mesmo antes do marco de 1871, com as discussões promovidas a partir da promulgação da Lei do Ventre Livre⁴³, já se debruçavam sobre a questão da escolarização dos filhos dos escravizados e da liberdade. Surya Aaronovich Pombo de Barros (2016), no artigo “Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil”, analisou artigos sobre a história da educação produzidos entre 1989 e 2012. Ela concluiu que a busca por instrução foi um eixo central na trajetória da população negra, revelando que isso acompanhou a institucionalização da escola primária no país e que esse debate é imprescindível para a compreensão da escola brasileira hoje (BARROS, 2016, p. 68).

⁴³ A Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, declarava livres os filhos e as filhas de escravizados nascidos após sua promulgação. Ela também incumbia ao Estado a responsabilidade de “cuidar” dessas crianças, indicando que ele deveria lhes “dar destino” e “tratá-los”: “Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob autoridade dos senhores e de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 6000\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei” (Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, artigo 1, parágrafo 1 *apud* CRUZ, 2016, p. 175). Apesar de a lei indicar que os ingênuos devessem ser “tratados”, não houve legislação posterior relativa à educação dessas crianças nascidas livres. Para mais, ver Cruz (2016).

Os exemplos da organização de pessoas negras em torno da instrução pública são cada vez mais abordados por parte de historiadores empenhados em redimensionar a experiência social negra na nossa historiografia educacional. Itacir Marques da Luz (2016), um deles, no artigo “Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco”, nos revela a existência da Sociedade de Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (SAMLPL), que iniciou suas atividades em 21 de outubro de 1841 no Recife. A SAMLPL era formada por mestres de ofício que eram pedreiros, carpinteiros, marceneiros e tanoeiros, e tinha fins educacionais, formando alunos para o exercício dessas atividades laborais. Além do ensino do ofício, o pesquisador reflete sobre a empreitada da SAMLPL no ensino das primeiras letras a partir da agência de Izídio de Santa Clara, pardo pernambucano, carpina de profissão que ingressou na sociedade em 1841 como um de seus impulsionadores. Demonstrando preocupação com a instrução dos seus pares, ele, que sabia ler e escrever, resolveu compartilhar seu conhecimento, como discute Luz:

O fato é que o carpina Izídio sabia ler e escrever muito bem. E, uma vez de posse do conhecimento das letras, também tinha consciência do quanto isso poderia ser estrategicamente utilizado para favorecer seu grupo social, mesmo que fosse a partir de uma ação mais direcionada ao seu segmento profissional. Por isso, nada mais coerente de sua parte que oferecer aulas de primeiras letras para seus companheiros de trabalho e de associação, na sua casa e no horário noturno. (LUZ, 2019, p. 126)

Além do caso do trabalhador que resolveu compartilhar seu conhecimento inserindo os colegas da sociedade nas primeiras letras, outro associado e fundador da SAMLPL participava como membro da Irmandade de São José do Ribamar, segundo Itacir Marques da Luz (2016, p. 127). Essa irmandade, como tantas outras de Pernambuco naquele período, era composta por profissionais das artes mecânicas da cidade, como carpinteiros, marceneiros, pedreiros e tanoeiros. Luz discute Almoêdo de Assis (1988), para quem a função social das irmandades religiosas fundadas por leigos no Brasil foi “sem dúvida, uma das grandes expressões das relações sociais. Seu caráter orgânico e local lhes conferia, além de força política, a característica de um canal privilegiado de manifestações do povo desde o período colonial” (ASSIS, 1988 *apud* LUZ, 2016, p. 127-128). A união coletiva em prol do apoio e progresso mútuo demonstra o papel das irmandades na vida social das pessoas negras:

As irmandades eram associações que integravam os indivíduos, liberando seus anseios, funcionando como um canal de suas queixas, palco de suas discussões. Por tudo isso, podiam interferir no comportamento de seus membros, educando-os para a vida associativa do mundo urbano. (GONÇALVES, 2000, p. 71 *apud* LUZ, 2016, p. 128)

A educação, então, articulava-se como um objetivo amplo que englobava a liberdade, o trabalho e a respeitabilidade da pessoa negra no país. A pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, na apresentação do já citado livro *A história da educação dos negros no Brasil*, organizado por Fonseca e Barros (2016), afirma que, historicamente, a luta pela escola foi um instrumento de (re)conhecimento para a população negra, pois ela seria capaz de articular sua conquista de liberdade e seu respeito na sociedade.

Também as lideranças abolicionistas negras tinham a educação como eixo central de emancipação das mentes negras. Isso é discutido no artigo “Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças (1838-1898), José do Patrocínio (1853-1905) e Manuel Querino (1851-1923)”, de Alessandra Frota Martinez de Schueler (2016), em que é possível perceber a articulação desses intelectuais, destacados no debate público, em prol da construção da elevação moral, intelectual e cultural para negros, escravos e libertos, segundo André Rebouças em *Agricultura nacional estudos econômicos: propaganda abolicionista e democrática*, de 1874 (REBOUÇAS, 1988, p. 284 *apud* SCHUELER, 2016, p. 199).

O engenheiro André Rebouças nasceu em 13 de janeiro de 1838 em Cachoeira, na Bahia, em uma família negra livre. Ele viveu uma experiência de intelectualização desde o seio do clã, visto que seu pai⁴⁴ foi rábula e seus tios exerceram as profissões de médico, engenheiro e escrivão. Essa vivência da educação formal conjugada com a experiência de homem negro numa nação escravocrata o levou a refletir sobre “a sua origem, a questionar seu lugar no mundo e a se inquietar com a dubiedade da condição jurídica dos negros libertos numa sociedade em que a própria condição jurídica do escravo era marcada por contradições” (SCHUELER, 2016, p. 195). Anos depois, o intelectual afro-americano W. E. B Du Bois (1999), em *As almas da gente negra*, originalmente de 1903, discutido no primeiro capítulo desta tese, elaborou uma reflexão sobre a dupla consciência, ou seja, a duplicidade sentida pelas pessoas negras que viam sua integridade, seu conhecimento e seu respeito serem questionados na sociedade excludente imposta a eles como nação. Não por acaso, a educação estava no horizonte de expectativas de resolução do problema; inclusive, as viagens de André Rebouças aos Estados Unidos rederam o apuro dessa reflexão, articulada num artigo da revista *Novo Mundo*⁴⁵:

⁴⁴ Antonio Pereira Rebouças (1798-1848), filho de uma negra liberta e um alfaiate português, foi rábula e especialista em Direito Civil na monarquia. Entre 1830 e 1840 foi Deputado e Conselheiro da Coroa. Antonio Pereira Rebouças foi um dos fundadores da Sociedade Amante da Instrução (1829), defendeu o liberalismo, o direito à propriedade, restrições censitárias para a cidadania e a posse de cargos públicos de alto escalão para libertos que comprovassem posses. Para mais, ver Grinberg (2002).

⁴⁵ Houve uma descoberta inesperada durante esta pesquisa envolvendo André Rebouças e o periódico *Novo Mundo*, ainda que a chegada ao último tenha ocorrido de maneira indireta. Buscando apreender a produção literária que compôs o conhecimento de intelectuais negros na imprensa negra brasileira dos finais do século XIX e início do

Há negros nas universidades, nas academias, nos colégios e nas escolas; há negros médicos, advogados, em todas as profissões; há negros deputados e senadores; há negros padres, em todos os ramos da religião cristã. [...] e ninguém ousa mais pôr em dúvida que se possa educar o negro nos mais elevados princípios da ciência e de moral cristã. (REBOUÇAS, 1879, p. 250 *apud* SCHUELER, 2016, p. 194)

André Rebouças considerava o ensino um dos principais mecanismos de ascensão social e advogava em prol da difusão não só da instrução primária, mas também da profissional e técnica, de nível secundário e superior, visando à formação de trabalhadores qualificados no campo e na urbe, sendo, portanto, crítico da tradição bacharelesca no ensino brasileiro. A atuação de Rebouças na docência da Escola Politécnica integrou também sua luta antiescravista, pois ali ele fundou um clube abolicionista. Mesmo após a abolição, Rebouças continuou escrevendo artigos em que defendia a educação, a valorização do trabalho, a fragmentação do latifúndio e a imigração europeia. Ele refletiu também sobre a necessidade da erradicação da miséria no pós-abolição, o que seria feito “por meio de fundação de instituições de abrigo e educação para órfãos e crianças pobres, que deveria atingir, majoritariamente, a população negra” (REBOUÇAS, 1889 *apud* SCHUELER, 2016, p. 199). Menos de uma década após a abolição da escravatura pela qual dedicou sua vida, em 1898, André Rebouças faleceu em Funchal, na Ilha da Madeira – antes disso passou por Angola, Portugal e França após ter deixado o Brasil junto com a família imperial.

Outro intelectual abolicionista que fez da educação um dos sustentáculos da luta pela liberdade para negros e negras foi José do Patrocínio, abolicionista negro nascido em Campos dos Goitacazes, filho de Justina Maria do Espírito Santo, uma jovem escravizada que o trouxe à vida aos 13 anos, e de João Carlos Monteiro, um vigário com destacada função no clero e na política da cidade que contava 54 quando do nascimento de Patrocínio, em 9 de outubro de 1853. José do Patrocínio cresceu livre e recebeu as primeiras letras em Campos, tendo partido para o Rio de Janeiro em 1858, cidade em que se estabeleceu como estudante de Farmácia – nesse período, realizava serviços diversos à farmácia da Santa Casa de Misericórdia. Ele teve

XX, acabei me deparando com o conto “O romance de uma onça”, de André Rebouças, publicado no periódico paulistano *A mensageira*, que se definia em sua primeira página como uma “revista literária dedicada à mulher brasileira”. O número de 15 de junho de 1898 trouxe o conto de Rebouças, inicialmente veiculado no periódico *Novo Mundo*, uma publicação em português que circulava nos Estados Unidos. O conto, com ares de fábula, narra a saga da onça-pintada Douradinha e suas reflexões sobre as ameaças que o homem lhe impõe e a natureza sem-igual que a protege e de quem ela é também protetora. O conto, sob a perspectiva da Douradinha, o maior felino nacional, faz referência irônica aos colonizadores do Brasil, a Darwin, aos filósofos e à história mundial. Essa possível descoberta de uma incursão de André Rebouças pelos caminhos literários, uma vez que não encontrei referências ao conto nos estudos feitos sobre o engenheiro, revela o quanto a produção intelectual na imprensa brasileira tem a contribuir também com os estudos da Literatura. Para ler o conto na íntegra, ver: http://memoria.bn.br/pdf/352438/per352438_1898_00017.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

atuação destacada nas folhas acadêmicas como estudante de Farmácia na Faculdade de Medicina, e em sua conta estão as edições de *Os ferrões* (1875) e o *Lábaro acadêmico* (1876), realizadas com a parceria de seu amigo Demerval Fonseca (SCHUELER, 2016, p. 201).

Até sua formatura, em 1874, Patrocínio contou com uma articulada rede de amigos que o ajudou com as dificuldades enfrentadas por um estudante pobre vindo de outra cidade. Um deles foi José Rodrigues Pacheco Vilanova, seu futuro cunhado. A família Vilanova o acolheu, ofertando-lhe casa e comida em troca de serviços de docência aos seus filhos (PINTO, 2018, p. 119)⁴⁶. Foi ali na residência de Emiliano Sena, pai de José Rodrigues Pacheco Vilanova e de Maria Henriqueta, futura esposa de Patrocínio, que ocorriam as reuniões do Clube Republicano, que defendia a causa abolicionista também (SCHUELER, 2016, p. 202).

A partir de meados de 1870, a produção de Patrocínio na imprensa galgou novo patamar de intensidade, passando a escrever para os jornais *A Reforma*, *A vida fluminense* e a *Gazeta de notícias*, segundo Alessandra Frota Martinez de Schueler (2016, p. 202). O último jornal foi adquirido de Ferreira de Menezes por Patrocínio, em 1880, com a ajuda de seu sogro, Emiliano Sena. O jornal tinha editorial crítico ao regime escravocrata e contou com vários textos em que José do Patrocínio fazia uma “relação entre abolição, Lei do Ventre Livre e desenvolvimento da educação formal (escolas primárias, cursos noturnos para jovens e adultos libertos, e instrução profissional etc.)”. Além disso, Patrocínio defendia o desenvolvimento de fundos de financiamento de alforrias e da abolição da escravidão, fazendo sempre relação com a promoção da educação moral e intelectual da população negra através da formação do trabalho especializado, assim como defendido por André Rebouças (SCHUELER, 2016, p. 202).

Em 1884, a candidatura de José do Patrocínio foi lançada à Câmara dos Deputados pela Confederação Abolicionista. Na sua plataforma, a abolição sem indenização, o desenvolvimento industrial e as reformas eleitoral e da instrução pública eram temas centrais.

⁴⁶ Para saber mais sobre a trajetória de José do Patrocínio, sugiro a leitura do já citado *Escritos de Liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*, de Ana Flávia Magalhães Pinto (2018). Seu capítulo 3, “José do Patrocínio: embates sobre raça, abolição e ciência”, nos oferta uma discussão mais aprofundada da sua biografia e também traz à tona um episódio, revelador do período, vivenciado por Patrocínio nas páginas dos jornais. Em 1881, quando do seu casamento com a jovem branca Maria Henriqueta, irmã de José Rodrigues Pacheco Vilanova, uma série de textos racistas altamente ofensivos foram publicados no periódico *O corsário*, editado por Apulco Castro. Eles atacavam o casamento inter-racial e, como discute Pinto (2018), há elementos que podem relacionar a autoria dos textos não assinados ao jornalista e crítico literário Silvio Romero (1851-1914), figura de declaradas e divulgadas opiniões racistas e eugênicas, tendo, inclusive, atacado até mesmo Machado de Assis. Faz-se mister correr às páginas de Pinto para a compreensão não da contenda, mas do pano de fundo do debate público fomentando pela imprensa negra daquele período. José do Patrocínio também escreveu romances, como era de se esperar de um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, são eles: *Mota Coqueiro ou A pena de morte*, 1877, *Os Retirantes*, 1879, e *Pedro Espanhol*, de 1884. A produção literária de Patrocínio é abordada no primeiro volume de *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, de Eduardo de Assis Duarte (2011).

Não tendo, contudo, sido eleito nesse pleito, obteve êxito com o cargo de vereador em 1884. Vale destacar a defesa urgente que José do Patrocínio fez da reforma educacional em sua propaganda política:

Empregarei o melhor das minhas forças para conseguir grandes leis: reforma da instrução pública e reforma eleitoral. Iniciarei a reforma da instrução pública pela do professorado, a partir do primário, de cujo grêmio entendo que devam sair, como os diretores das academias dos próprios corpos docentes, os delegados e o inspetor-geral. Quanto ao sistema eleitoral, demonstrarei a urgência de ampliá-lo, de modo que se dê ao povo o lugar atualmente só ocupado por algumas castas. (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p. 173 *apud* SCHUELER, 2016, p. 204)

A prática docente e a luta pela liberdade física e mental do povo negro acompanharam Patrocínio durante toda a sua existência. Segundo Schueler:

O ofício de ensinar, aliás, foi prática corrente em sua vida. Memorialistas, como Raimundo Magalhães Jr. e Osvaldo Orico, informam que, nos últimos de seus anos, ele abriu escola primária para ensino de crianças pobres, na casa humilde no subúrbio de Inhaúma, bairro onde foi morar com Dona Henriqueta, após a falência de recursos e o fim da folha dirigida, *A Cidade do Rio*, em 1903. (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972 *apud* SCHUELER, 2016, p. 201)

Como se pode notar, a defesa da educação esteve no horizonte de lutas de André Rebouças e José do Patrocínio, que escolhi trazer à tona no trabalho para representar parte dessa intelectualidade, já que, dada a extensão deste capítulo, não tenho condições de abordar mais exemplos⁴⁷. A trajetória de Rebouças e Patrocínio nos mostram que as ações da coletividade negra refletiram sobre as condições para a presença das crianças na escola à época das discussões abolicionistas e também no pós-Abolição.

2.1.3.2 Apaga-se um século, acende-se outro

A passagem do final do século XIX para o começo do XX, contou com a efervescência de diversas correntes filosóficas, entre elas, três destacaram-se: as mentalidades tradicionalista, liberal e cientificista. Segundo Saviani, há uma questão que deve ser frisada para que se

⁴⁷ Manuel Querino foi outro intelectual que precisa compor essa breve discussão sobre a consonância entre o discurso dos abolicionistas negros e a defesa da educação. Querino foi um professor negro baiano do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e do Colégio de Órfãos de São Joaquim. No artigo de Alessandra Martinez de Schueler (2016), amplamente discutido acima, há uma reflexão cuidadosa da trajetória de Querino, homem público que se posicionou em defesa da democratização do ensino, afirmando-o como dever do Estado, e opondo-se ao privatismo.

compreenda a contradição existente naquele contexto e que impossibilitou o avanço das ideias educacionais de cunho socialmente abrangente:

Era de se esperar que os representantes das mentalidades de tipo moderno (liberal e cientificista), empenhados na modernização da sociedade brasileira, viessem a formular as condições e prover os meios para a realização da ideia de sistema nacional de educação. No entanto, a mentalidade cientificista de orientação positivista, declarando-se adepta da completa ‘desoficialização’ do ensino, acabou por converter-se em mais um obstáculo à realização da ideia de sistema nacional de ensino. Na mesma direção comportou-se a mentalidade liberal que, em nome do princípio de que o Estado não tem doutrina, chegava a advogar o seu afastamento do âmbito educativo. (SAVIANI, 2013, p. 168)

Então, somadas aos problemas de caráter material estão também as mentalidades pedagógicas vigentes no país, que impediram que o caminho da cidadania fosse trilhado e que questões como o fim do analfabetismo, a exemplo do ocorrido em outros países, tivessem terreno para germinar na nascente República. Para Dermeval Saviani, as vertentes do pensamento liberal no Brasil (o positivismo, evolucionismo social), bem como suas versões políticas (moderada, radical e republicana), sempre lidaram com a tensão do reconhecimento da centralidade do Estado e, concomitantemente, a isso não aceitaram seu protagonismo no que tange à esfera do desenvolvimento social.

Essa tensão aparece no pensamento pedagógico da Primeira República de forma nítida na obra *A educação nacional*, de José Veríssimo, publicada logo após a Proclamação da República, em 1890. Nesse livro, aqui já citado, o autor refletiu sobre o traços que a educação deveria assumir no país dali em diante, que seriam de reconstrução do caráter e sentimento nacional do povo brasileiro, ainda precário: “Brasileiro nenhum, estudando com amor, à falta de talento, a sua Pátria, em todas as manifestações da sua vida, na sua Política, na sua Arte, na sua Indústria, na sua Literatura, e até nos seus costumes e Tradições, deixará de verificar a pobreza do nosso sentimento nacional” (VERÍSSIMO, 1985, p. 43).

A literatura aparece nessa obra, norteadora da educação no período, como uma das instituições que deveriam agregar-se à construção do sentimento nacional, tão relevante para o desenvolvimento do país. Aliada a ela estariam também nos eixos da organização do ensino na nova República: a educação do caráter, a educação cívica, a educação física e o papel da mulher como educadora. Para Saviani, essa é uma manifestação nítida da “tensão entre a reforma educativa como base da reforma política e a reforma política como indutora da reforma educativa” (SAVIANI, 2013, p. 169).

De toda forma, o regime republicano, recém instaurado, não corroborou as expectativas de formação de um sistema nacional de ensino que colocasse a instrução pública, especialmente

as escolas primárias, sob a responsabilidade do governo central. Para Saviani, algumas das explicações para isso foram a argumentação de que se no Império o regime político era descentralizado, na República Federativa, que também o é, a instrução pública deveria seguir os mesmos passos e manter-se descentralizada. Outras explicações estão na força do pensamento positivista, na grande influência do modelo estadunidense e no peso decisório do setor cafeeiro, que, detentor da maior força econômica do período, não queria abrir mão do poder de mando local (SAVIANI, 2013, p. 170).

Como discutido ao longo desse subcapítulo, o ensino da língua surge, então, como *locus* da experiência com os textos da literatura nacional, tendo como objetivo a formação acadêmica e cultural dos filhos das classes abastadas, como se nota na defesa que o ensino privado recebeu em momentos históricos diferentes, bem como na seleção dos conteúdos de acordo com a etapa escolar, mas orquestrando o que seria direcionado a cada classe. Dessa maneira, aquilo que era considerado um conhecimento de maior valor cultural e, por isso, ministrado no ensino secundário, não deveria ser “distribuído com muita profusão e pouco discernimento” aos “mancebos das classes inferiores”, como expressou o mecenas o Barão de Macahubas, grande influenciador da instrução nos fins do século XIX (ALVES, 1942, p. 70 *apud* SAVIANI, 2013, p. 153).

A relação “ensino da língua-literatura nacional-classe abastada” esteve presente nas sucessivas reformas e tentativas de sistematizar a instrução pública no país. Até o momento, as seguintes relações podem ser estabelecidas a partir da análise feita: 1) o conceito de literatura moderna foi desenvolvido no contexto de unificação das nações europeias; 2) o conceito chegou ao Brasil no contexto da Independência do país, no qual a literatura alcançou destaque no debate intelectual, que passava a preocupar-se com a noção de sentimento nacional e modernização – esta última com mais substância a partir dos debates abolicionistas e republicanos; 3) o ensino de língua e literatura nacional aparece nas primeiras leis da educação como instrumento de formação de uma liga cultural e também na etapa a ser cursada apenas pela elite nacional; 4) o ensino da língua e da literatura nacional aparece como conteúdo nas legislações que acenavam para a necessidade de formação do sistema de instrução pública; 5) o debate sobre a instrução pública, à época da abolição, contou com reflexões que incluíam a educação das crianças negras como condição do progresso, no entanto, essa percepção foi abandonada, pela classe política, tão logo a preocupação econômica fora preterida em favor das preocupações com a unidade nacional e a formação de seu cidadão ideal.

Todo esse percurso foi trilhado a partir de uma correlação de forças, interesses e disputas que não podem ser abarcados em sua totalidade nesta pesquisa. No entanto, o indispensável

para o raciocínio que elaboro é destacar a aura desse período histórico e refletir sobre suas consonâncias, motivações e intuítos, pois tal compreensão acrescenta os elementos interpretativos necessários para discutir a gênese da exclusão das pessoas negras do conhecimento, bem como a interdição do seu conhecimento como enunciador de uma perspectiva sobre a nação que ali se formava. A intenção não é fazer um juízo anacrônico do período, mas angariar ferramentas que promovam uma reflexão sobre o ensino dessa área, que nasceu com o desígnio de proporcionar um sentimento de pertencimento. Será a partir do escrutínio aqui desenvolvido que poderei refletir sobre as questões que minaram a possibilidade de a perspectiva do conhecimento elaborado pelas mulheres negras ser considerada válida pelo ensino em sua articulação literária desde o final do século XIX até a contemporaneidade. Por isso, dou continuidade à minha análise acerca da ideia de literatura que historicamente compôs o ensino dessa disciplina no país, pois isso me permite observar as correlações entre suas intenções, combinadas com os objetivos de cada contexto histórico, e a desconsideração de todo o conhecimento julgado incapaz de construir a ideia de pertencimento nacional que se buscava.

2.1.4 Pós-Abolição, nação, eugenia e educação: que conversa é essa?

Sigo, então, com a análise da história do ensino de literatura, bem como das configurações excludentes assumidas pela instrução pública no Brasil e as disputas sociais que as tensionaram, a fim de somar outras relações a essa, pois compreender os interesses que edificaram a experiência do ensino da literatura é etapa necessária para alcançar as lacunas e propor outros exercícios reflexivos. Por isso, adiante discutirei o contexto nacional do início do século XX e as marcas que as teorias raciais eugênicas e higienistas deixaram na educação brasileira, a fim de entender a roupagem que a educação e o ensino de literatura ali receberam para, assim, iniciar a reflexão sobre o papel das vestimentas que foram descartadas.

Os campos de força necessários para que tais protótipos fossem elaborados envolveram um conjunto de pensamentos consonantes com objetivos comuns. O que conhecemos por higienismo é uma das formulações mais significativas daquele período, por ter desdobramentos em todos os campos do saber. Para Saviani, foi “elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Império e ao longo da Primeira República” (SAVIANI, 2013, p. 136).

Esse período foi marcado por uma efusão de ideias, correntes de pensamento e perspectivas ideológicas, o que foi refletido no que se pensava e se projetava para a educação, pois seria nessa confluência que seriam construídos os moldes dos cidadãos que a pátria queria para si. Na discussão anterior, debruçei-me sobre o debate em volta da instrução pública e do campo de debates que considerava a inclusão dos ex-escravizados e ex-escravizadas nela, que já almejava ser organizada como um sistema, a fim de habilitá-los para o trabalho assalariado. Como vimos, Analete Regina Schelbauer (1998) e Saviani (2013) concluem que esse debate morreu logo após a abolição e atribuem isso às políticas de imigração, que já estavam acontecendo àquela altura, e ao fato de que a alfabetização passou a designar o cidadão que poderia votar. Contudo, ambos desconsideraram em suas análises o racismo como estruturador de todo o tronco de relações sociais que o país vivenciava desde sua concepção como Colônia pela Metrópole portuguesa.

A desconsideração da agência das famílias e dos indivíduos em prol da educação me chama a atenção nas análises de Saviani (2013) e Schelbauer (1998), pois escamoteia ações que promoveram movimentos; afinal, com todas as dificuldades políticas que impossibilitavam o desenvolvimento da instrução pública, também os pais não abriram mão dela e se organizaram em prol de melhorias para as escolas:

Podemos encontrar vários abaixo-assinados de pais pedindo a abertura de aulas públicas, seja do sexo feminino ou masculino, enquanto um procedimento, inclusive, previsto em lei. Em relação às dificuldades com os professores, trata-se seja de relação pessoal, em casos de violência física (castigo, abuso da palmatória, estupro e embriaguez), ou mesmo da conduta de trabalho, pela demora na aprendizagem da leitura, escrita e contas. (VEIGA, 2016, p. 298)

A abordagem que toca nos pontos das resistências aos movimentos políticos hegemônicos, mas não prioriza a compreensão daquilo que molda os avanços, acaba prejudicando o alcance dos resultados promovidos pelas disputas ou mesmo desconsiderando a agência dos grupos e indivíduos ao compreendê-los como uma força social homogênea⁴⁸. No

⁴⁸ Percebo que tal questão que está no cerne de problemas da historiografia da educação e das correntes analíticas que a elaboraram como o marxismo, perspectiva fortemente influenciadora dos estudos dessa área. Considero que apesar de Saviani (2013), em *História das ideias pedagógicas*, desenvolver o raciocínio a partir da perspectiva da História das Ideias, como discuti no início desse capítulo, sua vinculação ao marxismo é inegável. Basta observar as publicações ao longo de sua carreira e também seu declarado esforço para entender o movimento e as disputas dos grupos sociais não hegemônicos pela educação. Contudo, nessa perspectiva de estudo da história educacional, as tensões e disputas provocadas pelos grupos não hegemônicos tendem a ser categorizadas como uma coisa só. Então, as teorias marxistas, sob a égide da abordagem da história da educação como disputa entre dominantes e dominados, não foram capazes de problematizar as diferentes lutas entre os últimos.

entanto, a raça é uma categoria reveladora para a compreensão da imigração europeia para cá, pois havia uma influência das ideologias raciais nas ideias que orquestravam a noção que se construía do país. Como discuti no primeiro capítulo, a influência das ideologias raciais está na gênese da modernidade e avançou no correr da história, dançando conforme as novas sonoridades. Então, prossigo reconhecendo as notas da composição da história da educação, pois seus sons decompostos serão capazes de revelar a ária que somos levados a entoar na sala de aula de literatura.

Em *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*, 2008, o historiador estadunidense Benedict Andersen reflete sobre a construção do sentimento nacional, uma espécie de espectro que comungou de anseios e esperanças surgidos do conflito social. O autor demonstra que o nacionalismo é um produto moderno, sendo as Independências republicanas na América a sua primeira manifestação; já na Europa, teve ares dinásticos e atravessou o século XX, chegando ao ideário das lutas de libertação de países africanos. O autor reflete sobre a formação dos novos Estados, como o brasileiro, que teve no período entreguerras a maturação de suas características:

Se sob esse aspecto, elas se assemelham ao modelo “americano” (mesmo idioma do antigo colonizador), por outro lado adotaram o ardoroso populismo próprio do nacionalismo linguístico europeu, e a orientação política russificante própria do nacionalismo oficial. E assim procederam porque tanto americanos quanto europeus passaram por experiências históricas complexas que, agora, por toda parte eram imaginadas sob a forma de modelos, e porque as línguas oficiais europeias por elas adotadas eram a herança do nacionalismo oficial imperialista. É por isso que, nas políticas de “construção da nação” dos novos estados, vemos com tanta frequência um autêntico entusiasmo nacionalista popular ao lado de uma *instilação sistemática, e até maquiavélica, da ideologia nacionalista através dos meios de comunicação de massa, do sistema educacional, das regulamentações administrativas, e assim por diante*. (ANDERSON, 2008, p. 164, grifos meus)

Então, é sobre a interessada articulação entre essas instituições, com destaque para o sistema educacional e suas regulações administrativas, que passo a refletir neste subcapítulo, pois as políticas sociais dos primeiros anos da República brasileira foram elaboradas a partir das concepções teóricas de uma “elite branca, científico-social e intelectual” que “não apenas refletiam as visões da elite sobre degeneração; elas projetavam essas visões em formas que contribuíam para a desvantagem de brasileiros pobres e não brancos”, como discutido por Jerry Dávila, em *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*, de 2006.

Nesta parte da análise, a discussão pautear-se-á nas políticas educacionais e sua organização na Primeira República, uma vez que a dinâmica de sua formação será a gênese das discussões que culminarão na concepção de ensino e de escola que vem sendo desenvolvida na

história da educação brasileira. Assim, sigo a fundamentação da discussão desta tese, que busca relacionar a articulação existente entre a exclusão das pessoas negras da esfera da educação, o epistemicídio – um dos fundamentos da modernidade – do conhecimento elaborado pela inteligência negra (especificamente aquele elaborado pelas mulheres negras na literatura) e a noção de herança cultural que deveria ser levada em conta pelo ensino, especificamente, o de literatura. Esse construto levou à sedimentação de um dos efeitos do epistemicídio, a indulgência cultural, reflexão de Sueli Carneiro (2005) já discutida. Por sua vez, a indulgência cultural promove uma depreciação da razão negra e atinge a elaboração de novos conhecimentos e interpretações de mundo. Por isso, observar os processos que a promovem é tarefa hercúlea, dadas as diversas frentes que a construíram. No entanto, é a maneira possível de propor um revisionismo do ensino de literatura, a fim de proporcionar um olhar contínuo para a produção literária das mulheres negras, que, quando observada por ele, tende a ser considerada um fruto contemporâneo esvaziado de sua continuidade justamente pelos estilhaços deixados pelo epistemicídio.

Dito isso, sigo a reflexão sobre os desdobramentos da arquitetura das políticas educacionais durante os períodos Pós-Abolição, Estado Novo e a chamada “democracia populista” entre 1946 e 1964, bem como da agência negra na disputa pela educação durante todos esses períodos.

2.1.4.1 Disputas pela cidadania e educação no pós-abolição

Os primeiros momentos da República foram marcados pelos sinais de mudança presentes na promessa de progresso, em que o voto e a escola seriam o passaporte para a transformação da sociedade brasileira, até então submergida pela letargia monárquica. Com esse discurso, os republicanos defendiam as vantagens possibilitadas pelo alcance da ordem e do progresso através da República Federativa e descentralizada. Para isso ocorrer, eles apontavam a prática do voto pelos alfabetizados e a frequência à escola como indispensáveis à edificação dos tempos modernos. Segundo Maria Lúcia Spedo Hilsdorf, em *História da educação brasileira: leituras*, de 2003: “A educação pelo voto e pela escola foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano.” Só assim, continua a autora, é que haveria a transformação do “súdito em cidadão ativo” (HILSDORF, 2003, p. 60).

Ainda que o discurso proclamador dos novos ares de progresso se alastrasse entre as camadas intelectuais, industriais e políticas, entre as populares havia a necessidade de reivindicação da ordem desse progresso em uma escala real. Por esse motivo, não é possível falar dos primeiros anos da República brasileira sem observar a paisagem conflituosa capturada por movimentações como a Guerra de Canudos (1896)⁴⁹, as Revoltas da Vacina (1904)⁵⁰ e da Chibata (1910)⁵¹, além do Contestado (1912)⁵². Todas elas foram manifestações de uma parcela completamente alijada dos direitos à cidadania tanto nas cidades, no caso das Revoltas da Vacina e da Chibata, como no meio rural, no caso de Canudos e Contestado, onde os objetivos da República encontravam o peso das oligarquias coronelistas.

Os conflitos tinham em sua gênese a insatisfação com a pobreza e o atraso, realidade da grande maioria da população brasileira, àquela altura localizada no campo. Porém, nesse debate das disputas sociais, interessa-me refletir mais sobre aquelas desenvolvidas pelos trabalhadores da urbe e que tinham a educação como principal reivindicação, pois foram as ações desenvolvidas por segmentos sociais específicos como os socialistas, os anarquistas e anarcossindicalistas, os comunistas e o movimento negro, por exemplo, que tracejaram as reflexões das pedagogias transgressoras, objeto de estudo do quarto capítulo desta tese.

⁴⁹ A Guerra de Canudos ou a Campanha de Canudos (1893-1897) foi um conflito capitaneado pelas tropas federais contra um grupo de pessoas lideradas por Antônio Conselheiro e que se uniram no norte do sertão baiano pregando uma convivência de ajuda mútua para escapar às mazelas da miséria e ao esquecimento social por que passavam. O ataque a Canudos foi uma desproporcional e verdadeira barbárie, pois as autoridades percebiam o movimento como antirrepublicano e houve uma intensa campanha midiática difamatória sobre o caso nos jornais da época. Anos após o sangrento desfecho do movimento popular, Euclides da Cunha escreveu *Os sertões*, de 1902, relatando a paupérrima situação não só da população do Arraial de Canudos como também do homem sertanejo. Ele ainda denunciou a violência do episódio que ficou conhecido como um dos primeiros crimes da República.

⁵⁰ Em 1904, o presidente Rodrigues Alves sancionou a Lei da Vacina Obrigatória, visando conter um surto de varíola que assolava principalmente os bairros mais populares do Rio de Janeiro. Houve truculência e mesmo uso desmedido de aparato militar para fazer-se cumprir a lei, e isso revoltou os moradores, que também estavam insatisfeitos com a mudança forçada dos locais em que moravam como consequência da reurbanização da cidade promovida pelo prefeito Francisco Pereira Passos no período de 1902 a 1906. O levante foi dissipado rapidamente e muitas punições ocorreram, apesar de o governo ter voltado atrás em relação à Lei da Vacina Obrigatória.

⁵¹ A Revolta da Chibata (1910) foi um movimento de marujos da Marinha brasileira liderados por João Cândido. Havia uma insatisfação com a crueldade vigente no trabalho, por isso os marinheiros, negros em sua grande maioria, exigiam o fim dos castigos corporais (chibata, prisão a ferros, palmatória e solitária). Então, eles tomaram o comando de vários navios da Marinha de Guerra aportados na Baía de Guanabara até terem suas reivindicações aceitas pelo governo, entre elas: cumprir a lei que aumentava os vencimentos dos marinheiros, reduzir a jornada de trabalho e conceder a anistia. A chibata, então, foi abolida, mas muitos dos marinheiros foram presos na Ilha das Cobras. Em 2007, João Cândido, o Almirante Negro, foi inserido no *Livro dos Heróis da Pátria* por sua bravura e luta contra as injustiças sociais.

⁵² O Contestado (1912) ocorreu no oeste de Santa Catarina sob a liderança do monge José Maria. O movimento popular aglutinou cerca de 20 mil camponeses e trabalhadores pobres insatisfeitos com o descaso em que viviam. Apenas em 1906, o movimento foi desestruturado pelo poder central, que matou cerca de três mil pessoas.

Segundo Dermeval Saviani (2013), as ideias dos socialistas, membros de partidos operários e socialistas, giravam em torno da luta pelo ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. Sua crítica à insuficiência e precariedade da instrução pública levou-os a fundar suas próprias escolas, as chamadas “escolas operárias”, e bibliotecas populares. No entanto, em relação às concepções que norteavam o trabalho pedagógico nesses espaços, não havia uma reflexão para orientação mais aprofundada (SAVIANI, 2013, p. 182).

Ainda na seara das experiências pedagógicas não hegemônicas no Brasil, houve a contribuição dos anarquistas e anarcossindicalistas no fim do século XIX e começo do XX. Para eles, a educação era um eixo central para as formulações do pensamento libertário, que criticam a escola burguesa, bem como aquela concebida como “instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos”. Como contraponto, criaram suas escolas autônomas e autogeridas, são exemplos: a Escola Libertária Germinal, fundada em 1904; a Escola Social da Liga Operária de Campinas, em 1907; a Escola Livre 1º de Maio, em 1911; e as Escolas Modernas. As concepções pedagógicas desenvolvidas nessas experiências provinham da leitura de autores libertários que discutiam a educação integral, como Robin, e o ensino racionalista⁵³, de Francisco Ferrer (GALLO; MORAES, 2005, p. 89-91 *apud* SAVIANI, 2013, p. 183). Após o a morte de Ferrer, o idealizador do racionalismo, em 1909, pelo governo espanhol por conta de suas ideias libertárias, várias Escolas Modernas foram criadas no mundo. As experiências brasileiras passaram a ser perseguidas pela polícia por conta de suas propostas, e o ano de 1919 marca o fechamento da derradeira (SAVIANI, 2013, p. 183).

Com o desenvolvimento da experiência soviética, a partir dos anos 1920, o movimento operário foi passando dos libertários para os comunistas, que fundaram o Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1922. Segundo Saviani, eles elaboraram suas ideias para a educação e se pautavam pelo auxílio econômico às crianças pobres – a fim de prover-lhes do que fosse necessário para que pudessem estudar –, pela abertura de escolas profissionais que dariam sequência às primárias, pela melhoria da situação do magistério nas escolas primárias e pela subvenção das escolas populares, mas sem explicitar sua concepção pedagógica⁵⁴.

⁵³ O ensino racionalista foi uma concepção pedagógica elaborada pelo pedagogo catalão e anarquista Francisco Ferrer (1859-1909). Ele privilegiava o aprendizado das ciências naturais e o ensino integral, bem como tinha como bases as relações de solidariedade, cooperação e respeito mútuo entre alunos de ambos os sexos. Ferrer foi idealizador da Escola Moderna, um projeto pedagógico libertário que era anticapitalista e antiestatal. A Escola Moderna internacionalizou-se graças aos trabalhadores e operários de vários países, que a fundaram em suas localidades a fim de aplicar o ensino racionalista na educação de seus filhos.

⁵⁴ Isso se deu, segundo Saviani, por conta das condições políticas existentes no período. Houve tentativas de revoluções comunistas no ocidente (Itália, em 1922, e Alemanha, em 1923) que falharam, o que levou Lênin a indicar que o partido deveria conduzir seus processos revolucionários próprios e particulares em função da condição de cada país, o que concedeu caráter nacional à revolução. O PCB seguiu a orientação com o objetivo de

2.1.4.2 As associações negras, a Imprensa Negra e a disputa pela educação no Pós-Abolição

Sob o risco de mergulhar esta tese nos mesmos fragmentos de uma história do Brasil que desconsiderou as disputas sociais como motor dos nossos avanços sociais, faz-se mister refletir também sobre a agência das pessoas negras que, de maneira organizada, atuaram publicamente em prol do desenvolvimento da educação da população negra e viabilizaram veículos de comunicação para a circulação do conhecimento por ela elaborado.

O historiador William Robson Soares Lucindo (2016), em seu artigo “A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendente e o debate sobre a educação”, desmistifica a ideia de não escolarização de negros e negras no Pós-Abolição a partir do estudo da história das associações organizadas por esse grupo social. E não se trata apenas de experiências datadas da década de 1920 e 1930, que são mais estudadas, mas anteriores, como discute Petrônio Domingues (2016). Segundo o último, um dos casos mais antigos foi a Sociedade Beneficente Luís Gama, em Campinas-SP, fundada em 18 de maio de 1888, ou seja, apenas cinco dias após a Abolição: “Com proposta de amparo social, a entidade abriu um ‘colégio’ com cursos para a educação e adultos e trabalhadores, no período noturno, e para jovens, no diurno. Depois de muitas dificuldades, o ‘colégio’ encerrou suas atividades na metade da década de 1890.” (MACIEL, 1997, p. 75 *apud* DOMINGUES, 2016, p. 334). Outro exemplo foi a escola Progresso e Aurora inaugurada em 13 de maio de 1908 e mantida pela Sociedade Beneficente Amigos da Pátria. Segundo Domingues (2016), essa escola foi a mais longeva na cidade de São Paulo tendo realizado suas atividades até 1929. (PROGRESSO, 26/09/1929, p.7 *apud* DOMINGUES, 2016, p. 335). Houve, ainda, a escola mista São Benedito mantida pela Associação Beneficente Centro da Federação dos Homens de Cor. (O COMBATE, 13/05/1915, p.1 *apud* DOMINGUES, 2016, p. 335).

Essas experiências da oferta de escolas por parte das associações revela o empenho desse tipo de iniciativa em dar conta da oferta da educação à população negra brasileira, porém a educação formal não era sua única preocupação. Segundo Lucindo (2016), nas associações negras de São Paulo, havia a exigência de conduta moral e cívica adequadas como condição para participação, pois o alcance da respeitabilidade social era um dos objetivos dos grupos

realizar uma revolução democrático-burguesa seguida da socialista. Nesse contexto, o PCB, através do Bloco Operário Comunista, participou da Revolução de 1930 (SAVIANI, 2013, p. 184).

(LUCINDO, 2016, p. 311). Os membros das associações eram estimulados a terem boa conduta social, uma vez que isso era visto como ingresso para a vida cidadã, assim, os fins educativos abrangiam também outras esferas da experiência social na busca pelo fim do preconceito racial. É o que consta no texto “Educação, autoestima e união”, escrito por José Benedicto Martins, no jornal *O Alfinete*, em 3 de setembro de 1918:

É preciso que todos os homens de cor imitem os belíssimos exemplos das colônias estrangeiras, procurando mandar ensinar uma profissão para seus filhos ganharem a vida no futuro. [...] É preciso que os pretos tenham a aspiração de querer ser alguma coisa no futuro; para isso é preciso que todos tenham força de vontade, ensinando os nossos filhos o que nossos Pais não puderam apreender. [...] Só assim é que todos nossos irmãos de cor, deixarão de ser cozinheiros, copeiros e arrumadores de quarto. (MARTINS, José Benedicto. *O Alfinete*, 3 de set., 1918 *apud* LUCINDO, 2016, p. 313)

A essa altura, o quantitativo de estrangeiros no Brasil era significativo⁵⁵ e não é de se estranhar que suas experiências educacionais tenham influenciado as escolas mantidas com recursos próprios das associações, que adotaram esse modelo muito praticado pelos imigrantes. (LUCINDO, 2016, p. 315). Os esforços pró-educação e desenvolvimento da população negra das associações também contavam com o estímulo à leitura, uma vez que as associações também indicavam, através de seus estatutos, a instalação de bibliotecas e gabinetes de leitura em suas sedes ou locais de sua responsabilidade. (LUCINDO, 2016, p. 316).

Dentre todas as experiências educacionais empreendidas pelas associações negras, há uma que se destacou em organização, duração, impacto nacional e que merece mais tempo para reflexão. A Frente Negra Brasileira (1931-1937), mais conhecida como FNB, nasceu da experiência do Centro Cívico Palmares (1906-1929), que tinha como proposta a elevação política, moral e cultural para a população negra: “De acordo com matéria publicada no jornal *Progresso*, o Centro Cívico Palmares chegou a ter um ‘curso secundário que contava com um afinado corpo docente preto’, de lá saíram alguns alunos que ingressaram nas ‘escolas superiores do país’.” (PROGRESSO, 24/03/1929, p. 2 *apud* DOMINGUES, 2016, p. 336). Além disso, o Centro Cívico Palmares também mantinha uma biblioteca e promovia palestras culturais regularmente. Para Petrônio Domingues, foi essa entidade que mostrou o amadurecimento do movimento negro em São Paulo. (DOMINGUES, 2016, p. 336)

Com o golpe de Estado de Getúlio Vargas, em 1930, uma conjuntura de polarização política entre a esquerda e a direita foi instaurada: “Contudo, tanto as organizações políticas de

⁵⁵ De acordo com Petrônio Domingues: “Segundo, dados do Anuário de Ensino de 1917, havia 565 escolas particulares, das quais 464 eram brasileiras e 101 das colônias de imigrantes (italianas, alemãs, norte-americanas, portuguesas, suíças, francesas e inglesas) (DOMINGUES, 2004, p. 350).

base popular quanto os partidos das elites não incluíam em seus programas a luta a favor da população negra. Abandonados pelo sistema político tradicional e acumulando a experiência de décadas em suas associações, um grupo de ‘homens de cor’ fundou a Frente Negra Brasileira (FNB), no dia 16 de setembro de 1931” (DOMINGUES, 2016, p. 336).

A Frente Negra Brasileira teve expressiva relevância nacional contando com ‘filiais’ no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, tendo inspirado organizações homônimas em Pelotas, no Rio Grande do Sul, Salvador, na Bahia, e Recife, em Pernambuco. Essa capilaridade geográfica da FNB também estava presente na abrangência de iniciativas e causas a que ela se dedicava:

George Andrews avalia que a FNB conjugou uma variedade de programas destinados a melhorar a vida do associado e uma mensagem geral de ‘ascensão moral e progresso material da raça negra’. Devido à sua capacidade de pressão, conquistou algumas vitórias no campo dos direitos civis. Conseguiu eliminar as políticas de ‘admissão de somente homens brancos nos ringues de patinação da cidade e em outros locais de lazer público’, bem como levou ao conhecimento de Getúlio Vargas a existência de um veto tácito que impedia o ingresso de negros na Guarda Civil. Sensibilizado, o presidente teria ordenado à corporação que ‘alistasse imediatamente 200 recrutas negros’. (ANDREWS, 1998, p. 232-234 *apud* DOMINGUES, 2016, p. 338)

A questão da instrução era central nas ações da FNB, por isso ela contou com o departamento de instrução, que articulava um conceito mais amplo de educação, pois compreendia a importância não apenas da educação formal, mas também a formação de caráter cultural e moral das pessoas. Segundo Petrônio Domingues, nos documentos da Frente Negra Brasileira: “a palavra educação era usada frequentemente com esses dois sentidos [cultural e moral]. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização” (DOMINGUES, 2016, p. 339).

A crença de que a educação promoveria o fim do preconceito movia as aspirações da Frente Negra Brasileira que, a fim de divulgá-las, lançou mão da imprensa negra publicando editoriais que reivindicavam educação para a população negra em prol da ‘glória do Brasil’, um exemplo disso esteve no jornal *A voz da raça*, em 1934: “Negros, negros, ide para a escola, aprender, aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais, amanhã, tirar o melhor partido delas, para a glória do Brasil e de vossa raça oprimida” (A VOZ DA RAÇA, 03/02/1934 *apud* DOMINGUES, 2016, p. 341). Em busca desse objetivo, o Departamento de Instrução da FNB criou um curso de alfabetização de jovens e adultos, em 1932, e também um Curso Ginásial e Comercial, em 1933, segundo notícias de jornal. (A VOZ DA RAÇA, 25/03/1933, p.4; A VOZ DA RAÇA, 03/06/1933, p.3 *apud* DOMINGUES, 2016, p. 341-342). Houve ainda escolas ou cursos de alfabetização mantidos pelas delegações da FNB em cidades como Santos,

Sorocaba, Tietê, Brotas, Itapira e Muzambinho. Essa última, em Minas Gerais, foi municipalizada e oficializada como “Escola Noturna Municipal da Frente N. Brasileira”. (A VOZ DA RAÇA, 09/1937, p. 2 *apud* DOMINGUES, 2016, p. 354).

A abordagem da FNB frente a educação alcançava também a crítica ao currículo e aos livros didáticos, principalmente o de história, pois ambos inseriam o negro um passado de submissão, o que era altamente desprezado pela instituição, como revela vários editoriais do periódico *A voz da raça*, dentre os quais destaco a opinião de José Bueno Feliciano que considerava que as escolas apresentavam um “sentimentalismo envenenado com as suas referências mais ou menos tolas ao ‘pretinho Benedito’, com os seus elogios de raposas ao heroísmo de Henrique Dias, têm dado ao negro a impressão de que os seus antepassados foram uns desgraçados e de que os jovens negros só por isso têm de ser sempre uns vencidos” (A VOZ DA RAÇA, 24/06/1933, p. 4 *apud* DOMINGUES, 2016, p. 349). Então, havia uma denúncia pública da exposição enviesada e massacrante da história negra era contada nas escolas, que desprezava o papel do negro na formação do Brasil. Como se não bastasse para a surpresa dessa pesquisadora contemporânea que se vê inserida em um contexto de reivindicações quanto ao currículo que já estavam na ordem do dia da Frente Negra Brasileira nos anos de 1930, encontrei na edição de 17 de junho de 1933, d’*A voz da raça*, a seguinte reflexão de Isaltino Veiga dos Santos, dirigente da FNB:

Os pretensos sociólogos desconhecem [ele se refere aos episódios horrendos da escravatura no Brasil e à Guerra do Paraguai], mesmo porque a história pátria nada diz a respeito, ou quando assim não é adulteram tudo, como fizeram os seus historiadores com a gloriosa epopeia de Palmares na Serra da Barriga, que deveria constar em nossa história como uma das maiores glórias de um povo, em que embora oprimido, deram ao mundo e muito especialmente ao Brasil, provas de seu valor moral e material; isso tudo, os homens do Brasil esconderam e continuam escondendo, com o fito único de menosprezar o valor indiscutível da raça que fez o Brasil ... efetivamente, foi assim que falsos historiadores, transformaram os heroes daquela jornada em temíveis facínoras. (A VOZ DA RAÇA, 17/06/1933, p.4)⁵⁶

Havia, então, um posicionamento que tensionava a transmissão da herança cultural como vinha sendo realizada tanto omitindo episódios importantes para a compreensão da experiência do negro no Brasil, quanto deturpando-os de maneira a circunscrevê-los no fosso da história nacional. Em outro artigo intitulado “Em defesa de Palmares”, o editorial critica os livros, provavelmente didáticos, de história: “Para que injuriar-se tanto os homens de Palmares,

⁵⁶ O texto “Um batalhador sincero” foi escrito por Isaltino Veiga dos Santos e baseia sua reflexão em uma conversa que travou com o “velho lutador Horácio Cunha”. Para ver o artigo na íntegra: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=845027&pasta=ano%20193&pesq=%22Guerra%20do%20Paraguai%22&pagfis=52>. Último acesso em 12 de agosto de 2020.

na mesma página do livro em que se elogia escandalosamente o ambicioso aventureiro Domingos Jorge Velho? Porque aqueles eram negros e este era branco?” (A VOZ DA RAÇA, 20/05/1933, p.1).⁵⁷

A literatura também aparecia nas reivindicações de instrução realizadas pelos dirigentes fretenegrinos, pois a prática da leitura era por eles extremamente valorizada. Na edição de 17 de junho de 1933, d’*A voz da raça*, o texto “A vitória do negro está no Livro” deixa isso nítido em seu primeiro parágrafo: “Para a vitória final da raça negra no Brasil, duas coisas são indispensáveis. O livro e a união”. O texto revelou ainda ser ancorado em anseios tangíveis para a instrução da população negra ao ponderar que: “Com isto [a inserção do livro na experiência social negra], não queremos manter o espírito do negro a ideia de se formar literatos, como Machado de Assis, na literatura [...] Queremos apenas, cerrar fileiras no desenvolvimento moral e intelectual da raça negra” (A VOZ DA RAÇA, 17/06/1933, p.4)⁵⁸. Ainda no mesmo texto, João B. Mariano, seu autor, avaliou:

Não há quem não saiba de sobejo que da família negra, desde os tempos primordiais até os nossos dias, têm saído homens de valor incontestável, tanto no campo espinhoso das letras, como na arena gloriosa da política. Mas, no entretanto, para chegarmos ao fim de que vimos tratando, *é necessário que desfolhemos boas bibliotecas, fundemos cursos de reputado valor e enfrentemos com coragem as dificuldades que nos antepuserem.* (A VOZ DA RAÇA, 17/06/1933, p. 4, grifo meu)

Para que o negro pudesse “desfolhar boas bibliotecas”, a FNB organizou uma com acervo constituído através de doações⁵⁹. A FNB apresentava ainda projeto de implantar uma biblioteca infantil e organizar uma publicação de intelectuais negros:

Os dirigentes fretenegrinos cogitaram de formar um centro de estudo, agregando os negros ‘cultos, os que estudo e os que querem aprender’ (A VOZ DA RAÇA, 06/1936, p. 4 *apud* DOMINGUES, 2016, p. 352). Por fim, ventilaram de criar um ‘Clube de intelectuais’, para reunir ‘estudiosos’, ‘poetas, jornalistas ou escritores’. Além de espaço de intercâmbio social e cultural, o Clube almejaria garantir a publicação tanto de um jornal literário como de livros

⁵⁷ Para ler o texto “Em defesa de Palmares” na íntegra: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=845027&pasta=ano%201933&pesq=%22epopeia%20gigante%22&pagfis=37>. Último acesso em 12 de agosto de 2020.

⁵⁸ Para ler o texto “A vitória do negro está no Livro” na íntegra: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=845027&Pesq=%22Guerra%20do%20Paraguai%22&pagfis=52>. Último acesso em 12 de agosto de 2020.

⁵⁹ Petrônio Domingues, lista todos os livros doados à biblioteca da FNB por Deocleciano Nascimento, em 26/04/1931, dentre os quais destaco aqui: “Iaiá Garcia”, de Machado de Assis; “Os três mosqueteiros”, de Alexandre Dumas e “Dama das camélias”, de Alexandre Dumas Filho. (DOMINGOS, 2016, p. 351)

dos intelectuais negros.” (A VOZ DA RAÇA, 08/1937, p. 1 *apud* DOMINGUES, 2016, p. 352)

As iniciativas no campo da instrução pública acompanharam toda a trajetória da FNB e foram alvo da força empregada pela Frente Negra Brasileira em várias regiões do país. Foi justamente essa expansão na representatividade nacional da FNB que a impulsionou a ser transformada em um partido político, fato que ocorreu em 1936 com o registro do Partido da Frente Negra Brasileira pelo Tribunal Superior de Justiça Eleitoral. Contudo, com o fechamento do Congresso Nacional por Getúlio Vargas, em 1937, e a instauração da ditadura Estado Novo, os partidos políticos foram decretados ilegais. Dessa maneira, a FNB encerrou suas atividades em 1938. (DOMINGUES, 2016, p. 356).

Outro aspecto relevante na compreensão do debate acerca da instrução pública e as disputas pelo direito a ela está na cobertura que os jornais da imprensa negra faziam do tema. Apesar da dificuldade documental enfrentada pelos pesquisadores que buscam registros dessas escolas na Primeira República⁶⁰, é possível perceber como o discurso acerca da educação e as mobilizações em prol do ensino ocorriam a partir da imprensa, por meio do estudo realizado por Marcia Luiza Pires de Araújo (2013), na tese *A escolarização de crianças negras paulistas (1920-1940)*. Nessa pesquisa, a autora analisou a produção editorial da imprensa negra paulista⁶¹ em busca do discurso educativo presente em seus jornais e concluiu que ele era perene e amplo, pois partia de uma noção alargada do caráter da educação:

O conceito de educação veiculado na imprensa negra pode ser compreendido para além da escolarização ou da prática formal de ensino-aprendizagem. Para o segmento social negro, a educação era compreendida no seu sentido mais amplo, pois envolvia a formação do caráter, a formação moral, o avanço intelectual da etnia, signo da ascensão social e possibilidade de inserção no mercado de trabalho. (ARAÚJO, 2013, p. 104).

Os editoriais do periódico *A voz da raça*, de São Paulo, acima discutidos, são exemplos desse “sentido mais amplo” na compreensão da educação, que era encarada como articuladora do futuro comum, e por isso mesmo, deveria angariar todos os esforços possíveis para que fosse

⁶⁰ Para mais, ver a dissertação *População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930*, de Carlos Eduardo Dias Machado, de 2009. No trabalho, o autor cita a existência de algumas escolas, destinadas à educação de crianças negras, desde a metade do século XIX.

⁶¹ As fontes da autora foram os jornais da imprensa negra paulista, disponibilizados no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), da Universidade de São Paulo (USP). Entre eles estão: *O alfinete - dedicado aos homens de cor* (1918), *A sentinela* (1920), *Os Kosmos* (1922), *O clarim/O clarim da alvorada* (1924), *Elite* (1924), *Auriverde* (1928), *O Progresso* (1928), *A voz da raça* (1933), *A chibata* (1932) e *A tribuna negra* (1935).

uma realidade do presente. Nesse sentido, houve uma preocupação em acompanhar o cenário racista enfrentado pelas crianças negras em muitas escolas. O já citado historiador Petrônio Domingues, em *Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-Abolição*, de 2004, discute vários momentos em que os jornais denunciaram situações de racismo exercido por instituições escolares:

Em 1929, o jornal Progresso noticiava que o Colégio Sion recusou a matrícula da filha adotiva do ‘ilustre’ ator Procópio Ferreira. Quando sua esposa, mãe da criança, argumentara que tinha condições financeiras para pagar a mensalidade, a superiora do estabelecimento de ensino teria respondido: “Não é nesse ponto, apenas, que se tornam rigorosos os nossos estatutos. Também não recebemos ‘pessoas de cor’, embora oriundas de família de sociedade” (PROGRESSO, 24/03/1929, p. 2). Esse episódio demonstra como algumas escolas inscreviam nos estatutos a proibição da matrícula de ‘pessoas de cor’, independentemente de sua classe social. Na mesma edição, o *Progresso* denunciava o caso em que o Dr. José Bento de Assis não pôde matricular sua filha numa escola dirigida por freiras, o Colégio Sacre Coeur, pelo ‘simples’ fato de ser negra (PROGRESSO, 24/03/1929, p. 5). (DOMINGUES, 2016, p. 333)

Houve, então, uma prática deliberada de escolas particulares na criação de mecanismos impeditivos da frequência das crianças negras nas escolas. Já as escolas públicas, os chamados grupos escolares, também engendraram mecanismos que prejudicavam a permanência dos estudantes negros, como conta dos depoimentos de seus alunos. José Correia Leite (1900-1989)⁶², destacado intelectual da imprensa negra brasileira, em depoimento dado ao escritor Cuti, que resultou no livro *...E disse o velho militante José Correia Leite*, de 1992, rememorou sua experiência infantil com os grupos escolares:

Conheci um rapaz chamado Jayme de Aguiar. Ele morava na rua Rui Barbosa. Nós brincávamos juntos. Ele era um menino bem educado, a família dele era protegida por antigos senhores de escravos – os Paula Souza. Era matriculado no Coração de Jesus, um colégio em que não entrava qualquer um naquele tempo. Eu ficava às vezes despeitado com aquilo, porque ele interrompia a brincadeira para se arrumar e ir para a escola. Saía todo de colarinho engomado ... Os que frequentavam grupo escolar tinham pai e mãe. Eu continuava naquela situação de não poder. (LEITE, 1992, p. 26)

⁶² José Correia Leite (1900-1989) foi um intelectual autodidata que, aos 24 anos, fundou um dos mais importantes jornais da Imprensa Negra brasileira, *O Clarim*, ao lado de Jayme Aguiar, que logo depois passou a ser chamado de *O Clarim d’Alvorada* (1924-1932). Esse jornal, segundo seu fundador, nasceu com o objetivo de ser literário, uma vez que Jayme Aguiar, amigo de infância de Leite, vivia metido com sonetos e rimas, tendo, inclusive, ministrado aulas de Português à Correia Leite, como consta na página 29 do livro “...E disse o velho militante”, de José Correia Leite e organizado por Luiz Cuti. O fato é que, desde o primeiro número, o *Clarim d’Alvorada* mostrou-se compromissado em refletir sobre a experiência da comunidade negra. A educação foi alvo constante das páginas do jornal de Correia Leite, destaco aqui o editorial “Mocidade” em que houve uma reflexão sobre a importância da educação e também do trabalho das associações negras em prol disso. Para ler o texto na íntegra: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=844918&pasta=ano%20192&pesq=%22Tudo%20preto%22&pagfis=101>. Acesso em: 23 nov. 2020.

A exigência do aprumo com as vestimentas foi um dos traços que a escola do início do século XX tomou para si. Sobre isso, Rosa Fátima de Souza (1988) revela que, na década de 1910, o 3º Grupo Escolar de Campinas tinha “rigor, precisão e sutileza de detalhes, mas não luxuosidade” em relação aos trajes obrigatórios para a frequência às aulas. (SOUZA, 1988, *apud* LUCINDO, 2016, p. 317). Segundo Willian Lucindo, a presença massiva dos filhos dos estrangeiros nos Grupos Escolares e também nos cursos profissionalizantes demonstrava a vitória da corrente imigracionista, como já discutido, na formação da mão de obra nacional e isso contribuiu com a exclusão da população negra desta escola que tinha forte herança escravocrata. (LUCINDO, 2016, p. 318). Na primeira página da edição de 24 de outubro de 1926 do jornal *O Clarim d’Alvorada*, há uma reflexão sobre a experiência negra na instrução pública que atesta essa interdição vivida pelos negros nas escolas:

Torna-se indispensável a instrução para complemento dessa grande obra de civismo, patriotismo e de educação directa: constantemente, vê-se vários patrícios bem vestidos, mesmo apresentáveis; porém, às vezes ou quase sempre sem instrução. Qual a razão ainda viverem nesse estado? Escolas há em todos os bairros, nocturnas, diurnas, gratuitas, mantidas pelo nosso governo, por associações diversas – alunos há de todas as nacionalidades; mas de côr, não si qual a razão de se contar as dezenas? (O CLARIM D’ALVORADA, 24/10/1926)

Como discutido, a escola brasileira do início do século XX começou a passar por um processo de mudança sua composição discente, como revelam os depoimentos acima. Passamos de uma escola de primeiras letras fragmentada para outra que já esboçava uma tentativa consolidação de uma unidade. Nas duas primeiras décadas do século XX, a escola brasileira passou a observar com mais atenção sua clientela, pois a ideia projeção de um “sentimento nacional” passou a ter como alvo o cidadão que passaria a ser moldado conforme os interesses nacionais. Conforme discutido na conclusão do subcapítulo (colocar nome), o debate educacional deixou de preocupar-se com o treinamento da mão-de-obra necessária ao país com a Abolição, e passou a se debruçar sob a questão da alfabetização dos futuros eleitores e isso não incluía a população em larga escala. Com isso, houve um redirecionamento das intenções acerca do conhecimento a ser transmitido para que se alcançasse o novo objetivo, como bem colocou Anaete Schelbauer, que aqui retomo, as discussões sobre a educação do povo passaram a se preocupar mais em “transmitir conhecimentos gerais para unir os homens do que conhecimentos que possibilitem ao indivíduo obter sucesso na luta pela vida.” (SCHELBAUER, 1998, p. 53). Considero importante essa mudança de paradigma, pois a educação, naquele começo de século, passava a ter intenções de ser popular (o que só vai ocorrer a partir dos anos 1960, como discutirei adiante), mas o objetivo de formação humana, cultural e cidadã que está

no horizonte da práxis pedagógica, foi ali escamoteado em favor de uma ‘união’. Porém, como acabo de discutir, essa unidade já mostrou sua tensão tão logo os grupos escolares passaram a se expandir. Como demonstrei, ainda que fossem aceitas as matrículas das crianças negras, havia denúncias sobre o menosprezo experienciado por elas que eram deixadas de lado pelos professores dos grupos escolares, o que acabava atrapalhando a aprendizagem e resultava no abandono escolar. (A VOZ DA RAÇA, 17/02/1934 *apud* DOMINGUES, 2016, p. 349).

A pergunta que venho me fazendo durante todo o trabalho, de maneiras diferentes, mas sempre no horizonte reflexivo é: como essa educação pautada na construção de um sentimento de coesão - que passava pela superação da pobreza de sentimento nacional e que tinha como aliada a literatura – elegeu determinado caminho para dar conta da nossa educação sentimental alimentada pela herança cultural que recebemos? É perceptível que não está sendo fácil explicar esse ‘como’, mas também não há outra forma de alcançá-lo senão esmiuçando as várias frentes que engendraram esses paradigmas. A própria imprensa negra demonstrou que a preocupação com a educação e a transmissão da herança cultural negra era pauta de articulação das organizações e lideranças do movimento negro brasileiro, então, a disputa pelo acesso ao conhecimento que possibilitasse ao indivíduo ter sucesso na luta pela vida, o que já não estava no horizonte da escola brasileira do século XX em seus primeiros passos, esteve/está na perspectiva das lutas sociais negras há muito. O que quero com essa tese é mostrar os caminhos construtores de paradigmas que de tão antigos parecem insolúveis na tentativa de somar reflexões que auxiliem na elaboração de novos deles, pois se a educação humana requer o conhecimento das nossas subjetividades, da nossa humanidade, como venho discutindo, é inegável que isso vem sendo interdito na experiência social negra ao longo da nossa história educacional. Caso contrário, não estranharíamos o fato de Machado de Assis ser considerado um literato negro na imprensa negra nos anos 1930, como demonstrei numa citação acima, mas não continuou sendo nos bancos escolares tempos depois. Por essas e outras, identificar esses mecanismos de interdição do contato com nossa herança cultural, que tem a literatura e a história como veículos, se mostra imprescindível. Então, prossigo.

2.1.4.3 A Escola Nova e seu “diploma de branca”

É notório, então, o período de intensas disputas sociais desenvolvidas no seio dos primeiros anos republicanos, uma vez que a disparidade entre o futuro alardeado e a realidade

cortante esteve presente no duro cotidiano das classes populares, principalmente. Entre as juras republicanas, estava aquela que versava sobre a instituição escolar, como dito anteriormente, a única capaz de transformar o antigo súdito em cidadão. Para isso, houve uma extensa promulgação de leis estaduais que tratavam da organização da instrução pública e que buscavam dar a ver as diferenças conceituais entre a educação na Monarquia e na República. Entre as reformas, houve uma grande em São Paulo ocorrida já em 1890, em que os reformadores republicanos, como estratégia principal de suas mudanças, construíram prédios monumentais para abrigar as Escolas Normais, pois assim mostrariam à sociedade a nova ordem política também comunicada pela arquitetura, que, para Hilsdorf, reforçava: “As associações: educação popular – pedagogia republicana – pedagogia moderna – observação – visão e educação elitista – pedagogia monárquica – pedagogia tradicional – memorização – audição” (HILSDORF, 2003, p. 66). Contudo, em sua gênese, a escola republicana já nasceu desigual:

A proposta republicana *partilhava*, com as demais, certas tendências da época: ser oferta antecipatória, na medida em que a escola era pensada como parte de uma totalidade, de um projeto político que se antecipava às reivindicações de outros setores da sociedade; ser dualista, pois, embora fosse preciso fornecer ensino a toda a sociedade, não se tratava de oferecer todo o ensino para toda a sociedade; ser preocupada com a extensão da escola elementar, reivindicando a alfabetização das massas. Assim, o projeto republicano pensa e oferece a escola nos moldes dos cafeicultores, antes que outras diferentes camadas sociais a reivindicassem nos seus próprios moldes; propõe ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites “condutoras do processo” e reivindica ampla educação popular. (HILSDORF, 2003, p. 61-62, grifos da autora)

Dessa maneira, os tensionamentos e as disputas das camadas populares anteriormente comentados revelam um cenário de insatisfação gerado em torno da aquisição dos direitos sociais, incluindo a educação, que ainda não havia sido concretizada nos primeiros anos da República. A insatisfação estava também entre os liberais inclinados à formação de uma sociedade capitalista-urbano-industrial, que apostavam na formação de uma política liberal nacional e atualizada para a educação, a fim de que o país adquirisse seu ingresso para o progresso. Isso se daria através da modernização do Estado para o desenvolvimento do capitalismo (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 74).

A fermentação da levedura que alimentou a Revolução de 1930⁶³ já estava presente em algumas das reformas educacionais estaduais dos anos 1920, pois elas contavam com as ideias

⁶³ A Revolução de 1930 teve motivações de ordens econômicas e políticas e marcou o fim da República Velha. Foi política por conta do rompimento com a chamada “política café com leite”, um pacto estabelecido entre paulistas e mineiros para a alternância de representantes dessas duas oligarquias no posto de presidente da República, mas que foi ignorado por Washington Luís, quando da eleição daquele ano, já que apoiou o paulista Júlio Prestes, que acabou sendo eleito. Como o fato desagradou os mineiros, eles formaram a Aliança Liberal, que reunia

e a concepção de escola moderna dos educadores reformadores liberais. Ali já se percebe o descontentamento com o fato de a educação estar à margem das preocupações políticas e econômicas dos cafeicultores. Essas reformas foram debatidas e concebidas com a criação da Associação Brasileira de Educadores (ABE)⁶⁴, em 1924, que desenvolveu o ambiente favorável para os passos que a educação daria a partir de 1930. Tais desagradados, entre outros, levaram à culminância da Revolução de 1930, conhecida como a Revolução Burguesa, que aproveitou essas ideias dos educadores reformistas na elaboração de suas concepções modernizadoras (HILSDORF, 2003, p. 79).

Após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas, representante dos oposicionistas integrantes da Aliança Liberal, tornou-se o presidente da República. A educação passou a ser tratada como questão nacional com o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação e, entre outras ações, reestabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas atendendo, então, a uma histórica demanda da Igreja Católica no Brasil. A partir daí ficou evidente que o governo passou a considerar a educação como objeto passível de regulamentação em seus níveis e modalidades (Cf. SAVIANI, 2013, p. 196). Nesse período, em 1931, ainda não havia ocorrido o conflito entre os católicos e os escolanovistas – os dois grupos compunham a ABE. A contenda ocorreu no final desse mesmo ano, na IV Conferência Nacional de Educação, e consumou-se quando da publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. A partir dessa ruptura, os católicos fundaram a Confederação Católica Brasileira de Educação. Ambos os grupos passaram a protagonizar um debate nacional acerca da educação pública e privada, laica e confessional, que só se findou quando da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961 (SAVIANI, 2013, p. 197).

É a partir do governo de Getúlio Vargas que a consolidação da ideia de escola como instrumento capaz de moldar o cidadão ideal à nação ganha organicidade institucional. Foi, então, o momento favorável para que as ideias educacionais dos reformadores liberais fossem

representantes das oligarquias e demais grupos insatisfeitos com a situação. Para completar a tensa situação, João Pessoa foi assassinado na Paraíba, o que foi entendido como um crime com motivações políticas, apesar de não ter sido. Assim, em 3 de outubro de 1930, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba protagonizaram um levante que levou à deposição de Washington Luís em 24 de outubro. Vargas, então, ascendeu ao poder. No que diz respeito às circunstâncias econômicas, destaque para a crise do café ocasionada pela quebra da bolsa de Nova York, em 1929, uma vez que a superprodução cafeeira subsidiada pelo Estado foi afetada pela pane do comércio internacional (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 74 e 75).

⁶⁴ A Associação Brasileira de Educadores (ABE) surgiu em 1924 como uma entidade de defesa da educação pública e agregou educadores de concepções opostas como os católicos e os liberais. A associação promoveu várias Conferências Nacionais de Educação, uma vez ao ano, em que as ideias pedagógicas de seus representantes eram debatidas.

alçadas ao debate público de maneira sistematizada e consolidada, o que ocorreu com o chamado “Manifesto dos Pioneiros”, citado anteriormente, nascido dos ideais da Revolução de 1930, que foi encarada como uma oportunidade de mudar a educação brasileira.

Sobre esse manifesto, Saviani assinala que ele já se iniciava apontando que nenhum problema nacional se sobrelevava em importância e gravidade ao da educação. É, portanto, essa declaração uma iniciativa voltada para a reconstrução educacional do Brasil. Nela consta que:

Ao longo dos 43 anos de regime republicano no Brasil, sempre estiveram dissociadas as reformas econômicas e as educacionais. Com isso não se conseguiu instituir um sistema escolar “à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”, chegando-se a uma situação de desarticulação e fragmentação marcada por reformas parciais que denotam falta de visão global do problema. E indica a causa de tal estado de coisas: a falta da “determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da administração escolar”. (MANIFESTO, 1984, p. 407 *apud* SAVIANI, 2013, p. 243)

Os princípios da Escola Nova eram: função essencialmente pública, escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Pelo primeiro princípio, entende-se que a família passou a transferir a função de educar ao Estado, que deveria, por isso, garanti-la, mas com a cooperação de outras instituições sociais. Sobre o princípio da escola comum e única, considerava-se que o direito individual à educação se funda na biologia, sendo, então, tarefa do Estado organizá-la e torná-la acessível, em todos os graus, às pessoas, sem distinção de classe. A escola pública única seria oferecida para todos os indivíduos igualmente, sem a oferta das instituições privadas, para as crianças dos 7 aos 15 anos. O princípio da laicidade indicava que a escola deveria evitar que as crenças religiosas fossem professadas em seus ambientes, e o da gratuidade versava sobre a garantia do acesso de todos à instrução pública. Já a obrigatoriedade dizia respeito à necessidade da frequência escolar até os 18 anos, impedindo que as crianças e os jovens fossem prejudicados caso seus pais julgassem a educação impertinente. Por último, o princípio da coeducação abolia a separação das salas de aulas pelo sexo.

A Escola Nova surge, então, carregada de um otimismo pelo fato de o “Manifesto dos Pioneiros” ter sido um documento elaborado por reformadores especialistas em educação, e não pelos antigos reformadores políticos alheios aos aspectos pedagógicos da *práxis* educativa. No entanto, Nagle (1974), em *Educação e sociedade na Primeira República*, considera que o entusiasmo não era técnico, mas sim político, uma vez que esse documento compunha um projeto de controle e ajustamento do cidadão e, por sua vez, da sociedade. Para Hilsdorf (2003),

os conflitos entre católicos e liberais ficavam em segundo plano quando a questão era o projeto autoritário de construção da nação brasileira:

Para realizar esse projeto trouxeram a pedagogia da Escola Nova do exterior, não enquanto mero transplante cultural, uma imposição de ideias estrangeiras, uma “dominação”, mas porque essa metodologia foi aceita e considerada um mecanismo eficiente de controle social, para constituir de “cima para baixo” o povo adequado à nação. Como se daria isso? A Escola Nova seria a pedagogia adequada para promover a superação do elemento nacional fraco, doente e amorfo que Monteiro Lobato sintetizara na figura do Jeca-Tatu, porque propiciava práticas de higienização (da saúde), de racionalização (do trabalho) e de nacionalização (dos valores morais e cívicos). (HILSDORF, 2003, p. 83)

Para Dermeval Saviani (2013), a Escola Nova buscava fugir das abstrações e organizar a instituição escolar como um meio social, carregando-a de vida, por isso, ela era compreendida como uma miniatura da sociedade e, assim, propiciaria “a vivência das virtudes e verdades morais” e ainda estaria “contribuindo para *harmonizar* os interesses individuais com os coletivos” (SAVIANI, 2013, p. 245, grifos meus).

Esse ponto nevrálgico interessa fortemente a esta pesquisa, pois, por trás da ideia de *harmonização* dos interesses individuais com os coletivos, estava uma arquitetura institucional racista norteadora por ideias eugenistas:

Os chamados pioneiros educacionais do Brasil transformaram as escolas públicas emergentes em espaços em que séculos de supremacismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência, do mérito e da modernidade. As escolas que eles criaram foram projetadas para imprimir sua visão de uma nação brasileira ideal, naquelas crianças sobretudo pobres e não brancas que deveriam ser a substância daquele ideal. (DÁVILA, 2006, p. 24)

Uma das faces da indulgência cultural, causada pelo epistemicídio do conhecimento formulado por negros e negras, teve nessa ocasião a oportunidade de ser sedimentada de maneira tão sólida quanto foi às épocas da Colônia e da Monarquia no Brasil. Na verdade, ela se reconfigurou para acompanhar o discurso técnico-científico que a modernização exigia, formando um quadro claustrofóbico para a população negra através das políticas sociais. Sobre essa combinação, Jerry Dávila (2006) se debruçou em *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*, obra que passo a discutir a fim de refletir sobre o aspecto dissimulado presente na constituição das políticas educacionais daquele período, pois:

Essas políticas não apenas refletiam as visões da elite sobre degeneração, elas projetavam essas visões em formas que geralmente contribuíam para a desvantagem de brasileiros pobres e não brancos, negando-lhes acesso equitativo aos programas, às instituições e às recompensas sociais que as políticas educacionais proporcionavam.

Como essas políticas estavam imbuídas de lógica médica e científico-social, elas não pareciam, superficialmente, prejudicar nenhum indivíduo ou grupo. Em consequência, essas políticas não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiarem sua injustiça inerente. (DÁVILA, 2006, p. 34)

Os anos da década de 1930 foram áureos para os reformadores educacionais, pois suas reformas no Rio de Janeiro e em outros estados tiveram o apoio necessário para a expansão no sistema escolar. Para isso, os educadores abraçaram “práticas de racionalização sistemática cada vez mais aplicadas à indústria no Brasil” (DÁVILA, 2006, p. 34). Pioneiros da Escola Nova, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, participaram de projetos que tinham como objetivo racionalizar a força de trabalho na indústria, o que demonstra uma afinidade entre industriais e progressistas, pois acreditavam que a execução de paradigmas racionais e científicos resultariam na edificação do Brasil moderno:

Ambos compartilhavam uma visão de um Brasil moderno que seria criado pela aplicação de paradigmas racionais e científicos à organização da sociedade. Tanto educadores quanto industriais acreditavam que essa nova sociedade seria criada por meio de atitudes e comportamentos reformados das classes populares. Ainda mais importante, tanto educadores quanto industriais acreditavam que essas atitudes reformadas viriam não das próprias classes populares, mas de técnicos que seriam capazes de atuar como engenheiros sociais. (DÁVILA, 2006, p. 34)

A ideia de *harmonizar* as classes e reformar seu comportamento de cima para baixo esteve no cerne do pensamento educacional brasileiro, considerado, pela primeira vez, especializado, pois até então as reformas propostas para a instrução pública eram formuladas por políticos. No entanto, vale ressaltar que os intelectuais reformadores escolanovistas não eram pedagogos, mas sim de áreas variadas, como medicina, psicologia, economia e ciências sociais, que se uniram na partilha do entendimento da educação como o laboratório das experiências que alavancariam a sociedade brasileira para outro patamar, que por sua vez seria necessariamente constituído pelos valores brancos e burgueses. Sob esse olhar, o sistema escolar transformou-se em uma “máquina que, de modo tanto deliberado (fornecendo aos brasileiros pobres e não brancos ferramentas de brancura) quanto inconsciente (estabelecendo barreiras ao reificar seus valores estreitos), criou uma hierarquia social”. Essa hierarquia fundada sob os “valores inquestionáveis da ciência e do mérito” alcançou estabilidade e passou a ditar as relações estabelecidas pela sociedade. O alcance dessa maneira de enxergar as classes sociais foi grande, especialmente, por conta da expansão da rede de ensino para as periferias nos anos de Vargas (DÁVILA, 2006, p. 32).

Essa tendência de observar a sociedade como um laboratório era comum às sociedades eugênicas, e entre os membros dessas organizações estavam algumas lideranças escolanovistas. Exemplos disso são os casos do sociólogo Fernando de Azevedo, que foi secretário da Sociedade Eugênica de São Paulo, e do antropólogo Edgar Roquette Pinto, membro da Administração do Sistema Escolar do Rio de Janeiro de 1931 a 1935 e filiado a essa mesma organização. Essas informações revelam a forte influência da ideologia racial, base da eugenia, nas políticas sociais e no pensamento social brasileiro, o que para Jerry Dávila (2006) funciona como uma metanarrativa:

Um complexo de valores e categorias conceituais que dirigiu as formas pelas quais os educadores projetavam as instituições e as práticas. [...] Os esforços para ensinar às crianças o significado de serem brasileiras, ou de decidir promover uma criança do primeiro para o segundo grau eram práticas nas quais as percepções da elite dos papéis sociais de raça, gênero e classe desempenhavam um papel ativo. Este estudo analisa as formas pelas quais os conceitos de classe, gênero, sexualidade, nação e raça influenciaram e reforçaram uns aos outros, porque essas relações geraram muitas das interações por meio das quais a raça influenciou a política social e por meio das quais a metanarrativa de raça no Brasil pode ser mais bem entendida. (DÁVILA, 2006, p. 38-39)

A discussão proposta por Jerry Dávila revela um dos aspectos mais incrustados na produção intelectual brasileira: a tentativa perene de elaborar saídas e possibilidades para uma conjuntura social errática que atendam aos interesses, aos privilégios e ao papel social de quem conduz tal empreitada. Para isso, algumas escolhas foram realizadas por aqueles que tomaram para si a tarefa de teorizar sobre a sociedade brasileira em obras consideradas canônicas para o pensamento social do país, como discute Jessé de Souza em *A tolice da inteligência brasileira*, de 2015. A metanarrativa de raça no Brasil, sobre a qual reflete Dávila (2006), teve nas ideias eugenistas do início do século XX um contexto de discussão profícuo para o convencimento, que seria futuramente elaborado por intelectuais como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro e Roberto DaMatta, sobre os quais discute Souza (2015) com afinco na obra já citada. O autor, então, reflete sobre a violência simbólica como a via eleita para a justificativa da manutenção dos privilégios na sociedade brasileira, pois só através do convencimento é que tais prerrogativas poderiam alastrar-se e manter-se como se fossem da ordem do natural. Para Jessé de Souza (2015), a ciência herdou o prestígio que outrora pertenceu à religião no contexto pré-moderno, por isso, a palavra do especialista atingiu valor de autoridade, alçando a ideia de patrimonialismo, conceito weberiano, à verdade sacra que explicaria a divisão, altamente racista, entre “gente” superior e “subgente” na sociedade brasileira.

Rita Terezinha Schmidt (2012), no artigo “Para além do dualismo natureza/cultura: ficções do corpo feminino”, reflete sobre o papel do discurso científico na fundamentação do controle social, discussão elaborada por Susan Bordo em *The flight to objectivity* (1987), que discute a normalização do corpo feminino como uma forma de opressão duradoura e flexível – já que se molda quando da união a outras categorias sociais – de controle social:

Para Bordo, o corpo é um texto da cultura, na medida em que os discursos sobre ele o transformam em uma poderosa forma simbólica que absorve os regulamentos, os valores, as hierarquias, as práticas sociais e mesmo os investimentos metafísicos de uma cultura. [...] Desnecessário dizer que esse controle foi e é exercido por meio de uma *ideologia do conhecimento*, produzida no âmago de sua própria estrutura, ou seja, os dualismos: onde há dualismos, há uma oposição binária calcada no privilégio de um termo sobre o outro, e onde há hierarquia, há controle. (SCHMIDT, 2012, p. 5, grifos meus)

Então, o controle social almejado pelas políticas sociais foi cunhado nas interações estabelecidas entre categorias sociais como classe, gênero e raça, principalmente, com o objetivo de moldá-las para fins de controle e interrupção da degeneração. Para isso, os intelectuais advindos da elite nacional: “Encontraram na eugenia uma linguagem que lhes permitia dialogar entre diversas disciplinas e reivindicar para suas disciplinas o papel de base para políticas sociais” (DÁVILA, 2006, p. 54).

Por seu turno, não só a educação e a saúde foram alcançadas pelas teorias desenvolvidas por tais intelectuais, uma vez que eles estavam estabelecidos em outras áreas do saber, mas também variadas responsabilidades do Estado, como a contratação de funcionários públicos, o recrutamento militar, o tratamento da loucura e as práticas criminológicas. Para isso, houve a criação de “programas e instrumentos educacionais que treinavam seus técnicos”, assim, “esses pioneiros eugênicos garantiram que as ciências centrais da eugenia fossem amplamente ensinadas e praticadas” (DÁVILA, 2006, p. 54-55).

Para os intelectuais envolvidos na elaboração das políticas educacionais da primeira metade do século XX, os indivíduos tendiam a “se encaixar” em determinadas categorias, que, por sua vez, eram elásticas sob a pena de o país fixar-se no lugar social da degeneração permanente caso as políticas sociais não interferissem regulando e controlando as categorias sociais:

A negritude ainda conservava todas as suas conotações pejorativas, mas os indivíduos podiam escapar à categoria social da negritude por meio da melhoria de sua saúde, nível de educação e cultura, ou classe social. Inversamente, os brancos podiam degenerar por meio da exposição à pobreza, vícios e doenças. Em outras palavras, dinheiro, educação, status de celebridade e outras formas de ascensão social aumentavam a branquidão. (DÁVILA, 2006, p. 26)

Na batalha contra a degeneração, o embranquecimento da população surgiu como um consenso, que encontrou nas escolas incentivo para realizar-se; dessa maneira, elas se transformaram em verdadeiros laboratórios eugênicos, pois ali as ideias sobre a nação podiam ser testadas e aplicadas:

A eugenia tornou-se a justificativa para expandir e alocar recursos educacionais. Práticas curriculares e extracurriculares casaram-se à eugenia em formas que continuam a ecoar até hoje. Para dar um exemplo, a educação e a forma físicas se tornaram tão fundamentais “aperfeiçoando a raça” que uma geração depois os comentaristas esportivos declaravam que marcar quatro gols em um jogo tornara o astro de futebol Pelé “racialmente perfeito”. (DÁVILA, 2006, p. 55-56)

Uma das maneiras encontradas pelos intelectuais que elaboraram as políticas educacionais, especialmente na Era Vargas, para viabilizar as práticas extracurriculares foi a realização de testes antropométricos (DÁVILA, 2006, p. 235, 278) nos quais eram aferidas as capacidades ou deficiências do desenvolvimento. Nesse sentido, a Seção Antropométrica do Instituto de Pesquisa em Educação (IPE) implementou a ficha antropométrica em 1935, instrumento a partir do qual o desenvolvimento físico de cada aluno seria aferido, possibilitando “ao serviço estudar as relações entre raça, etnicidade e meio ambiente entre as crianças da cidade” (DÁVILA, 2006, p. 235).

A compreensão que baseava a concepção e aplicação dos testes era classista e racista, pois suas interpretações enviesadas tendiam a classificar os alunos brancos e ricos como mais aptos ao desenvolvimento intelectual que os demais pobres e não brancos. Sobre isso, Jerry Dávila discutiu ao refletir sobre a aplicação do Teste ABC (que também fora aplicado por Lourenço Filho em 1928) e do Teste Coletivo de Inteligência de Terman, em 1932, em escolas do Rio de Janeiro: “A cor da pele de uma criança ou o brilho da riqueza apenas confirmavam o que os testes mostravam”, pois foram projetados para medir as diferenças “inatas” e concluía que: “Ser pobre ou não branco explicava deficiências no desenvolvimento” (DÁVILA, 2006, p. 229).

O resultado dessa arquitetura institucional pode ser observado no relatório da diretora da Escola General Trompowsky, em 1935, que passara pela “homogeneização” das classes de primeiro ano com base nas linhas de aptidões estabelecidas pelos testes. As turmas dos alunos abastados, aqueles entre seis e sete anos de idade que tinham obtido boa nota no Teste ABC, eram submetidas a um programa acelerado de estudos, e o resultado era aferido como positivo e satisfatório. Já nas turmas dos alunos “muito pobres”, que tinham mais de nove anos de idade

e eram repetentes do primeiro ano, o comportamento era descrito como agressivo e, apesar de uma das classes ter aprendido a ler, a diretora conclui que eles deveriam ser treinados para tarefas manuais. Sobre o conteúdo desse relatório, Jerry Dávila (2006) conclui:

Como as duas turmas de alunos “pobres” mostram não é de surpreender que os alunos das classes baixas fossem instáveis e repetissem constantemente. Os alunos pobres entravam na escola com a mesma idade que os ricos, entre seis e sete anos de idade, mas não eram ensinados a ler. Em vez disso, seus professores viam seu primeiro ano como um tempo de ajuste à escola. Como uma das professoras declarou, o objetivo da classe era “facilitar a adaptação à vida escolar. Não havia preocupação de ensinar”. Naturalmente, essas crianças precisavam repetir o primeiro ano, porque não lhes haviam ensinado em seu primeiro ano de escola. (DÁVILA, 2006, p. 230)

O que toda essa dinâmica das políticas educacionais do início e meados do século XX demonstra é que o Estado brasileiro se empenhou em fazer da escola um espaço institucional legítimo e capaz de tonar prática aquilo que a elite intelectual e política acreditava ser necessário para a modernização da do país: a superação da degeneração presente na sociedade brasileira. Como discutido por Jerry Dávila, a ideia central da política social do período compreendia a criança como instrumento que, se transformado, poderia alcançar suas relações familiares, modificando-as em prol da nação: “Nutricionistas, higienistas, psicólogos e professores ligados ao sistema escolar sabiam que a raiz dos problemas da nação não estava nas crianças, e remediar esses males sociais significava utilizar as crianças para ensinar a sociedade” (DÁVILA, 2006, p. 77).

Por esse motivo, o foco na interação do indivíduo com o meio, a discussão que realizei sobre o período da tomada do pensamento eugenista nas políticas educacionais brasileiras não se debruçou sobre o caráter atribuído ao ensino de literatura naquele momento. Um dos entendimentos dos reformadores escolanovistas presentes no manifesto de 1932 versava sobre a necessidade de a nova política educacional: “Romper com a formação excessivamente literária, imprimindo à nossa cultura um caráter eminentemente científico e técnico e vinculando a escola ao meio social produtivo, sem negar os valores especificamente culturais representados pela arte e pela literatura” (SAVIANI, 2013, p. 248).

No entanto, a ausência também dá a ver os mecanismos reveladores dos interesses por trás da ideia de “reconstrução da nação” presente em toda a Era Vargas (1930-1945), pois, apesar de a ideia de “construção da nação” ou do “sentimento nacional” aparecerem em outros momentos históricos, não havia sido alcançada em 1822 tampouco em 1889. Para tal, apenas o desvendamento da cultura brasileira, a partir da orientação das mentalidades, obteria êxito (HILSDORF, 2003, p. 99-100). Isso porque, para reconstruir uma nação, seriam necessárias

forças políticas e educacionais mais organizadas que aquelas outrora preocupadas em inculcar o “sentimento nacional”, como defendido por José Veríssimo (1906) em seu livro sobre a instrução pública à época do Império.

2.1.4.4 Vargas: a educação molda o nacionalismo

Na Era Vargas, de 1930 a 1945, o “nacionalismo assumiu o poder da moralidade”, por isso era “preciso o governo federal investir em dois projetos paralelos: desenvolver um sistema para entender o Brasil política, social e economicamente, e usar esse conhecimento para coordenar energias e resolver problemas nacionais”. Na seara da formulação do conhecimento capaz de revelar a nação como ela realmente era, os dados estatísticos passaram a ter destaque no governo. Então, a partir da coordenação de coleta de dados em ministérios como o da Educação e Saúde, entre outros, a organização central das informações passou a ser responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), coordenado por Mário Augusto Teixeira de Freitas e considerado “uma das mudanças institucionais de maior alcance da Era Vargas” (DÁVILA, 2006, p. 100).

O campo educacional expõe as principais características do governo Vargas em suas políticas, a saber, a centralização e o autoritarismo, pois foi compreendido como peça-chave na implementação da política ditatorial, que ganhou maior destaque no governo após a promulgação da Constituição de 1937, obviamente mais opressora que a de 1934, por instituir o Estado Novo. As políticas educacionais que já tinham o caráter de catalisadoras das mudanças necessárias nas relações sociais que levariam à modernização da nação, com o Estado Novo, ganharam relevância como veículo de implantação dessa forma de governo. Então, além de a educação ser compreendida como problema nacional, passaram a ser consideradas sua ligação com a “saúde e a ênfase na educação moral”, o que “traduzir-se-á por uma ênfase cada vez maior na educação física, inicialmente voltada para o desenvolvimento físico individual e logo relacionada com o fortalecimento da raça”. O caminho escolhido para essas transformações passou pela inserção do ensino religioso, do civismo e do patriotismo nas escolas (HORTA, 1994 p. 2 *apud* VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 91).

Para acompanhar tais objetivos, a escola sofreu modificações que ultrapassavam as questões relacionadas à sua arquitetura, organização curricular e homogeneização dos alunos. A composição do corpo docente também foi alvo de transformações para que acontecesse sua

modernização. E por que isso seria necessário? Após toda essa análise acerca das políticas educacionais no início do século XX, parece óbvio que trocar o corpo docente era uma saída previsível para o governo lograr êxito em seus objetivos, no entanto, é necessário cautela ao observar esse fenômeno, pois tal mudança só ocorreu pelo fato de muitas pessoas negras comporem o corpo docente durante a segunda metade do século XIX e ainda no início do XX.

Jerry Dávila (2006) discute a profissionalização do ensino, em face do objetivo de moralização do país, que escamoteou a presença de homens negros, sobretudo, da função de mestres. O autor analisou um extenso conjunto de fotografias das escolas cariocas no período de 1917 a 1945 e concluiu que houve uma diminuição significativa no número dos professores negros nesse entretanto. Naquele período, o governo passou a viabilizar uma política de formação docente que selecionava mulheres como as alunas das Escolas Normais, de preferência brancas, para a realização de todo o curso, como pode ser percebido na dinâmica de seleção discente adotada pelo Colégio Pedro II:

Primeiro, os três anos adicionais de estudo colocavam a carreira fora do alcance dos aspirantes mais pobres. Segundo uma bateria de exames de admissão baseados em rígidos critérios acadêmicos, físicos, estéticos e psicológicos estabelecia padrões hostis para a admissão. Terceiro, os alunos do Instituto eram rotineiramente avaliados por seus colegas de classe, o que colocava os membros de uma minoria não branca sob o olhar regulador subjetivo de seus colegas brancos. Finalmente, menos da metade dos alunos formados na escola secundária era admitida na escola de Professores, o que estreitava ainda mais os canais e reforçava os critérios profissionalizantes para ser contratado como professor da Prefeitura. (DÁVILA, 2006, p. 177-178)

Em sua análise das fotografias, Dávila aponta que nas primeiras duas décadas do século XX, os professores negros compunham 15% do corpo docente, tendo passado a ser de apenas 2% após a implementação das políticas educacionais pós-1930. Uma das justificativas para essa marginalização mal disfarçada pela aparência tecnocrática está na opinião de um dos diretores do Instituto de Educação:

No lugar desses professores do atraso, os reformadores buscavam um corpo moderno, que se coadunasse com a imagem de uma elite moderna treinada cientificamente, muito bem-educada, refletindo as normas mais rigorosas de saúde, temperamento e inteligência, e dotada de um senso corporativo de identidade e classe social semelhante ao dos militares. Mário de Brito, diretor da escola secundária do Instituto de Educação (responsável pelos critérios de filtragem e seleção dos professores aspirantes), capturou o espírito da transformação quando declarou: “Para novos métodos, seria imprescindível novo pessoal de execução”. (DÁVILA, 2006, p. 158-159)

Além das fotografias, Dávila analisou fontes de história oral, com relatos de pessoas que vivenciaram o período: “Norma Fraga, uma professora de cor aposentada que estudou no

sistema escolar público do Rio e no Colégio Pedro II durante o Estado Novo, sugere que esses professores de cor vinham principalmente de famílias pobres e haviam sido educados por instituições religiosas de caridade” (DÁVILA, 2006, p. 158). Há exemplos ainda anteriores que revelam a presença dos professores negros na instrução pública, mas que, como discutido anteriormente, não obtinha tanto destaque entre as preocupações do Império. Um deles é o da Maria Firmina dos Reis, que se tornou professora da instrução primária na província de Guimarães, no Maranhão, em 1847. Além dela, mais adiante na linha temporal, há o exemplo da mãe do escritor Lima Barreto, Amália Augusta Barreto, filha de escravizada e agregada de uma família influente, que fora professora e chegou a ser diretora de uma escola para meninas como consta no *Diário de Notícias* de 26 de fevereiro de 1880: “Foram dispensadas das provas de capacidade profissional Amália Augusta Barreto [...] para que possa dirigir colégio de instrução primária e secundária e ensinar as respectivas matérias” (SCHWARCZ, 2017, p. 40). Os casos de Maria Firmina e de Amália Augusta Barreto ainda mais destacados por revelarem a presença das mulheres na carreira docente, pois era mais comum entre os homens⁶⁵, como revela Jerry Dávila (2006).

Os reformadores educacionais, durante o governo de Vargas, criaram, então, uma situação de categorização tanto para os alunos quanto para os professores, uma vez que “eles transformaram o sistema escolar em uma máquina que, de modo tanto deliberado (fornecendo aos brasileiros pobres e não brancos ferramentas de branqueamento) quanto inconsciente (estabelecendo barreiras ao reificar seus valores estreitos) criou uma hierarquia social” (DÁVILA, 2006, p. 32). Nesse sistema de nivelamento humano, o caráter elitista perdurou em ambas as reformas da educação propostas por Vargas: a Reforma Francisco Campos (1931-1932), que realizou mudanças no ensino secundário, inculcando nele um teor enciclopédico e elitista, o que acabou gerando uma desvalorização do ensino profissionalizante, exceto o comercial, e aumentando a demanda pelo ensino acadêmico. Já a segunda e mais duradoura reforma educacional proposta por Getúlio Vargas ficou conhecida como a Reforma Capanema

⁶⁵ Sobre esse contexto, destaco também um relato de viajante Zilberman (2011), em que o estrangeiro fala sobre o acervo e o funcionamento da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, em 1845. Para ele, chamava a atenção o fato de a maioria dos visitantes ser de jovens de cor: “O norte-americano Thomas Ewbank chegou no final de 1844 ao Brasil, onde ficou até agosto de 1845; em 1855, publicou um livro sobre essa estada. Tendo conhecido a Biblioteca Nacional durante esse período, destaca o tamanho de seu acervo, mas revela seu desencanto com o pequeno número de frequentadores: A Biblioteca Nacional contém quase 80.000 volumes, e ocupa um edifício primitivamente de propriedade dos Carmelitas. [...] A Biblioteca honra a cidade. Cada pessoa decentemente vestida, branca ou preta, tem acesso livre à consulta e se quiser fazer extratos, ser-lhe-ão fornecidos penas, tinta e papel. Raramente encontrei ali mais de meia dúzia de consulentes, sendo a maioria de jovens de cor — um fato corroborativo do que várias vezes já se disse sobre o caráter ambicioso desta parte da população” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 150).

(1942-1946), que também mantinha o caráter elitizante da educação, ao escalonar o acesso aos tipos de ensino secundário disponíveis, a saber, o técnico (industrial, comercial e agrícola) e o acadêmico, destinado ao aluno ideal (HILSDORF, 2003, p. 101).

Entre as duas reformas, houve ainda a promulgação da Constituição de 1934, que foi a primeira a dedicar um capítulo à educação e à cultura, além responsabilizar a União por fixar o Plano Nacional da Educação. Já na de 1937, concebida no período do Estado Novo, a competência da União ganhou um destaque que não havia alcançado na carta maior anterior, pois a ela não só caberia “traçar as diretrizes”, mas também “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. A Constituição de 1937 também foi responsável por outro retrocesso para a educação. Considerada laica desde a Constituição de 1891, o ensino religioso tornou-se facultativo na de 1934, mas passou a ser compulsório na medida em que a carta magna subsequente deixou esse caráter optativo ambíguo em sua redação (BRASIL, 2001).

A discussão acerca da Reforma Capanema carece de mais linhas, já que ela concretizou os objetivos e interesses de Vargas para a educação através de leis, entre os quais estava reforçar o nacionalismo e, para isso:

O Estado Novo destacou no currículo dos cursos elementares e secundários a importância da educação física, do ensino da moral católica e da educação cívica pelo estudo da História e da Geografia do Brasil, do canto orfeônico e das festividades cívicas, como a “Semana da Pátria”. Ecoando Comte – uma das mais importantes matrizes do pensamento de Vargas –, no ensino primário o objetivo da formação era dar “sentimento patriótico” e no secundário, a “consciência patriótica”. (HILSDORF, 2003, p. 100)

A Reforma Capanema foi responsável por instituir decretos-leis importantes para a organização do ensino, que visavam à estruturação de um sistema centralizado e articulado tanto para as escolas públicas quanto para as privadas, que deveriam estar submetidas à fiscalização do Governo Federal. Nela, o ensino técnico, nas modalidades agrícola, industrial e comercial, recebeu destaque e aumentou consideravelmente o número de matrículas, no entanto, isso não significou modificações na estrutura elitista do ensino secundário:

O ensino secundário acadêmico, dividido em curso ginásial de quatro anos e curso colegial de três, era reservado às “individualidades condutoras”: garantia-se este alvo mediante as estratégias de inspeção regular das escolas públicas e incentivo à rede privada, que ministrava ensino pago para mais de 80% dos alunos. Não por acaso, foi dos primeiros a ser regulamentado. Para S. Schwartzman, a escola secundária concentrou as atenções da ação estadonovista porque tinha em vista o aluno ideal, ou seja, o homem católico, de formação clássica e disciplina militar, que formaria as camadas superiores. Não se aceitava a coeducação e as classes femininas foram

conformadas à função de preparação para a vida doméstica. (HILSDORF, 2003, p. 101)

Nesse quadro, o ensino técnico recebeu caráter formador, pois era organizado em ciclos e oferecia a formação continuada também com as matérias das humanas, além das técnicas; no entanto, ele era destinado às classes populares e, por isso, sua criação e sua larga oferta de matrículas não mexeram na estrutura do elitismo acadêmico: “Essa medida era destinada a promover o desenvolvimento econômico sem modificar a ordem social” (HILSDORF, 2003, p. 102).

Em contraposição, o aluno que não era considerado ideal, aquele que precisava ser libertado da “degeneração”, via-se imerso num ciclo de repetências logo no primeiro ano escolar, uma vez que “os professores devotavam pouca energia para ensinar essas crianças a ler quando iniciavam a escola”. Essa situação fazia com que muitos a abandonassem, mas, quando lá permaneciam, aprendiam a ler tardiamente, geralmente, quando as crianças remediadas que entraram junto com elas já se encontravam no terceiro ano. Apesar de a Escola Nova exigir que a instituição escolar se adaptasse ao contexto social dos alunos e da comunidade em que estavam inseridas, “essa realidade era definida por meio de pressuposições inquestionadas sobre raça e classe” (DÁVILA, 2006, p. 231).

Dessa forma, percebe-se que, no período do Estado Novo, a despeito de haver expansão de matrículas no ensino técnico, houve também interesse em conservar o caráter seletivo e elitista da escola. Isso era, de fato, um dos entendimentos da concepção escolanovista, que considerava desnecessário possibilitar a mobilidade social, pois à escola caberia apenas ensinar os alunos “a viver melhor” (TEIXEIRA, 1932, p. 309 *apud* DÁVILA, 2006, p. 213).

Apesar das semelhanças, é importante observar as diferenças entre os ideais dos reformadores escolanovistas para a educação e os ideais educacionais do Estado Novo, pois a partir de 1935 alguns dos idealizadores do Manifesto de 1932 passaram a ser perseguidos pelo governo de Vargas sob a suspeita de serem comunistas. Sobre essa tensão, reflete Dávila:

A transição da educação pública no Rio de progressista à direitista e amplamente militarizada foi, na superfície, um dos momentos mais turbulentos da história da educação brasileira. Entretanto, sob as controvérsias políticas e ideológicas, as políticas que lidavam com raça, racionalização, ciência e profissionalização permaneceram, de modo geral, intactas. A importância interna e a influência da raça não foram desafiadas ou renegociadas. Com efeito, a conflituosa política educacional reforçou ainda mais o modelo nacionalista eugênico e técnico da educação, formando linhas de batalha entre progressistas e conservadores que duraram por mais de meio século, mas que se desviaram de qualquer debate significativo sobre o papel da raça na educação pública. (DÁVILA, 2006, p. 243)

Dessa maneira, ainda que existissem divergências político-ideológicas, as políticas educacionais racializadas permaneceram intactas e seus impactos perduraram como norte para a concepção de estratégias futuras para a educação brasileira, dada a importância histórica desse período para a formulação das políticas educacionais brasileiras. Então, o que se pode perceber é a continuidade de um olhar seletivo e excludente nas formulações das ideias pedagógicas que basearam a organização do ensino em seu primeiro momento considerado articulado e sistêmico. Dessa maneira, o processo de indulgência cultural sempre esteve presente na história da elaboração da educação formal brasileira, como busquei refletir até o momento, visto que a manipulação do fracasso dos estudantes pobres e negros, sobretudo, tornou-se uma trilha sem opções de novos caminhos ou atalhos.

Adiante, discutirei aspectos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1961, que foi influenciada por muitas das discussões dos debates escolanovistas e que já nasceu “atrasada”, pois ficou em discussão no Congresso Nacional por 16 anos. Voltarei os olhos, de maneira mais específica, tanto ao ensino de literatura que nas discussões acerca da República Velha e da Era Vargas passou ao largo das reflexões, dado o seu fraco destaque no momento histórico, e, mais do que isso, quanto à compreensão de como se deu a relação entre a organização do ensino, o projeto de sociedade ali vigente e seu papel na perenidade da indulgência cultural de negros e negras sem, contudo, abrir mão de pensar sobre a agência dos atores sociais negros que historicamente tensionaram uma outra chave hermenêutica para a sociedade brasileira. Dito isso, prosseguirei em meu exercício de revisionismo do ensino de literatura e na busca por mecanismos que interrompam o ciclo de epistemicídio a partir de propostas pedagógicas transgressoras atentas às criações literárias das mulheres negras e ao papel de sua herança cultural nas modificações das violências simbólicas.

3 AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1961, “1971”, 1996: O ENSINO DE LITERATURA EM DEBATE

Nos finais dos anos 1960, o livro Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus, caiu em minhas mãos por meio de um movimento de base de orientação católica. Vivi um estado de comoção muito particular, pois Carolina Maria de Jesus escrevia, lá de São Paulo, o que nós, minha família, vivíamos na época, em Belo Horizonte. Todo o nosso núcleo familiar leu o livro; quem não leu, escutou. No final da tarde aconteciam serões de leitura no espaço do terreiro, em frente à porta, para sabermos da vida de uma nossa igual em tudo. Foi tão impactante a leitura de Quarto de despejo, que minha mãe, anos mais tarde, já nos anos 1980, resolveu escrever um diário também.

Conceição Evaristo

Dou início às discussões do terceiro capítulo desta tese com uma citação de Conceição Evaristo, autora do meu *corpus* analítico, pois ela apresenta os caminhos que guiarão minhas reflexões neste tópico. O trecho, que está no texto “O mundo é vasto! A textualização do mundo, também”, elaborado para a revista *Na ponta do lápis* (publicação que faz parte do material formativo da Olimpíada de Língua Portuguesa)⁶⁶, nos revela o impacto da obra de Carolina Maria de Jesus, que também compõe o conjunto de autoras que estudo, na vida de Evaristo e toda a sua família. O “estado de comoção muito particular” que *Quarto de despejo* provocou na autora é algo que persigo, de certa forma, nesta tese, em que penso sobre a literatura das autoras negras e o ensino de literatura. Não se trata de considerar que haverá comoção em larga escala ao passo que os estudantes da Educação Básica conheçam as obras das autoras negras, mas sim de pensar nos desdobramentos dessas leituras quando a possibilidade da descoberta não é negligenciada, já que encontros como os de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, sua mãe e seus familiares estão na ordem da educação sentimental, que também é nutrida pelas experiências vividas na educação formal.

⁶⁶ A Olimpíada da Língua Portuguesa é um concurso de produções textuais organizado pelo Ministério da Educação para alunos das escolas públicas de todo o país. Desde 2008, a cada biênio, os professores inscritos orientam os estudantes a redigir textos nos seguintes gêneros: Poema, 5º ano; Memórias Literárias, 6º e 7º anos; Crônica, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; Documentário, 1º e 2º anos; e Artigo de opinião, 3º ano do Ensino Médio. Em 2019, o tema das produções foi “O lugar onde vivo” e teve Conceição Evaristo como escritora homenageada.

Há, ainda, uma singularidade no encontro dessas duas escritoras que foge ao alcance de ambas e é resultado da agência de escritores e escritoras negras idealizadoras da histórica publicação *Cadernos Negros*⁶⁷. Em fevereiro de 1977, Carolina Maria de Jesus faleceu e, no ano seguinte, um grupo de jovens estudantes negros escritores reuniu-se para possibilitar a publicação de seus textos literários. Hugo Ferreira, um deles, explicou a origem do nome, idealizado por ele: “Em 1977 tinha morrido a Carolina (Maria de Jesus), e ela escrevia em cadernos; a gente também escrevia nossas poesias em cadernos, somos da geração anterior ao computador e muita gente não tinha máquina. Uma coisa muito simples se tornou uma coisa muito forte, os cadernos eram algo nosso” (COSTA, 2008, p. 25)⁶⁸. A alusão à obra de Carolina Maria de Jesus fez-se presente também na capa do primeiro número dos *Cadernos Negros*, que trazia a fotografia de barracos de uma favela tal qual a do Canindé, onde viveu a autora. Esse fio, que conduz continuidades de uma expressão literária, revela a organicidade da literatura negro-brasileira, e a sua não observação funda rombos no percurso histórico da literatura nacional, o que me parece inaceitável para os anos 20 do século XXI. Carolina de Jesus chegou ao terreiro da casa de Conceição Evaristo, suas letras inspiraram a mãe de Evaristo a criar seu próprio diário, bem como alimentaram por anos a vontade criativa daquela que viria a se tornar uma escritora de vasta obra, tendo sido revelada, nos anos 1990, pelo próprio *Cadernos Negros*, nada mais, nada menos.

A palavra escrita e a palavra falada se encontraram no “espaço do terreiro, em frente à porta”, dando uma fluida forma à textualização do mundo, tão vasto quanto ele próprio. A captura desse íterim entre a leitura e a comoção que adensou as subjetividades da jovem Conceição Evaristo, futura escritora, e também de sua mãe, leitora e escritora de diário no futuro, faz-se inquietação norteadora desta pesquisa. E, como se pode ver pelo caminho de reflexões que realizei até agora, tal tarefa exigiu a mobilização de discussões interdisciplinares, visto que pensar sobre o epistemicídio que articulou a ausência de obras das autoras negras no currículo do ensino de literatura seria esforço inócuo caso a “textualização do mundo” por elas operada não guiasse a análise. Considero que observar as ausências é uma das etapas da

⁶⁷ Desde 1978, os *Cadernos Negros*, publicação do grupo Quilombhoje – coletivo de escritoras e escritores negros – abriga autores novos e também veteranos em suas longevas páginas. Em seus números, a antologia reúne ora poemas, ora contos, tendo publicado escritores como Cuti, Miriam Alves, Esmeralda Ribeiro, Oswaldo de Camargo, Conceição Evaristo, Geni Guimarães, Ferréz e tantos outros. Adiante, refletirei sobre a trajetória do coletivo Quilombhoje e suas movimentações em prol da discussão teórica acerca do conceito de literatura negro-brasileira, bem como sobre a quadragenária antologia *Cadernos Negros*.

⁶⁸ Esse texto, intitulado “Um pouco da história do *Cadernos Negros*: período de 1978 a 2008”, de Aline Costa, foi publicado no volume especial dos *Cadernos Negros* na ocasião da comemoração de suas três décadas. Disponível em: <https://issuu.com/mbantu/docs/historicotresdecadas>. Acesso em: 5 jul. 2020.

discussão, mas que não me instrumentaliza para a compreensão da presença, do “estado de comoção particular” possibilitado pelas obras das autoras negras estudadas nesta tese.

Por isso, achei oportuno separar este capítulo do anterior. Ainda que ele continue seguindo o rastro da história da educação, refletirá também acerca da literatura afro-brasileira e das discussões que suscitou, com mais proeminência, dos anos 1960 em diante, a partir do trabalho promovido por associações culturais e grupos de teatro tanto no campo de publicações elaboradas por autores e autoras negras quanto na realização de eventos intelectuais direcionados às discussões literárias. Dessa maneira, neste terceiro capítulo, prossigo relacionando a história da educação brasileira, o ensino de literatura e a agência dos atores sociais negros na articulação histórica em prol da educação (que se mostrou elemento mobilizador dos intelectuais envolvidos com a Imprensa Negra no pós-abolição), mas, agora, a partir das discussões no âmbito da literatura brasileira. Isso se será profícuo para a compreensão do jogo de forças no seio das disputas sociais que ora apontam para o avanço, ora para o retrocesso em matéria curricular.

Sendo assim nos primeiros momentos do capítulo, discutirei as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e de 1971, o caráter assumido pela literatura nessa legislação, os projetos de educação e alfabetização populares que vigoraram também no caldeirão das disputas sociais dos anos 1960, bem como as contribuições da Associação Cultural do Negro (ACN), de 1956 até meados da década de 1970, e sua incidência na formação de escritores e intelectuais que ali promoviam discussões sobre a arte negra, incluindo a literatura. Num segundo momento, articularei uma discussão sobre a visão dos militares para a educação e o amadurecimento das reivindicações de movimentos literários como o Quilombhoje, em destaque, no que tange à concepção mais densa sobre a literatura negra, sua gênese e seu papel na formação cultural promovida pela escola. Essas discussões que foram sendo realizadas concomitantemente a outras movimentações negras que se organizaram politicamente, como o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), compuseram a longa caminhada pela busca da redemocratização do país, que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988, com novos olhares para a educação e para a igualdade em seu acesso, o que será discutido no terceiro momento deste capítulo. Por fim, discutirei a LDB de 1996, considerada a lei da educação de caráter mais humanista, com sua valorização do ensino de literatura, em comparação às anteriores, refletindo especialmente sobre o artigo 26-A (incluído a ela posteriormente), que versa sobre a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira nas disciplinas curriculares. Ali observarei como o ensino de literatura passou a lidar com a literatura negro-brasileira, especificamente, com as obras das autoras negras, a fim de

observar os avanços, cultivados não só nos seios das lutas sociais e na perene elaboração do conhecimento por parte da intelectualidade negra, mas também nos desafios impostos por séculos de epistemicídio e que se materializam na interdição do possível “estado de comoção particular”, como dito por Conceição Evaristo em suas memórias literárias, que os professores e professoras da Educação Básica, como eu, encontram na sala de aula.

3.1 A LDB de 1961

O caminho para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 foi longo, uma vez que passou 16 anos em discussão no Congresso Nacional. Esse período foi marcado por um intenso jogo de interesses entre instituições, intelectuais e políticos defensores de uma visão privatista ou estatista como norteadora da educação no país. Segundo Bárbara Freitag (1980), em *Escola, Estado e sociedade*, em 1948, o ministro da Educação Clemente Mariani encaminhou o primeiro projeto de lei que visava à promulgação da nova LDB. Esse projeto, de cunho populista, pretendia atender aos interesses das classes camponesa e operária. Tendo sido considerado progressista para a época, foi engavetado e retomado apenas em 1957. Nesse ano, um novo projeto para a LDB foi encaminhado à Câmara Legislativa, tendo ficado conhecido como “Substitutivo Lacerda”, que “reduzia o controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como **instituição privada**, à sociedade civil” (FREITAG, 1980, p. 57).

Apesar da expressiva vitória dos ideais privatistas para a educação, fortemente representados pela Igreja Católica, interessada na manutenção de suas escolas em todo o país, como discutido no capítulo anterior, houve também concessões às classes camponesas e operárias, o que constava no projeto de Clemente Mariani, de 1948. Entre elas estavam a expansão da rede escolar e a equiparação das escolas técnicas e das propedêuticas para a diplomação do nível médio, uma reivindicação histórica das classes populares que ocorria desde as discussões da Escola Nova, como já discutido. No entanto, apesar do lema de promover “chances iguais”, a LDB de 1961 não se considerava responsável por corrigir as desigualdades sociais, havendo uma concessão de força e aval para as instituições privadas de ensino. Ela atendia, então, às pressões da fração burguesa, que buscava excluir a classe trabalhadora de um possível mecanismo de ascensão. A letra da lei do Substitutivo Lacerda omitiu o parágrafo relativo à gratuidade do ensino e instituiu a subvenção do Estado ao ensino privado (FREITAG, 1980, p. 57).

A Lei nº 4.024, de 1961, foi aprovada mesclando os interesses dos dois projetos antagônicos em suas concepções, pois o de Mariani tinha um caráter progressista e o de Lacerda era mais conservador. Os resultados disso foram a equiparação entre o setor público e o privado no direito a ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis, a omissão da gratuidade do ensino, a subvenção das escolas particulares em casos definidos por lei (proposta de Carlos Lacerda), como também a equiparação dos cursos de nível médio e a flexibilização de um intercâmbio entre eles (proposta de Clemente Mariani). Esse conjunto de deliberações acabou fazendo prevalecer a lei de um caráter elitista, pois:

Ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode seguir estudando. (FREITAG, 1980, p. 58)

Infelizmente, o lema “chances iguais” colocou a responsabilidade do êxito na aquisição da educação formal nas costas da classe trabalhadora que reivindicava o acesso à educação pública desde os primórdios das discussões sobre as escolas de primeiras letras, o que é percebido nos arranjos viabilizados para que seus filhos estudassem, a exemplo das mobilizações dos pais dos alunos da escola do professor Pretextato em 1855⁶⁹. Contudo, para Bárbara Freitag (1980), a agência da classe trabalhadora perante um cenário educacional desigual permaneceu a ser exigida com a lei de 1961, pois a busca pela ascensão aos níveis médio e superior ficou condicionada ao sacrifício da dupla jornada, ou seja, trabalhar e pagar para estudar, dinâmica explicada pela autora:

As aspirações dos membros da classe baixa são, além de subir, conseguir um título acadêmico dentro dos cursos tradicionais (direito, medicina, engenharia). Para tal deveriam cursar o ginásio e o colégio⁷⁰. Como, porém, são forçados a trabalhar para o

⁶⁹ Uma breve discussão sobre a escola do Professor Pretextato, fundada em 1853, foi realizada no segundo capítulo deste trabalho, precisamente no item “O ensino de literatura nas primeiras reformas da instrução pública brasileira (1822-1889)”.

⁷⁰ O professor Amaral Fontoura (1968) comentou que o artigo 34 da LDB de 1961 introduziu um novo conceito de “ginásio” e de “colégio” que dividia o ensino médio em dois ciclos, o ginásial e o colegial – este último abrangia cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. A novidade do artigo estava no fim da diferenciação que havia em relação ao curso secundário, pois ele se igualou aos técnicos e pedagógicos, então, todos eles, ao contrário da situação anterior, poderiam concorrer ao vestibular das faculdades. O autor fez uma reflexão elucidativa sobre essa mudança que estendeu a denominação “ginásio” e “colégio” a todos os cursos de grau médio: “A palavra ‘ginásio’ no Brasil adquiria um sentido mágico: ‘meu filho está no ginásio!’ Havia um sentido social, econômico-social nessa frase. Isso significava que o cidadão não pertencia à classe dos infelizes que terminam seu preparo para a vida no curso primário. Significava também que ele não era

próprio sustento e o da família, escolhem cursos de nível médio, chamados profissionalizantes. E isso não para aprenderem uma profissão, mas porque esses cursos apresentam duas vantagens: são na maioria ministrados à noite, o que permite conciliar trabalho e estudo, e são cursos que, apesar de formalmente equivalentes, não são tão exigentes quanto o ginásio e o colégio. (FREITAG, 1980, p. 67)

Além das mudanças na estrutura e organização da educação brasileira, a LDB de 1961 foi elaborada também com a colaboração de educadores escolanovistas⁷¹, dando mais destaque ao ensino de literatura, segundo Jeosafá Fernandez Gonçalves:

A lei 4024/61, de feições mais humanísticas, reserva maior destaque para o ensino de literatura. Seja no curso Científico do então Segundo Ciclo do Ensino Médio (que corresponde efetivamente ao nosso atual Ensino Médio), em cujo currículo constava inclusive língua e literatura francesas, seja nos cursos Clássico, voltado especificamente para as humanidades, e Normal, voltado para a formação de professores do então Primário, atuais séries iniciais do Ensino Fundamental, não apenas a carga horária para a leitura de textos literários era maior, como o próprio perfil do professor voltado para esse nível de ensino previa um forte componente associado às letras⁷². (GONÇALVES, 2012, p. 16)

Apesar de uma abordagem de ensino com maior destaque para as letras, a Lei nº 4.024/1961 apresentava questões problemáticas: o ensino primário obrigatório durava apenas quatro anos, havia a exigência de exames para ingresso no ginásio (séries finais do ensino fundamental) e o ensino não era universalizado, pelo contrário, uma parcela ínfima de

obrigado, por falta de recursos, a deixar seu filho fazer um ‘curso profissional’, que só valia para quem se contentava em ser operário. Desde que a LDB resolveu dar aos cursos industriais, comerciais e agrícolas o prestígio que devem ter num país economicamente desenvolvido, achou mais fácil aproveitar a força da palavra ‘ginásio’ e estendê-la a esses cursos, do que convencer o povo que a ‘escola profissional’ tem o mesmo valor que o curso secundário” (FONTOURA, 1968, p. 169).

⁷¹ Anísio Teixeira e Lourenço Filho estavam entre os escolanovistas que articularam suas ideias ora como consultores, ora como formuladores dos documentos vinculados à LDB de 1961. Anísio Teixeira, por exemplo, compôs o Conselho Federal de Educação (CFE), criado em 1962. Ele ainda fez parte da elaboração do Plano Nacional de Educação, aprovado pelo CFE e homologado por Darcy Ribeiro, então ministro da Educação e Cultura, em setembro de 1962. Dermeval Saviani (2013) pondera que, apesar da vitória da iniciativa privada na LDB de 1961, Anísio Teixeira não a considerou uma derrota, pois: “Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. Eis aí o sentido fundamental de sua afirmação pela qual a aprovação das diretrizes e bases da educação nacional significou ‘meia vitória, mas vitória’ (TEIXEIRA, 1962). A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino” (SAVIANI, 2013, p. 307).

⁷² O artigo 59 da Lei nº 4.024/1961 estabelecia que: “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961, p. 11). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-Atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

estudantes era atendida. Assim, dado o caráter limitado e exclusivista do acesso à educação formal, o destaque ao ensino de literatura, percebido no que dizia respeito à carga horária e também à formação docente, influenciava, de certa forma, na qualidade da escola pública àquela altura, segundo Gonçalves (2012).

Há um episódio singular que envolve o ensino de literatura e o Conselho Federal de Educação (CFE), órgão executivo, deliberativo e consultivo estabelecido pelo artigo 7º da Lei 4.024/1961, que indicava: “Ao Ministério da Educação e Cultura incube velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1961). O CFE, que teve entre os seus conselheiros Anísio Teixeira (ver nota de rodapé nº 71), tinha diversas atribuições especificadas nas alíneas de “a” a “q” do nono artigo da lei, entre elas, a de “o” estipulava que o conselho poderia “emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura” (BRASIL, 1961). Em 1965, o juiz de menores do Estado da Guanabara enviou um ofício ao então presidente do CFE, solicitando um pronunciamento do conselho quanto à adoção de livros de literatura realista, em alguns colégios, nas aulas de Língua Portuguesa.

Segundo o reclamante, uma série de pais de alunos secundaristas era contra a adoção de obras de autores como “Jorge Amado, Eça de Queirós, Érico Veríssimo e outros, que contêm cenas violentas de exacerbada sexualidade ou descrição chocante de atentados e vícios”. Como justificativa para o pedido de proibição da adoção das obras desses autores nas escolas, o juiz de menores ponderou que essa literatura “excita e perturba a imaginação de adolescentes no que diz respeito ao desenvolvimento normal da sexualidade e concorre para despertar uma curiosidade malsã ou agravar conflitos emocionais próprios da idade”. O CFE então emitiu um parecer declarando ter dúvidas quanto à eficácia das “providências normativas” solicitadas pelo juiz e que a leitura integral de determinadas obras, não apenas dos textos antológicos, tinha o “intuito louvável de obter deles um domínio mais efetivo do idioma e um aprimoramento do gosto literário”. O parecer considerou tratar-se de uma “atitude pedagógica salutar”, que revelava o esforço do professor em busca da melhor formação para seus alunos. Nele ainda, o CFE indicou que não havia apenas uma solução para a situação reclamada, mas várias, e que não passavam pela vazia proibição, devendo ser encontrada harmoniosamente entre a direção da escola, professores e pais de alunos, pois partilhavam o ideal de “preparar a criança, gradativamente, para ser o homem válido de amanhã, um homem que saiba conscientemente

discernir o bem do mal, de deste defender-se pelo conhecimento da vida que vai realmente viver, com todas as suas grandezas e misérias” (BRASIL, 1968, p. 411-414)⁷³.

O que me chamou a atenção nesse imbróglio foi o papel perturbador atribuído à literatura em uma reclamação datada do primeiro ano após o golpe civil-militar de 1964. O pedido de proibição de obras literárias surge aqui como um exemplo dos conflitos sociais e políticos que pairavam sobre o Brasil naqueles primeiros anos de 1960. Eles eram capazes de acenar para uma LDB com avanços no que dizia respeito à organização do ensino, apesar do seu forte caráter privatista, mas também mobilizaram um golpe de Estado compromissado em cessar os progressos sociais do governo de João Goulart. O parecer do CFE revela a inclinação autoritária após 1964 e uma vigilância sobre o ensino de literatura, que, como discuti anteriormente, havia alcançado uma expansão de carga horária na vigente LDB de 1961. No entanto, alterações nessa lei foram feitas em 1971, como discutirei adiante, e um caráter tecnicista ganhou forma como concepção de educação valorizada pelos militares, o que modificou também o ensino de literatura. Porém, antes de avançar para essa discussão, há ainda reflexões acerca do efervescente período entre 1960 e 1964 que são relevantes para a linha de raciocínio desta tese.

3.2 As organizações populares nos anos 1960

O começo da década de 1960 pode ser caracterizado como um período efervescente no debate de intelectuais e ativistas interessados com o dismantelamento das desigualdades sociais. É o que se pode interpretar a partir da fundação e do trabalho de algumas instituições sobre as quais discutirei brevemente agora. O sociólogo Mário Augusto Medeiros da Silva, em sua tese *A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000)*, reflete sobre o turbilhão da dinâmica da vida social brasileira naqueles anos, período em que havia uma potência no trabalho de diferentes atores sociais, incluídos os intelectuais e também os ativistas, que, engajados na busca por mudanças, testavam “a sociedade brasileira, checando-lhe os limites, propondo análises, cobrando atitudes em relação à juventude, o meio rural, a

⁷³ Tive acesso a esse parecer na coletânea *Cadernos da AEC do Brasil: a Associação de Educação Católica do Brasil*, organizado pela Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (BRASIL, 1968). Trata-se do Parecer nº 803/65, aprovado em 5 de agosto de 1965 – Sobre Livros de Literatura Realista nos Estudos da Cadeira de Português.

escola pública, a questão racial, a mulher, o ativismo negro, a discussão sobre a marginalidade, algum interesse pelo tema das favelas” (SILVA, 2011, p. 277).

Toda a efervescência no debate também recebeu a contribuição da literatura, pois foi exatamente em 1960 que Carolina Maria de Jesus publicou *Quarto de despejo*, cuja estreia recebeu atenção do debate público. A repercussão da obra gerou debates, palestras com a presença da autora, encenações teatrais e também coincidiu com uma grave crise ocorrida na Favela do Canindé, onde ela vivia. Houve uma enchente de grandes proporções naquele ano, o que acabou desabrigando um número enorme de famílias. Depois desse episódio, o poder público promoveu o desfavelamento do Canindé de forma emergencial. A ocorrência concomitante desses eventos desembocou na criação de uma entidade voltada para a temática da vida nas favelas:

Em maio desse mesmo ano, provocada pela peça teatral baseada no livro *Quarto de Despejo*, e por iniciativa do Centro Acadêmico Oswaldo Cruz da Faculdade de Medicina da USP, foi realizada uma mesa-redonda sobre o problema do Canindé e o desfavelamento em geral. Ao fim da reunião, decidiu-se pela implantação do amplo movimento universitário em prol do desfavelamento, que se denominou MUD [...] envolveu, em alguns estágios, mais de trezentos militantes, em sua maioria, universitários [...] [e] encerrou suas atividades por volta de 1967. (TANAKA, 1995, *apud* SILVA, 2011, p. 280)

Além do Movimento Unificado de Desfavelamento (MUD), houve mobilização em prol da educação popular naqueles anos, fazendo emergir o trabalho do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997)⁷⁴. No começo da década de 1960, segundo Saviani (2013), a educação começou a ser vista como um instrumento de conscientização, e a expressão “educação popular” passou a ter o sentido de “educação do povo, pelo povo e para o povo”. Essa compreensão é de extrema importância para os estudos pedagógicos que dali surgiram, pois se diferenciava da noção anterior, criticada como sendo “educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente” (SAVIANI, 2013, p. 317).

⁷⁴ Paulo Freire, patrono da educação brasileira, foi um pesquisador dos estudos pedagógicos no Brasil e alcançou influência internacional com seu inovador método “ativo, dialógico, crítico e criticizador de alfabetização”, como explica Saviani citando o próprio autor: “A elaboração e execução do método comportavam cinco fases: 1) levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2) escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3) criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4) elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho; 5) feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores” (FREIRE, 1974, p. 112-115 *apud* SAVIANI, 2013, p. 325).

A emergência dessa nova compreensão do conceito de educação popular se confunde com o surgimento, também no início dos anos 1960, dos Centros Populares de Cultura (CPCs) e dos Movimentos de Cultura Popular (MCPs), que buscavam a valorização da cultura do povo como autêntica cultura nacional, visando à transformação das estruturas sociais. Ambos os grupos tinham inclinação nacionalista, eram contra a dependência do Brasil ao exterior e foram altamente relevantes no desenvolvimento do método de alfabetização de Paulo Freire, pois nesse meio ele desenvolveu suas pesquisas.

Os MCPs tiveram origem no MCP criado em maio de 1960 junto à Prefeitura de Recife que inspirou outros MCPs em diferentes locais. Pretendia-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo. A prática que se buscou implementar visava a aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despindo-se de todo espírito assistencialista. Além do MCP de Pernambuco, cuja experiência serviu de base às ideias desenvolvidas por Paulo Freire, destacou-se também o movimento criado em 1961 pela prefeitura de Natal sob o nome “Campanha de pé no chão também se aprende a ler”. (GERMANO, 1989 *apud* SAVIANI, 2013, p. 318)

A inegável seara de mobilizações favoráveis à erradicação do analfabetismo e da construção de uma educação popular não foi um berço favorável para o desenvolvimento do debate acerca da discriminação racial no Brasil. É o que consta na reflexão de J. Abílio Ferreira, um dos escritores integrantes do Quilombhoje, no texto “Para a formação de um conceito de identidade nacional”, publicado no livro *Criação crioula, nu elefante branco*, resultado da compilação dos textos do I Encontro de Poetas e Ficcionalistas Negros Brasileiros, que ocorreu em setembro de 1985, em São Paulo, e publicado em 1987. Para ele, o problema racial brasileiro era aparentemente inexistente entre 1945 e 1964, não era questão a ser discutida por grupos progressistas de tendência à esquerda, como o CPC da União Nacional dos Estudantes (UNE)⁷⁵ e os MCPs:

⁷⁵ O Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes, o CPC da UNE, foi criado em 1961, na cidade do Rio de Janeiro como parte das ações da UNE. Ele teve forte influência do MPC, desenvolvido no Recife. O CPC reunia artistas de teatro, cinema, música, artes plásticas e literatura com o intuito de construir uma “cultura nacional, popular e democrática” a partir da conscientização das classes populares, uma vez que a arte popular era entendida como revolucionária. O CPC promovia a encenação de peças nas favelas, nos sindicatos e nas saídas das fábricas, além de publicar antologias poéticas e produzir seus próprios filmes. Entre os intelectuais e estudantes que o compuseram estiveram o sociólogo Carlos Estevam Martins (1962-2009), que escreveu o Anteprojeto do Manifesto do Centro Popular de Cultura, o ator Gianfrancesco Guarnieri (1934-2006), o dramaturgo Oduvaldo Vianna Filho, o Vianinha (1936-1974), o compositor e cantor Carlos Lyra (1933), os poetas Moacyr Félix (1926-2005), Geir Campos (1924-1999), Ferreira Gullar (1930-2016) e Afonso Romano Sant’Ana (1937). O golpe civil-militar de 1964 obrigou o fechamento do CPC, o exílio e a prisão de muitos intelectuais e artistas que o compunham. Para mais ver Centro Popular de Cultura (2020).

Ademais, tudo o que se lê sobre a década de 1960 faz crer que a questão racial não existiu naquele período. Relatos e análises apaixonadas sobre o CPC e a UNE, sobre o PCB, sobre o período 45-64, a respeito do qual já se disse que foi um tempo em que o país estava irreconhecidamente inteligente, quando havia uma “política externa independente”, “reformas estruturais”, “libertação nacional”, e “combate ao liberalismo e latifúndio” não tocam na questão racial; a movimentação operária, começada em 1950 e que recrudescia paulatinamente, não incluía os negros em especial; nem mesmo o Movimento de Cultura Popular (MPC) em Pernambuco, sob o governo de Miguel Arraes, com o método de alfabetização criado por Paulo Freire sendo desenvolvido em favelas e bairros pobres, mesmo aí evita-se falar de negros participando do processo. (FERREIRA, 1987, p. 75)

O autor segue sua reflexão no artigo dizendo que sua crítica não quer dizer que a população negra havia sido excluída ou negligenciada pelos atores sociais à frente desses movimentos, mas, sim, apontar para a “insistência em manter a questão racial, como a de outras minorias menos numerosas, diluída no gigantesco espectro da luta de classes” (FERREIRA, 1987, p. 75). J. Abílio Ferreira refletiu também sobre os movimentos literários populares desse período, como a coleção *Cadernos do Povo* e a série *Violão de Rua*⁷⁶, que, segundo ele, nada publicaram com a participação de escritoras e escritores negros.

O Teatro Experimental do Negro, mais conhecido como TEN, grupo teatral formado por atores negros e negras fundado por Abdias do Nascimento, também elegeu a arte, no caso a dramática, como instrumento de valorização da herança cultural e da subjetividade afro-brasileira. O TEN foi fundado bem antes das ações em prol da arte popular dos estudantes da UNE, em 1944, e surgiu como um contraponto vívido às representações estereotipadas e rasas feitas para as personagens negras no teatro brasileiro. Abdias do Nascimento, apoiado por amigos e intelectuais, criou o grupo também com o intuito de desenvolver um trabalho educativo voltado à população negra através de cursos de alfabetização e iniciação cultural. O caminho do TEN esteve de mãos dadas com a educação e o aprimoramento das práticas de leitura, pois havia uma dificuldade em decorar os textos por parte dos atores, por isso, a alfabetização a partir da leitura de peças teatrais acabou se estabelecendo como fazer importante na consolidação do Teatro Experimental do Negro.

⁷⁶ Os *Cadernos do Povo* foi uma publicação realizada pelo Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes, o CPC da UNE, como uma das produções que tinham as vendas revertidas para a manutenção da entidade. A partir de 1963, a coleção de livros de poemas *Violão de rua* também esteve entre essas produções do CPC. Além disso, o teatro, o cinema e a música estavam no horizonte das criações do CPC, assim, foram montadas as peças *Auto dos 99%*, o *Auto dos cassetetes* e o *Auto do tutu está no fim*. O filme *Cinco vezes favela* e o disco *O povo canta* também estiveram entre as produções artísticas do CPC entre 1962 e 1964. Para saber mais sobre os 16 espetáculos teatrais montados pelo CPC ver Centro Popular de Cultura (2020).

A partir da crítica à estereotipia estabelecida como régua para a composição das personagens dramáticas negras, o TEN fomentou uma demanda por novas criações no *corpus* da dramaturgia brasileira, o que ocorreu com a elaboração da peça *O filho pródigo*, de Lúcio Cardoso, uma leitura da parábola bíblica encenada pelo grupo em 1947. Além das atividades teatrais, o TEN também promoveu uma série de eventos em que o debate sobre a cultura afro-brasileira foi central, entre eles: a 1ª Reunião da Convenção Nacional do Negro, em 1945, e o 1º Congresso do Negro Brasileiro, em 1950. O grupo teatral também organizou e publicou o jornal *Quilombo*, entre 1948 e 1950, em que havia divulgação de suas atividades e também do trabalho desenvolvido pelas entidades do movimento negro. Em 1964, o TEN concebeu o Curso de Introdução ao Teatro Negro e às Artes Negras.

Apesar de parecer deslocado citá-lo no contexto de discussões da década de 1960, explico que, além de o desenvolvimento das atividades do grupo se terem se estendido ao período, elas foram relevantes para a consolidação do debate sobre o negro na cultura brasileira naquele momento. Também a inexistência de uma linha contínua bem definida entre os marcos temporais e a vida que se vive é fator importante para pensarmos sobre esta breve discussão aqui. No entanto, apesar da relevância das ações do TEN no debate sobre a subjetividade negra a partir da arte, não estenderei a discussão sobre o grupo, pois dedicarei mais tempo refletindo sobre a Associação Cultural do Negro (ACN), que, naqueles mesmos anos, também se dedicou para viabilizar discussões sobre o papel da herança cultural negra em nossa educação formal e sentimental. Outra justificativa é o fato de a ACN ser uma associação que carece de mais estudos e reflexões acerca de seu trabalho, fato que não ocorre com o TEN⁷⁷.

A retomada da história recente das mobilizações sociais e suas relações com a população negra brasileira, para J. Abílio Ferreira, faz-se tão relevante quanto o resgate da nossa participação nas disputas e nos conflitos existentes no período escravocrata, sendo inegociável a articulação de caminhos e espaços para a enunciação dessa história sob a perspectiva negra; caso contrário, reforçaríamos o mito do Brasil racial-democrático. (FERREIRA, 1987, p. 75). Essa preocupação e esse compromisso estiveram no cerne da mobilização e trabalho da ACN, instituição sobre a qual discutirei nas próximas linhas. Entre 1954 e a primeira metade dos anos 1970, ela atuou na cidade de São Paulo, firmando-se como referência na produção de informação e cultura sobre e para a população negra brasileira. Para esta tese, mostra-se relevante seguir tecendo essa rede, de múltiplos fios, que aportou o conhecimento, a disputa

⁷⁷ São os casos das dissertações de Maybel Sulamita de Oliveira, *O Teatro Experimental do Negro em meio à militância e à intelectualidade: eventos programáticos realizados entre 1945 e 1950* (2018), e de Daniela Roberto Antonio Rosa, *Teatro Experimental do negro: estratégia e ação* (2007).

pelo acesso à educação, a conquista e a manutenção da cidadania articulados pelas pessoas negras ao longo da história do Brasil, pois esse longo percurso revela a continuidade de um projeto de sociedade construído por muitas mãos e imaginado por muitas mentes na literatura.

3.3 A Associação Cultural do Negro

A Associação Cultural do Negro (ACN) tem uma história e um percurso que a ligam à imprensa negra dos anos 1920 e 1930, bem como à consolidação da literatura negra no cenário de discussões da literatura brasileira a partir de 1978, com a formação do Quilombhoje e dos *Cadernos Negros*, como passo agora a discutir. O militante José Correia Leite⁷⁸, fundador do destacado jornal da imprensa negra *O Clarim d'Alvorada* (1924-1932), foi também um dos criadores da ACN, que teve sua aparição provocada em ocasião da comemoração do Quarto Centenário de São Paulo, em 1954. A ACN supriu a ausência de uma entidade que concatenasse os interesses culturais, bem como a arena da disputa dos direitos sociais de negros e negras naquela cidade, como consta nas memórias de Correia Leite, *E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos*:

Em 1954, nas comemorações do Quartocentenário da cidade de São Paulo, houve muitas festas, mas o negro não se fez presente, isto porque naquele ano não havia uma entidade organizada para tratar do assunto [...] Quem construiu propriamente a cidade foi o negro. Quando as colônias estrangeiras apareceram aqui, já encontraram uma cidade pronta, seguindo o progresso da época. Com tudo isso, houve alguns negros interessados em fazer qualquer coisa no Quartocentenário da cidade, mas foram pedir auxílio pro governo e receberam uma recusa. Isso eu soube [...] Mas eu achei que esse negócio não estava certo e então nós tínhamos de fazer uma outra entidade mesmo. Por casualidade encontrei-me com o Borba [José de Assis Barbosa], que já tinha dado uma iniciativa sobre a ideia da fundação de uma entidade cultural [...] Achei que uma entidade cultural, de propaganda em defesa dos valores negros, isso era o suficiente para a presença do negro no movimento cultural e cívico da cidade. (LEITE, 1992, p. 163)

Correia Leite falou sobre o idealismo de construir um lugar melhor para negros e negras promoverem seu pensamento, sua formação cultural e seu convívio social como algo que envolvia não só ele, mas também outros militantes na construção de uma entidade cultural voltada à experiência negra e à valorização de seu saber, pois: “O idealismo surgiu [...] por

⁷⁸ Ver nota de rodapé número 62.

causa da minha revolta de ver que uma porção de gente que confundia a inteligência do negro com esperteza. Nunca admitiam a capacidade de inteligência” (LEITE, 1992, p. 196).

Por isso, a ACN desenvolvia atividades variadas, como a organização de eventos esportivos (caso das corridas anuais em comemoração ao 13 de maio) e bailes para a arrecadação de verbas de manutenção da associação, bem como debates com professores e intelectuais para a formação de seus sócios, publicação de coletâneas de autores negros, recitais e cursos de caráter educativo para os interessados⁷⁹. Uma das grandes ações da ACN foi a comemoração do Ano 70 da Abolição, em 1958, em que houve uma união de organizações culturais, esportivas e recreativas para homenagear as grandes personalidades históricas que defenderam os direitos sociais de negros e negras, seu pensamento e conhecimento nas tribunas, nos jornais da imprensa negra, nos parlamentos, nos quilombos, nas senzalas. Segundo o manifesto elaborado pelas entidades negras e distribuído em São Paulo, em janeiro de 1958:

Tais vultos merecem a homenagem e o respeito de todo o povo brasileiro, e os ideais de liberdade e independência que nortearam suas grandes ações, elevam e enobrecem os sentimentos de humanidade de nossa gente. [...] No momento em que se exaltam no Brasil os sentimentos de nacionalidade, independência e liberdade, adquire ainda maior oportunidade a comemoração do grande feito de 1888 [...] Através de sessões cívicas, conferências culturais, representações de teatro, festejos populares, atividades esportivas e recreativas, desejamos que todos os brasileiros participem das festividades comemorativas do “O Ano 70 da Abolição”, contribuindo dessa maneira para elevar ainda mais alto a chama democrática da igualdade jurídica e social das raças. SALVE O ANO 70 DA ABOLIÇÃO! (CAMARGO, 1972, p. 95 *apud* SILVA, 2011, p. 179)

O escritor Oswaldo de Camargo⁸⁰, um dos integrantes do Quilombhoje em seus primeiros anos, chegou à ACN muito jovem, como contou Correia Leite (1992) ao relembrar seu primeiro encontro com o ex-seminarista: “Gostei muito dele. Expusemos quais eram nossas propostas e mostramos que tínhamos grande necessidade de pessoas com seu preparo. [...] Precisávamos de jovens intelectuais, além de poeta ele era músico, compunha e tocava bem piano” (LEITE, 1992, p. 170).

⁷⁹ Entre os cursos ofertados pela ACN estavam as aulas de inglês, oratória, português, jornalismo e matemática. No entanto, José Correia Leite ponderou que havia muita dificuldade para a manutenção das classes, pois a frequência às aulas ia diminuindo (LEITE, 1992, p. 193).

⁸⁰ O poeta, ficcionista, jornalista e publicitário Oswaldo de Camargo, nascido em 24 de outubro de 1936, é um dos mais destacados autores da literatura afro-brasileira. Atuou como diretor do Departamento de Cultura da Associação Cultural do Negro, além de ter colaborado com os jornais da imprensa negra *Novo Horizonte*, *Níger* e *O Ébano* e também no suplemento literário do *Correio Paulistano*, na imprensa tradicional. O escritor participou do primeiro número dos *Cadernos Negros*, em 1978, juntando-se a Paulo Colina, Abelardo Rodrigues, Cuti e Miriam Alves. Entre as principais publicações de Camargo estão: *Um homem tenta ser anjo*, de 1959, *15 poemas negros*, de 1961, uma edição da Associação Cultural do Negro, *O carro do êxito*, de 1972, *A descoberta do frio*, de 1979, *O estranho*, de 1984, e *O negro escrito*, de 1987. Para mais, ver Silva (2014).

Em entrevista ao pesquisador Mário Augusto Medeiros da Silva (2011), Oswaldo de Camargo falou sobre seus anos na ACN, revelando seu descontentamento com a força que as atividades desportivas tinham em relação a palestras, cursos, saraus, sobretudo no que dizia respeito à literatura: “A intelectualidade, o grupo de intelectuais, era um grupo minoritário. O grupo mais forte da Associação [...] é o grupo do convescote, do piquenique, do esporte, que era mais forte que a Literatura” (SILVA, 2011, p. 177)⁸¹.

Apesar do destaque às atividades desportivas, segundo Camargo, uma das principais realizações da ACN foi a edição e publicação de cinco números dos *Cadernos de Cultura do Negro*, em 1958. O primeiro número foi uma espécie de compilação dos trabalhos apresentados na ACN naquele ano. O segundo tratou da obra de Cruz e Sousa, e o terceiro número foi a publicação de *15 poemas negros*, do próprio Oswaldo de Camargo. Em suas memórias, Correia Leite conta que os outros dois números dos *Cadernos de Cultura do Negro* dedicaram-se, respectivamente, a Nina Rodrigues e à cultura negra, quando parou de ser publicado (LEITE, 1992, p. 174-175). Oswaldo Camargo, em entrevista a Mário Augusto Medeiros Silva, disse acreditar haver um elo entre a ação das associações negras e o presente ativismo negro com seus esforços para o desenvolvimento da literatura negra:

Na verdade, o que acontece hoje – eu acredito muito – é muito fruto daqueles anos. Muito fruto daqueles anos todos. Os que plantaram são esses daí. Depois eu vou passar isso aqui pra quem? Para a turma do Quilombhoje, para o Cuti, para o Paulo Colina, para o Márcio Barbosa. Eles não têm livros: eu empresto. Eu tiro cópias para eles. O poema *Protesto*, do Carlos Assumpção, ninguém tinha. Eu tenho o poema. (SILVA, 2015, p. 164)

Essa ideia de continuidade defendida por Oswaldo de Camargo é central na chave de compreensão desta pesquisa, pois a captura dessa noção, da constante disputa histórica, do desenvolvimento e da divulgação do conhecimento negro (que muitas vezes ganhou forma nas linhas da literatura negra) dá a ver a complexidade das interdições discursivas assentadas pela crítica literária e, por consequência, pelo currículo do ensino de literatura, como busco demonstrar. Seria um caminho mais objetivo observar as ausências curriculares, perpetuadas mesmo com o avanço permitido por marcos na legislação, e mostrar a dicção das autoras negras pouco exploradas como herança cultural digna da sala de aula. Porém, isso contaria apenas a metade da dinâmica do apagamento da literatura das autoras negras dos livros didáticos e da formação docente, pois desconsideraria o arcabouço discursivo e produtivo que manteve

⁸¹ Esse trecho faz parte da entrevista que Oswaldo de Camargo deu ao sociólogo Mário Augusto Medeiros da Silva em 29 de julho de 2007, em São Paulo. A conversa é amplamente citada na tese de Silva (2011), *A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000)*, aqui discutida.

espaços profícuos de disseminação do conhecimento negro ao longo dos anos. Dito isso, continuo a refletir sobre o trabalho desenvolvido pela ACN, que bebeu da imprensa negra nos anos 1920 e 1930, ao mesmo tempo que proveu o surgimento dos *Cadernos Negros*, no final da década de 1970, um marco temporal das publicações e discussões teóricas sobre a literatura produzida por negros e negras.

Oswaldo de Camargo contou a Mário Augusto de Medeiros Silva como eram as noites literárias da ACN, em que homenagens a Luiz Gama, Cruz e Sousa e Auta de Souza ocorreram e ratificaram o prestígio da associação entre intelectuais e escritores como Sergio Milliet, Affonso Schimidt, Yde Schloenbach Blumenschein e Florestan Fernandes. Segundo Camargo, o sociólogo sempre frequentava a ACN e, por conta disso, escreveu o prefácio do livro *15 poemas negros*, de 1961. Além disso, o escritor falou do prestígio nacional e internacional da associação:

Léon Damas veio ao Brasil e fez uma coletânea, uma antologia de poetas. Quer saber onde estão os poetas? Vá à Associação. [...] A Associação era o grande tambor que repercutia tudo. Era muito respeitada! Nenhum estudioso de questões negras deixava de ir à Associação [...] Basta dizer o seguinte. Não é muito difícil entender não. Correia Leite estava lá. (SILVA, 2011 p. 183)

O reconhecimento da ACN como referência nos assuntos da comunidade negra revela sua participação ativa na divulgação do conhecimento, pois a organização pautava as discussões que julgava importantes à formação da subjetividade negra brasileira promovendo leituras e debates acerca das personalidades relevantes à literatura negra e à história da experiência negra, como também se envolvia no debate cotidiano elaborando ações que, no calor dos acontecimentos, marcavam o posicionamento daqueles ativistas publicamente. Isso ocorreu, por exemplo, quando da publicação do *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, em 1960, de Carolina Maria de Jesus. A obra teve um sucesso imenso, e muitos debates, palestras, noites de autógrafos e entrevistas daquele ano nos mostram hoje como foi estrondosa a recepção da escritora que revelou o quarto de despejo, a favela, à sala de visitas, à cidade.

A Associação Cultural do Negro promoveu, em seu salão, uma homenagem à autora no dia 28 de setembro de 1960, como comemoração ao Dia da Mãe Negra. Para o evento, foram convidadas várias entidades civis organizadas, como a Academia Paulista de Letras e o Grêmio da Faculdade de Letras da USP. A partir de julho de 1960, uma nova publicação passou a ser organizada pela ACN, o jornal *Níger – Publicação a serviço da coletividade negra*, que trouxe Carolina Maria de Jesus na capa de seu terceiro número. Para Mário Augusto Medeiros (2011):

Níger – Publicação a serviço da coletividade negra, presta homenagem à autora que seria o sucesso literário de vendas do ano, bem como a grande expressão de um autor negro nacional, sem precedentes, evocando-a como um fato de extrema importância, cultural e social, ao grupo que aquele jornal e associação buscavam representar. (SILVA, 2011, p. 190)

A maternidade de uma nação foi atribuída à Carolina Maria de Jesus nessa homenagem, que ao mesmo tempo que celebrou as características evocadas por aqueles que engessaram a figura da mãe preta no lugar do mito terno que vivia em prol dos brancos também afirmou que a história de mães pretas do “submundo da sociedade moderna” é relevante. É o que consta no artigo “O SENTIDO humano da mãe negra”, presente na publicação *Níger* de número 3:

Carolina Maria de Jesus é a expressiva figura, por nós escolhida, para simbolizar a homenagem que hoje rendemos à “Mãe Negra”, num ato de nosso civismo, pelo transcurso da data de 28 de setembro, e do 89º aniversário da Lei do Ventre Livre. [...] A nossa homenageada – a “Mãe Negra” – é uma imagem emotiva que vive em nossa recordação, e por isso mesmo não podemos jamais olvidá-la pelos feitos que no passado ela concretizou [...] deu ao Brasil suas melhores tradições e soube encher os velhos solares das famílias de tantas ternuras e poesias [...] *Carolina Maria de Jesus é uma contradição histórica de tudo isso*. Ela vem malsinada, *tal qual uma sombra errante, do submundo da sociedade moderna, para contar uma história, a sua história*, que galvanizou os sentidos de toda opinião pública, pelas suas revelações estarrecedoras. [...] O diário da favelada Carolina é um depoimento que não só retrata, em seu triste conteúdo, as nossas mazelas sociais do momento, como remontam [sic] aos erros políticos – em matéria de justiça social – desde o alvorecer da República. [...] *Pelo menos para nós esse livro foi mais que isso [sucesso de vendas], porque nele encontramos uma advertência fora do comum [...] O significado dessa advertência tem suas ressonâncias nos fundamentos daqueles pontos básicos que são a razão de ser dos anseios de nossa luta [...]*. (Níger, 1960 apud SILVA, 2011, p. 190, grifos meus)

A obra de Carolina Maria de Jesus é compreendida, então, como veículo anunciador de advertência que funda a luta social da ACN, aquela que denuncia a injustiça social vivida por negros e negras desde o berço da República, e cobra e articula saídas para ela. Contudo, também é compreendida como uma “contradição histórica a tudo isso”, estaria ela longe de ser a portadora de “tantas ternuras e poesias”? Mas não seria justamente esse o fruto da contradição da injustiça social que a ACN denunciava? Como se pode notar, há uma certa ressalva feita à escritora, uma mãe solteira, o que não condizia com a conduta social presente nos regimentos das associações e entidades cívicas daquele período, uma vez que a inserção cidadã e a conquista da respeitabilidade eram aquisições importantes para a vida social, então havia o estímulo a um tipo de comportamento considerado indispensável para tal⁸². Mário Augusto

⁸² Sobre o código de conduta das entidades cívicas, disse o velho militante Correia Leite: “As sociedades também tinham suas diferenças de classe social. Nas de classe média, de caráter familiar, não era admitido certo tipo de comportamento. A mulher, por exemplo, não podia ser prostituta, senão ela ficava marcada e não entrava em sociedade nenhuma, com exceção de alguns clubes de baile da Várzea e do Glicério” (LEITE, 1992, p. 48). A ingestão de bebida alcoólica também era condenada para quem frequentava as entidades e seus bailes: “O indivíduo,

Medeiros da Silva (2014) faz essa análise de maneira detalhada no artigo “Carolina Maria de Jesus e o associativismo político cultural negro nos anos 1960”, contrapondo essa celebração feita pela ACN com uma organizada pelo Clube 220, outra entidade negra daquele período.

Havia certa rivalidade entre a ACN e o Clube 220, *Entidade Orgulho da Família Negra Brasileira*, como contou José Correia Leite em algumas passagens de suas memórias, e ela ficou ainda mais evidente quando esta promoveu o Ano Carolina Maria de Jesus (1960-1961). Mário Augusto Medeiros (2014) teve acesso ao ofício enviado pelo Clube 220 à ACN, como resposta ao convite feito pela associação para que participassem do Ano Cruz e Sousa, que seria promovido em 1961:

[...] O Club “220” instituiu o Ano “CAROLINA MARIA DE JESUS”, programado para o decorrer do ano em curso uma série de festividades em homenagem ao êxito nacional e internacional conquistado por aquela escritora, com seu livro “QUARTO DE DESPEJO”, best-seller de 1960 [...] Como ponto alto de tais festividades, desejamos comunicar Vv. Ss., que a Câmara Municipal de São Paulo acolheu a nossa iniciativa, aprovando a concessão do título de “CIDADÃO PAULISTANA” àquela escritora, que será entregue no próximo dia 9 de março p. vindouro [...] Eis os motivos porque este Clube lamenta a impossibilidade de atender o gentil convite de Vv. Ss. [...] (ACN *apud* SILVA, 2014).

A campanha pela entrega do título de Cidadã Paulista à Carolina Maria de Jesus alavancada pelo Clube 220 foi frutífera e célere. Outro trecho da carta do presidente dessa entidade à ACN demonstra o orgulho e apreço da entidade à escritora, frisando o papel de sua obra como marco da literatura contemporânea:

[...] Conforme já é do conhecimento Público, foi esta entidade autora do manifesto Público contendo mais de cinco mil assinaturas, dirigido à Câmara Municipal de São Paulo através do edil Italo Fittipaldi, pelo seu ofício nº 51 datado de 12 de setembro de 1960 o qual solicitava que a autora do livro Quarto de Despejo, mineira, côm Preta, de 46 anos, mãe solteira de filhos e que foi, há pouco ocupante do barraco nº 9 da Rua A, na Favela do Canindé, fosse agraciada por essa Edilidade, como “CIDADÃO PAULISTANA”, *cuja literatura contemporânea foi revolucionada por um livro, “QUARTO DE DESPEJO”* [...]deseja esta entidade contar [...] com sua presença no próximo dia 28, para o seguinte PROGRAMA: [...]Pela manhã na igreja da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos no largo do Paissandú, *missa em homenagem a esta babá, Mãe de duas gerações da Branca e da Preta*, às 9,30hs [...] Em seguida, com a presença da escritora Carolina Maria de Jesus e outros, colocará no Monumento à Mãe Preta diversos ramalhetes de flores como gratidão da família brasileira àquela ilustre personalidade [...] Às 15h no Plenário da Câmara Municipal de São Paulo quando os edis em sessão especial entregará [sic] a Carolina Maria de

que frequentava salões de baile, acabava se tornando popular, pois o baile era algo indispensável. Só os que não tinham condição nenhuma de se apresentar é que não iam. Tinham de se contentar com festas de quintal, batizados, casamentos... Quando nesses lugares aparecia um sujeito que frequentava salão, era uma rivalidade danada. As damas acabavam disputando o chamado ‘negro de salão’, que em geral se vestia muito bem e era pouco dado à bebida” (LEITE, 1992, p. 45).

Jesus o título de “CIDADÃ PAULISTANA”, iniciativa deste clube [...]. (ACN *apud* SILVA, 2014)

Tal homenagem antecipa a ideia, consolidada anos depois, da desconstrução do mito da mãe preta no Brasil como uma figura dócil e acalentadora para os filhos da casa grande, o que sequestrava simbolicamente a agência dessas mulheres na viabilização do bem-estar de seus próprios filhos e povo, pois identifica a condição de Carolina, “mineira, cor preta, de 46 anos, mãe solteira de filhos e que foi, há pouco ocupante do barraco nº 9 da Rua A, na Favela do Canindé”, não com a idílica figura da mãe preta, mas sim com aspectos a serem celebrados, pois são predicativos que a acompanharam na dupla jornada de ser “Mãe de duas gerações da Branca e da Preta”.

Apesar do apelo de urgência do Clube 220 para que a outorga do título ocorresse no Dia da Mãe Preta, 28 de setembro de 1960, o trâmite do processo ultrapassou o ano e a outorga só ocorreu no mesmo dia do ano seguinte, durante a 38ª Sessão Especial da Câmara Municipal, segundo Mário Augusto Medeiros da Silva (SILVA, 2014, p. 6).

A movimentação das associações em torno da figura de Carolina de Jesus e sua obra remete a uma valorização e elevação dos grandes feitos de negros e negras brasileiras, algo norteador do trabalho realizado por elas desde seu surgimento, o que, por motivos de tempo e objetivos a serem cumpridos nesta pesquisa, não conseguirei abarcar com afinco. A literatura permeou o horizonte de ações das entidades civis como fonte cultural imprescindível ao acesso à educação, ao letramento e ao exercício da cidadania. O episódio das homenagens à autora de *Quarto de Despejo* mostra que as pautas das injustiças sociais, da miséria, da marginalidade e da subjugação da condição cidadã de negros e negras no pós-abolição se delineavam como uma denúncia à sociedade de uma forma mais ampla, e não restrita ao ciclo dos intelectuais e ativistas. Elas surgiram da mente de uma mulher negra moradora da favela que até conhecia entidades como a ACN desde os anos 1940 (como discutirei no capítulo 4), mas que não a frequentou como integrante ou aluna de um dos seus cursos. Apesar disso, Carolina de Jesus amalgamou toda a sorte de reivindicações realizadas por aqueles atores sociais organizados, o que foi reconhecido e abordado por eles como oportunidade de visibilização do debate racial nos efervescentes primeiros anos de 1960.

De certa maneira, a obra de Carolina de Jesus não teve uma imediata recepção que desse conta do caráter criativo de sua literatura, nem mesmo na compreensão de figuras respeitadas da ACN, por exemplo – promoverei essa discussão no subcapítulo do capítulo 4 destinado à escritora. Mas isso não quer dizer que tal compreensão não foi amadurecida logo, no ano de 1978, num momento histórico que marcou o surgimento de uma nova entidade organizada em

prol da luta pelos direitos sociais de negros e negras e de outra interessada exclusivamente na divulgação da literatura negra – esta última contando com a participação de integrantes da própria ACN.

Esse fio condutor revelador de uma história de agência, dicção e conhecimento de negros e negras ao longo dos anos consolida, sem tergiversações, a herança cultural negra como bem imaterial mantido e repassado por pessoas negras ao longo de muitos anos. A literatura, como venho discutindo, não esteve apartada dessa jornada, por isso, sua abordagem curricular deve levar em conta o percurso de criações, de maneira a não a considerar uma manifestação literária ocasional ou isolada, mas sim uma herança cultural mantida por sujeitos inseridos em um *continuum* e que deve ser discutida pela escola.

Finalizo este subcapítulo falando sobre o fim das atividades da ACN, marcado pelo ano de 1964, quando o golpe civil-militar deu início à derrocada da associação, que já enfrentava dificuldades internas para quitar suas dívidas em decorrência do não pagamento das mensalidades por parte dos sócios. Suas atividades foram cessadas em 1967 e reabertas dois anos depois, porém, com a realização de atividades de caráter assistencialista, o que durou até 1976 (SILVA, 2011, p. 205, 306). Discuto agora outras interdições provocadas pelo golpe-civil militar, pensando na visão de educação que passou a nortear a política educacional e suas consequências para o currículo de literatura.

3.4 Os militares na educação: o tecnicismo

Com o golpe civil-militar de 1964, a educação tornou-se ponto estratégico de criação de instrumentos de controle e disciplina sobre os estudantes, visão de Estado, articulada pela classe hegemônica, que reverberava para toda a sociedade. Ainda em 1961, houve a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), por parte de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, articulados com empresas multinacionais e a Escola Superior de Guerra (ESG). O IPES esteve na ativa até 1971, e suas atividades tiveram amplas consequências no âmbito educacional, segundo Saviani:

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e

no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. (SAVIANI, 2013, p. 342)

O IPES atuou coordenou a oposição política ao governo João Goulart e, como citado anteriormente, já se debruçava sobre as organizações e entidades voltadas à defesa dos interesses do povo naquele período inicial dos anos 1960. Para tal, a educação foi um dos seus eixos de trabalho, como revelam dois eventos que promoveu após o golpe: um simpósio sobre a reforma da educação, em 1964, e um fórum chamado “A educação que nos convém”, como resposta à crise universitária em 1968. Neste último, foi deliberado um conjunto de sugestões para a política educacional que tinha a teoria do capital humano⁸³ em sua centralidade. Então, a educação formaria as pessoas necessárias para o desenvolvimento econômico de acordo com a ordem capitalista vigente, noção que encaminharia as políticas da área em todos os níveis e modalidades da educação.

Após o período de industrialização, que foi de interesse tanto da burguesia quanto das forças populares de esquerda, houve uma aliança (o IPES é um exemplo disso) elaborada por aquela classe para consolidar seu poder, pois, já na pós-industrialização, seus interesses divergiam daqueles das forças de esquerda, que queriam nacionalizar as empresas estrangeiras. Sobre isso, Saviani reflete:

Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda, tratava-se apenas de uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantavam nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa dos lucros, *royalties* e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional etc.). Esses objetivos propostos pela nova bandeira de luta eram decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que, entretanto, entrava em conflito com o modelo econômico vigente. (SAVIANI, 2013, p. 362)

Com o avanço dessa aliança entre a burguesia, as multinacionais e os militares, o desenvolvimento econômico nacional passou a ser atrelado à dependência aos Estados Unidos, basicamente, o que ficou conhecido como a Teoria da Interdependência. Então, dadas as características do percurso travado pelas forças hegemônicas, culminando no golpe civil-militar

⁸³ Dermeval Saviani reflete sobre a concepção produtivista na educação e sua predominância na educação brasileira nos anos de chumbo: “O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’” (SAVIANI, 2013, p. 365).

de 1964, fica perceptível que não houve uma “mudança social” tampouco uma “mudança política radical” que justificasse a existência de uma “Revolução de 1964”. Para Saviani, não houve ruptura nos planos socioeconômicos, mas sim uma continuidade, e o mesmo ocorrera na educação, fato que explica o porquê de a LDB de 1961 não ter tido seus primeiros títulos revogados, justamente aqueles que enunciavam as diretrizes norteadoras da educação. Em contrapartida, ocorreu a elaboração de reformas de ensino que enunciavam as diretrizes a serem seguidas: “Foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência” (SAVIANI, 2013, p. 364).

A mudança nas bases organizacionais da educação visava “criar um instrumento de controle e de disciplina sobre estudantes e operários” (FREITAG, 1980, p. 78). Estiveram entre as iniciativas governamentais, de 1964 a 1975, com destaque na educação: a nova Constituição de 1967; a Lei nº 5.540/1968, de reforma do ensino superior; a institucionalização do Mobral com os Decretos-Lei nºs 5.379/1967 e 62.484/1968; a Lei nº 5.692/1971, de reforma do ensino de 1º e 2º graus; o Decreto-Lei 71.737/1973, que institucionalizou o ensino supletivo (FREITAG, 1980, p. 80).

A reforma de ensino de 1º e 2º graus estendeu a tendência produtivista para todas as escolas do país, com base na pedagogia tecnicista como concepção oficial da educação nacional, cujos pressupostos Saviani explica: “Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2013, p. 382).

Então, o trabalho pedagógico passou a ter uma série de objetivos que o destituíam dos aspectos subjetivos que envolvem o processo educativo, na tentativa de torná-lo cada vez mais objetivo e com etapas controladas. Em busca da eficiência, a pedagogia tecnicista propunha a organização racional na intenção de que isso diminuísse a interferência subjetiva na sala de aula e em toda a escola. Por isso, a mecanização fez-se presente como articuladora dos resultados esperados pelo tecnicismo e, então, experiências pedagógicas como o tele-ensino passaram a ser disseminadas como salvação da educação no país. Como se pode supor e lembrar, o trabalho docente foi profundamente afetado, pois muitas etapas de controle, formuladas por órgãos e instituições apartadas da realidade de cada escola, foram instituídas a fim de padronizar o sistema de ensino. Dessa maneira, o planejamento das tarefas bimestrais, semestrais e anuais era uniformizado para todos os componentes curriculares, bem como a avaliação, colocando professores e alunos numa posição secundária no processo pedagógico, já que ficavam

relegados “à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”. O objetivo disso seria garantir a eficiência “compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (SAVIANI, 2013, p. 382).

Além da interferência no papel político do professor e da professora, pressuposto inerente ao ato de educar, houve uma brusca redução do espaço destinado ao ensino das humanidades nas escolas. Isso ocorre quando a dimensão técnica passa a circunscrever o aprendizado dos estudantes, como pode ser entendido na declaração do então ministro da Educação Suplicy Lacerda, sobre as atividades políticas nas universidades, ainda em 1964, antes mesmo da reforma no ensino superior: “Os estudantes devem estudar e o professor ensinar” (FREITAG, 1980, p. 83)⁸⁴, ora, não devem fazer política.

Esse esvaziamento do caráter mais humanista da educação, que é centrado na formação cidadã e humana, foi central para que a política educacional nacional assumisse a reprodução da força de trabalho. Bárbara Freitag explica que um novo papel foi ali atribuído à educação, enfatizado pela economia da educação: “Não ser mais um instrumento de transmissão da cultura geral, mas de instrumentalização para o trabalho” (FREITAG, 1980, p. 108). Por esse motivo, a literatura perdeu espaço no currículo com a Lei nº 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, por ser uma área do saber considerada sem função alguma para os objetivos da reprodução da força de trabalho.

A economia da educação enfatizava que a educação só seria um investimento caso preparasse os estudantes para compor a força de trabalho, tornando-os mais produtivos para as empresas, ou seja, para o patronado:

Portanto não é mais um processo que liberta o indivíduo do trabalho (especialmente manual) e, conferindo-lhe o título de doutor, o eleva à classe dominante, mas um processo que o habilita para o trabalho, para aí então ascender na hierarquia ocupacional, mediante melhores salários. A economia da educação leva, pois, o Estado a fazer os investimentos de forma hierarquizada em amplas camadas da população. Será o próprio Estado que convencerá esta população de que o esforço educacional para o trabalho, para a profissionalização, se reverterá no benefício de cada um. (FREITAG, 1980, p. 108)

Dessa maneira, o “esforço educacional para o trabalho” tornou a profissionalização uma recompensa, mas que só seria alcançada de maneira a beneficiar “cada um”. Essa noção

⁸⁴ A frase, segundo a pesquisadora Bárbara Freitag, foi declarada em abril de 1964 e está no artigo d’*O Estado de S. Paulo* “Ministro anuncia um Programa Reformista no Setor de Educação”, de 24 de abril de 1964.

transfere para o nível do indivíduo um sucesso que gerará mais benefício ao empregador que ao empregado. Contudo, essa compreensão atravessou outros momentos da história da educação e parece estar instaurada como característica inerente aos projetos educacionais brasileiros. Basta lembrar que ainda no Estado Novo, com a Reforma Capanema, houve um aumento considerável nas matrículas do ensino técnico, mas isso não significou uma alteração da estrutura elitista do ensino secundário, considerado o nível a ser cursado pelo aluno ideal, a reserva que entraria no ensino superior. Enquanto isso, o ensino técnico, destinado às classes populares, mesmo que com oferta maior, não modificava em nada a ordem social, apenas promovia o desenvolvimento econômico. Anos depois, a instituição da LDB de 1961 demonstrou que as demandas populares pela educação pressionaram o poder público em prol da equiparação dos cursos de nível médio e da flexibilização de intercâmbios entre eles, a fim de que fosse extinta a dicotomia que ancorava os alunos das classes hegemônicas nos cursos propedêuticos e os das populares nos profissionalizantes.

Contudo, como já discutido, a oferta do ensino não tinha caráter gratuito e obrigatório, transferindo para a responsabilidade do indivíduo a ascensão ao ensino superior, o que, supostamente, havia sido facilitado pela legislação promotora das “chances iguais”. Segundo Bárbara Freitag, houve uma corrida das classes populares aos cursos profissionalizantes, a fim de obter a certificação necessária para concorrer aos vestibulares, o que gerou uma pressão por vagas nas universidades. Segundo a pesquisadora, a Lei nº 5.692/1971, que instituiu a reforma do ensino de 1º e 2º graus, nasceu como uma resposta dos militares à crise instaurada e deveria vacilar entre a contenção e a liberalização das vagas no ensino superior:

A Lei 5.692/71 é, nesses termos, não somente uma lei que procura corrigir as inadequações do sistema de ensino médio anterior, face a uma nova realidade (antes de mais nada econômica), mas também uma decorrência necessária da reformulação do ensino superior, a fim de ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino. (FREITAG, 1980, p. 93-94)

É latente, então, que o acesso ao ensino superior, guardião da herança cultural de interesse à humanidade e outrora destinado exclusivamente às classes hegemônicas, gerou sérias ações por parte das classes dirigentes, que logo trataram de articular a reordenação da sociedade que lhes parecia mais interessante. O que percebo é que há um caminho de dissimulação histórica dos obstáculos a serem transpostos para o acesso à educação em todos os níveis, pois a disputa pelo acesso a ela também é histórica e, ao longo dos anos, vem exigindo manobras legislativas cada vez mais disfarçadas sob o rótulo de inclusão, mas com fins de manutenção da ordem social que interessa ao capital.

Esse debate pode parecer alheio à discussão sobre o ensino de literatura, porém, como venho discutindo ao longo destas páginas, há disputas pelo saber historicamente perenes que envolvem: 1) os interesses de acesso à educação pelas classes populares; 2) o interesse das classes hegemônicas na organização da educação de acordo com seus objetivos de ordem econômica; 3) o acesso ao conhecimento considerado guardião dos códigos distintivos entre as classes – como discutido quando refleti sobre o surgimento da noção de belas-letas na formação dos Estados nacionais europeus; 4) a disputa pela divulgação do conhecimento produzido, sendo a literatura um deles, pelas classes populares como veículo da formação humana e cidadã. Este último ponto está no cerne das lutas sociais encabeçadas pela população negra brasileira, como venho discutindo, e, a meu ver, pode gerar – e o fazem – fissuras nas dinâmicas de perpetuação das ordens sociais de caráter simbólico e, quiçá, econômico. Contudo, essa discussão será aprofundada mais à frente, no debate sobre a promulgação da LDB de 1996 (que contém artigos que agregam às demandas do ponto número 4), refletindo sobre seus avanços e potenciais freios, articulados como mais uma das dissimulações de inclusão, que, por sua vez, é sempre tensionada.

O arremate dos muitos caminhos que tracei até agora se fez necessário para situar o fio de argumentação, pois ainda há outras passagens relevantes para a discussão que promovo. Uma delas é a mudança sofrida pelo ensino de literatura na reforma de 1971 do ensino de 1º e 2º graus, que volto agora a discutir. Entre as principais mudanças estabelecidas pela Lei nº 5.692/1971, que, diga-se de passagem, foi elaborada em tempo recorde (cerca de 60 dias em 1969, mas com promulgação apenas dois anos depois), estava a contenção dos pretendentes ao ensino superior, uma vez que o profissionalizante, como terminalidade, encaminhava o estudante da escola para as ocupações técnicas do mercado de trabalho, dessa maneira, reestabelecendo a hierarquização da educação formal. A profissionalização no ensino médio estabeleceu o ensino integrado, mas com custeio dos estudantes, ou seja, nem toda escola deveria ser profissionalizante, e sim o ensino médio. Então, o estudante poderia cursar a modalidade de seu interesse, no contraturno, em estabelecimentos diferentes, mas as custas ficavam sob sua responsabilidade (FREITAG, 1980, p. 95-96). Outra novidade da reforma ficou por conta da oferta do ensino supletivo, que surgiu como mais um mecanismo de regulação da ascensão social, pois “oferece um mecanismo que permite adquirir o diploma formal para o ingresso às universidades sem se preocupar com os requisitos qualitativos para passar no vestibular” (FREITAG, 1980, p. 99).

Contudo, as mudanças sobre as quais me detenho a refletir foram as curriculares no ensino de Língua Portuguesa, que, segundo Regina Zilberman, em *A leitura e o ensino de*

literatura (2012), sofreu influência da transformação ocorrida nos objetivos do próprio ensino médio, que se alterou sensivelmente “porque perde o caráter elitista que mantinha e abre mão de modo quase integral da orientação humanista até então preservada. Por outro lado, não abandona sua tendência intermediária, propondo-se como ponte para a universidade, finalidade segundo a qual foi originalmente concebido” (ZILBERMAN, 2012, p. 201).

Essa obra de Zilberman faz uma discussão detalhada sobre o percurso da leitura ao longo da nossa história e também da abordagem literária na escola, por isso, será discutida em outros momentos daqui por diante. No entanto, é necessário pontuar também o cerne da crítica elaborada pela autora, que, como demonstra a citação anterior, conferiu a perda da visão mais humanista no ensino médio à sua universalização de matrícula, sem questionar o porquê de essa visão humanista não valer também para a educação formal da classe trabalhadora – adiante, aprofundarei essa análise.

A autora reflete sobre a perda de espaço da literatura num ensino de médio de caráter menos humanista e mais tecnicista:

O ensino da literatura não precisava de qualquer justificativa enquanto a escola secundária conservou a natureza humanista trazida de suas origens. Convertido em profissionalizante ou transformando-se em uma aspiração para grupos sociais que, por várias razões, dificilmente chegarão à universidade, o ensino médio teve de redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo. De um lado, porque o conhecimento da literatura não é propriamente profissionalizante: o aluno, ao estudá-la, não adquire nenhum saber prático com o qual possa se manter financeiramente; logo, não se justifica como “terminalidade”. De outro, os estudos literários não são fundamentais para o percurso acadêmico do universitário, a não ser que se dirija ao curso de letras; portanto, a “continuidade” também não comparece. (ZILBERMAN, 2012, p. 202)

Como era de se esperar, isso trouxe mudanças para o livro didático, pois ele é a principal ferramenta do professor e da professora na sala de aula. A influência da educação tecnicista pode ser bem exemplificada nas transformações ocorridas no livro didático de Língua Portuguesa escrito por Magda Soares, sobre quem discutiu Dermeval Saviani (2013). O autor reflete sobre as mudanças que a própria autora elaborou em seu livro como resultado da modificação de concepção de educação a partir Lei nº 5.692/1971. Ele fez isso comparando a coleção didática *Português através dos textos*, de 1966, destinada aos alunos da 1ª à 4ª série do ginásio, com a de 1974, intitulada *Comunicação em língua portuguesa*, para ser estudada entre a 5ª e a 8ª séries do ensino de 1º grau. A última coleção foi elaborada para substituir a primeira e, como apurado por Dermeval Saviani (2013), nas palavras da própria Magda Soares sobre seus dois livros:

Em ambos, a língua vista, sobretudo, como instrumento de comunicação; entretanto, em um e outro, conceitos bem diferentes do papel da comunicação. Em *Português através dos textos*, como aponte no capítulo anterior, uma “visão otimista e utópica do papel e das possibilidades da língua como instrumento de comunicação”: a construção do *outro*, a construção do *eu*, a construção do *mundo*... Em *Comunicação em língua portuguesa*, uma visão da língua como *comportamento*, que deve ser aperfeiçoado, a fim de que o aluno “expresse com *eficiência* mensagens” e “receba com *eficiência* mensagens”. (SOARES, 1991, p. 93-94 *apud* SAVIANI, 2013, p. 381, grifos do autor)

A modificação de dois livros didáticos de uma mesma coleção, mas nascidos sob concepções de ensino diferentes, demonstra a perda de espaço que a literatura sofreu com a reforma de 1971, uma vez que, para o desenvolvimento da expressão e recepção de mensagens com eficiência, a literatura não se mostrava o melhor tipo de texto.

De fato, como observado por José Veríssimo em *A educação nacional* (1906), o ensino de literatura teve os objetivos modificados substancialmente já no que diz respeito aos níveis em que seria abordado, pois sua presença ocorria desde os iniciais (primário e ginásio). Regina Zilberman retoma aquele autor para pontuar a visão clássica atribuída ao ensino de literatura, como discuti no segundo capítulo desta tese: “Transmissão da norma culta, conversar e defender o padrão elevado da língua de que a literatura é guardiã; inculcar valores e inculcar o bom gosto; assumir a cidadania; adquirir conhecimento e obter vantagens pessoais; transmitir o patrimônio da literatura brasileira” (ZILBERMAN, 2012, p. 238-240).

A partir de 1960, segundo Zilberman, a metodologia do ensino de literatura passou a ser caracterizada pela leitura em voz alta, resposta ao questionário de interpretação e cópia dos textos. Com a reforma de 1971, o conhecimento transmitido sobre o patrimônio da literatura brasileira restringiu-se ao nível médio e aos cursos de Letras, principalmente. Esses dois níveis ficam encarregados do ensino de literaturas vernáculas, tendo como referência o ângulo cronológico, ademais:

As leituras escolhidas pelos professores do ensino básico provêm da literatura contemporânea, o ensino médio preferindo gêneros modernos, nos quais predominam textos breves, como a crônica, o conto e a novela, o ensino fundamental optando pela literatura infantil e juvenil. O texto literário pode ser utilizado no ensino de língua materna ou da gramática; contudo, mesmo nessas circunstâncias, ele se relaciona, antes de tudo, a atividades que têm em vista o desenvolvimento das potencialidades expressivas e produção criativa dos estudantes. (ZILBERMAN, 2012, p. 244)

Assim, como se percebe no exemplo do livro didático de Magda Soares, as unidades de ensino passaram a ter o texto como ponto de partida para exercícios de expressão oral e escrita, envolvendo conversas sobre ele, treinamento da entonação, aumento de vocabulário, pontuação e expressão textual de outra maneira. Regina Zilberman considera que o resultado dessas

alterações, com as modificações da legislação de ensino de 1971, foi a perda de espaço da literatura “clássica”, o que é visto por ela como uma das principais fontes do desprestígio vivido pela literatura, pois isso não foi recuperado nem mesmo na LDB seguinte. Neste ponto, retomo a crítica sobre a obra de Regina Zilberman que iniciei anteriormente, pois considero preocupante a relação que ela promove entre os seguintes pontos: aumento do número de matrículas visando acelerar a modernização da sociedade; perda de espaço da literatura clássica na escola; restrição do conhecimento sobre essa literatura ao curso de Letras; e recrutamento de professores de segmentos socioculturalmente desfavorecidos. Isso resulta, segundo ela, numa sala de aula que “se tornou o ponto de encontro de dois leitores de formação precária, o professor e o aluno, virtualmente não leitores” (ZILBERMAN, 2012, p. 246-247).

A autora considera como um dos problemas do ensino de literatura no Brasil a origem social dos professores e professoras, advindos das classes populares, e inseridos na escola a partir da universalização do ensino, que não foi acompanhada de uma melhoria qualitativa. É inegável que há uma raiz elitista nessa afirmação, pois coloca a responsabilidade pelo insucesso perene da formação de leitores pela escola na conta de quem conquistou sua educação, a partir de pressões coletivas no seio das lutas sociais. Infelizmente, a autora conjuga questões que parecem paralisantes, independentemente da ordem de causa e efeito, pois a situação seria outra se os professores não viessem mais das classes populares ou se o ensino não fosse universalizado? Posso ser menos incisiva e interpretar que Zilberman considera que a situação seria diferente se os professores viessem das classes populares e o ensino fosse universalizado e de qualidade. Porém, isso resolveria o olhar que ela lança às classes populares advindas, segundo ela, de “segmentos social e culturalmente desfavorecidos”?

Jogo a contra-argumentação para o extremo, não na tentativa de desacreditar a linha de raciocínio desenvolvida durante toda a obra e que refletiu sobre os momentos-chave de reconfigurações das noções do ensino de leitura ou literatura, mas sim para salientar que a escolha do tipo de argumentação tende mais para um ponto de vista alheio às causas da maioria da população brasileira, que reivindica historicamente a escola universal e de qualidade para seus filhos. Além disso, é preciso inserir o conhecimento por ela produzido como herança cultural a ser repassada pelas instituições de ensino, como demonstrei quando discuti a defesa pública feita pela imprensa negra dos anos 1920 pela revisão da história brasileira, para que incluísse a dinâmica do negro na formação nacional, para ficar em apenas um exemplo. Não considero contribuição para o debate acerca do ensino de literatura no Brasil argumentos que considerem como raiz do problema aquilo que é comemorado como avanço para as classes populares. Não pode ser um fim em si compreender que o ensino de literatura, na reforma dos

ensinos de 1º e 2º graus de 1971, sofreu consequências com a nova função atribuída à educação, qual seja, abastecer o mercado de trabalho de mão de obra. A conclusão é, então, que a política de expansão da base do sistema educacional que “esvaziou o currículo de componentes essenciais à formação de cidadãos críticos⁸⁵ é a mesma que relegou o ensino de literatura – também um componente eminentemente humano – a um papel decorativo e absolutamente supérfluo no âmbito do currículo” (GONÇALVES, 2012, p. 13). Assim, a gênese do problema é justamente desconsiderar o componente eminentemente humano de uma forma de conhecimento importante na formação da subjetividade de todas as pessoas.

O maior impacto vivido pela literatura com a reforma educacional dos militares foi a perda de sua relevância na Educação Básica, com a concentração desse conhecimento apenas no nível médio e ligado a um fio externo, o vestibular. Segundo o professor Jeosafá Fernandez Gonçalves: “Entendeu (o regime militar) desde sempre as humanidades como fator de risco a ser banido – como no caso de Filosofia e de Sociologia – ou limitado – caso de literatura, condenada a exercer o papel de funil dos exames vestibulares, doravante cada vez mais prestigiados” (GONÇALVES, 2012, p. 14). Então, apesar de haver a possibilidade de os estudantes do 2º grau, atual ensino médio, prestarem o vestibular mesmo cursando a modalidade profissionalizante desse nível de ensino, não teriam acesso ao ensino de literatura, o que dificultaria sua aprovação nesse exame, como explica Jeosafá Gonçalves:

Assim, concentrada no antigo 2º grau, hoje Ensino Médio, a literatura converteu-se, para pequena parcela da população interessada em ingressar em faculdades de renome, em linha de corte para o acesso ao Ensino Superior – e perdeu todo o sentido para a massa de estudantes da escola pública, cujo destino passa a ser quase exclusivamente o mercado de trabalho circunscrito às profissões fabris ou que requerem baixa escolarização. (GONÇALVES, 2012, p. 14)

O poeta Luiz Cuti, no artigo “Fundo de quintal nas umbigadas”, publicado no livro *Criação Crioula, nu elefante branco* (1987), faz uma crítica à LDB de 1961, que teve muitos de seus artigos mantidos na Lei nº 5.692/1971, sobre o descumprimento de seus princípios básicos quando, por exemplo, afirma que deve haver “respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem” – no artigo 1, letra b – e a “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceito de classe ou de raça” – na letra g do mesmo artigo. O autor fala sobre a perda de dignidade que

⁸⁵ Algumas das disciplinas que passaram a ser valorizadas no currículo da Lei nº 5.692/1971 foram Educação Moral e Cívica, de perfil ufanista e doutrinário; Educação Física, com viés militar; Educação Artística, voltada para o desenvolvimento de habilidades manuais importantes para o trabalho; e Programa de Saúde, que tinha perfil higienista (GONÇALVES, 2012, p. 13). Todas essas disciplinas tiveram destaque também no Estado Novo, como discutido no capítulo 2 deste trabalho.

massacra as subjetividades expostas ao preconceito racial, e a escola, que seria um veículo para combater o racismo, não conseguia fazê-lo àquela altura:

A criança negra continua a ser vítima de uma educação de supremacia branca. E mais: modelos de bem e mal estético, concepção burguesa de escritor, negação de si mesmo enquanto negro. *Contempla-se o paraíso da exclusão* como se não fosse um inferno purgatório. *Exatamente essa exclusão que gera a invisibilidade de personalidade, tão prejudicial para a criação artística.* O autodidatismo não é para o escritor negro fator de complementaridade na formação escolar. Significa a possibilidade de emersão do leite azedo da educação formal e informal. Mas, e a ideia de poeta e ficcionista diante das miragens? (CUTI, 1987, p. 153-154, grifos meus)

Nessa passagem, Cuti toca em questões altamente relevantes para esta tese e vai além. Para ele, a criança negra está submersa em uma educação que lhe imprime experiências carregadas de violências simbólicas prejudiciais à construção de sua subjetividade. Além disso, essa questão afeta a possível elaboração artística, que está em gestação no período escolar, imprimindo uma marca indelével ao conhecimento formulado por quem vive tal experiência. O autodidatismo, citado por ele como tarefa do escritor e escritora negra que busca afastar-se da baixa expectativa criada para si nos bancos escolares, segue o caminho da leitura dos textos literários, como ele aborda nesse artigo.

Sigo, então, as reflexões desta tese, passando a discutir a emergência do movimento negro e entidades como o Quilombhoje, em 1978, voltadas à divulgação e discussão da literatura negra, pois elas trabalharam em prol de uma educação literária nas escolas que possibilitasse o acesso de todas as crianças, especialmente as negras, ao conhecimento e ao arcabouço cultural firmados na experiência social negra no Brasil. O contrário disso, como venho discutindo, é definido como epistemicídio, conceito que parece cair como uma luva quando olhamos de perto as ferramentas utilizadas pelos militares para formular sua concepção de educação.

Como discutido até o momento, o caráter tecnicista imposto pela reforma dos 1º e 2º graus durante o governo militar prejudicou fortemente o desenvolvimento de matérias germinadas na reflexão da condição humana, como a literatura. Além disso, tanto professores quanto alunos foram inseridos em uma dinâmica de espoliação de suas reflexões como agentes da prática educativa. Outro aspecto da reforma educacional de 1971 foi a perda de espaço do ensino de literatura em todos os níveis da Educação Básica, ficando restrito aos estudantes que prestariam vestibular, objetivo manobrado por essa reforma, que vinculou a formação profissionalizante ao mercado de trabalho, buscando arrefecer a tensão por vagas nas universidades públicas. Então, assim como em outros momentos da trajetória histórica do

ensino de literatura, esse conhecimento ficou restrito a um nível de ensino secundário e ao superior, no caso do curso de Letras, o que nos revela um mecanismo perene que compreende a literatura como um conhecimento-chave para o acesso às abstrações do pensamento mais vinculadas ao mundo do trabalho intelectual. Além disso, há também o movimento de contingenciamento desse campo do saber em momentos políticos autoritários, como o Estado Novo e a ditadura civil-militar, fato que afirma que o manejo das ferramentas capazes de estimular a criticidade e a autopercepção da subjetividade e da condição humana é um interesse quando a pluralidade de pontos de vista é danosa ao governo.

Haveria, então, um paralelo possível entre a interdição de certos conhecimentos nos governos autoritários e o epistemicídio? Simbolicamente, sim, pois a omissão do *continuum* criativo de autoras negras, que elaboraram narrativas e imagens sobre a experiência social dessa população na literatura brasileira, é uma supressão da literatura, o que dá a ver o temor em relação às edificações subterrâneas capazes de serem elaboradas a partir desse conhecimento e/ou revela a face da disputa pelas narrativas, travadas no seio da construção dos conhecimentos, de maneira nua e crua.

3.5 O Quilombhoje, os *Cadernos Negros* e o *continuum* criativo do movimento negro brasileiro (1978)

Os anos 1970 foram marcados pelo recrudescimento do governo civil-militar e também pela reação a isso por parte dos movimentos de pessoas, seja na elaboração de publicações alternativas às imposições de silêncio, seja na fundação de novas entidades. Nesse cenário controverso e cheio de impasses políticos, alguns eventos elencados por Mário Augusto Medeiros da Silva (2011) desenham o pano de fundo do período:

1) inicia-se a organização pela anistia de presos políticos e exilados, em setores da sociedade, que culminariam no Comitê Brasileiro pela Anistia; 2) a Imprensa Alternativa se desenvolve e atinge seu momento de maior vigor; 3) publicam-se depoimentos e romances de ex-guerrilheiros urbanos sobre o período inicial da ditadura civil-militar; 4) bem como uma literatura de narrativa curta, de temática urbana e/ou marginal, que atinge alto grau de desenvolvimento em autores como Rubem Fonseca, Dalton Trevisan, João Antônio, Plínio Marcos etc.; 5) vale lembrar o trabalho, já discutido, de Carlos A. Messeder Pereira⁸⁶, que se debruçará e

⁸⁶ Aqui o pesquisador se refere ao livro *Retrato de época: poesia marginal anos 1970*, do antropólogo Carlos Alberto Messeder Pereira, de 1981, em que o autor discute a literatura e a cultura da época.

documentará a *Poesia Marginal* e a geração de escritores que a vivencia nos anos 70; 6) no âmbito da política, a organização de movimentos sociais baseados em identidades diversas (mulheres, negros, homossexuais, ambientalistas, populares, proletários etc.); 7) ainda nesta seara, o complexo acirramento das grandes greves de 1978 e 1979, consideradas como o advento do novo sindicalismo, gerando, inclusive, bases para uma nova participação política institucional. (SILVA, 2011, p. 285)

Nesse ínterim, o movimento negro organizado, que havia sofrido os baques do golpe civil-militar de 1964, como exemplificado pelo fim das atividades da ACN, desponta novamente com uma seara de novos ativistas políticos e também escritores, que puderam estabelecer algum vínculo com os militantes e ativistas de períodos anteriores, contornando de alguma maneira a interrupção da linha de transmissão entre a nova geração e a anterior imposta pelo pano de fundo político daquele momento, segundo Mário Augusto Medeiros da Silva. O pesquisador elencou os fatores que, segundo ele, foram preponderantes no estabelecimento desses vínculos, como a entrada de parte desses ativistas nos cursos superiores, que permitiu sua socialização com os temas e enfrentamentos do período, e a presença de militantes antigos que eram convidados para os debates, alimentando o interesse dos mais novos pela história do recente passado do negro brasileiro. O autor cita também a relevância da publicação alternativa *Versus*⁸⁷, que, com a seção Afro-Latino-América, promoveu a circulação de textos e aqueceu o debate sobre o tema racial, bem como as publicações *Árvore das Palavras*⁸⁸ e *Jornegro*⁸⁹. Por

⁸⁷ O *Versus* foi criado pelo jornalista Marcos Faerman e publicado entre 1975 e 1978. O jornal dedicava-se a pensar a cultura como um aspecto da resistência da América Latina à opressão política daqueles anos. Havia um diálogo intenso com os cenários de outros países latino-americanos e também africanos através de colaboradores. O *Versus* publicava textos de líderes internacionais como Agostinho Neto e Amílcar Cabral. A seção Afro-Latino América foi permanente na publicação de 1975 a 1977, e Mário Augusto Medeiros da Silva a considera uma nova etapa em que a marginalidade da imprensa negra é sobrepujada, havendo o alcance de um público maior e mais diversificado (SILVA, 2011, p. 299). Para ver todas as edições fac-similares da publicação: <http://www.marcosfaerman.jor.br/versus.html>. Acesso em: 3 set. 2020.

⁸⁸ O jornal *Árvore das Palavras* (1978-1979) foi idealizado por Jamu Minka e contou com a colaboração de Milton Barbosa. A publicação se propôs ser um canal de discussão política com linguagem mais simples e acessível a todas as pessoas, suas primeiras edições eram feitas em mimeógrafo. O portal de notícias independente Opera Mundi realizou uma série de vídeos sobre a memória da imprensa alternativa, em um deles entrevistou os ativistas Rafael Pinto e Milton Barbosa, que falaram sobre o *Árvore das Palavras*. Link para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?time_continue=277&v=nWqP0o2HnnQ&feature=emb_title. Acesso em: 3 set. 2020.

⁸⁹ O *Jornegro* (1978-1981) era o meio de divulgação das atividades e pensamentos dos ativistas do Cegan e teve um total de 12 números publicados. Entre os colaboradores estiveram Luiz Silva, o Cuti, Odacir Mattos, Jamu Minka, Jacques Félix, Maria Inês da Silva, Ubirajara Motta, Luiz Paulo Lima, Mensah Gamba, Henrique Cunha Jr., Isidora T. Souza, Cristina e Lúcia, segundo estudo da pesquisadora Maria Aparecida de Oliveira Lopes, na tese *História e memória do negro em São Paulo: efemérides, símbolos e identidade (1945-1978)* (2007). Vale destacar que nela a historiadora analisa a crítica ao mito da mãe preta feito pela *Jornegro* na edição de maio de 1978. Para o editorial, todos os mitos que contribuíssem com a conformidade do negro em relação a sua condição racial no Brasil deveriam ser criticamente confrontados (LOPES, 2007, p. 147, 150).

último, Silva aponta a inserção do debate dos ativismos negros em outros países, como os Estados Unidos, e nas revoltas anticoloniais de países africanos (SILVA, 2011, p. 294).

Dar conta de todos esses pontos não é objetivo deste trabalho, mesmo porque seria uma tarefa que estenderia a discussão para outros campos que não são de interesse para a tese. No entanto, debater o cultivo do elo entre as gerações de intelectuais e ativistas é importante para entender a continuidade e a manutenção do conhecimento elaborado pela experiência negra. O Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan), surgido em São Paulo no ano de 1971, teve papel na fundação dessa ponte, pois ele conectou o fim da ACN ao surgimento do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUDCR) e também dos *Cadernos Negros*, entidades que tiveram destaque nas disputas pelos direitos sociais e na discussão sobre a literatura negra, respectivamente.

A chamada “geração de julho de 1978”, aquela que fundou o MNUDCR, teve a responsabilidade de dar continuidade às históricas lutas negras, e o Cecan – entidade negra com missão cultural e social – contribuiu de maneira importante para a consolidação do debate racial naqueles anos. Thereza Santos foi fundadora do Cecan, mas após seu autoexílio em 1976 a entidade passou por uma reorganização. No artigo “A multiplicidade de expressões e a consciência negra: a reorganização do Cecan”, Joana Ferreira da Silva (2020) discute as transformações da entidade, que passou a ser presidida por Odacir de Mattos, ex-integrante da ACN⁹⁰, numa nova fase marcada por uma preocupação maior no desenvolvimento de pesquisas acerca da cultura negra:

Odacir de Mattos retomou as atividades do CECAN, nessa segunda fase, enfatizando o peso da colonização cultural como um dos fatores determinantes para a distorção da imagem e da consciência negra. Além do mais, ele apontava o perigo da folclorização da cultura negra, propondo uma recuperação dos valores negros, criticamente, para se alcançar uma consciência e uma autoimagem positiva do negro. (SILVA, 2020, p. 18)

A relevância da pesquisa sobre a cultura negra aparecia no estatuto da entidade, definindo-a como um “órgão representativo de pesquisadores amadores da cultura negra”. Para Joana Ferreira da Silva, naquele momento histórico, a necessidade da recuperação das raízes negras era compreendida como inegociável para o objetivo de construção de uma identidade negra e, para isso, a cultura tinha papel fundamental. A pesquisadora entrevistou Rafael Pinto, organizador do Cecan em seu segundo momento, em 23 jan. 1991, e ele falou a respeito do olhar da entidade sobre essa construção identitária. Ela não passaria apenas pelo estudo das

⁹⁰ Odacir de Mattos foi um dos responsáveis pela publicação do jornal *Mutirão*, da Associação Cultural do Negro, em 1958, junto com Oswaldo de Camargo e a atriz Jacira Silva, segundo Correia Leite (LEITE, 1992, p. 171).

contribuições culturais historicamente folclorizadas, como a alimentação, a música, a dança e a religião, mas também por outras manifestações consideradas cultura negra para a entidade, como a publicação de jornais, de livros, a produção de artes plásticas, quase sempre elaborados a partir de uma temática negra (SILVA, 2020, p. 21).

Além de debruçar-se sobre a compreensão do conhecimento negro produzido a partir de suas manifestações culturais, o Cegan realizou um ciclo de debates com o objetivo de promover a disseminação do saber dos militantes mais velhos, bem como musicistas e religiosos do candomblé. A série de depoimentos, chamada “O negro e suas associações”, aconteceu no período de 5 de junho e 3 de julho 1976. Entre os convidados estiveram Henrique Cunha e José Correia Leite, da ACN, e Jayme Aguiar, parceiro de Leite à época da publicação do *Clarim d’Alvorada*, um dos jornais da imprensa negra das décadas de 1920 e 1930. Sobre essa troca entre as gerações, falou o escritor Cuti em entrevista à Verena Alberti e Amílcar Pereira para o livro *Histórias do Movimento Negro no Brasil* (2007):

A minha militância se dirigiu mais para área da cultura e, depois, mais precisamente para área da literatura. Mas continuei uma pessoa interessada em outros aspectos da questão racial, sobretudo a questão da memória. Aí foi que eu encontrei o Correia Leite. Foi uma pessoa que me recebeu muito bem. Aliás, recebia bem todas as pessoas que iam lá procurar entrevistas e informações. Ele foi um grande incentivador da militância. O pessoal do CECAN, o Centro de Cultura e Arte Negra, por exemplo, todos o conheciam, todos iam à casa dele conversar, convidá-lo para ir falar em algum lugar ou visitar alguma exposição, e ele sempre recebia muito bem todo mundo. Como eu estudava na época, pensei em fazer um trabalho sobre o Correia Leite e fui conversar com ele. Na primeira conversa, eu desisti, porque percebi que não tinha nada que fazer um livro sobre o Correia Leite; tinha que fazer um livro dele, com depoimentos dele. Tinha que ser o Correia Leite mesmo falando, se mostrando, se expondo. Era a memória que era a coisa mais interessante de fazer. (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 74)

Como relatado por Cuti, o Cegan promoveu um encontro geracional importante para o *continuum* criativo mobilizado pelo movimento negro ao possibilitar, inclusive, que a obra ...*E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos* (LEITE, 1992), aqui tantas vezes citada, fosse concebida. Ele também se configurou como um espaço frutífero para a troca de ideias e pensamentos que deram origem ao Quilombhoje, como revela Esmeralda Ribeiro, ao falar que o Cegan “faz parte da história dos *Cadernos Negros* porque foi o lugar que abrigou muitos de nossos e um local muito frequentado por lideranças do movimento negro” (RIBEIRO, 2020, p. 27).

Os *Cadernos Negros*, antologia de literatura afro-brasileira nascida em 1978 e publicada até hoje, surgiu dos encontros e reuniões do Cegan, como relatado por Cuti, em entrevista a Charles H. Rowell. Ali existiam pessoas ligadas à área das letras, e elas amadureceram a ideia

de organizar uma própria antologia, na qual pudessem publicar seus contos e poemas: “Inicialmente, a ideia nasceu comigo e com o Hugo Ferreira e, em 1978, fizemos a publicação de um pequeno livro e já sabíamos que a série iria continuar. [...] E dali em diante fiz a antologia com a ajuda de outros escritores, ajudas eventuais, e sempre com a participação financeira de cada um” (ROWELL; CUTI, 1995, p. 901).

A ação coletiva deu à luz essa publicação, que desempenhou papel importante na consolidação da discussão sobre a literatura negra, bem como nas reflexões dos escritores e escritoras sobre seu fazer literário e a literatura brasileira. O caminho para essa percepção foi o resultado de um acúmulo de reflexões promovidas ao longo de muitos anos e que constou das páginas da imprensa negra brasileira também, como discutido no capítulo anterior, já que a publicação *Cadernos Negros* nasceu no seio das discussões da “geração de julho de 1978” e contou com prefácio de ativistas nos cinco primeiros números, segundo Mário Augusto Medeiros Silva (SILVA, 2011, p. 317).

Não satisfeito com a publicação de sua literatura, o grupo que se reunia no Cegan para discutir essa arte deu outro passo em meados de 1980 ao criar o Quilombhoje, que nasceu com o objetivo de ser um espaço que congregasse a especificidade da discussão da literatura afro-brasileira de maneira pública. Os seus idealizadores, a saber, Oswaldo de Camargo, Cuti, Abelardo Rodrigues, Paulo Colina e Mario Jorge Lescano, queriam que o grupo fosse identificado como coletivo que pensasse a literatura, e me interessa, especificamente, a noção de “retomada histórica” proposta no nome do grupo, segundo Cuti:

[...] Eu sugeri o nome Quilombo, mais a palavra hoje, que daria Quilombhoje. Uma das coisas que achei curiosa nesse nome, que as pessoas aceitaram, é que a palavra Quilombhoje tem “bojo” embutida. Ela é um neologismo que inclui a atualidade do Quilombo, a noção de nossa retomada histórica e também ela inclui a palavra bojo, ou seja, a nossa literatura está no bojo de um movimento maior, que é o Movimento Negro Nacional. (ROWELL; CUTI, 1995, p. 901)

A ideia de *continuum* criativo existente no movimento negro, a qual operou a produção, a manutenção e o compartilhamento do conhecimento elaborado pela e sobre a experiência social dessa população, foi articulada no Encontro Nacional Afro-Brasileiro realizado no Centro de Estudos Afro-Asiáticos no período de 29 de julho a 1º de agosto de 1982. Um dos temas do evento foi “Literatura afro-brasileira pós-70”, e ele contou com expositores do Quilombhoje que colaboravam com os *Cadernos Negros*. É a partir da publicação das comunicações desse encontro no número 8-9 da *Revista de Estudos Afro-asiáticos*, de 1983, que podemos ter acesso à contribuição “Um caminho para a literatura afro-brasileira”, de

Estevam Maya-Maya, colaborador dos *Cadernos Negros*. O escritor situa a literatura afro-brasileira como formadora da herança cultural do país, sendo necessário: “exaltar veementemente a nossa contribuição à formação cultural do país, reavivando a nossa memória”, pois ela é “o principal sustentáculo de uma comunidade, de um povo, de uma nação”. (MAYA-MAYA, 1983, p. 233). Para isso, a educação formal, que sempre articulou as trajetórias de lutas sociais do movimento negro brasileiro, é destacada como um dos horizontes de expectativas dessa literatura:

É através de uma instituição forte, congregando também autores de outras etnias, que poderemos encaminhar aos organismos competentes a nossa disposição, como autores marginalizados, de *sermos inseridos no ensino oficial em todos os níveis, contestando o argumento de que não têm sido adotados autores africanos, em livros didáticos, por falta de uma consistente literatura afro-brasileira contemporânea*. [...] Propomos a elaboração de uma antologia de autores afro-brasileiros atuais, organizada de forma eminentemente didática, visando atingir, numa primeira instância, estudantes de 1º e 2º Graus. E também a elaboração de uma obra de autores afro-brasileiros “branquificados” intencionalmente pela história oficial, contendo dados biográficos e apreciação crítica de sua criação literária. O objetivo dessa obra não seria uma mera constatação, mas transferir os autores para a sua legítima origem, como também informando às novas gerações da existência de seus representantes de outrora. (MAYA-MAYA, 1983, p. 234, grifos meus)

Constata-se que a discussão sobre quem eram o autor e a autora da literatura afro-brasileira aparece nas reflexões de Maya-Maya numa perspectiva de integração. Contudo, de fato isso esteve longe de ser um consenso entre outros escritores e escritoras colaboradores dos *Cadernos Negros* e integrantes do Quilombhoje. Para ficar em apenas um caso, Cuti e toda sua reflexão sobre o conceito de literatura negro-brasileira vai numa direção oposta a de Estevão Maya-Maya. No entanto, o que destaco nessa reflexão é a noção de articulação dessa literatura como um conhecimento que deveria ocupar as salas de aula e os livros didáticos. Para isso, o autor considera haver a necessidade de ela estar inserida em todos os níveis de ensino e, ainda, de contra-argumentar os que diziam que ela não estava na escola por ser inconsistente. Então, era necessária a elaboração de uma antologia de autores afro-brasileiros que atingisse estudantes do 1º e 2º graus, além da produção de uma obra que realocasse, na literatura afro-brasileira, autores que foram embranquecidos pela história oficial. É notório que esses anseios e projetos, que naquele momento estavam no horizonte de expectativas, acabaram se concretizando e integrando parte da força-motriz da longa e sólida trajetória dos *Cadernos Negros* nos últimos 42 anos. Como avaliou a escritora Esmeralda Ribeiro, a publicação é “uma referência didática nacional para a educação antirracista” (RIBEIRO, 2020, p. 28-29).

Nesta comunicação, Maya-Maya ainda falou sobre a necessidade de criação de: “Uma literatura infanto-juvenil afro-brasileira inspirada em nossas lendas, mitos, enfim, em todos os elementos culturais a nós legados, visando dar a conhecer à nossa juventude que ela não é desprovida de tradições culturais” (MAYA-MAYA, 1983, p. 234). Não só a discussão realizada por Estevão Maya-Maya nessa primeira publicação demarcou e revelou ao público e à crítica os pontos de vista dos escritores do Quilombhoje, individual e coletivamente, mas também outras, que abordarei adiante, mostram o lastro do debate que congregou a educação e a literatura, como estradas que se cruzam, ao longo do *continuum* criativo do movimento negro, argumento central para esta tese, pois esclarece que o descompasso do currículo é também alvo histórico nas disputas sociais encabeçadas por negros e negras.

A noção de continuidade também é demarcada em outra publicação fundamental do Quilombhoje, o livro *Reflexões: sobre a literatura afro-brasileira* (1985), resultado da Noite da Literatura Afro-Brasileira, realizada no III Congresso de Cultura Negra das Américas, em 1982, na PUC-SP. Ali o coletivo se localizou em um *continuum* criativo histórico: “É parte de uma luta que nos transcende, pois teve início muito antes e vai continuar depois de nós. Isso enquanto persistirem as pressões que fazem da nossa vida uma subvida” (QUILOMBHOJE, 1985, p. 14). Esse trecho, que está na introdução da publicação, é parte dos esforços do grupo em definir conceitualmente sua compreensão para a literatura afro-brasileira. O texto continua: “Portanto, não vamos escamotear a questão ideológica ligada à literatura nem tampouco reduzir esta ideologia àquela” (QUILOMBHOJE, 1985, p. 14). A necessidade de uma compreensão estética e ideológica para a literatura do grupo fez-se presente ali e apontou para a especificidade do que produziam, apesar de não haver um consenso entre os nomes para designá-la: literatura negra, literatura afro-brasileira, literatura negro-brasileira, cada um sendo utilizado pelos escritores do grupo e seus textos. Para mim, a enunciação de uma visão de mundo própria, que aparece como norte inegociável entre os escritores, independentemente da terminologia que utilizem para definir suas produções, corporifica uma perspectiva na literatura brasileira e influencia também em sua autopercepção – ou ao menos deveria.

O movimento histórico que fundou o conceito moderno de literatura, tão caro às abordagens literárias nos bancos escolares, foi burilado em um contexto de grandes mudanças na sociedade, que, para definir-se, precisou amalgamar signos internos. A literatura, as belas-letas serviram de canal para a demarcação da herança cultural de cada Estado-nação que se formava no início do século XIX. Aliado a isso, como já discutido no início do segundo capítulo, houve uma popularização da figura dos leitores, o que levou a um recrudescimento da ideia do que seriam as belas-letas. Ao que parece, há um movimento semelhante nas

incansáveis discussões na literatura brasileira em torno do termo que designa a elaborada por negros e negras, pois a definição está na contraposição ao externo já na gênese da formação do conceito moderno de literatura. O caminho para que a distinção não gere uma fissura intransponível entre as perspectivas que produzem a literatura brasileira passa pela sala de aula, como indicado pelos escritores do Quilombhoje e, antes, pelos ativistas da imprensa negra do início do século XX. Ampliar a compreensão da herança cultural brasileira e dos conhecimentos que a formaram poderá mobilizar a literatura brasileira a entender-se mais uma vez, pois ela nunca foi uma só.

O escritor Paulo Colina, na edição de número 2 dos *Cadernos Negros*, refletiu sobre seu fazer literário, que se referenda numa gênese oral, algo muito presente nas tradições literárias não ocidentais: “Não sou um negro escritor e muito menos um escritor negro. Na verdade, sou um contador de es/histórias tal como meu avô ou meu tio-avô [...] Sou um repórter do dia a dia, da nossa realidade. Sou um olho nas vilas, favelas, cortiços, nos sambas, na cidade-vida nossa (COLINA, 1979, p. 103 *apud* SILVA, 2011, p. 315). Já Cuti, em sua apresentação da edição de número 5 dos *Cadernos Negros*, reflete: “Somos aqueles que foram obrigados a comer espinhos e são obrigados a vomitar flores, porque a digestão não se realiza [...] A meta é deixarmos de ser ‘o outro’ na vida literária de nosso país” (CUTI, 1982, p. 16 *apud* SILVA, 2011, p. 318). As discussões, os debates e os esforços de autodefinição, como esses presentes nos números 2 e 5 dos *Cadernos Negros*, foram o cerne dos vários eventos literários organizados, em sua maioria, pelo Quilombhoje, nos anos 1980. O ar foi de retomada, pois o golpe civil-militar de 1964 havia interrompido o fluxo do *continuum* criativo do movimento negro, mas o elo estabelecido entre esses jovens ativistas e os militantes mais velhos das associações embalou a memória coletiva que reconectou o passado e fez as lutas seguirem em frente. Para Mário Augusto Medeiros da Silva: “Os debates e esforços da década de 1980 podem ser entendidos, desta maneira, como uma continuidade de uma trajetória perene de ativismo político e cultural, além de luta social por direitos do grupo negro literário em São Paulo” (SILVA, 2015, p. 164). Por isso, passo agora a refletir sobre as discussões estabelecidas a respeito da literatura e da educação nesses eventos em que o Quilombhoje pôde amadurecer, cada vez mais, a compreensão sobre a literatura afro-brasileira.

3.6 Os eventos literários dos anos 1980 e as discussões sobre literatura e educação

A década de 1980 foi marcada pela realização de eventos, sendo dois deles internacionais, em que foi debatido tanto o conceito de literatura afro-brasileira quanto o fazer empregado pelos escritores e escritoras. Entre os mais destacados estiveram: o III Congresso de Cultura Negra das Américas, de 1982, em São Paulo, onde aconteceu a chamada “Noite da Literatura Afro-Brasileira”; a Mostra Internacional de São Paulo – Perfil da Literatura Negra, de 1985; o I Encontro Nacional de Poetas e Ficcionistas Negros, de 1985, em São Paulo; e a III Bienal Nestlé de Literatura, de 1986, em que ocorreu o seminário “O negro na literatura brasileira”, também na capital paulista. Sobre o papel desses eventos, refletiu Estevão Maya-Maya: “[Permitiram] aos escritores e intelectuais afro-brasileiros o estabelecimento de um intercâmbio que tem favorecido alcançar o que se vem produzindo ultimamente em torno de negritude ou afro-brasilidade” (MAYA-MAYA, 1987, p. 109).

O primeiro evento, já citado anteriormente, foi o III Congresso de Cultura Negra das Américas, na PUC-SP, que resultou na publicação da obra do Quilombhoje (1985) *Reflexões: sobre a literatura afro-brasileira*, já em 1985, pelo Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra de São Paulo. A obra consolidou e reconheceu o grupo como entidade fundamental da comunidade negra no campo literário e também como uma via de expressão livre e independente do movimento, segundo Mário Augusto Medeiros da Silva (SILVA, 2015, p. 168).

O segundo foi a Mostra Internacional de São Paulo – Perfil da Literatura Negra, que reuniu intelectuais brasileiros e estrangeiros em torno da discussão dessa produção literária. Entre os convidados estavam escritores como James Baldwin (1924-1987) e Luandino Vieira, nascido em 1935. O texto “Em debate a literatura negra”, veiculado na Folha de S.Paulo (EM DEBATE, 1985), divulgou as mesas que comporiam o evento: A literatura negra como forma de resistência, A recodificação do mundo pelo negro na diáspora através da literatura, Negritude, conceitos e caminhos, Literatura e identidade, O personagem negro na literatura, A literatura africana pós-independência, e Estereótipo do negro nos meios de comunicação. A presença desses temas no evento revela o lastro das discussões que passaram a compor a seara dos debates literários anos depois, principalmente a partir dos anos 2000, fato que, se perdido de vista, ajuda a sedimentar o esquecimento do conhecimento elaborado por negros e negras, fomentando os desdobramentos que isso ocasiona, questão central para esta tese.

Além de James Baldwin e Luandino Vieira, que estavam entre os convidados, mas não compareceram ao encontro, a Mostra Perfil da Literatura Negra contou com a participação de intelectuais e ativistas destacados nas lutas pela independência de países africanos, como Leopold Sedar Senghor (1906-2001) e Aimé Césaire (1913-2008). Também estiveram entre os

debatedores os escritores Muniz Sodré (nascido em 1942) e Manuel Rui Monteiro (nascido em 1941). A discussão girou em torno tanto da definição da literatura negra, seu papel antirracista e articulador de um processo de descolonização nos imaginários quanto da presença de Machado de Assis como autor dessa literatura, o que não novidade, uma vez que o escritor já era celebrado nos jornais da imprensa negra dos anos 1930 como autor negro⁹¹.

O debate em torno da autoria negra de Machado de Assis também esteve presente no I Encontro Nacional de Poetas e Ficcionalistas Negros, ocorrido em 1985, mas articulado entre 1983 e 1984 pelos coletivos literários Quilombhoje, de São Paulo, e Negrícia, do Rio de Janeiro. Entre os objetivos do evento, estabelecidos pela comissão nacional organizadora do encontro⁹², estavam avaliar a produção literária negra recente e redimensioná-la com as obras de autores como Luiz Gama, Cruz e Sousa, Machado de Assis, Lima Barreto, Lino Guedes, Solano Trindade e outros. A apresentação do livro *Criação Crioula, nu elefante branco* (1987), no qual foram compiladas as discussões e os textos do evento, também considerava discutir o eurocentrismo da indústria cultural, revelado pelo “bloqueio editorial” aos escritores e escritoras negras ou pela solidariedade “negrófila”⁹³.

Esse livro é relevante para a discussão realizada nesta tese, pois apresenta o debate feito pelos escritores e escritoras a respeito da abordagem da literatura afro-brasileira no currículo escolar, os projetos realizados pelos coletivos literários nas escolas, as estratégias e os desafios do caminho de consolidação dessa literatura na sala de aula. O texto “Movimento negro e educação”, de Deley de Acari⁹⁴, discute como livros didáticos da então chamada “área de Comunicação e Expressão” criam assimilações de imagens problemáticas para a constituição da subjetividade negra:

A arte literária, um dos objetos de estudo do currículo da área de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, é um dos pilares de sustentação desta sociedade

⁹¹ Essa discussão foi realizada nas páginas 114 e 115 desta tese.

⁹² Compunham a comissão organizadora do evento: Arnaldo Xavier, Cuti e Mirian Alves.

⁹³ Como consta no texto “Simplesmente histórico”, que apresentou o I Encontro Nacional de Poetas e Ficcionalistas Negros Brasileiros, no livro *Criação crioula, nu elefante branco* (1987).

⁹⁴ O poeta Deley de Acari é um ativista e liderança da comunidade de Acari no Rio de Janeiro. O Centro Cultural Poeta Deley de Acari (CCPD) é palco de atividades educativas, cineclubes, saraus, festas promovidas pelo próprio Deley e outros ativistas da cultura. No CCPD também funcionam aulas gratuitas preparatórias para o vestibular de segunda a sábado. Ele atua há 40 anos como animador cultural e instrutor de futebol para jovens e crianças da favela de Acari. Por conta de sua atuação em defesa dos direitos humanos na região, foi vítima de ameaças por parte da polícia, o que gerou uma campanha pública pedindo proteção para o ativista para o governador do estado do Rio de Janeiro em 2016. Para saber mais sobre Deley de Acari, ver: <http://deleydeacari.blogspot.com/>. Acesso em: 22 set. 2020.

através da Educação idealizada não para libertar o homem, mas para torná-lo permanentemente servil. A literatura na escola, em conjunto com as áreas de História e Geografia, é usada como instrumento de transmissão de servilismo e dependência. A literatura tem efeito subliminador que a História e a Geografia fazem no real. Uma criança, que folheia seu livro de português durante um ano letivo, terá gravada na mente cada ilustração, cada frase, cada palavra, cada sílaba dos romances, contos, poesias, crônicas, etc., que interpretar ou fizer análise gramatical. No manuseio diário do livro, os valores sociais, políticos, de classe, culturais e religiosos do autor, o que ele pretende transmitir implícita ou explicitamente em seus textos, serão assimilados com “naturalidade” pela criação a cada ano, por cerca de uma década e meia. (ACARI, 1987, p. 67)

O escritor apresenta uma reflexão aguda da realidade dos estudantes da educação pública brasileira. Por vezes, o livro didático é a única obra disponível em casa ou mesmo nas escolas, por isso, é uma publicação importante para sua formação cultural e cujo impacto não deve ser menosprezado, pois transmite o conjunto de valores que interessam à vida em sociedade. Como se vê, o *continuum* criativo que articulou a educação como eixo central nas lutas sociais do movimento negro alcançou uma reflexão mais consolidada em relação ao papel da literatura nessa publicação do Quilombhoje. Deley de Acari aprofunda a reflexão sobre o impacto dos estereótipos racistas nos livros didáticos⁹⁵ refletindo sobre a abordagem da obra de Monteiro Lobato:

Quando um texto, do racista Monteiro Lobato, é lido para uma criança sem nenhum senso crítico, ela introjeta e acaba assimilando, como seus, os arquétipos da velha estrutura escravocrata das fazendas de café de São Paulo e do Rio de Janeiro, que subsistem ainda hoje: o preto velho humilde e manso, a supersticiosa preta velha cozinheira da casa grande, a benévola latifundiária, seus netos parasitas que vêm passar as férias na fazenda, os empregados matutos, objetos de chacota e ridicularização por parte destes meninos da cidade. (ACARI, 1987, p. 67)

Os intelectuais interessados em uma mudança na abordagem da literatura na sala de aula deveriam, então, ocupar-se também da herança cultural estabelecida como de valor no material didático e no currículo em voga. Deley de Acari ainda pondera que, de fato, a literatura negra já estava chegando às escolas a partir do trabalho coletivo de escritores, professores e ativistas, apostando que, num futuro breve, haveria uma mudança nos currículos, que viria de baixo para cima:

A Literatura Negra está chegando às escolas cada vez com mais frequência, quer em recitais realizados por poetas negros com apoio de diretores e professores, quer com a inserção de seus textos para a interpretação e análise gramaticais, sem que tenha ocorrido até agora uma mudança no atual currículo escolar, *que mais cedo ou mais tarde será modificado de baixo para cima*. O trabalho pioneiro de poetas, alunos e professores, no que concerne a língua portuguesa, não efetuará sozinho esta

⁹⁵ Para mais sobre o assunto, ver Munanga (1999).

transformação, mas certamente, terá seu importante papel reconhecido pelos negros, brancos e mestiços que estão se unindo para edificar uma nova sociedade, para além das novas velhas repúblicas, onde o oprimido liberto da opressão, uma vez vencido seus opressores, seja protagonista, autor e diretor de suas próprias histórias e estórias. (ACARI, 1987, p. 69, grifos meus)

O *continuum* criativo do movimento negro, que viabilizou a elaboração e a manutenção do conhecimento ao longo dos anos, surge corporificado em uma reflexão aguda do escritor. Ele atesta o desenvolvimento do trabalho que estava sendo realizado nas escolas, mesmo que em uma escala local, projetando o resultado da empreitada em uma mudança curricular concebida de baixo para cima. Essa visão introduz a reflexão que farei adiante acerca do artigo 26-A da LDB de 1996, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas disciplinas curriculares.

Houve um debate, registrado no livro em discussão, entre os escritores e escritoras em torno das estratégias e ações dos grupos Negrícia e Quilombhoje para que esse caminho continuasse a ser trilhado. Hermógenes Almeida Filho, por exemplo, falou sobre o projeto do Negrícia de levar poesia e literatura negra às escolas de 1º e 2º graus. Sobre isso, Deley de Acari completou dizendo tratar-se de um projeto firmado em parceria com a Secretaria de Educação. Já pensando nos desdobramentos de ações semelhantes em outras localidades, Hermógenes Almeida Filho sugeriu que o resultado do encontro fosse enviado aos órgãos ligados à educação nos níveis estadual e federal e justificou: “Se pretendemos introduzir a poesia negra no currículo, temos que fazer chegar as questões polêmicas ao conhecimento público.” Já Ari Cândido concordou com Almeida Filho e completou dizendo que o melhor seria “colocar no currículo não só poesia e literatura negra, como outros estudos históricos” (ACARI; CÂNDIDO; FERREIRA; ALMEIDA FILHO, p. 21-23).

Apesar de não haver na obra discutida registros sobre o desdobramento dos encaminhamentos do I Encontro Nacional de Poetas e Ficcionalistas Negros, o debate propositivo evidencia em que termos o problema da ausência da literatura negra nos currículos era tratado entre os escritores dos grupos Quilombhoje e Negrícia, revelando que muito estava sendo feito e ainda havia por fazer para que o chão da sala de aula fosse mais acolhedor e garantisse a transmissão da herança cultural negra na formação da juventude brasileira. Vale destacar que o ensino superior também não foi esquecido pelos debatedores, pois J. Abílio Ferreira falou sobre a importância da “revisão da história com a recuperação da nossa participação ao longo dela” não só nos livros, mas também nos meios de comunicação e emendou:

É incrível que numa faculdade de comunicação, por exemplo, ninguém conheça *Cadernos Negros*, imprensa negra. Estudantes negros de jornalismo não conhecem imprensa negra. Precisaria haver um intercâmbio para que as pessoas que vão sendo absorvidas no mercado de trabalho, seja em que área for, tenham esta preocupação e tragam experiências para que a gente possa amarrar isto de alguma maneira. (ACARI; CÂNDIDO; FERREIRA; ALMEIDA FILHO, p. 26)

Então, o conhecimento elaborado pela literatura e pela imprensa negra é retomado como ferramenta relevante para o mercado de trabalho pelo menos para os estudantes de jornalismo, segundo o escritor. Até mesmo a maneira pensada por J. Abílio para a propagação desse saber entre os interessados é mais um exemplo de como foi encadeado o próprio fazer do movimento negro ao longo de sua história.

Para concluir essa discussão que destaca a reflexão sobre a educação e a literatura nos eventos literários que movimentaram o debate nos anos 1980, passo a pensar sobre a III Bienal Nestlé de Literatura, de 1986, que contou com a seção “O negro na literatura brasileira” durante um dia de discussões. Esse evento obteve menos destaque nos jornais da época, mas ainda teve um número expressivo de participantes, entre eles: o crítico literário Leo Gibson Ribeiro, o escritor Abelardo Rodrigues, os sociólogos Clóvis Moura, Joel Rufino dos Santos e Octavio Ianni, além dos escritores Adão Ventura, Audálio Dantas, Éle Semog, Oliveira Silveira, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina e uma única escritora, Ruth Guimarães. Como se percebe, a presença das escritoras negras foi muito pequena em comparação aos negros, e o fato de Ruth Guimarães não ter se envolvido com a defesa da estética negra como o *ethos* criativo da literatura negra – o que não se traduziu em um abandono das questões relativas à construção da subjetividade negra em suas obras – provocou discussões entre os debatedores.

O pesquisador Mário Augusto Medeiros da Silva (2015) teve acesso a uma reportagem, veiculada no *Jornal do Conselho da Comunidade Negra de São Paulo*, que apresentou as discussões e os posicionamentos dos escritores presentes no evento. Entre eles, Ruth Guimarães proferiu densas e marcantes reflexões acerca da literatura negra, fazendo diferença entre aquela em que o sujeito negro era objeto e aquela em que era sujeito. A autora vinculou suas obras à última:

Ruth Guimarães, que ressaltou ser professora, estabeleceu a diferença entre a literatura do negro, onde o mesmo é sujeito, e a literatura sobre o negro, onde é objeto das ações. [...] Ruth, que se definiu mulher, negra e caipira, deu depoimento altamente otimista, embora marcado pelo realismo. Depois de dizer que a máquina de escrever é a sua arma, afirmou que é totalmente livre, e que conquistou cada centímetro de seu espaço. *Disse ainda que seus personagens negros são feitos de pedra e de aço, e que por meio de sua literatura ou mesmo falando a plateias como aquela, pregava sempre o orgulho: Nós estamos aqui. Queiram ou não. Só falta sermos o povo brasileiro.* Para Ruth, lugar de negro é em todos os lugares, principalmente a escola. E indagou: sem escola,

sem orgulho e sem um livro nas mãos, o que nos resta? (SILVA, 2015, p. 191, grifos meus)

Ruth Guimarães, que terá sua obra discutida no próximo capítulo, se posicionou como autora da literatura do negro, aquela em que ele é sujeito e sua liberdade criativa, expressada. A autora, que teve sua trajetória literária trilhada de maneira mais solitária, desde os anos 1940, sem participar de projetos coletivos ou associações, não foi considerada uma autora da literatura negra por seus pares durante anos; no entanto, sua obra, como refletirei adiante, alcança a fronteira entre o que delimita a condição humana e o que atravessa a subjetividade de cada um para formá-la. Por isso, refletiu serem seus personagens negros feitos de pedra e aço, pois ela não se furtou a apresentar ao seu leitor as reações diante da matéria que os compõem, mostrando, de fato, que estamos aqui, queiram ou não. A reflexão de Ruth Guimarães no evento é um firme ponto de chegada para esta parte do trabalho, pois elege a escola, o orgulho e o livro como inegociáveis para a construção das subjetividades negras, que devem estar em todos os lugares, como bem afirmou a autora.

Como foi discutido até aqui, os anos 1980 estruturaram e fomentaram reflexões que atravessam os estudos acerca da literatura afro-brasileira ainda hoje. Os eventos literários, as publicações, os grupos Quilombhoje e Negrícia apontam para o *continuum* criativo de pessoas que se organizaram em defesa do acesso à educação para os seus, mas tendo sempre no horizonte de expectativas o tipo de educação que almejavam, que incluía as suas próprias literatura e história. O final desse período foi marcado pela abertura política, em 1985, com as eleições indiretas assinalando o fim da ditadura civil-militar, as discussões e a aprovação da nova Constituinte, anos considerados “perdidos” para o debate da educação. Mas será?

3.7 Constituição Federal de 1988

Algo comum no campo dos estudos da educação é considerar a virada dos anos 1980 para os 1990 como período “perdido” para a área. Dermeval Saviani (2013) discorda disso, pois a organização do campo foi das mais fecundas rivalizando, para ele, apenas com a década de 1920, período da criação da Associação Brasileira da Educação (ABE). Ainda no final dos anos 1970, surgiram entidades como a Associação Nacional de Educação (Anede), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), em 1979, 1977 e 1978, respectivamente. Eles tiveram papel importante

na organização dos profissionais da educação que, na década de 1980, constituíram suas associações, as quais viriam a ser sindicatos (SAVIANI, 2013, p. 403).

Essas e outras entidades foram relevantes no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, o sonho dos setores mais progressistas da sociedade, que lutavam pelo redirecionamento democrático do país há anos. A eleição indireta para a presidência, em 1984, apesar de ter sido uma aliança entre conservadores, foi considerada um avanço para a transição lenta, gradual e segura do governo militar para o civil e democrático. Ao governo eleito ficou a responsabilidade de efetivar os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte e promover as eleições diretas em 1989. O período das discussões da Constituinte é reflexão relevante para quem se debruça sobre a história recente da educação brasileira, pois ele nos mostra como algumas querelas parecem ser perenes nessa área, como passo a discutir agora.

Os temas educacionais ficaram sob responsabilidade da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, que teve como principal discussão a disputa entre a escola pública e a privada no que diz respeito à aplicação dos recursos públicos. Uma parte dos constituintes dessa subcomissão defendia a escola pública universal e gratuita, outra parte defendia o não favorecimento da escola pública e a alocação de recursos também no setor privado. Mais uma vez, a disputa política em torno da escola pública brasileira enfrentou os interesses dos setores empresarial e da igreja, principais articuladores do ensino privado. As entidades envolvidas em prol da escola pública organizaram o Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito; além das citadas no início da discussão, compuseram-na: a Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação (Anpae), a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (Fenoe), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes), a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf), a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra). Como é de se esperar em um grupo tão heterogêneo, havia divergências em algumas matérias, mas essas entidades convergiam quando travavam conflito contra os interesses do ensino privado, que tinha como principais articuladores a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Fenen), a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), a Associação de Educação Católica (AEC) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores e Católicas (Abesc) (CASTRO, 1998, p. 11). Como se pode perceber, nessa comissão, que tratava de um dos principais interesses articuladores da luta do movimento negro ao longo dos tempos, não houve a

representação de uma entidade defensora dos interesses da educação antirracista e da promoção dos saberes emancipatórios, nos termos Nilma Lino Gomes (2017).

Durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, entre as 122 emendas populares apresentadas, 20 eram relacionadas à educação, e chama a atenção as que conseguiram maior número de assinaturas terem sido: a que defendia a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas de 1º e 2º graus e a liberdade de ensino com apoio do Estado às escolas sem fins lucrativos, proposta pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com cerca de 750 mil assinaturas. Outra emenda popular significativa reivindicava a preservação do Sistema S (Sesi, Senai, Senac e Sesc), promovida pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), com aproximadamente 420 mil apoiadores. A única de caráter mais popular contou com cerca de 280 mil assinaturas. Promovida pela Confederação dos Professores do Brasil, Andes e UNE, defendia a garantia do ensino público gratuito em todos os níveis. Essa organização demonstra como a defesa pelos interesses da educação privada no Brasil é capaz de grande articulação, desde as discussões para a formulação da primeira LDB, e nos apresenta à dimensão dos desafios que a escola pública enfrenta desde sua concepção (CASTRO, 1998, p. 12).

A querela maior nessa comissão ficou por conta da destinação dos recursos públicos para a iniciativa privada. No artigo 213 da Constituição Federal de 1988, estipulou-se que os recursos públicos seriam destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos às comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, havendo a exigência de cogestão e de gratuidade do serviço prestado, mas isso caiu na letra da lei. Do primeiro anteprojeto aprovado para o segundo, houve uma mudança relevante na rejeição da emenda que insistia na exclusividade da destinação dos recursos públicos apenas às escolas públicas, de autoria do deputado Florestan Fernandes, do PT-SP. Outra alteração no projeto que interessa a esta tese diz respeito ao deslocamento da norma sobre o respeito à diversidade cultural e étnica no ensino da história do Brasil, que passou das Disposições Transitórias para o artigo que tratava do Plano Nacional de Educação e, finalmente, para as Disposições Gerais, como parágrafo do artigo 242: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (CASTRO, 1998, p. 18).

Desse modo, em 5 de outubro de 1988, a nova Constituição Federal foi promulgada, e Marcelo Lúcio Ottoni de Castro, em *A educação na Constituição de 1988 e a LDB*, de 1988, avalia que:

A impressão geral que se pode apurar, a partir das manifestações das entidades e constituintes mais diretamente envolvidos na matéria, foi a de satisfação, ainda que com ressalvas pelas propostas defendidas que não obtiveram sucesso. Se os setores classificados à esquerda do espectro político puderam comemorar a ampliação do compromisso do Estado com o ensino público, principalmente em relação a seu financiamento, aqueles que se agruparam em torno do “Centrão” saudaram a abertura estabelecida no art. 213 e a perspectiva de reduzida interferência estatal nos assuntos das escolas particulares. (CASTRO, 1998, p. 18)

Em relação aos princípios, a Constituição Federal de 1988 assegura que o ensino no Brasil será ministrado com base: na igualdade de condições para acesso e permanência na escola; na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; na gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Ficando só entre os quatro primeiros, já podemos perceber o avanço, principalmente no quesito “gratuidade do ensino público”, pois ele resguarda o propósito de ampliação da possibilidade de acesso à escola e o direito à educação, não garantidos na carta de 1934, por exemplo, que previa uma contribuição dos pais e estudantes com condições financeiras às escolas. Já as Constituições de 1824, 1891 e também de 1934 se omitiram em relação aos níveis de ensino posteriores ao primário, o que permitia a cobrança pela frequência a eles. A gratuidade posterior ao nível primário de ensino para os estudantes que não pudessem prover seus estudos era assegurada nas Constituições de 1946 e 1967, exigindo, para tal, “efetivo aproveitamento” (CASTRO, 1998, p. 24). Considero, então, que a gratuidade do ensino deva ser entendida e celebrada como um avanço das classes populares no que diz respeito ao acesso à educação, sem, contudo, deixar de pensar também sobre o rumo das tendências pedagógicas a partir dos anos 1990, que dificultaram e dificultam o acesso pleno dessas classes à educação formal.

A influência liberal ganhou espaço na educação na década de 1990, o que levou as ideias pedagógicas a sofrer grande inflexão: “Passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado” (SAVIANI, 2013, p. 428).

Nesse novo contexto social, a iniciativa para assegurar a preparação da mão de obra que ocupará os postos de trabalho não está mais a cargo do Estado e suas instâncias, mas do indivíduo, “que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que se pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas a conquista do status de empregabilidade” (SAVIANI, 2013, p. 430). O investimento em capital humano individual, aquilo que habilitará

a competição pelo que há de emprego disponível, é o novo entendimento que a educação passa a ter. Como se vê, o acesso gratuito a ela e a sua universalização nascem juntos a uma nova etapa do capitalismo, em que a economia cresce mesmo com altas taxas de desemprego e com a exclusão de uma parcela enorme da população de todo o jogo, dinâmica que tem na educação uma instituição definidora. A mudança do contexto de desenvolvimento inclusivo, aspiração do período keynesiano, para o crescimento excludente, nos termos econômicos, marca a refuncionalização da teoria do capital humano, o que passa a alimentar uma busca pela produtividade na educação. Dessa maneira, a concepção produtivista em voga nesse campo no Brasil a partir da década de 1960 mantém sua hegemonia nos anos 1990, com a adesão à teoria do capital humano e a assunção do neoprodutivismo, ou pedagogia da exclusão, que responsabiliza o indivíduo por sua exclusão do mercado de trabalho:

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão. (SAVIANI, 2013, p. 431)

Nesse complexo cenário em que as saídas para a compreensão da condição humana e das subjetividades engasgam no lugar que deveria ser de ventilação, isto é, a educação, notória por ser o direito social mais capaz de atingir tais entendimentos, faz-se inegociável a promoção dos saberes emancipatórios que esteve no horizonte de ações do *continuum* criativo do movimento negro ao longo da nossa história. A LDB de 1996, que teve seu primeiro projeto previsto à época da Constituinte, surgiu como mais um passo na construção dessa educação libertária, ainda que em meio a desafios conjunturais tão sufocantes.

3.8 A LDB de 1996

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei nº 9.394/1996, tramitou por oito anos, desde a elaboração de seu primeiro projeto, em 1988, até ser promulgada. Ela é um marco na conquista das lutas históricas pela educação, pois promoveu a

universalização do ensino e a conseqüente expansão do número de matrículas em uma escala que ainda não havíamos vivido na experiência da escola pública brasileira.

Os princípios norteadores da nova LDB são o corolário de um período de maturação da experiência autoritária por que o país havia recentemente passado. Há uma consonância entre eles e o ensino de literatura que ela apresenta, relação que pretendo discutir aqui. O horizonte de consolidação da educação como campo democrático faz-se presente nos fins instituídos para a educação nacional nesse documento, pois ela, a educação, é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), como apresentado no artigo 2º da LDB. E no que diz respeito aos princípios da educação, a letra lei, nos incisos de I ao XIII do artigo 3º, diz:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - *respeito à liberdade e apreço à tolerância*; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*. XII - *consideração com a diversidade étnico-racial*; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996, grifos meus)

O pesquisador Jeosafá Fernandez Gonçalves (2012), já citado nesta tese, reflete sobre o papel do ensino de literatura, nessa lei, em formar cidadãos livres e tolerantes, o que também ocorre com os outros componentes curriculares. Mas, atendo-se a ela, afirma:

No caso da literatura, salvo para formar profissionais qualificados para o campo da educação ou para a indústria do livro, da imprensa ou das mídias relacionadas à produção simbólica, as principais justificativas de sua presença no currículo encontram-se em finalidades relacionadas aos direitos humanos, políticos e civis. O que não é pouca coisa na verdade, é o principal. (GONÇALVES, 2012, p. 43)

Há, então, uma profunda mudança de paradigmas para o ensino de literatura em comparação com aquele estabelecido no contexto anterior, da ditadura civil-militar, em que essa produção foi desprestigiada e fragmentada na sala de aula, o que estava em consonância com a concepção tecnicista em voga naquele momento, como debatido anteriormente. Já no novo contexto, a literatura é entendida como relevante para a articulação de saídas aos problemas enfrentados pela escola pública – independentemente das dificuldades herdadas do regime militar –, pelo descomunal tamanho do sistema de ensino do país, bem como pelas políticas

públicas equivocadas e má geridas ao longo da história da educação brasileira (GONÇALVES, 2012, p. 18).

No artigo 36 da Lei nº 9.394/1996 dispunha-se⁹⁶ sobre os conteúdos, as metodologias, as formas de avaliação e os objetivos do ensino médio, a etapa da Educação Básica sobre a qual esta tese dedica mais atenção, por ser aquela em que a literatura foi entendida, ao longo dos anos, como conhecimento a ser transmitido sistemicamente, ao menos nos documentos oficiais voltados ao currículo. Estava o inciso I do artigo 36: “Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Apesar não haver uma diferenciação do ensino de literatura em relação aos componentes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a letra da lei relaciona o domínio conjunto das “ciências, letras e artes” e o “processo histórico de transformação da sociedade e da cultura” como objetivo a ser alcançado ao final do ensino médio. Isso aponta para uma reflexão organizada sobre o *continuum* de elaborações dos saberes produzidos pela humanidade ao longo das transformações que ela cunhou no mundo, o que situa o educando como alguém que, ao acessar o conhecimento, exercerá a cidadania.

Nesse íterim, a Língua Portuguesa aparece como ferramenta para a prática da comunicação, chave para esse ingresso. No inciso II desse artigo estava escrito que o ensino médio “adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (BRASIL, 1996). A lei relaciona, então, o acesso aos conhecimentos citados de maneira genérica “ciências, letras e artes” ao estímulo da “iniciativa dos estudantes”, objetivo que ganha corpo em toda a lei e revela a direção tomada pelo Estado para a Educação Básica, a ideia de “aprender a aprender”.

Esse lema, tão repetido nas teorias pedagógicas contemporâneas, é herança do movimento escolanovista, segundo Dermeval Saviani (2013). O autor discute a mudança de eixo sofrida pelo processo educativo, que passou a deter-se mais às reflexões sobre os seus aspectos psicológicos, em detrimento do lógico, em suma, passou-se a pensar sobre os métodos, e não os conteúdos, o foco saiu do professor para o aluno. Para Saviani, houve a configuração de uma teoria pedagógica em que o destaque não é ensinar ou aprender determinados

⁹⁶ Apesar de a Lei nº 9.394/1996 estar em voga atualmente, o artigo 36 a que me refiro precisa ser mencionado no passado, pois ele foi alterado com a promulgação Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que será discutida adiante nesta tese.

conhecimentos, mas sim aprender a buscar conhecimentos que ajudem a lidar com situações novas. Nesse novo processo:

O papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. [...] No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de *adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social*. (SAVIANI, 2013, p. 432, grifos meus)

Os lugares sociais determinados no organismo da sociedade, à época da Escola Nova, sofreram modificações significativas com o correr dos anos – houve, por exemplo, mudança na configuração dos lugares estabelecidos ao indivíduo no mundo do trabalho, como discutido quando comentei os interesses de profissionalização cunhados pela LDB de 1971 no ensino médio. Dessa maneira, a “pedagogia das competências”, uma nova face da ideia do “aprender a aprender”, foi alçada à perspectiva consonante ao objetivo de atribuir às pessoas comportamentos flexíveis com os quais poderão ajustar-se ao contexto de uma sociedade em que a sobrevivência não é mais garantida: “Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’” (SAVIANI, 2013, p. 437).

Jeosafá Fernandez Gonçalves (2012) observa que houve uma mudança de paradigma no estudo do texto literário na LDB de 1996, pois ele perdeu status em relação aos outros gêneros textuais (GONÇALVES, 2012, p. 20). Na verdade, são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs), derivados da Lei nº 9.394/1996, com o papel de delimitar a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, como se espera dos documentos norteadores do currículo. Nesse documento, um dos sentidos da aprendizagem na área é “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens”. Para isso, uma abordagem centrada nos gêneros discursivos foi proposta, uma vez que o modo como eles se articulam “proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 2000, p. 8).

O documento compreende o texto literário como expressão da linguagem verbal, que por sua vez passaria a definir o ensino de Língua Portuguesa, que até então era uma disciplina na qual os alunos e alunas não poderiam se expressar, segundo as reflexões dos PCNs. Na reflexão presente no documento sobre o ensino de literatura à época da LDB de 1971, havia uma dissociação entre as áreas de gramática, redação e literatura que prejudicava a compreensão

do aluno da Língua Portuguesa como um todo, responsável por nossas interações verbais e não verbais. Os PCNs trazem uma ilustração sobre isso que merece ser aqui destacada:

Outra situação de sala de aula que pode ser mencionada. Solicitamos que os alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (BRASIL, 2000, p. 16)

É curioso que a definição do estatuto de literário para um poeta e um cantor popular, discussão própria da crítica literária e que figura nas discussões promovidas pelo docente de literatura por ser o caminho que embasa a reflexão sobre o caráter singular do texto poético, seja igualada em sentido à diferenciação feita com os textos do cotidiano. O aluno em questão iguala esses dois tipos de texto no exercício, mas elege para sua justificativa a comparação entre textos que comungam da mesma natureza literária, o que releva, por parte do estudante, uma compreensão latente das diferentes formas assumidas pela linguagem. Curiosamente, a eleição desse exemplo para justificar que o ensino de Língua Portuguesa se centre nos gêneros discursivos e no entendimento do texto literário como mais uma manifestação da linguagem verbal revela uma espécie de vício de forma.

Essa compreensão do trabalho com os gêneros textuais de maneira flexível surge no documento também na parte que designa as competências e as habilidades entendidas como importantes de serem alcançadas ao final do ensino médio. Os PCNs indicam como uma das competências da área: “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos de produção/ recepção” e, para isso, a natureza social da língua deveria ser evidenciada, pois:

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região. (BRASIL, 2000, p. 20)

Como se vê, a natureza social da língua, um fato inquestionável, acabou se enveredando para uma miscelânea no trato com as manifestações da linguagem no documento. Esse olhar diluiu a potência criativa e crítica do texto literário, principalmente, e teve desdobramentos considerados prejudiciais ao ensino de literatura, já fragilizado desde a LDB de 1971, como

discutimos. Sobre isso, refletiu o professor William Cereja (2005), em *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*:

Como resultado, a insatisfação dos professores em relação aos PCNEM tornou-se quase uma unanimidade. Primeiramente, por conta da insuficiência teórica e prática do documento; em segundo lugar, porque faz críticas ao ensino de gramática e de literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em consonância com novas propostas de ensino; em terceiro lugar porque, na opinião de muitos professores, a literatura – conteúdo considerado a “novidade” no âmbito da disciplina no ensino médio – ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”: língua estrangeira, educação física, educação artística e informática. (CEREJA, 2005, p. 114 *apud* GONÇALVES, 2012, p. 23)

Nessa percepção, há uma mudança em relação aos conhecimentos ou em sua abordagem nas aulas de Língua Portuguesa, assim: “Os conteúdos tradicionais de ensino da língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são descolados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.” (BRASIL, 2000, p. 18). A mudança em relação ao deslocamento dos conteúdos tradicionalmente abordados no ensino da área, apesar da crítica de Cereja (2005) à ausência de instruções e reflexões mais densas sobre essa transição metodológica, revela uma manobra maior que envolve um novo paradigma na sociedade. Nessa nova perspectiva, em que o mercado de trabalho não mais garante o trabalho ao final dos anos escolares, como discutido anteriormente, a educação acompanha a dinâmica, promovendo o ensino não das disciplinas do conhecimento, mas a aquisição de competências e habilidades que alimentem a empregabilidade dos indivíduos, sem que isso lhes garanta um lugar ao sol. A chamada “pedagogia das competências” surge com a intenção de ajustar o perfil das pessoas “como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso, [...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas do conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas” (SAVIANI, 2013, p. 438).

Outra mudança de impacto estabelecida pela LDB de 1996 diz respeito à avaliação do ensino, que passou a ser responsabilidade da União com a criação do Sistema Nacional de Avaliação. A centralização da avaliação do que é ensinado redefine a escola e o Estado, e o currículo surge como guia para tais transformações, como discutido até aqui. Sob o lema do resultado como a meta a ser alcançada, a educação centrada na uniformização e no controle, o tecnicismo, influenciado pelo taylorismo-fordismo, importante para a educação pensada pelos militares, deu espaço para o toyotismo, sistema de produção industrial em que há uma

flexibilização do processo em prol do resultado. Para Saviani (2013), isso nos coloca diante do neotecnicismo:

O controle desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação de agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfaixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. (SAVIANI, 2013, p. 439)

Para o autor, há uma nova versão do capital humano em voga surgida no seio das mudanças materiais na transição do fordismo ao toyotismo na última década do século XX, o que é chamado de neoprodutivismo. É estranho pensar que sistemas de produção na escala das indústrias tenham relação direta com a prática pedagógica, mas, como venho discutindo ao longo da pesquisa, o mundo do trabalho sempre estabelece a direção do mundo da escola. No entanto, não é o trabalho em si que espolia o estudante de seu direito de acessar o conhecimento e a herança cultural historicamente construída que pode fomentar sua autopercepção, mas sim a maneira como o modo de produção capitalista se apropria dele. Como vimos, a orientação educativa se forma a partir dessas interações, a expressão atual disso é a “pedagogia da exclusão”, resultado da necessidade de conjugar a universalização do ensino com a formação do indivíduo interessante ao mercado, aquele multifuncional e que conjugue as habilidades necessárias para alcançar o *status* de empregabilidade. A “exclusão includente” e a “inclusão excludente” (KUENZER, 2005, p. 91-94 *apud* SAVIANI, 2013, p. 442) são termos paradoxais importantes de serem explicados:

A “inclusão excludente”, por sua vez, manifesta-se no terreno educativo como a face pedagógica da exclusão includente. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em curso de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e aos jovens permanecer um número maior de anos na escola. Sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e esses jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a “inclusão excludente”. (SAVIANI, 2013, p. 442)

Essa reflexão nada animadora está no último parágrafo da obra *A história das ideias pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani (2013), que tanto discuti neste trabalho. Essa

manobra, que pesa sobre os destinos dos estudantes da escola pública brasileira, frutos de uma luta histórica que teve como cerne a entrada deles na educação de forma universalizada, é uma realidade pesada também para os educadores e educadoras que buscam estabelecer práticas divergentes dessas arraigadas nos limites da conjuntura social e impostas pelos documentos norteadores, como demonstrei. Porém, o movimento de avanço pode estar presente mesmo na legislação, tão marcada pelo recuo, por tender a nortear as práticas educativas a partir da configuração da sociedade que melhor atenda aos interesses da classe hegemônica, como discutido. Isso ocorre, por exemplo, com a Lei nº 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileira, norma que acabou alterando nos artigos 26-A e 79-B da Lei nº 9.394/1996, a LDB. Resultados de uma conquista singular para o movimento negro, que transmitiu, mobilizou e manteve o *continuum* criativo de negros e negras na história brasileira, a Lei nº 10.639/2003 e a própria LDB promovem possibilidades de resistência à “pedagogia da exclusão” e mesmo uma potência crítica ao ensino de literatura, por isso, passarei a discuti-la agora.

3.9 O artigo 26-A da LDB (Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003)

A Lei nº 10.639/2003⁹⁷ foi sancionada em janeiro de 2003, no início do governo petista de Luiz Inácio Lula da Silva, marcando o início do século XX com uma importante conquista dos movimentos sociais negros. Como discutido ao longo deste trabalho, a inserção da cultura e da história do povo negro sempre esteve entre as reivindicações das pessoas negras que, desde os movimentos insurgentes à época da colônia, passando pelo movimento abolicionista no Império, pela imprensa negra (fortemente articulada no pós-abolição), pelas associações negras dos anos 1950 e 1960 e chegando até os jovens dos anos 1970, em meio à ditadura civil-militar, se organizaram e fundaram as entidades civis que pautam a luta negra pelos direitos sociais até hoje. À literatura, campo do conhecimento incumbido de dar conta da expressão das subjetividades, da herança cultural dos povos e da transmissão da humanidade que nos compõe, também se deveria ter acesso através da educação, ela foi central na articulação das práticas de

⁹⁷ Em 2008, essa lei foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, visando à inserção da história e cultura indígena brasileira nos currículos. A fusão das duas alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Ao longo do trabalho, usarei os números das duas leis (10.639/2003 e 11.645/2008), além do artigo 26-A da LDB para discorrer sobre seu conteúdo.

manutenção do *continuum* criativo do movimento negro ao longo dos anos. Por isso mesmo, ela aparece como área específica em que os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira deveriam ser ministrados, juntamente com as áreas de história e artes. O caminho até essa lei de indiscutível valor histórico foi árduo, como tentei demonstrar nas discussões anteriores, contudo houve um alargamento do debate no período de sua promulgação, como reflete Nilma Lino Gomes (2017):

O Movimento Negro, principalmente no contexto das ações afirmativas, recoloca o debate sobre a raça no Brasil. Mesmo com críticas, há um aumento da institucionalização do uso das categorias de cor do IBGE (preto, pardo, branco, amarelo e indígena) nos formulários e nos censos educacionais trazendo a autodeclaração racial para o universo e para o cotidiano dos brasileiros. O debate sobre quem é negro e quem é branco invade a vida dos brasileiros e das brasileiras de uma forma diferente, extrapolando os espaços da militância e da discussão política. (GOMES, 2017, p. 70)

A questão racial passa a ser pautada em espaços institucionais que foram disputados pelos atores sociais negros de maneira organizada e sistêmica a partir da década de 1970. Não foi à toa que o recorte de raça/cor passou a ser inserido como categoria analítica indispensável para investigações sobre a vida social das mulheres, dos jovens, dos negros e negras, dos homossexuais, dos transexuais e ainda no que diz respeito às políticas sociais, como a saúde, a segurança, a seguridade social e a própria educação. A literatura também nos mostra um retrato detalhado dos questionamentos que envolveram a questão racial no início do século XXI, basta olharmos para os debates gerados a partir das obras *Cidade de Deus*, de Paulo Lins (2003), *Capão Pecado*, do Ferréz (2000), *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo (2003) e *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (2010). Todas essas obras lançaram um olhar sobre a subjetividade do negro e da negra neste país a partir de personagens de diferentes épocas e capturaram as manifestações de pensamento de um momento em torno de questões estruturantes das relações sociais brasileiras.

Segundo Nilma Lino Gomes (2017), os campos do conhecimento restritos aos escaninhos acadêmicos como a antropologia, a sociologia, a história, o direito e as áreas da saúde foram provocados a dar outro destaque à questão racial em suas pesquisas. Esse movimento revelou posições conservadoras, principalmente na academia, sobre o racismo brasileiro, e isso ocorreu até mesmo com intelectuais ditos progressistas (GOMES, 2017, p. 71). Essa reação ficou nítida quando houve uma articulação contrária à implementação das cotas

raciais⁹⁸ nas universidades brasileiras a partir de 2004, como no caso da Universidade de Brasília, da qual pude ser uma das primeiras estudantes egressas da reserva de cotas para negros e negras no ensino superior.

As cotas raciais nas universidades brasileiras foram outro marco no debate racial daquele período, pois geraram desdobramentos na estruturação dos currículos principalmente das licenciaturas, que passaram a preocupar-se em formar os futuros professores e professoras com o desafio de dar conta do currículo indicado pela Lei nº 10.639/2003:

A questão racial passa a ocupar um outro lugar político no campo da produção de conhecimento e, aos poucos, as instituições de Ensino Superior começam a inserir História da África, Diversidade, Gênero e Relações Etnicorraciais como disciplinas optativas, eletivas e obrigatórias nos currículos, demandando concursos públicos específicos para essa área. (GOMES, 2017, p. 72)

O movimento promovido a partir dessa lei e o trilhado até que ela se tornasse real teve proporções de grande impacto no conhecimento até nas nossas relações interpessoais. E por mais que existam desafios na construção da educação antirracista proposta pelo artigo 26-A da LDB, há também uma conquista histórica para o país quando a letra da lei indica que os estabelecimentos de ensino público e particular tornem obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira, da seguinte maneira:

§ 1º O conteúdo programático [...] 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. (BRASIL, 2003)

⁹⁸ O manifesto “113 Cidadãos Antirracistas contra as Leis Raciais” foi entregue ao Supremo Tribunal Federal (STF) solicitando a suspensão do sistema de cotas para negros nas universidades públicas. Naquele ano, 2008, o STF apreciaria a uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) contra a lei de cotas raciais no ensino superior do Rio de Janeiro, mas a possibilidade de a decisão criar jurisprudência para a adoção da reserva de vagas em outros estados fez com que o manifesto fosse elaborado. O documento foi assinado, em sua maioria, por professores e professoras das universidades brasileiras, intelectuais de destaque no debate público argumentaram que o princípio da igualdade política e jurídica das pessoas estava sendo afrontado pela lei de cotas. O grupo também fundamentou sua crítica na defesa de que a categoria de classe antecederia a de raça na vida do indivíduo e que isso dificultava seu acesso às universidades. Como sabemos, a lei de cotas não foi considerada inconstitucional. O assombro que intelectuais renomados causaram com atitude tão conservadora é motivo de constrangimento para muitos deles, como Lília Moritz Schwarcz, que já demonstrou arrependimento em ter participado do manifesto. Como nota pessoal, posso dizer que acompanhei o julgamento da ADI contra a lei de cotas com um coletivo de estudantes cotistas e lembro-me de ter ficado impressionada com a intenção declarada por parte de professores, que eu estava lendo na graduação, de impedir que mais estudantes negros e negras como eu pudessem cursar o ensino superior público e gratuito.

Então, há uma relação entre a história da África, dos africanos e africanas, a luta social de negros e negras, sua cultura e a formação da sociedade nacional, o que destaca a contribuição das pessoas negras em todas as áreas. O fato de a literatura ser frisada como área em que o currículo deve ministrar o conteúdo indicado pela lei abre uma discussão que diz respeito à própria noção de literatura brasileira, fundada na configuração de uma ideia da nacionalidade dos países em processos de unificação no século XVIII, como discuti no segundo capítulo. No Brasil, a reverberação disso norteou a literatura aqui elaborada, quando os poetas árcades se empenharam numa produção que provasse serem os brasileiros tão capazes quanto os europeus, exprimindo, então, os temas e sentimentos próprios da realidade nacional (CANDIDO, 2007, p. 28). No entanto, será que esse norte fundador da literatura brasileira dá conta da abordagem para o seu ensino proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?

Para Alfredo Bosi (2017), buscar na Europa as origens da nossa expressão literária é inadequado para pensarmos a literatura brasileira, pois lá a formação dos Estados nacionais foi preponderante para a concepção moderna de literatura. Diferentemente de Antonio Candido (2007), Bosi não vê a literatura brasileira como um ramo da europeia, para ele o referencial deve ser outro, pois:

O processo das origens da nossa literatura não pode formular-se em termos de Europa, onde foi a maturação das grandes nações modernas que condicionou a história cultural, mas nos mesmos termos das outras literaturas americanas, isto é, a partir da afirmação de um complexo colonial de vida e pensamento. (BOSI, 2017, p. 11, grifos do autor)

Para o autor, tanto a tentativa de definição da cultura brasileira de maneira unitária e coesa quanto a extração da unidade nacional a partir de uma hipotética unidade são infrutíferas, pois não existe homogeneidade cultural matriz das nossas relações sociais. Para Bosi (1992), ocorre o contrário disso: “A admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um ‘efeito de sentido’, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço” (BOSI, 1992, p. 7 *apud* GONÇALVES, 2012, p. 168-169).

A fundação da concepção moderna de literatura acompanhou o processo de formação dos Estados nacionais, o que também está diretamente relacionado ao nascimento da modernidade. Como discutido no primeiro capítulo do trabalho, a modernidade foi organizada articulando a categoria raça como justificativa para a violência perpetrada pelas nações recém-formadas contra todas as terras colonizadas a partir das grandes navegações, estabelecendo a

tridimensional colonialidade⁹⁹, que tem desdobramentos nas nossas interações sociais contemporâneas. A colonialidade do saber engendrou o racismo epistêmico como geopolítica do conhecimento e possibilitou a invenção do outro e, com isso, do eurocentrismo. A meu ver, a construção de novos paradigmas para pensar a literatura brasileira, seja pautada a partir de uma origem na Europa, seja pautada a partir da ideia de nação, deve urgentemente observar o papel da categoria de raça como estruturadora das simbologias que atravessam as nossas subjetividades e compõem a herança cultural.

A necessidade de reconfigurar o olhar sobre a historiografia da literatura brasileira cunhada pela crítica ao longo dos anos revela a potência da Lei nº 10.639/2003 para os estudos literários, pois, como foi discutido anteriormente nesta tese, há uma ligação que estreita o espaço entre a crítica literária, os manuais de literatura, os atuais livros didáticos da área e o seu ensino. O professor Eduardo de Assis Duarte (2002) considera que, para haver uma conformação teórica da literatura afro-brasileira ou afrodescendente, o abalo da ideia que temos de identidade nacional una e coesa é caminho intransponível, como também é a:

Descrença na infalibilidade dos critérios de consagração crítica presentes nos manuais que nos guiaram pela história das letras aqui produzidas. Da mesma forma como constatamos não viver no país da harmonia e da cordialidade construídas sob o manto da pátria amada mãe gentil, percebemos, ao percorrer os caminhos da nossa historiografia literária, a existência de vazios e omissões que apontam para a recusa de muitas vozes, hoje esquecidas ou desqualificadas, quase todas oriundas nas margens do tecido social. (DUARTE, 2002, p. 47)

O processo de revisão por que a historiografia literária brasileira vem passando nas últimas décadas é intenso e já foi capaz de reconfigurar a face dos estudos literários e também da crítica, movimento esse que não ocorre “de forma espontânea, mas motivada pela emergência de novos sujeitos sociais, que reivindicam a incorporação de territórios discursivos antes relegados ao silêncio ou, quando muito, às bordas do cânone cultural hegemônico” (DUARTE, 2002, p. 48).

No entanto, estranhamente, a concepção que temos de literatura brasileira parece não se mover, pois, mesmo havendo uma ampliação dos estudos críticos preocupados com a rearticulação de sua historiografia, a noção quase divina de quem é o autor e o que é a obra

⁹⁹ A colonialidade, o lado obscuro indissociável e constitutivo da modernidade, possibilitou a formação do capitalismo a partir do controle da economia, recursos naturais, gênero e sexualidade, subjetividade e conhecimento, ou seja, da autoridade da Europa sobre os países explorados. Ela opera em três dimensões: as colonialidades do poder, do saber e do ser, que são problematizadas pelos estudos decoloniais. Para mais, ver o artigo “Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro”, de Santiago Castro-Gómez (2005).

literária brasileira parece blindada aos questionamentos. Isso pode ser ilustrado pela polêmica do evento literário “Oficina irritada (poetas falam)”, que aconteceria no Instituto Moreira Salles em maio de 2019, mas foi cancelado após ser alvo de críticas nas redes sociais sobre a ausência de autores negros/negras e indígenas entre os 18 convidados. Ao que tudo indica, o *status* de autor ou autora está alheio às contribuições teóricas recentes acerca dos estudos literários, o que me faz questionar se, de fato, há que se continuar a insistir em uma reflexão sobre a conceituação da literatura afro-brasileira, negra, negro-brasileira ou afrodescendente. Obviamente, a estrada para chegar até esse momento foi longa e as reflexões conceituais foram/são mais que necessárias para a provocação da revisão na historiografia da literatura, porém a literatura brasileira carece de olhar-se no espelho e perceber aquilo que a fundou e a constituiu como eixo, e não como adendo. Para tal, como professora de literatura, só posso seguir acreditando que a reflexão sobre ela na sala de aula muito tem a contribuir para a consolidação do entendimento de literatura em que as autoras de seus dias são também vistas como autoras da literatura brasileira e que ofertam a ela uma gama de imagens reveladoras das subjetividades negras por trás do véu do racismo, a partir dele e entre ele e o outro, para retomar o exemplo de Du Bois (1999), a fim de ilustrar a ideia de dupla consciência, discutida no primeiro capítulo da tese. Já chegando ao fim desta etapa das discussões da pesquisa, considero que esse deverá ser um passo importante para a compreensão da nossa herança cultural constituída historicamente no seio das disputas sociais.

A Lei nº 9.394/1996, a LDB, promoveu o reencontro da literatura com a sala de aula, interação que havia sido fortemente prejudicada à época da LDB de 1971, como debatido. Seu caráter mais humanista, a universalização da Educação Básica e o revisionismo crítico ao conhecimento estabelecido pela Lei nº 10.639/2003, ao incluir o ensino da cultura e história indígenas no currículo escolar, são avanços inegáveis na luta em prol da escola pública e universal ao longo da nossa história. No entanto, o peso das atuais tendências pedagógicas, cada vez mais voltadas à solidificação das desigualdades sociais, tende a funcionar como placebo da nossa ânsia pela construção de uma educação antirracista e uma sociedade justa a partir das escolas. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, instituiu as aprendizagens consideradas pertinentes à sociedade pelo Estado. Portanto, faz-se relevante a esta tese discutir a noção de ensino de literatura estipulado por esse documento. Apesar de o capítulo estar extenso, ignorar a BNCC não desarticula seus problemas.

3.10 A Base Nacional Comum Curricular

Em 2017, a LDB foi alterada pela Lei nº 13.415/2017, e a legislação passou a usar duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: a aprendizagem e as competências/habilidades. O artigo 35-A indica que a BNCC definirá os direitos e objetivos da *aprendizagem* do ensino médio, e o artigo 36, em seu primeiro parágrafo, define que a organização das áreas (indicadas pela BNCC)¹⁰⁰ e das *competências e habilidades* interessantes a cada uma delas será feita em cada sistema de ensino. Essas nomenclaturas demonstram que o fundamento pedagógico da BNCC é o desenvolvimento das competências, ou seja, a indicação clara do que o aluno e a aluna “devem saber” e “devem saber fazer”. A perspectiva central do documento é o “protagonismo do estudante em *seu aprendizado* e na construção de *seu projeto de vida*” (BRASIL, 2018, p. 13, 15, grifos meus). Logo nas suas primeiras páginas, a BNCC demonstra que o estudante deve ter as rédeas no desenvolvimento de sua aquisição de conhecimento, e isso se reverbera no ensino de literatura também.

O novo ensino médio, como vem sendo chamado, tem suas bases fixadas pelo documento normativo em questão e é visto por ele como período em que os itinerários formativos e a flexibilidade da organização curricular devem se articular de modo a possibilitar que seja uma “etapa terminativa”, observação feita por um membro da Secretaria Executiva do Ministério da Educação (MEC), em 2018: “A escola tem que trabalhar para fazer o ensino médio deixar de ser uma etapa intermediária e se tornar uma etapa terminativa que dê oportunidades para os jovens seguirem sua caminhada com suas próprias pernas¹⁰¹.” O teor da

¹⁰⁰ São elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017).

¹⁰¹ A fala é do Ricardo Coelho, membro da Secretaria Executiva do MEC, durante o “Grande Encontro da Educação Digital”, realizado em agosto de 2018, em São Paulo. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/27/o-que-e-bncc/>. Acesso em: 20 set. 2020.

O tema do evento foi “Educação do futuro: o papel da escola na era da complexidade” e indicou em sua apresentação que “nesse período com tanta informação, como o professor pode se reinventar, se desenvolver, e assumir a missão de ser um curador de conteúdo e um administrador de habilidades e competências?”. Disponível em: <http://grandecontrodaeducacao.com.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

O evento foi patrocinado pela FTD Educação, Compartilha e Educate by Richmond, marcas da Santillana, autodefinida como *holding* de negócios educacionais. O grupo elabora e comercializa coleções de materiais educacionais digitais que, em suma, já vêm prontos para que o professor “aplique” em sala de aula. A coleção *Território da leitura* me chamou a atenção, pois oferece um “kit com quatro livros e diários de percurso de leitura elaborado por especialistas”, além de acompanhamento pedagógico com assessoria, um aplicativo de contadores de histórias, materiais de apoio aos professores, como alguns jogos, para que eles possam realizar dinâmicas com seus alunos e cursos EaD. Disponível em: <https://www.gruposantillana.com.br/nossas-solucoes/territorio-da-leitura>. Acesso em: 20 set. 2020.

A meu ver, o papel do professor de literatura se envereda por caminhos que o afastam da sua especialidade no trabalho com o texto literário e também de sua autonomia como profissional capacitado a transmitir o conhecimento de maneira sistematizada e que almeje a formação cidadã e humana dos estudantes. Para mais sobre

fala do técnico remete à forma com que o ensino médio, então 2º grau, foi tratado na LDB de 1971 – deveria ser profissionalizante com o objetivo de inserir o estudante no mercado de trabalho tão logo a etapa fosse concluída, como foi discutido anteriormente neste trabalho. A ideia de “etapa terminativa” proporcionada pela educação profissionalizante foi uma realidade da educação brasileira desde a época do governo Getúlio Vargas, como demonstrei, com as escolas secundárias divididas em técnicas (industriais, comerciais e agrícolas), que direcionavam os estudantes para mercado de trabalho, e acadêmicas, destinadas a formar os poucos estudantes que cursariam o ensino superior. Vale lembrar que a literatura era uma área do conhecimento “estudada” apenas pelo último grupo. Como discutirei nas próximas páginas, a BNCC, ao defender uma formação geral básica e itinerários formativos, parece retomar visões de ensino de uma educação voltada para a formação de classes diferenciadas de estudantes, os ricos e os pobres, mas a partir de um vocabulário contemporâneo.

A BNCC estipula que deve haver uma “formação geral básica” em que as aprendizagens por ela definidas como essenciais sejam garantidas a partir da integração e articulação de diferentes áreas do conhecimento. Além disso, essa formação deve relacionar os “itinerários formativos”, importantes para a flexibilização da organização do currículo e que podem focar uma “área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou ainda na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas” (BRASIL, 2018, p. 476-477).

Essa flexibilização da organização curricular rompe com a centralidade das disciplinas, substituindo-as pela abordagem de aspectos mais globalizantes. Essa ideia de currículo “enxuto” foi discutida por Maria Amélia Dalvi (2019a), no artigo “Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos”:

Para atender a esse projeto [formação de trabalhadores polivalentes, produtivos e autorregulados], a educação escolar proporciona um preparo básico, por meio de um currículo “enxuto”, com foco no contemporâneo e no cotidiano (e, frequentemente, com valorização de práticas “espontâneas” – em geral afins à lógica da massificação cultural; e com ataques de diferentes naturezas contra o conhecimento artístico, científico e filosófico elaborado, sistematizado e formalizado). (DALVI, 2019a, p. 285)

Sobre essa realidade do currículo, Dermeval Saviani (2016) discute que há uma perda de espaço da atividade nuclear da escola, o saber escolar, que é importante para que exista a libertação da dominação, uma vez que para isso as pessoas em situação de dominação “necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam”. Por isso, o autor entende que não

os interesses da classe empresarial e industrial na educação contemporânea, ver o livro *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital*, organizado por Lúcia Maria Wanderley Neves (2005), com resultados das pesquisas do Coletivo de Estudos de Política Educacional.

adianta democratizar a escola, expandir as matrículas, se concomitantemente a isso houver um esvaziamento do conteúdo específico da escola (SAVIANI, 2016, p. 58).

A área de Linguagens e Tecnologias contempla o ensino de Língua Portuguesa, que tem como objetivo “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos” e “alargar as referências estéticas, éticas e políticas” que circulam nos discursos. Para isso, alguns “campos de atuação social”¹⁰² precisam ser articulados às competências específicas e habilidades que devem ser assimiladas pelos estudantes (BRASIL, 2018, p. 498). Entre eles, destaco o campo artístico-literário, por se voltar ao ensino de literatura, definido pela BNCC como:

O espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, *significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos*, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade. (BRASIL, 2018, p. 489, grifos meus)

A definição desse campo como canal que vincula a “construção da apreciação estética” como significativa para a “constituição das identidades” é uma reflexão importante para esta tese, pois contempla a histórica reivindicação do *continuum* criativo mantido pelo movimento negro no que diz respeito à educação. A oportunidade da reflexão a partir da experiência literária com obras que se voltaram à reflexão sobre as subjetividades negras como relevantes para a herança cultural, que compõe também o saber escolar, é um dos pontos que reverberam as conquistas alcançadas com o artigo 26-A da LDB. A BNCC enumera os alcances desse processo com os verbos “reconhecer, valorizar, fruir e produzir com base em critérios estéticos”, porém nenhum deles dá conta do exercício crítico possibilitado pelas experiências estéticas. Sobre isso, Maria Amélia Dalvi (2019a) entende que na educação literária atualmente há uma “defesa da subjetividade e produção de leituras singulares como critério principal de validação das experiências literárias, em detrimento da importância de se conhecerem leituras críticas especializadas” (DALVI, 2019a, p. 285). De fato, isso acaba por esvaziar o papel do

¹⁰² São eles: o campo da vida pessoal (ampliação do saber sobre si), o campo de atuação na vida pública (ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública), o campo jornalístico-midiático (compreender os fatos e circunstâncias principais relatados, perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato dos fatos, identificar e denunciar discursos de ódio que desrespeitem os Direitos Humanos), o campo artístico-literário, sobre o qual me aprofundarei no corpo do texto, e o campo da prática de estudo e pesquisa (destaque para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento) (BRASIL, 2018, p. 488-489).

professor de literatura e abre espaço para ações como as do grupo Santillana¹⁰³, sobre o qual comentei anteriormente, e seus projetos, que vejo como “pasteurização do ensino de literatura”.

As competências específicas de cada área, como pontuei no início desta reflexão, são articuladas aos campos de atuação social e indicam o que se espera ser desenvolvido ao final do ensino médio. Elas são sete no total e apresentam as habilidades que se espera que os estudantes formem. Destaco aqui a de número 6, que reconhece como relevante aos alunos e alunas:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas *para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa*, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p. 496, grifos meus)

Então, a apreciação estética da arte será feita de forma que o estudante possa dar sentido a ela. Há também o fomento à autoria do aluno e da aluna de modo a destacar seu protagonismo crítica, criativa, respeitosa e eticamente. Essa competência articula a apreciação artística à autoria, passando pelo acionamento de ferramentas acerca das linguagens artísticas acumuladas pelo estudante. O texto prossegue, e a BNCC acrescenta que, a partir dessa competência específica, ao final do ensino médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais (compreendendo o papel das diferentes linguagens), apreciando-as com base em critérios estéticos e percebendo como eles mudam de acordo com diferentes contextos, culturas e épocas, havendo possibilidade de reconhecer os movimentos histórico e sociais das artes.

Há um arranjo acertado sobre o processo de assimilação do conhecimento que buscamos desenvolver quando abordamos textos literários na sala de aula, momento em que os verbos “fruir, apreciar e reconhecer”, presentes na descrição da competência específica, são acionados como objetivos. No entanto, a negociação dos sentidos dos textos literários abordados não aparece nessa competência voltada ao trabalho com a literatura, o que deixa uma lacuna importante na formação que se espera alcançar ao final dessa etapa. Para Maria Amélia Dalvi (2019b), a leitura literária impossibilitada de negociação social de sentidos tem como reverses:

A impossibilidade de reproduzir em cada ser humano singular a humanidade genérica, o esvaziamento de um campo de conhecimentos, procedimentos e atitudes humanas, enfim, a destruição de qualquer possibilidade democrática; pois a democracia necessita que saibamos negociar sentidos, produzir sentidos – e os textos literários,

¹⁰³ Ver nota de rodapé número 101.

com sua máxima plurissignificação e baixa “objetividade”, se lidos e discutidos intersubjetivamente com o propósito de debater posições enunciáveis e questionáveis, nos ensinam aquilo que é o fundamento do viver-com. (DALVI, 2019b, s.p)

A ausência de uma reflexão sobre a humanização como uma das competências específicas a serem desenvolvidas na área de Língua Portuguesa no ensino médio precisa ser discutida com mais atenção, pois isso não quer dizer que não há mais condições de o professor/professora desenvolvê-la com a mediação da leitura literária. Na verdade, o senso crítico do docente na leitura da base, que é norteadora, mas não limitadora dos conteúdos a serem abordados, é algo que não se pode perder de vista. Por isso, os papéis indicados pela BNCC como próprios da área de Língua Portuguesa, a saber, “aprofundar a análise sobre as linguagens e seu funcionamento” e “alargar as referências estéticas, éticas e políticas”, centralizam a literatura no ensino médio, e, dado o histórico de supressão dessa área do conhecimento em outros momentos da educação brasileira, a cautela é importante para a construção de pontes, e não a derrubada delas. (BRASIL, 2018, p. 498-499)

No ensino médio, segundo a BNCC, a literatura deve ser centralizada assim como no fundamental. O documento faz ressalvas quanto ao vício da abordagem do texto literário a partir da biografia dos autores ou das características estéticas e dos marcos sociopolíticos de cada época, bem como pelo compartilhamento de resumos das obras abordadas ou ainda pela adoção de outros gêneros artísticos, como as HQs ou o cinema, com o único e castrador fim de substituí-los pelos textos literários. Nesse sentido, a BNCC indica que “é importante não só (re)colocá-lo [o texto literário] como ponto de partida para o trabalho com a literatura como intensificar seu convívio com os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 499).

Sendo assim, há que se reconhecer o avanço no protagonismo do texto literário na BNCC, pois, apesar de a noção de “convívio com os estudantes” dar uma ideia de mero contato, a potência humanizadora da literatura, recolhida nas entrelinhas da forma e do conteúdo, da mensagem e sua organização, é encontrada no documento, porém não enfaticamente:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito que estamos vendo ou vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 499)

O reconhecimento da capacidade de a literatura possibilitar uma ampliação da visão de mundo está num texto que introduz a parte reservada à Língua Portuguesa e junto ao parágrafo inicial, segundo o qual o texto literário não deve ser substituído por outros gêneros, como

comentei anteriormente. No entanto, a potência humanizadora da literatura surge mais como fundamentação da concepção da sua relevância, mas não como um dos horizontes a serem desenvolvidos pelos professores nas competências específicas e suas habilidades. Apesar de ser uma tarefa com resultados não palpáveis, ela é sobremaneira relevante para a formação cidadã e deve estar no horizonte das ações práticas e reflexivas indicadas pela BNCC também, pois isso destacaria sua força que, como pensou Antonio Candido (2004), “*não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver*” (CANDIDO, 2004, p. 176) (grifos do autor).

Quando se debruça sobre a progressão das aprendizagens, a BNCC indica a ausência de seriação em anos na apresentação das habilidades a serem desenvolvidas, o que não ocorre no caso do ensino fundamental. Então, para a BNCC, nessa etapa da Educação Básica há uma natureza mais flexível, e a autonomia dos estudantes, supostamente desenvolvida no ensino fundamental, é maior. Sendo assim, não há o estabelecimento de sequências e simultaneidades a serem desenvolvidas com a demarcação dos conteúdos, pois essa é uma decisão das redes de ensino. A progressão das aprendizagens e habilidades adquiridas pelo estudante na área de Língua Portuguesa é definida levando em conta a aquisição de alguns pontos, entre os quais destaco dois:

A ampliação do repertório considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis, etc. – e em suas múltiplas repercussões e habilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remidações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, videominutos, games, etc.

A inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial a literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígenas, africana e latino-americana. (BRASIL, 2018, p. 500)

Assim, a BNCC indica a ampliação do repertório de produções artísticas com expressões diversas, incluindo a literatura periférico-marginal como marco da progressão de aprendizagem, o que parece ser bastante amplo e superficial, dando força à ideia de “intensificar o convívio dos estudantes” com o texto. Nesse sentido, a especificação do papel docente na mediação qualificada desse contato ficou prejudicada. No segundo ponto destacado, a BNCC sugere a “inclusão de obras da tradição literária brasileira” como outro ponto de progressão de aprendizagem, provocando os estudos literários voltados à crítica ao cânone a seguir

pressionando a ideia que a crítica tem de tradição literária brasileira, buscando alargá-la, pois a letra do documento normativo deixou isso em aberto.

Há ainda a referência destacada à literatura portuguesa como relevante para a tradição brasileira, o que, como discutido anteriormente, é insuficiente para compreender o processo que originou a nossa literatura, segundo Bosi (2017). Porém, o documento prossegue e inclui as literaturas indígenas, africanas e latino-americanas como referentes a serem estudados. Como se pode perceber, a base não lança mão de nenhum dos termos que designam a literatura produzida por negros e negras no Brasil, como literatura negra, negro-brasileira, afro-brasileira ou afrodescendente. Resta a dúvida se isso foi uma decisão em torno da consideração dessa produção como própria da tradição literária brasileira, entendimento enfraquecido por conta do uso do termo “literatura periférico-marginal” e “literatura indígena” na mesma página do documento. Destaco ainda três habilidades a serem desenvolvidas no campo artístico-literário para pensar mais sobre a abordagem da literatura afro-brasileira na sala de aula:

(EM13LP48) *Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.*

(EM13LP49) *Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.*

(EM13LP52) *Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (BRASIL, 2018, p. 526, grifos meus)*

As habilidades a serem desenvolvidas no campo artístico-literário destacadas anteriormente dificultam ampliar os textos literários que podem ser abordados no ensino médio, como demonstra, por exemplo, a indicação do objetivo: “Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental.” A não explicitação de que a reflexão sobre essa ruptura pode ser abordada através das obras que tensionam a ideia de cânone ocidental dificulta o entendimento das redes de ensino na elaboração dos currículos e, mais ainda, fomenta a elaboração de livros didáticos que não observam a literatura produzida

pelos sujeitos negros como relevante para a compreensão do processo de ruptura e permanência da constituição da literatura nacional, reservando àquela produção um papel de ilustração da cultura afro-brasileira, o que não a evidencia como articuladora da herança cultural do país.

A habilidade que indica como importante ao estudante “perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários”, apesar de tanto propor a exploração dos diferentes pontos de vista e do mundo pela literatura quanto apontar a relevância de compreender a estrutura e o estilo de diferentes gêneros literários, circunda os textos da “literatura marginal e da periferia” às suas dimensões políticas e sociais, enfraquecendo, então, a estética dessas obras e a do seu conteúdo a partir da sua organização como obra artística. É inegável que há um nivelamento feito pelo documento quando se relacionam as duas habilidades (EM13LP48 e EM13LP49), pois a primeira destaca a leitura e a análise de obras do cânone ocidental como caminho para a apreensão da historicidade e de procedimentos estéticos na constituição da literatura brasileira, resguardando o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Já a segunda destaca a experimentação de diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura, atenuando a possibilidade da percepção da historicidade dessas obras de diferentes gêneros literários, que não foram assinaladas como “obras fundamentais do cânone ocidental”.

A última habilidade destacada especifica a importância de “analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária”, o que chama a atenção, como comentei anteriormente, por frisar a especialidade da literatura indígena, mas não a negra ou afro-brasileira. De acordo com o artigo 26-A da LDB, discutido anteriormente, “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008). Dessa maneira, a noção da especificidade da literatura produzida por negros e negras fica diluída e à mercê dos juízos que não a compreendem como literatura brasileira.

Neste ponto da minha análise, preciso retomar uma crítica feita anteriormente, pois pode dar a entender que estou me contradizendo, uma vez que abordei a discussão em torno das várias conceituações da literatura criada por autores negros e negras e argumentei sobre a necessidade de a percebermos como literatura brasileira. A ponderação que fiz dessa discussão é direcionada para a crítica literária, que parece não se instigar com o acúmulo de conhecimento produzido pelos estudos que se dedicam à literatura elaborada por negros e negras brasileiras. Dessa forma, não parece haver uma reflexão sobre a própria constituição da literatura nacional,

o que respinga sobre a ideia de herança cultural merecedora de análises sistêmicas e transmissão formal. No caso de um documento normativo voltado para o currículo, como a BNCC, a ausência dos termos “literatura afro-brasileira”, “literatura negra”, “literatura negro-brasileira” pode significar um recrudescimento em relação aos avanços do artigo 26-A da LDB, pois as referências não explicitadas em matéria de currículo deixam as escolhas menos direcionadas, o que pode ser um ganho em certos aspectos, mas também pode facilitar o risco de serem esquecidas ou abordadas de maneira a focar apenas no “convívio dos estudantes” com as obras, o que pode desarticulá-las em sua historicidade.

É o que revela a dissertação *Repertórios da literatura brasileira nos livros didáticos: uma perspectiva antirracista*, na qual a autora, Nara Lasevicius Carreira (2019), analisou o *corpus* das obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, observando nelas a ocorrência de textos literários que abordassem a temática racial, sem se prender à origem étnico-racial de seus autores. A pesquisadora concluiu que a maioria dos espaços reservados aos textos consonantes à temática racial são os chamados “seções complementares”, ou seja, textos destacados das unidades e que servem de complemento desarticulado ao conteúdo nelas abordado, o que levanta questionamentos quanto ao aproveitamento dessas produções na sala de aula. Carreira considera que a autora negra entra nos livros didáticos a fim de “cumprir uma ‘cota’ como exigência do edital para a aprovação (da obra), porém a mera presença nos materiais não é suficiente para fazer valer tal exigência, muito menos para valer o compromisso com a educação antirracista previsto pela lei 10.639/03” (CARREIRA, 2019, p. 62).

Em seu estudo, ela ainda percebeu uma inserção de artistas negros estrangeiros, em sua maioria africanos ou afro-americanos, quando os livros didáticos se propõem a realizar uma discussão sobre raça e avalia: “A abertura para a diversidade parece mais fácil quando se olha para outras paisagens, lidar com as questões nacionais, especificamente o problema racial e a inserção de vozes negras brasileiras que respondam a ele, tem sido um obstáculo” (CARREIRA, 2019, p. 63). A pesquisadora ainda encontrou uma presença expressiva de autores e autoras africanos nos livros didáticos, que são indicados como repertório a ser alcançado pela Lei nº 10.639/2003, mas não exclusivamente, pois a contribuição afro-brasileira também é explicitada pela legislação. Outra descoberta importante do estudo de Carreira é sobre a abordagem dos livros didáticos à produção literária negra/marginal ou periférica, que surge nas obras como exemplos documentais, sem elaboração estética e com um interesse marcadamente sociológico (CARREIRA, 2019, p.64).

Na conclusão da dissertação, a pesquisadora avalia os livros didáticos em que a abordagem com base na periodização literária se sobressai ao estudo focado nos gêneros textuais e percebe problemas ainda maiores:

Sendo tais repertórios constituídos em sua larga maioria por obras canônicas, é de notar-se a inserção ainda bastante tímida dessa questão (racial), tratada, na maioria das vezes, como elemento lateral da formação da literatura, da cultura de da nação. Mesmo escritores negros que figuram nesse panteão, como Machado de Assis e Lima Barreto, são abordados de modo a inibir um estudo mais sensível e amplo de suas produções a partir do lugar social e cultural que ocuparam e de sua importância para o pensamento negro brasileiro. Assim, reivindico aqui uma perspectiva estrutural sobre o cânone literário e cultural que tome a questão racial como basilar para melhor compreender a literatura e a nação em que se insere. (CARREIRA, 2019, p. 114)

O estudo da autora teve como base as obras aprovadas no PNLD de 2015, mas atualmente já houve a aprovação de novas com a edição de 2018. Entre as nove aprovadas pelo PNLD de 2015, cinco foram reprovadas na edição de 2018, sendo que uma das coleções da nova edição apresenta os mesmos autores e autoras, além da mesma editora, o que pode revelar apenas uma mudança de nome do livro, aumentando, então, o total de publicações compradas novamente pelo governo federal para a distribuição nacional gratuita.

De acordo com as análises feitas pelo *PNLD 2018: Língua Portuguesa – Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2017) para o PNLD de 2018, poucas mudanças foram encontradas nas novas obras aprovadas, o que aponta para uma manutenção da situação analisada por Nara Carreira (2019) em sua pesquisa aqui comentada. Vale destacar que a seleção das coleções no PNLD de 2018 ocorreu logo após de a BNCC entrar em vigor. Apesar de os livros terem sido elaborados antes disso, assim como o edital de seleção das obras, a observação de como eles estão chegando às escolas hoje é importante, pois todo o processo de debates e tramitações que acontece até um documento normativo como a BNCC ser elaborado é, por sua vez, acompanhado de perto pelas editoras de livros didáticos, pois elas são instituições altamente interessadas no assunto. Isso faz com que as obras já sejam direcionadas para atender às prerrogativas que serão estabelecidas pelo Ministério da Educação, ainda que estejam em curso.

A publicação *PNLD 2018: Língua Portuguesa – Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2017) tem o objetivo de auxiliar os professores e professoras na escolha da obra que será adotada em sua escola. Na apresentação, o guia destaca a relevância da Lei nº 11.645/2008, que alterou e ampliou a Lei nº 10.6309/2003, frisando que inseriu-se no currículo oficial das redes de ensino “a luta dos negros e índios brasileiros e suas significativas contribuições nas áreas social, econômica, cultural e política para a formação da nacionalidade brasileira”, reflexão que destaca a contribuição desses povos para a herança cultural nacional. O guia apresenta um texto

bastante alinhado com a noção de revisionismo dos currículos e seus conteúdos, dando a ver as disputas sociais engendradas no seio da sociedade brasileira ao longo dos anos como constitutivas da cultura brasileira. A publicação afirma que:

A inclusão dessa perspectiva temática e de ensino enfatiza a pluralidade cultural de modo interdisciplinar, enriquecendo e imprimindo significado mais amplo à aprendizagem dos estudantes. Essas leis, frutos do reconhecimento da exclusão da história e da cultura afro-brasileira e das indígenas das dimensões educacionais oficiais, devem ser cumpridas a rigor, a fim de trazer para o ambiente escolar aspectos de uma história ainda pouco contada, livre das práticas reprodutoras da visão estereotipada, alimentada, há muito, pelo imaginário eurocêntrico presente em conteúdos da área. (BRASIL, 2017, p. 1, grifos meus)

Como se nota, a obra frisa serem as leis em questão frutos da exclusão da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas dos currículos oficiais de ensino e que, por isso, a observância da inclusão desse conteúdo será importante na análise feita por pesquisadores e pesquisadoras para a construção da obra. Concluindo esse destaque, o *PNLD 2018: Língua Portuguesa – Guia de livros didáticos* avalia que:

A despeito da importância desses temas, ainda são poucas as coleções que os exploram, de modo a dar base a um trabalho consistente em sala de aula. Assim, recomenda-se que, ao usar o livro didático, os professores complementem suas práticas trazendo para o debate as temáticas que envolvam as culturas afro-brasileiras e indígenas, bem como incluam em seu acervo didático autores afro-brasileiros e indígenas, para além dos que já se encontram nas coleções aprovadas no âmbito do PNLD 2018. (BRASIL, 2017, p. 11)

Então, o guia nos situa perante os resultados encontrados nos livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2018, antecipando que são poucas as coleções que apresentam os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena de maneira consistente e que os docentes deverão incluir autores afro-brasileiros e indígenas em seu acervo, indo além do que já está aprovado pelo programa. Isso confirma, então, a permanência das análises realizadas por Carreira (2019) nos textos literários que refletem sobre a temática racial, seja a partir do tema, seja a partir da autoria.

Para concluir, retomo a reflexão acerca do lema “aprender a aprender”, que, como discutido anteriormente, passou a nortear as práticas pedagógicas a partir da LDB de 1996 e, conseqüentemente, permaneceu em destaque na BNCC. A ideia de “aprender a aprender” imputa ao sujeito a responsabilidade sobre seu desempenho na aprendizagem e, paralelamente a isso, fomenta uma pasteurização do saber escolar, como se condensando o conhecimento a ser adquirido pelos estudantes concluintes do ensino médio, a tarefa da formação cidadã estaria

concluída, uma vez que a evasão nessa etapa é grande¹⁰⁴. A dinâmica da “inclusão excludente”, o estímulo à permanência de mais anos na escola sem que isso se reverta em aprendizagem efetiva, salta aos olhos quando observamos a dinâmica de aprendizagem estabelecida como norte pela BNCC, pois, para que se alcancem melhorias quantitativas nas estatísticas educacionais, a política educacional, por sua vez, se vale de ferramentas como a divisão do ensino em ciclos e a progressão continuada. Esse conjunto de escolhas diminui a relevância da transmissão dos conhecimentos historicamente construídos e isso pode colocar em risco as conquistas até agora alcançadas no que diz respeito à educação antirracista. A meu ver, o esforço do *continuum* criativo, que elaborou, manteve e estimulou a literatura, as artes e a história de negros e negras brasileiras, bem como seu ensino nas escolas, um dos cerne das lutas sociais do movimento negro, corre o risco de ser resumido ao alcance da dimensão individual, e não coletiva, dos educandos, pois o mero estímulo ao convívio dos estudantes com o texto literário, presente na BNCC e aqui já discutido, guarda uma ideia rasa de experiência. Esse contato sem aprofundamento, inter-relações e sistematizações críticas pode ser ilustrado pela abordagem da literatura afro-brasileira nos livros didáticos recentemente aprovados pelo Ministério da Educação, como debatido anteriormente, o que se relaciona com meu esforço, nesta tese, de observar as interdições ao conhecimento elaborado pelas pessoas negras ao longo da história da educação, que andou concomitantemente à tentativa de sua exclusão da escola.

Ao longo deste capítulo, busquei compreender as dinâmicas estabelecidas pela legislação educacional brasileira para o ensino de literatura, relacionando-as aos movimentos das disputas sociais, em especial o negro, em prol da educação popular. Como demonstrei, sempre houve um interesse por parte da imprensa negra, das associações negras e dos coletivos literários em uma revisão do conhecimento escolar a respeito das narrativas sobre a herança cultural negra no país como condição para a construção da formação cidadã.

A partir dos anos 1960 e 1970, acompanhamos o primeiro momento de popularização da escola pública (luta que vinha sendo travada desde a década de 1920), cujo resultado foi o aumento das matrículas e do tempo obrigatório no ensino fundamental. Porém, não houve uma articulação de saberes e do conhecimento destinados à compreensão da condição humana e seus desafios na LDB de 1971, marco daquele período, dado o interesse do governo civil-militar e

¹⁰⁴ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua 2016-2019, aumentou a proporção de pessoas com 25 anos ou mais que concluíram o ensino médio. Em 2016, a porcentagem era de 45% e passou para 47,7% em 2018, e para 48,8% em 2019; no entanto, mais da metade (51,2%) dos adultos não concluiu essa etapa. Isso significa que 69,5 milhões de adultos não concluíram o ensino médio no Brasil em 2019. Em relação à raça/cor, os dados mostram que 57% das pessoas brancas completaram o ensino médio, já entre as pessoas pretas ou pardas o percentual é de 41,8%, o que demonstra uma grande discrepância racial no acesso à formação educacional formal. Para mais, ver: IBGE (2020).

da economia no ensino tecnicista, o que resultou em um desprestígio do ensino de literatura. Com a LDB de 1996, avançamos para um aceno da legislação à educação voltada ao desenvolvimento da compreensão humana sobre si, o que pode ser exemplificado pela aprovação da Lei nº 10.639/2003, fruto das históricas lutas sociais do movimento negro. Além de observar as dinâmicas da legislação e o que ela tem a dizer sobre os momentos históricos da sociedade, busquei compreender como ela passou a olhar para o currículo de forma a dar conta da inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena – incluindo aí a literatura – como saber escolar a ser transmitido, marcando, então, uma nova etapa no denso percurso de exclusão do conhecimento elaborado pelas pessoas negras.

No próximo capítulo, passarei a refletir sobre a abordagem, na sala de aula, das obras literárias das escritoras negras a fim de avançar pelas barreiras impostas pelo historicismo nos estudos literários, que bebem da noção moderna de literatura, ressignificando, então, a escolha do repertório que fazemos como professores de literatura, mas de maneira articulada, e não apenas ilustrada em casos isolados. Dessa maneira, buscarei reinserir o conhecimento elaborado pelas mulheres negras, a partir de sua literatura e seu *ethos* de escritora, nos estudos literários na sala de aula. Acredito que a escola possa nos levar a pensar sobre um movimento de tensionamento da concepção da literatura brasileira, mas pela via contrária. Nos primórdios do ensino de literatura, a escola buscou na crítica os moldes para seu fazer e, hoje, a partir dos questionamentos presentes nos estudos de professores e pesquisadores, indaga a crítica literária sobre os limites daquilo considerado canônico por ela. Essas reflexões acenam para o que considero inegociável para a educação voltada às classes populares: compreender a si e à sociedade a partir da perspectiva dos conflitos que emergem dela. A literatura também o faz e a escola deve dar vazão a esse debate, pois ele tensiona a noção de literatura brasileira que temos e convoca novos paradigmas, novas leituras de mundo.

4 AUTORAS DE SEUS DIAS: OS CONTOS DAS ESCRITORAS NEGRAS NA ESCOLA

Quando a luz da lamparina era apagada, a escuridão do pequeno cômodo, em que dormíamos com mamãe, me doía. Ao apagar as luzes, minhas irmãs logo-logo adormeciam, confortadas com as lembranças de nossas falantes brincadeiras, em que, muitas vezes, a mãe era protagonista. Aí, sim, a noite e seus mistérios se abatiam sobre mim. E tudo parecia vazio a pedir algum gesto de preenchimento. Escutava ainda os passos de minha mãe se afastando. Instantes depois, podia colher pedaços da voz dela, colados a outros de minhas tias e de vizinhas mais próximas. Apurava os sentidos, mas o teor profundo das conversas me fugia, diluindo-se no escuro. Então eu inventava dizeres para completar e assim me intrometer nas falas distantes delas. Todas as noites, esse era o meu jogo de escrever no escuro.

Conceição Evaristo

As fontes que temos à nossa disposição para o acesso gentil aos outros, para transpor o mero ar azul que nos separa, são poucas, porém poderosas: a linguagem, a imagem e a experiência, que pode envolver ambas, uma ou nenhuma das duas primeiras. A linguagem (dizer, escutar, ler) pode incentivar, ou mesmo exigir a entrega, a eliminação das distâncias que nos separam, sejam elas continentais ou apenas um mesmo travesseiro, sejam distâncias de cultura ou as distinções e indistinções de idade ou gênero, sejam elas consequências da invenção social ou da biologia. A imagem rege cada vez mais o reino da fabricação, às vezes se transformando em conhecimento, outra vezes contaminando-o. Ao provocar a linguagem ou eclipsá-la, uma imagem pode determinar não apenas o que sabemos e sentimos, mas também o que acreditamos que vale a pena saber sobre o que sentimos.

Toni Morrison

Para dar início às reflexões deste capítulo, peço licença ao(à) leitor(a) para comentar uma reflexão que poderia não ganhar as páginas do presente, mas que funciona como um prisma

que decompõe didaticamente não a luz, mas as sombras que compuseram o passado. Trata-se de um posicionamento do escritor José Veríssimo, em *A educação nacional*, de 1906, em que ele debate as marcas culturais brasileiras que deveriam ser enfrentadas pela educação nacional ainda incipiente quando da elaboração da obra. Para ele:

As meninas, as moças, as senhoras, tinham para os mesmos misteres, as mucamas, em geral creoulas e mulatas. Nunca se notou bastante a depravada influencia deste peculiar typo brasileiro, *a mulata, no amolecimento do nosso character*. “Esse fermento de aphrodisismo pátrio”, como lhe chama o Sr. Sylvio Romero, foi um dissolvente da nossa virilidade physica e moral. *A poesia popular brasileira nol-a mostra, com insistente preocupação apaixonada, em toda a força dos seus attractivos e da sua influencia*. [...] Decididamente *ella atormenta a sua inspiração*, e os poetas, Gregorio de Mattos à frente, fazem dela com mais franqueza e mais sensualidade no desejo, a Marcia ou a Nize de seus cantos. (VERÍSSIMO, 1906, p. 33-35, grifos meus)

Em todo o fragmento, José Veríssimo teceu sua visão de mundo em relação ao que elegeu como os problemas fundantes da educação moral, que para ele nascem com a escravidão. De acordo com o autor, esse regime deixou como herança “a morte de todas as energias” e muito deveria ser feito para que a imoralidade, segundo ele, em que as relações sociais entre senhores(as) e escravizados(as) foi consumada, fosse extinta em algum momento. É inconteste que a figura eleita pelo autor como lócus de toda a degradação que promovia o “amolecimento do caráter” brasileiro deveria ser superada. Para isso, não deveriam os poetas tomar as mulatas como suas Marcias ou Nizes¹⁰⁵.

José Veríssimo, um dos primeiros estudiosos da educação brasileira e cofundador da Academia Brasileira de Letras, proclamou a mulher negra como veículo de mazelas morais da nação que chegavam mesmo à imaginação, às belas-letas, o que para ele deveria ser extinto. No livro em que apresenta esses pensamentos, intitulado *A educação nacional*, discutido amplamente no segundo capítulo desta tese, faz um exame das questões que envolviam a instrução pública do jovem brasileiro “amimado, indisciplinado, malcriado” e exposto aos “sentimentos deflorados e pervertidos”, e observa desde a dinâmica mais adequada para a sala de aula (como a dificuldade que a permissividade das faltas provocava ao aprendizado) até a indicação da inserção dos “cantos patrióticos”, ou ‘cantos nacionais’, como adequados para a formação da juventude, tal como ocorria na Alemanha, indicando o estudo da história como indispensável para a educação brasileira. Segundo o autor, o livro de leitura do ensino da língua alemã:

¹⁰⁵ Aqui Veríssimo faz referências às pastoras e musas do poeta árcade Alvarenga Peixoto (1742-1793). Para estudo detalhado e leitura dos poemas na íntegra, ver Souza (2017, p. 98-104, 202).

Traz já (na classe inferior) sua contribuição à historia e povôa o espírito da criança de anedotas que esta porventura ouviu já na família e que, por assim dizer, farão parte tão integrante de sua memoria que ella não se recordará mais de tel-as aprendido. (VERÍSSIMO, 1906, p. 120)

Vê-se que as preocupações e recomendações feitas por José Veríssimo à educação alcançavam também a ordem curricular. O autor demonstrou preocupar-se com a presença da mulata como musa das vozes dos poetas e estava ciente do alcance das letras no imaginário social, pois reconhecia que a matéria lida seria “parte integrante de sua memória” e a comporia de forma a não saber onde aprendeu. A força do imaginário deveria ser, então, manejada para que a educação nacional possibilitasse o almejado progresso da nação. E apesar de se referir ao ensino de história nesse trecho, especificamente, não havia nem sequer essa separação de escaninhos àquela altura, sendo a linha entre a história e a literatura limítrofes na sala de aula, segundo o autor: “No Brazil, não temos ainda uma cadeira sequer de ensino superior da nossa historia”, complementando em uma nota de rodapé que havia o ensino de história no curso secundário do Colégio Pedro II, mas que foi suprimido quando este transformou-se em Gymnasio Nacional com o advento da República (VERÍSSIMO, 1906, p. 121). Para o autor, é incontestável, então, o papel das letras na constituição da memória formativa da criança e do jovem. Seria, portanto, indispensável execrar a figura da mulata indesejada nas nossas letras e sua consequente abordagem escolar por serem elas o veículo da imoralidade da experiência juvenil brasileira, como citado anteriormente.

Essa questão, por sua vez, dialoga com um episódio da minha experiência docente que desencadeou as questões desta pesquisa. Como mencionei na apresentação da tese, fui questionada por uma aluna sobre a identidade de escritora de Meimei Bastos, autora negra brasileira que abordei em sala de aula. Como venho discutindo ao longo deste trabalho, há uma longa linha de movimentações em nossa história que transmitiu as advertências de José Veríssimo (1906) sobre o perigo da “mulata musa” nas belas-letras, a imaginação interdita da sua imagem como literata, bem como a exclusão de suas obras do currículo do ensino de literatura. Portanto, neste capítulo discutirei a obra das escritoras Maria Firmina dos Reis, Ruth Guimarães, Carolina Maria de Jesus, Marilene Felinto e Conceição Evaristo, a fim de refletir sobre não só sua literatura, mas também a observação crítica que realizaram e realizam da literatura brasileira.

Com isso, pretendo discutir a contribuição da escrita literária das mulheres negras na revisão do ensino de literatura, já que o cânone está enraizado nas escolhas textuais e práticas desse campo, como discutido anteriormente. O contraponto discursivo que a autoria negra das mulheres faz à literatura brasileira canônica interessa-me profundamente, pois ele está presente

nas letras brasileiras desde meados do século XIX, com Maria Firmina dos Reis reivindicando para si não o temido papel de “mulata musa”, na visão de José Veríssimo, mas, sim, o lugar de escritora.

Em um ponto específico, José Veríssimo (1906) não errou: há uma reverberação profunda das leituras escolares na memória dos(as) alunos(as). A literatura é cheia de exemplos de escritores(as) que relatam o papel preponderante das obras lidas em sua formação, em sua educação sentimental, moral e humana. Para me deter em dois exemplos obtidos entre as autoras do *corpus* de análise, destaco a influência declarada da leitura na formação de Carolina Maria de Jesus e Ruth Guimarães. Em suas memórias de infância, elaboradas em *Diário de Bitita*, Carolina Maria de Jesus (2014) refletiu sobre o papel não só da leitura literária, mas também do conhecimento de personalidades históricas em seus primeiros anos de vida:

Nas horas vagas, eu lia Henrique Dias, Luís Gama, o mártir da Independência, o nosso Tiradentes. Todos os brasileiros atuais, e os do porvir, devem e deverão render preito ao saudoso Joaquim da Silva Xavier. Não foi salteador, não foi pirata, foi um dos que também sonhou em preparar um Brasil para os brasileiros. *Lendo, eu ia adquirindo conhecimentos sólidos.* (JESUS, 2014, p. 133, grifos meus)

Ruth Guimarães também destacou a literatura que a marcou na infância e a influência dessa experiência em sua incursão às letras como escritora:

Lia muito. Com nove anos de idade, li a coleção inteira de Machado de Assis, sem entender patavina de sentido. Os anos foram passando, “como canoa em água funda”. *Aos dez anos imitava Cassiano Ricardo. Escrevia estas coisas com a mais absoluta inconsciência:* “O mar subiu aos céus dando boléus de ondas verdes e o céu, dando risadas de sol, entrou no mar...” (VAINER, 1947, p. 32, grifos meus)

Ambas as autoras buscaram na literatura a origem mais remota dos conhecimentos que adquiriram, ainda que o sentido das obras não fosse alcançado como esperado por um(a) leitor(a) experiente, como constatado por Ruth Guimarães ao falar de Machado de Assis, mas que mesmo assim influenciaram-na a “imitar” e escrever. A tomada de Luiz Gama como uma das leituras da jovem Bitita, apelido de Carolina Maria de Jesus na infância, não só destaca um dos autores fundadores da literatura afro-brasileira entre aquelas que a fizeram “adquirir conhecimentos sólidos”, mas também chama a atenção para uma possível circulação mais fluida da obra de Luiz Gama entre as décadas de 1920 e 1930. As duas reflexões revelam o alcance da leitura literária na formação de importantes escritoras da genealogia de autoras negras brasileiras, seja no conhecimento adquirido, seja no ato de escrever.

A leitura literária, então, é uma prática capaz de desenvolver habilidades e promover experiências caras à formação humana e que são discutidas peremptoriamente pelos(as) professores(as) de literatura. Não é de se estranhar que a pergunta “por que estudar literatura?” tenha presença cativa nas salas de aula dos cursos de Letras, pois é a reflexão sobre o papel docente na promoção da experiência de leitura que revela as invisíveis, mas incontestáveis marcas que a leitura literária deixa na formação humana e que são importantes para a argumentação que aqui desenvolvo. Como discutido nos capítulos anteriores, o *continuum* criativo elaborado pela experiência social negra, a disputa pela manutenção e divulgação do conhecimento formulado por essas pessoas nas mais diversas searas do saber e também a luta pelo acesso à educação e o debate sobre a escola que seria capaz de transmitir essa herança cultural, e não a silenciar, foram alguns dos caminhos percorridos pelas intelectuais/ativistas/escritores(as) ao longo da nossa história.

A reflexão sobre o percurso revela o processo, a continuidade, e dificulta que justificativas torpes sejam tomadas como freios que barrem o fluxo da transmissão desse conhecimento que inclui a literatura, o que também foi discutido nas páginas anteriores. Por isso, este capítulo se dedica à reflexão sobre contos de Maria Firmina dos Reis, Ruth Guimarães, Carolina Maria de Jesus, Marilene Felinto e Conceição Evaristo e tem como objetivo pensar a experiência literária a partir das discussões que essas criações promovem, uma vez que sua forma e seu conteúdo possibilitam uma experiência literária com desdobramentos nas subjetividades. Apesar de esse alcance subjetivo na formação humana ser inerente à literatura, como debatarei nas próximas páginas, a discussão aqui feita almeja revelar a potência da textualidade das autoras negras brasileiras na promoção da formação humana integral, que sempre esteve no horizonte das lutas sociais interessadas na transmissão da herança cultural negra a partir da educação formal.

Algumas perguntas norteiam as reflexões que farei a partir de agora, e não necessariamente serão respondidas, pois a intenção é convocar à reflexão sobre a pujança criativa da textualidade das autoras negras brasileiras e apontar o vácuo deixado pelo ensino de literatura, que não as contempla entre as experiências literárias que agencia ou que o faz de maneira a isolá-las do *continuum* criativo em que se inserem. Por isso, questiono: qual teria sido o impacto do conhecimento das letras de Maria Firmina dos Reis sobre a concepção da criação literária de Ruth Guimarães e Carolina Maria de Jesus, caso as duas últimas tivessem conhecido a obra da primeira? O que a leitura das letras das mulheres negras, de maneira articulada, provoca nos currículos, uma vez que isso se contrapõe à ideia historicamente construída de que

seriam essas “musas malquistas”? Quais conflitos e contribuições essas imagens que desconstroem violências simbólicas promovem na escola e nas subjetividades?

Vicent Jouve, em *Por que estudar literatura?* (2012), discute exatamente o que o título sugere, que, como disse anteriormente, é indagação cativa nos cursos de Letras. Para o autor, apesar de o questionamento sobre o estatuto de arte permear um sem-número de debates nos estudos literários, não é papel do professor de literatura perguntar se tal obra é ou não arte, mas sim observar quais são os aspectos daquela obra de arte que merecem ser considerados no currículo de ensino. O debate do esteta, entender o que é a arte, deixa escapar a historicidade com que a ideia de belo é elaborada em cada época. Junto a ele, as bifurcações dos estudos literários que se direcionam à linguagem ou à cultura esterilizam a abordagem do(a) professor(a) de literatura que se volta estritamente a uma ou a outra. Para o autor, o docente de literatura se dedica a extrair o sentido manifesto do texto e isso apresenta uma dupla dificuldade, pois é importante “saber de que o texto fala (o que se deve reter das numerosas ações, falas e pensamentos encenados); saber o que ele nos diz (o ponto de vista que ele defende) sobre o assunto que está tratando” (JOUVE, 2012, p. 72).

Nesse sentido, o papel dos(as) professores(as) envolve um o manejo de aspectos singulares e que vêm sendo considerados descartáveis ou desnecessários, como nos casos dos projetos de leitura literária comercializados pelas empresas educacionais e que são adquiridos pelos estados citados no capítulo anterior. O fato de a informação transmitida pela literatura ser “sentida” sem necessariamente ser “compreendida” turva os estudos literários que “têm como propósito conceitualizar aquilo que, na relação estética, é (no melhor dos casos) interiorizado por imersão” e isso se choca com o ensino que tem por vocação “ensinar a dominar os saberes”. Por isso, para Jouve, o papel do professor dedicado aos estudos literários acompanha o seguinte desenvolvimento:

O (simples) leitor percebe certo número de *informações* veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói *saberes* a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em conhecimentos. Um *saber* não se torna efetivamente *conhecimento*, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência. (JOUVE, 2012, p. 137, grifos do autor)

Neste capítulo, busco pensar sobre a transformação dos saberes em conhecimento a partir da textualidade das autoras negras brasileiras.

4.1 A fonte da autoestima e o direito à literatura

Vicent Jouve, na obra discutida, concluiu que o ato de interpretar, tarefa sobre a qual nos debruçamos como professores(as) de literatura, vincula “a coerência das obras à coerência das representações que existem fora da obra” e que as obras nos mostram que “o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar” (2012, p. 165). Nesse sentido, as representações literárias da humanidade desse humano, um universo vasto a se explorar, me parecem ser uma empreitada que escapa à exclusividade da literatura e abrange nossa reflexão sobre o projeto humano. No ensaio “Guerra ao erro”, que compõe a obra *A fonte da autoestima*, Toni Morrison (2020) reflete sobre a urgência de nos colocarmos numa guerra contra as marcas que uma história de genocídios, violências e guerras sanguinárias deixaram em nossa capacidade de sermos humanos. Para isso, o sistema educacional que evoca essas narrativas como edificadoras da história da humanidade precisa ser combatido, segundo a autora, uma correção se faz necessária: “Um novo currículo, contendo um pensamento visionário poderoso sobre como a vida de uma mente moral e de um espírito livre e próspero pode operar num contexto cada vez mais nocivo à saúde”. Para Morrison, há um risco de perdermos a nossa humanidade e que só pode ser combatido “com redobrada humanidade”. Então, afrontar a desumanização e lutar contra ela mostra-se uma postura de resistência ao projeto humano capitalista que precisa ser reconfigurado. A autora refletiu sobre a necessidade de pensarmos a projeção do futuro da vida humana reconfigurando as razões de estarmos aqui (MORRISON, 2020, p. 47-51).

Reflexão semelhante à de Morrison foi elaborada por Antonio Candido no famoso (e aqui já citado) artigo “O direito à literatura” (2004), em que o autor reflete sobre a literatura como experiência sem a qual não podemos viver, sendo, então, um direito humano. Para ele, o fato de existir um debate sobre os direitos humanos já anuncia que, apesar de vivermos em uma época “profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização”, também podemos avançar, e a reflexão sobre o que são os direitos humanos mostra que “somos a primeira era da história em que teoricamente é possível entrever uma solução para as grandes desarmonias que geram a injustiça”. Mesmo que exista pouca ação para que isso ocorra, reconhecermos o que é imprescindível para nós como também para os outros é uma capacidade que requer esforço e educação. Para o autor, o cerne dos direitos humanos está no alcance dessa compreensão (CANDIDO, 2004, p. 170).

No ensaio “Habitantes morais”, que compõe o livro de Morrison (2020) já citado, a autora considera a educação como preponderante na reconfiguração das nossas razões de viver,

pois é capaz de lidar com experiências que nos colocam em contato com a nossa humanidade, caso a cooperação humana esteja na centralidade de sua formação, pois ela não diz respeito só a ganhar dinheiro, mas sim à “resolução inteligente de problemas, bem como seres humanos se relacionando de forma mutuamente construtiva” (MORRISON, 2020, p. 66-67).

A arte também tem seu papel de colocar-nos em contato com a nossa humanidade e, apesar de isso soar ingênuo, a reflexão de Toni Morrison sobre sua fé nela é uma ponderação relevante às questões levantadas nesta tese:

Sou escritora e minha fé no mundo da arte é intensa, mas não irracional ou ingênua. A arte nos convida a fazer a viagem para além dos preços, para além dos custos, a fim de dar testemunho do mundo como ele é e como deveria ser. A arte nos convida a conhecer a beleza e a solicitá-la até mesmo das mais trágicas circunstâncias. A arte nos lembra que pertencemos a este lugar. E que, se servirmos, duraremos. Minha fé na arte rivaliza com minha admiração por qualquer outro discurso. *Seu diálogo com o público e entre seus vários gêneros é fundamental para a compreensão do que significa se importar profundamente e ser completamente humano.* É aquilo em que acredito. (MORRISON, 2020, p. 77-78, grifos meus)

Antonio Candido também entende a literatura como fator indispensável à humanização, pois confirma o homem em sua humanidade e atua em seu subconsciente e inconsciente: “Neste sentido, ela pode ter importância equivalente às formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar” (CANDIDO, 2004, p. 175). Dessa forma, a educação e a arte têm sua relevância para a nossa humanização, e refletir sobre essa consonância entre ambas mostra a potência deixada para trás quando há o silenciamento da elaboração artística de determinado grupo da práxis educativa, pois desequilibra nossa capacidade de nos “importar profundamente e ser completamente humano” (MORRISON, 2020, p. 78).

Ao longo da obra em questão, Toni Morrison reflete sobre o papel incontornável da educação em produzir humanidade nas pessoas, valorizando a tomada de decisão baseada nos interesses de todos, e não nas vantagens individuais. E a literatura, segundo a autora, tem capacidade de promover nosso encontro com essa nossa humanidade por vezes esquecida, já que ela exige de nós a experiência de sermos pessoas multidimensionais, pois lida com as consequências humanas e as revela através de sua forma:

A literatura apresenta características que possibilitam vivenciar a dimensão pública sem coerção e sem submissão. Ela recusa e perturba o consumo passivo ou regido do espetáculo projetado para nacionalizar uma identidade com o intuito de nos vender produtos. A literatura nos permite – mais do que isso, nos exige – a experiência de sermos pessoas multidimensionais. E, por isso, se torna mais necessária do que jamais foi. Enquanto arte, lida com as consequências humanas das outras disciplinas: história, direito, ciência, economia, estudos do trabalho, medicina. Enquanto narrativa, sua forma é o principal método pelo qual o conhecimento é apropriado e traduzido.

Enquanto apreensão simultânea do caráter humano no tempo e no espaço, em contexto, numa linguagem metafórica e expressiva, ela ordena a influência desorientadora do excesso de realidades: realidades aumentadas, virtuais, mega, hyper, cyber, contingentes, porosas e nostálgicas. Por fim, ela pode projetar um futuro apaziguado. (MORRISON, 2020, p. 137-138)

A capacidade de a literatura possibilitar vivenciar a dimensão pública de maneira plena a partir de uma experiência que não transite pela coerção e submissão vai ao encontro da compreensão de Candido, para quem a literatura nos fornece a capacidade de vivermos os problemas de maneira dialética. Por isso, para ele é indispensável “tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Tanto a vivência da dimensão pública de maneira plena quanto a vivência dos problemas dialeticamente são capacidades promovidas pela literatura que jamais serão de fato alcançadas caso nos habituemos a experienciá-la exclusivamente através de uma elaboração homogênea. Como já se sabe e foi amplamente discutido ao longo do trabalho, a literatura das escritoras negras brasileiras está inserida em um *continuum* criativo que revela a elaboração do conhecimento desse grupo social ao longo da nossa história. Portanto, nada mais infrutífero que insistir na promoção de experiências literárias esvaziadas da capacidade de nos levar à reflexão sobre as nossas subjetividades, humanidades e herança cultural, uma vez que “ler literatura imaginativa sobre nós e feita por nós é escolher examinar outros centros do ser e gozar da oportunidade de compará-los àquele outro, o destituído de ‘raça’, com o qual todos nós estamos mais familiarizados” (MORRISON, 2020, p. 225).

Toni Morrison pondera que a questão não é se explicar para outra cultura, mas sim promover uma iluminação ao seu próprio grupo, o que para mim é uma forma de autoeducação sentimental. Para ela, escritores(as) negros(as) comprometidos(as) em renovar valores são identificados por suas obras “e não perdem tempo explicando seguidas vezes para a outra cultura tudo o que sentem e pensam e fazem. O que os desafia e preocupa é iluminar seus próprios irmãos, mesmo quando a iluminação inclui informações dolorosas” (MORRISON, 2020, p. 293).

Alertando quanto à possível desarticulação do discurso e conhecimento produzido pelas minorias quando ele é levado para a escola, já que, por vezes, o observam como “nota de rodapé” expandida, e não como experiência central na memória da nação, Morrison faz uma reflexão longa, que citarei por completo, por centralizar todo o problema que venho discutido ao longo da tese:

Por mais que a análise histórica tenha mudado (e mudou enormemente) e se tornado mais abrangente nos últimos quarenta anos, os silêncios de certas populações (minorias), quando finalmente articulados, ainda são entendidos como relatos suplementares de uma experiência marginal: um registro suplementar, dissociado da história oficial; uma nota de rodapé expandida, por assim dizer, que é interessante, mas de pouca centralidade no passado da nação. A história racial, por exemplo, continua em paralelo aos textos históricos principais, mas só raramente é vista como parte fundamental, sendo integrada ao tecido completo. Esses textos paralelos ou ancilares têm conquistado um grande público leitor, mas permanecem consideravelmente controversos. (Debates sobre os materiais de leitura prosperam em muitas escolas.) Embora os silêncios tenham provocado virtualmente todas as minhas obras, habitá-los com uma imaginação própria é fácil de registrar, mas não tão fácil de fazer. Preciso encontrar o ganho, a imagem, o artigo de jornal que produza uma meditação ininterrupta, um “e se”, um “como deve ter sido aquilo?”. (MORRISON, 2020, p. 363-364)

Como o ensino de literatura e os estudos literários dedicados à compreensão da obra de autoria negra podem fazer para desarticular as interdições enumeradas por Toni Morrison, recapitulando, seu entendimento como experiência marginal, registro suplementar ou algo dissociado da história oficial? Para pensar a articulação desse conhecimento com a centralidade que ele tem/teve na nossa experiência social, tomo a reflexão sobre a “fonte da autoestima” como ferramenta para elaborar possíveis percursos de abordagem do texto literário das autoras negras na sala de aula.

A ideia de “fonte da autoestima” foi desenvolvida por Toni Morrison como uma reflexão sobre seu fazer literário a partir da sua experiência de escritora na elaboração do romance *Amada*, de 2007. No ensaio justamente intitulado “A fonte da autoestima”, presente no livro de ensaios de mesmo nome, Toni Morrison (2020) discute o processo que elaborou para transformar uma experiência do mundo real em imagens literárias de maneira a se aproximar da humanidade de Margaret Garner, a qual lhe fora retirada pelo julgamento da Justiça e também das pessoas. Garner foi uma mulher escravizada que, em 1856, após ser capturada numa tentativa frustrada de fuga, assassinou sua filha num ato de desespero inalcançável. Somente a arte pode entreabrir uma fresta e nos mostrar o momento de assombroso silêncio, mas com as palavras. Para se aproximar e se afastar de Margaret Garner, Toni Morrison optou por abordar a escravidão de maneira que não a tornasse o foco do romance, mas sim as pessoas que a experienciaram e suas impressões daquele horror. O julgamento de Garner jogou uma pá de cal sobre sua humanidade, pois ela não foi julgada como uma mãe que assassinou a filha, mas como uma violadora de propriedade. A lei não reconhecia a relação parental e o que considerava ilegal era o roubo de propriedade. A condição não humana em que aquela mãe foi aprisionada pela Justiça não poderia ser um cativeiro para a imaginação sobre ela, mas esse

exercício também não poderia menosprezar o horror incrustado na instituição escravista. Sobre essa bifurcação, Morrison pondera:

Eu não queria entrar nessa área, e foi difícil discernir – difícil e importante discernir onde se achavam essas linhas, onde parar e como efetuar um tipo de resposta visceral e intelectual sem cair nas garras da instituição e torná-la sua própria razão de ser. *Eu não queria ruminar esse mal e lhe conceder uma autoridade que ele não merecia, um glamour que ele não tinha de fato; eu queria devolver o arbítrio às mãos dos escravizados, que foram sempre anônimos, ou planos, como toda vez me pareceu, em boa parte da literatura, embora nem sempre.* (MORRISON, 2020, p. 398-399, grifos meus)

A escolha de Morrison foi, então, buscar onde estava a fonte da autoestima daquela mulher escravizada, e concluiu estar na mãe que ela insistia em ser mesmo que as instituições dissessem o contrário. Segundo a autora, a partir da criação de *Amada* é que ela passou a fazer uma longa investigação sobre o período da escravidão, que acabou se tornando “uma reflexão sobre a autoestima, tanto em termos de raça quando de gênero, e sobre como essa autoestima se desenvolve ou como se perverte, como floresce ou sucumbe, e sob quais circunstâncias” (MORRISON, 2020, p. 408).

O alcance das fontes da autoestima na experiência social de negros e negras nos Estados Unidos foi buscado por Morrison com a captura dos sinais culturais em suas obras. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem é destacado por ela como veículo crucial para a recriação das imagens capazes de comunicar tais transformações culturais sem recorrer às exposições. Isso tem relação com a reflexão de Antonio Candido (2004), em seu artigo aqui já discutido “O direito à literatura”, sobre os três aspectos que juntos elucidam a função da literatura. O primeiro deles é a compreensão de que ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado. O segundo é ela ser uma forma de expressão das emoções e das visões de mundo dos indivíduos, e o terceiro aponta para o fato de ela ser uma forma de conhecimento com incorporação difusa. O autor pondera que tendemos a responsabilizar o último, o conhecimento, pela importância da literatura, mas é a interação dos três que promove isso. Para Candido, o primeiro aspecto, que diz respeito à forma, ao trabalho do escritor em lidar com a “força da palavra organizada”, é o primeiro nível humanizador da literatura, pois essa “organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2004, p. 177), e isso permite que o poeta transforme “o informal ou inexpressão em estrutura organizada, que se põe acima do tempo e serve para cada um representar mentalmente as situações” (CANDIDO, 2004, p. 179).

Para mim, a busca pela fonte da autoestima das personagens representadas nos contos das autoras negras do *corpus* deste trabalho é uma abordagem que busca observar os contornos que envolvem a construção da linguagem que revela a complexidade humana dessas personagens na literatura e que dão conta da expressão da vida e da herança cultural negra no Brasil. Isso explicita o processo de humanização presente na experiência literária, que aqui discuti à luz dos pensamentos de Toni Morrison (2020) e Antonio Candido (2004), que envolve exercícios de reflexão, de aquisição de saber, boa disposição com o próximo, resumindo, devolve nossa humanidade, pois nos torna mais compreensivos e abertos ao nosso semelhante:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2004, p. 186)

Como venho discutindo ao longo destas páginas, a literatura de autoria negra é um locus da herança cultural elaborada pela experiência social negra no país. E sendo a literatura uma necessidade universal, como discutiu Antonio Candido, sua interdição nos bancos escolares desemboca na mutilação de personalidades, e isso não diz respeito apenas aos(as) leitores(as) negros(as). Essa negação retira a possibilidade de nos aproximarmos cada vez mais da nossa condição humana, pois nos revela como sociedade conflituosa e afasta-nos dos mitos inventados para inculcar harmonias. A seguir, discutirei mais sobre a autoria negra, suas disputas dentro da literatura brasileira e sobre o exercício da busca pela fonte da autoestima das suas personagens como um prisma para abordá-la na sala de aula.

4.2 Autoria negra: uma breve discussão

Luiz Gama (1830-1882), autor fundante da textualidade negra no Brasil, enunciou a dicção negra em contraposição à branca de maneira inédita na literatura brasileira. Para Cuti essa dicção estreou com Gama, pois ele traçou outro lugar no discurso ao demarcar a subjetividade negra individual e coletivamente (CUTI, 2010, p. 67). Além disso, a tomada da mulher negra como musa inspiradora estabelece um paradigma outro que se contrapõe à ideia

da mulata que influencia “no amolecimento do nosso caráter”, como elaborado por José Veríssimo e citado anteriormente (VERÍSSIMO, 1906, p. 34)

O poeta, no poema “Meus amores”¹⁰⁶, alça a mulher negra à condição de Tétis, a deusa dos pés prateados:

Meus amores são lindos, cor da noite
Recamada de estrelas rutilantes;
Tão formosa creoula, ou Tétis negra
Tem por olhos dois astros cintilantes.

Em rubentes granadas embutidas
Tem por dentes as pérolas mimosas,
Gotas de orvalho que o inverno gela
Nas breves pétalas de carmínea rosa. (GAMA, 1904, p. 161-162)

A referência à adjetivação que remete ao escuro e à noite, “cor da noite”, se mescla com a referência ao brilho que existe nessa escuridão “recamada de estrelas rutilantes” e “astros cintilantes”. A cor da noite mostra, então, sua luz tal qual a “formosa ceroula”, uma mulher negra que reluz. Durante todo o poema, os traços físicos da mulher negra são comparados às belezas encontradas na natureza, como os lábios que são “rubentes granadas” ou os dentes comparados às pérolas. O torpor romântico em relação à musa inalcançável não encontra eco em Luiz Gama, que, ao final dessa ode à beleza da mulher negra, desconfia do amor eterno (“Mas já que o fato iníquo não consente/ Que amor, além da campa, faça vasa”) e o convoca à experiência ardente em vida (“Ornemos de Cupido as santas aras/ Tu feita em fogareiro, eu feito em brasa”).

A musa de Luiz Gama, a Tétis Negra, é divina e bela, e companheira de chamas vívidas. Todas as reflexões sobre a beleza, o amor e da volúpia alçam-na às musas de então. Em outros poemas, Gama projeta a mitologia africana como lugar legendário em que elabora suas imagens poéticas, o que não ocorre em “Meus amores”, publicado em 1865 em pleno regime de escravidão. Segundo Cuti a “mitologia greco-latina, a opção descritiva e empática do texto, revela o desejo manifesto por um objeto de sedução que, naquele momento, é rejeitado no seio da literatura nacional de brancos: a mulher negra” (CUTI, 2010, p. 68).

Início as reflexões sobre a autoria negra a partir de um de seus fundadores, para convidar o(a) leitora(a) a pensar sobre os choques entre formas distintas de observar e fabular o mundo.

¹⁰⁶ “Meus amores” foi publicado em *Primeiras trovas burlescas de Getulino*, de Luiz Gama, na edição de 1904. A obra diz que o poema foi publicado pela primeira vez no *Diabo Coxo*, em 3 de setembro de 1865. Essa edição da Typ. Bentley Junior, de São Paulo, foi digitalizada pela Biblioteca Brasileira Digital, da USP, e está disponível no link: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/4270/1/008936_COMPLETO.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

Luiz Gama afronta a ideia de José Veríssimo sobre a mulher negra, que este escritor reduz ao termo “mulata”. O eu lírico de “Meus amores” contradiz a máxima do autor de *A educação nacional*, que considerou a mulher negra como tormenta para a inspiração poética. Esse é um exemplo de como a autoria negra elabora imagens questionadoras das subjetividades solapadas em sua humanidade, posto que a musa negra de Luiz Gama o inspira e não é representada a partir da estereotipia comum àquela época, como nos exemplos destacados por José Veríssimo¹⁰⁷. Essa introdução às reflexões sobre a autoria negra, que discuto com maior ênfase a partir de agora, aporta essa textualidade numa enunciação própria e reveladora da experiência negra e sua herança cultural.

Como discutido anteriormente, não há um consenso quanto ao termo que designa a autoria negra. Pesquisadores(as) e escritores(as) pensam sobre essa literatura a partir dos conceitos de literatura negra, literatura afrodescendente, literatura afro-brasileira e literatura negro-brasileira. Desde os anos 1940, estudos sobre o assunto – como os de Roger Bastide, *A poesia afro-brasileira*, de 1943, David Brookshaw, *Raça e cor na literatura brasileira*, de 1983, e ainda Zilá Bernd, *Introdução à literatura negra*, de 1988 – discutiram os aspectos que dariam conta de um entendimento mais homogêneo em relação a essa literatura. Da década de 2000 em diante, destaco a obra *Literatura afro-brasileira*, de Florentina Souza e Maria Nazaré Lima, de 2006, e também a tese de Mário Augusto Medeiros da Silva, *A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000)*, de 2011, que se transformou em um livro. Considero relevante destacar entre as obras fundamentais que se debruçaram sobre a dicção negra na literatura as teóricas produzidas pelo coletivo Quilombhoje no início dos anos 1980 e que aqui foram discutidas no terceiro capítulo. Tanto o dossiê publicado na revista *Estudos Afro-Asiáticos* intitulado “Literatura Afro-brasileira pós-70”, em 1983, quanto os livros *Reflexões sobre a literatura afro-brasileira*, de 1985, e *Criação crioula, nu elefante branco*, de 1987, trazem textos fundamentais dos(as) escritores(as) do coletivo que refletem sobre a criação literária negra, lançando mão dos termos “literatura negra”, “literatura afro-brasileira” e “literatura afrodescendente”¹⁰⁸. Como se vê, o termo “literatura afro-brasileira” é acionado no

¹⁰⁷ Em meu livro *Afetividades das mulheres negras no rap e no romance* (SILVA, 2019), discuto as representações estereotipadas das personagens femininas negras no romance *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, e as contraponho às representações literárias elaboradas pelas autoras Marilene Felinto e Conceição Evaristo em seus romances, bem como aquelas criadas pela *rapper* brasileira Vera Verônica e o grupo Atitude Feminina. No livro, não só defronto o estereótipo que prendeu Rita Baiana e Bertoleza n’*O cortiço*, mas também penso sobre a dicção das autoras negras no que diz respeito à afetividade das personagens femininas negras que criam.

¹⁰⁸ Os títulos dos artigos que compõem essas publicações mostram o uso dos conceitos de maneira heterogênea por parte dos(as) escritores(as). O dossiê da *Estudos Afro-asiáticos*, de 1983, traz os artigos “Literatura negro-brasileira: notas a respeito e condicionamentos” (p. 215-219), de Cuti, e o “Um caminho para a literatura afro-brasileira” (p. 233-235), de Estevão Maya-Maya. Já o *Reflexões sobre a literatura afro-brasileira*, de 1985, traz o

título de duas publicações de crítica literária do Quilombhoje e também, como dito anteriormente, se cristalizou nas pesquisas sobre tal produção a partir da influência dos marcos legislativos educacionais, as leis nºs 10.639/03 e 11.645/2008, que instituíram o ensino da “cultura afro-brasileira” no currículo de literatura.

Esses estudos, em sua maioria, refletem sobre uma criação literária produzida a partir de um(a) escritor(a) negro(a) que se inscreve em temas que circundam a experiência negra, mas não discutirei cada uma dessas obras, que já foram debatidas em um sem-número de estudos sobre a literatura afro-brasileira. Deter-me-ei às discussões mais contemporâneas acerca da autoria negra, atendo-me, brevemente, às elaborações do escritor e pesquisador Cuti em sua obra *Literatura negro-brasileira*, de 2010, bem como nas reflexões do pesquisador Eduardo de Assis Duarte, no artigo “Por um conceito de literatura afro-brasileira”, que compõe a obra coordenada por ele chamada *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX* (2014a). A escolha por debatê-los também considera suas reflexões sobre o tensionamento que a textualidade negra provoca na concepção de literatura brasileira, aquela que não se pensa, digamos assim.

Para Eduardo de Assis Duarte, o termo que remete a uma “afro-brasilidade”, quando aplicado à literatura brasileira, perturba-a, pois se coloca em posição oposta a ela, que comumente se filia a uma origem portuguesa. Contudo, para ele, mais importante que esse “sujeito de enunciação próprio” é o “ponto de vista adotado”. Duarte elege como exemplos escritores(as) negros(as) do século XIX que, inseridos(as) em um contexto no qual o racismo científico mobilizava a intelectualidade, foram impelidos(as) à autoafirmação racial negra. Para Eduardo de Assis Duarte, tanto em Maria Firmina dos Reis quanto em Machado de Assis não “há uma voz autoral que se assuma negra”, diferentemente da obra de Luiz Gama: “Daí a dificuldade de enquadrar ‘Pai contra mãe’ ou *Úrsula* como literatura negra, e não apenas devido à sobrecarga de sentidos políticos ou folclóricos agregados ao conceito.” O pesquisador prossegue sua reflexão sobre a literatura afro-brasileira a partir da obra de Maria Firmina dos Reis e de Machado de Assis, concluindo que seus escritos “não podem ser classificados como dotados de um ponto de vista externo ou descomprometido. O texto machadiano fala por si e,

artigo “Literatura Negra” (p. 50-56), de Márcio Barbosa. A derradeira obra citada, *Criação crioula, nu elefante branco*, de 1987, conta com textos como “Reflexões sobre a literatura negra na realidade política brasileira” (p. 31-49), de Hermógenes Almeida S. Filho, “Análise e reflexões críticas sobre a produção literária afro-brasileira dos anos 70” (p. 107-112), de Estevão Maya-Maya, e “O sentido da literatura negra, sob uma abordagem fanoniana” (p. 117-122), de Márcio Barbosa. Esses estudos, de difícil acesso e escassa divulgação, revelam as origens do debate realizado sob a ótica de escritores(as), ativistas e intelectuais, o qual não é tão recente ou novo como insiste em parecer ser após a explosão dos estudos sobre a autoria negra dos anos 2000 para cá. As pesquisas futuras, acreditado, aguardam pela reedição dessas contribuições fundamentais.

assim como em Firmina, explicita um olhar não branco e não racista”. Essa dinâmica retira o autor e a autora da seara dos(as) escritores(as) que elaboraram a literatura sobre o negro, o negrismo¹⁰⁹. Para Duarte, o lugar de onde o(a) escritor(a) exprime sua visão de mundo é tão ou mais relevante que a explicitação de sua origem (DUARTE, 2014a, p. 27)

O pesquisador destacou cinco elementos que, quando inter-relacionados, inserem a obra na produção literária afro-brasileira. Para ele, a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público são constantes discursivas observadas em textos de épocas distintas e funcionam como “critérios diferenciadores e de pressupostos teórico-críticos a embasar e operacionalizar a leitura dessa produção” (DUARTE, 2014a, p. 42).

A tese de Fernanda Rodrigues de Miranda, *Corpo de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006): posse da história e colonialidade nacional confrontada*, de 2019, discutiu os limites dessas constantes discursivas ao refletir sobre lugares enunciativos díspares na autoria negra, como a lesbiandade, os territórios periféricos, o discurso amoroso e erótico. Para Miranda, destacadamente a poesia explicita essas “tessituras que escapam”, pois “há na autoria negra contemporânea uma miscelânea de lugares enunciativos que constituem uma gama textual com substancialidade e riqueza para o pensar plural, tanto em termos estéticos, quanto conteudísticos” (MIRANDA, 2019, p. 27).

Essa conclusão de Fernanda de Miranda soma novas perspectivas à compreensão da literatura de autoria negra contemporânea ao pensar sobre sua dinâmica de manifestação da experiência social negra, também enunciativamente diversa, como matéria e lugar criativo. De toda maneira, ela dialoga com a noção de literatura afro-brasileira como processo, como devir, elaborada por Eduardo de Assis Duarte, para quem ela é “além de segmento ou linhagem, componente de amplo encadeamento discursivo” (DUARTE, 2014a, p.43).

Duarte, ao refletir sobre o fluxo ininterrupto que tanto é elaborado pela literatura afro-brasileira quanto a elabora, capta a dinâmica “dentro e fora” que ela estabelece em relação à literatura brasileira. Está dentro ao passo que se vale de formas e processos expressivos semelhantes, mas fora por não se enquadrar no empenho romântico em inculcar o sentimento

¹⁰⁹ Mário Augusto Medeiros da Silva (2011) discute a estética do negrismo, dos modernistas, e situa o surgimento do conceito de literatura afro-brasileira como uma escolha de distinção do grupo modernista e seu negrismo: “A estética do *Negrismo* (ou *Primitivismo*) em certas áreas literárias do movimento modernista (Jorge de Lima, Raul Bopp, Mário de Andrade, Manuel Bandeira; ou o grupo *Leite Crioulo*, de Minas Gerais, do qual participou Carlos Drummond de Andrade) é completamente distinta dos anseios do grupo negro organizado. *Essa Nega Fulô*, *Urucungo*, *Macunaíma* ou *Irene no Céu* não expressam a situação do negro em transição de uma ordem escravocrata para uma outra, competitiva. Como bem salienta Brookshaw, isto aconteceria na Imprensa Negra (desde 1910, em São Paulo) ou na produção literária de alguns poetas negros do período. Por este motivo, alguns autores chegam a distinguir a nomenclatura de Literatura Negra (que poderia remeter àquele *Negrismo*) e *Literatura Afro-Brasileira*, que estaria mais próxima da expressão do grupo negro.” (SILVA, 2011, p. 33)

de espírito nacional, como discuti nos capítulos anteriores. O pesquisador revela aí o tensionamento provocado à literatura brasileira pela afro-brasileira, dedicada não só na expressão do conhecimento e no *continuum* criativo da herança cultural negra, mas também em apontar o “etnocentrismo que os exclui [negros e negras] do mundo das letras e da própria civilização. Daí seu caráter muitas vezes marginal, por que fundando na *diferença* que questiona e abala a trajetória progressiva e linear de nossa história literária” (DUARTE, p. 2014a, p. 43, grifo do autor).

Já o escritor e pesquisador Luiz Silva Cuti discorda do uso do termo “afro-brasileiro”, pois induz um “discreto retorno à África”, promovendo um movimento de afastamento da literatura brasileira de sua vertente negra, filiando-a à literatura africana. Ademais, o autor entende isso como uma pressuposição de que apenas autores brancos cabem na literatura brasileira (2010, p. 36) e considera que o termo “afro” abriga escritores(as) mestiços(as) e brancos(as), o que é um problema à manifestação da subjetividade negra marcada pelo racismo (2010, p. 39).

O fundador do Quilombhoje reivindica a vinculação da literatura negra à brasileira e concluiu que isso não é alcançado pelo vocábulo “afro”. O fato de a obra dos autores brancos ser obrigatoriamente ensinada na escola durante a formação dos escritores negro-brasileiros(as) é uma das razões que explica o equívoco de “nomeá-la de ‘afro’, sem referência de país e sem vínculo de tradição africana, é uma incoerência” (CUTI, 2010, p. 45). Cuti vê nisso, portanto, um motivo pelo qual é importante quebrar essa via de mão única na experiência estética (fomentada e vivenciada na escola) que promove o conhecimento elaborado pela cultura brasileira de maneira parca e incompleta.

O debate sobre essas duas conceituações acerca da autoria negra (“literatura afro-brasileira” e “literatura negro-brasileira”) revela a tarefa educativa proposta pela textualidade negra, que remete às discussões a respeito do currículo presentes nos jornais da imprensa negra, por exemplo, como discuti no segundo capítulo. As duas compreensões tensionam a arquitetura das letras brasileiras, pois, ao circunscreverem a subjetividade e o conhecimento elaborado pela textualidade negra na literatura, escancaram a face homogênea das nossas letras. Nesse sentido, ambas disputam o *continuum* criativo e questionam o imaginário eurocêntrico projetado pela literatura brasileira que “não se pensa”.

Longe de chegar a uma compreensão estanque, esta tese pretende refletir sobre o devir, o processo promovido pela textualidade negra na literatura brasileira e no seu ensino. Trago uma reflexão de Toni Morrison que condensa esse entendimento:

A questão não é a legitimidade ou a “correção” de um ponto de vista, mas a diferença entre meu ponto de vista e o deles. Nada me seria mais odioso do que uma prescrição monolítica que decreta o que a literatura negra é ou deve ser. Eu apenas queria escrever uma literatura que fosse irrevogável, inegavelmente negra, não porque seus personagens fossem negros, ou porque eu sou negra, mas por tomar como meta criativa e buscar como credenciais aqueles princípios reconhecíveis e identificáveis da arte negra. (MORRISON, 2020, p. 345)

Dito isso, entro na discussão sobre o *corpus* analítico desta tese no que diz respeito às obras literárias das autoras negras, pois o objetivo é compreender a dinâmica, as construções e imagens elaboradas pelas escritoras em seus contos e também a busca pela fonte da autoestima das personagens como elemento norteador dessa elaboração. As autoras estudadas são Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Ruth Guimarães (1920-2014), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Marilene Felinto (1957-) e Conceição Evaristo (1946-). A escolha por pensar sobre o ensino de literatura a partir das obras dessas autoras passa por algumas questões que envolvem minha intenção de promover uma reflexão que abarcasse períodos distintos da trajetória da dicção negra na literatura brasileira, por isso o *corpus* abrange os séculos XIX, XX e XXI. São referências da textualidade das autoras negras e compõem o baixíssimo número de 11 romancistas negras que publicaram textos aos quais tivemos acesso ao longo da história da literatura brasileira, pelo menos até o ano de 2006, segundo detalhado mapeamento feito por Fernanda Rodrigues de Miranda (2019). A pesquisadora pondera que o após 2006, ano em que foi publicado o romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, foram publicados mais 17 romances de autoras negras brasileiras, fato que se mostra bastante promissor à nossa literatura (MIRANDA, 2019, p. 35).

Apesar de as cinco autoras terem criações em gêneros literários diferentes, como o romance, o conto, a crônica, a memória e a poesia, optei pela reflexão a partir dos contos, pois é um gênero breve que figura nos livros didáticos com mais frequência, além de permitir a promoção de uma experiência literária na própria sala de aula, que muitas vezes fica prejudicada ao ser estabelecida como uma tarefa a ser feita em casa. Os contos são “A escrava”, de Maria Firmina dos Reis (2018)¹¹⁰; “Os castiçais de Santo Antônio” e “A história besta de Manelão”, de Ruth Guimarães (1996)¹¹¹; “Minha madrinha” e “O Sócrates africano”, de Carolina Maria de Jesus (2018)¹¹²; “Visão da bagaceira” e “Meu estrangeiro e eu”, de Marilene Felinto (1991;

¹¹⁰ Conto publicado pela primeira vez na *Revista Maranhense*, ano 1, n. 3 de novembro de 1887 e republicado no e-book *Úrsula e outras obras*, de 2018, editado pela Câmara dos Deputados.

¹¹¹ Ambos os contos foram publicados em *Contos de cidadezinha*, de 1996.

¹¹² Esses contos de Carolina Maria de Jesus foram publicados na obra *Meu sonho é escrever...*, organizado por Rafaela Fernandez em 2018. A pesquisadora reuniu textos inéditos da escritora e os compilou nessa obra.

2004)¹¹³; e, por último, “Macabéa, flor de mulungu” e “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”, de Conceição Evaristo (2012; 2011)¹¹⁴. O estudo de tais obras pretende somar reflexões ao argumento central desta tese, a saber, a ideia de que a formação humana tem na literatura de autoras negras e no seu ensino um espaço que pode alargar pontos de vista, além de promover o conhecimento do *continuum* criativo elaborado pela experiência social negra entre os estudantes, ou seja, nossa herança cultural.

Os contos foram escolhidos não em razão de uma temática em comum, mas com o intuito de compreender a fonte de autoestima das personagens elaboradas nos enredos, a fim de refletir sobre o ponto de vista que elaboram a respeito do mundo a partir do trabalho com a linguagem em cada um deles. De toda maneira, também levei em conta, para fins de seleção do repertório, o público leitor a quem se destina o estudo sobre tais contos, estudantes do ensino médio. No entanto, não farei uma análise literária dos contos escolhidos com o objetivo elaborar sequências didáticas, uma vez que há obras que o fazem com maestria¹¹⁵. Aqui busco construir um instrumento de estudo, uma ferramenta com a qual professores(as) possam aprofundar seus conhecimentos sobre a abordagem das autoras negras na sala de aula, o *continuum* criativo em que se inserem, suas contribuições ao ensino de literatura e à literatura brasileira.

Para isso, parto da busca da fonte da autoestima de cada personagem, o prisma sobre o qual suas visões de mundo são elaboradas e que revelam sua complexidade e humanidade. Assim, pretendo articular o estudo de cada conto da seguinte maneira: 1) buscar a fonte de autoestima das personagens e como ela é elaborada; 2) discutir como a presença dessas personagens revela as fissuras da literatura brasileira empenhada em desconsiderar o conhecimento elaborado pelas autoras negras como saber a ser transmitido pela escola. À guisa de conclusão desta exposição sobre o estudo do *corpus* analítico, mobilizo uma reflexão de Maria do Rosário Longo Mortatti (2014) a respeito da possibilidade de formação humana promovida pelo ensino de literatura. Por mais que seja incomensurável, ela será sempre o horizonte de expectativa mobilizado pelo(a) professor(a) de literatura, pois se trata de “um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua

¹¹³ “Visão da bagaceira” compõe a obra *Postcard*, de 1991, já “Meu estrangeiro e eu” foi publicado na coletânea *Até o Oriente e outros contos para Venceslau de Moraes*, de 2004.

¹¹⁴ “Macabéa, flor de mulungu” está em *Extratextos I - Clarice Lispector; personagens reescritos*, de 2012, e “Maria do Rosário Imaculada dos Santos” compõe *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de 2011.

¹¹⁵ Por exemplo, a obra *Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula*, coordenada por Eduardo de Assis Duarte (2014b), traz sequências didáticas a partir da literatura afro-brasileira, com variedade de autores e autoras, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio.

vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana” (MORTATTI, 2014, p. 29). Além disso, a expressão “ensino de literatura”, que soa incongruente, pois não podemos de fato “ensinar literatura” na sala de aula, indica dois alcances da prática: tanto o objeto do ensino como o momento específico que integra o processo de ensino-aprendizagem experimentado através da leitura literária e que contribui à educação a partir do ensino. Dito isso, vamos a ela!

4.3 “A escrava”, de Maria Firmina dos Reis

Nascida em 11 de março de 1822 em São Luís, no Maranhão, Maria Firmina dos Reis chegou ao mundo junto à Independência do Brasil¹¹⁶, o que me faz pensar sobre quais terão sido os teores das conversas de João Pedro Esteves e dona Leonor Filippa dos Reis, sua mãe, mulata forra e anteriormente escravizada pelo Comendador Caetano José Teixeira, grande negociante do Maranhão no final do século XVIII e início do XIX. Obviamente, é impossível alcançar provas que respondam a essa questão materialmente, mas minha imaginação de pesquisadora, encantada pela escritora e suas obras, voa longe ao fantasiar as possíveis cenas que responderiam tais perguntas. De toda maneira, ainda que o cenário colonial de agitação e revolta contra os domínios econômicos, políticos e culturais de Portugal sobre o Brasil possa ter passado ao largo da experiência central da vida da família de Maria Firmina dos Reis (situação pouco provável), penso que alguma substância desse momento político e de outros que estavam por vir materializou-se nas páginas por ela escritas, uma vez que ela foi a primeira mulher a publicar um romance no Brasil, além disso, de temática abolicionista e que lançou um olhar contestador ao país em construção.

Maria Firmina dos Reis foi uma mulher de destaque na sociedade maranhense, não apenas em Guimarães, cidade onde viveu boa parte de sua vida e carreira docente da Instrução

¹¹⁶ Há divergências quanto à data de nascimento de Maria Firmina dos Reis. A de 11 de outubro de 1825 foi indicada pelo primeiro biógrafo da autora, José Nascimento Morais Filho, em *Maria Firmina, fragmentos de uma vida*, de 1975. O pesquisador é responsável pelo reencontro do público com a autora, pois foi ele quem “descobriu” seus textos e referências de jornais a ela nos arquivos da Biblioteca Pública Benedito Leite, em São Luís, no Maranhão. Recentemente, a pesquisadora Dilercy Aragão Adler estudou as fontes primárias do Arquivo Público do Estado do Maranhão (Apem) e achou a data de 11 de março de 1822 como de seu nascimento (também descobriu que a mãe da autora fora uma “mulata forra”). A documentação encontrada refere-se a um processo movido por Maria Firmina dos Reis junto à Câmara Eclesiástica/Episcopal para que a data de seu nascimento fosse retificada, o que foi deferido. Para detalhes acerca das fontes primárias utilizadas pela pesquisadora e outras informações da biografia e reconhecimento póstumo de Maria Firmina dos Reis, ver Adler (2018).

Primária, iniciada aos 25 anos. Sua relevância no cenário intelectual é facilmente atestada nos periódicos da época como *A imprensa*, *A revista maranhense* e *Echo juventude: publicação dedicada à literatura*, que divulgaram sua obra, especialmente *Úrsula*, de 1859, considerado o primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher no Brasil¹¹⁷. Além disso, Firmina foi citada em publicações oficiais do estado como *O publicador maranhense*, na qual é possível acompanhar os trâmites de sua carreira no magistério público maranhense¹¹⁸. A vida pública da autora também mostra a abrangência de sua obra poética, pois em *Cantos à beira-mar*, de 1871¹¹⁹, a autora dedica poemas às personalidades tanto da cidade de Guimarães quanto do estado¹²⁰, bem como demarca o foro íntimo de suas relações ao dedicar a obra à sua mãe logo no prefácio.

¹¹⁷ Na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional há a possibilidade de nos encontrarmos com fragmentos da vida pública de Maria Firmina dos Reis. Por exemplo, de 1857 a 1862 há várias edições do periódico *A Imprensa* divulgando a venda do romance *Úrsula* e fazendo uma lisonjeira apreciação dele. A repetição do mesmo anúncio em várias edições mostra o empenho de Maria Firmina dos Reis em promover a obra, o que era comum no cenário do mercado editorial à época, que contava com o esforço tanto dos(as) autores(as) como das tipografias, que se empenhavam para que houvesse uma circulação das obras entre os escassos leitores, como discutido por Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2011) em *A formação da leitura no Brasil*: “Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 19). Os anúncios de *Úrsula* revelam a energia empenhada em firmar não só o romance, mas também a escritora entre possíveis leitores e leitoras, apesar de o uso do pseudônimo “Uma maranhense” deixar transparecer um cuidado estratégico na construção do projeto de autoria de Maria Firmina dos Reis. Um exemplo desses anúncios pode ser acessado no link: <http://memoria.bn.br/DocReader/docReader.aspx?bib=035156&pasta=ano%20186&pesq=uma%20maranhense&pagfis=1056>. Acesso em: 1º nov. 2020.

¹¹⁸ Por exemplo, em 21 de agosto de 1856, a edição número 190 d’ *O publicador maranhense* registrou o retorno de Maria Firmina às suas atividades docentes após uma licença. Disponível no link:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720089&pesq=maria%20firmina&pasta=ano%20185&pagfis=7273>. Acesso em: 1º nov. 2020.

Houve também a publicação da aposentadoria de Maria Firmina dos Reis, “professora pública de primeiras letras da vila de Guimarães, após 25 anos de exercício”, n’ *O publicador maranhense* em 20 de janeiro de 1881, edição 144. Disponível no link:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720089&Pesq=maria%20firmina&pagfis=30049>

Acesso em: 1º nov. 2020.

¹¹⁹ A obra compõe a coletânea *Úrsula e outras obras*, de Maria Firmina dos Reis, publicada em 2018 pela Edições Câmara.

¹²⁰ Entre as dedicatórias está a do poema “Minha terra” ao literato Francisco Sotero dos Reis, de quem ela era prima. Além disso, entre os poemas voltados à reflexão sobre o amor e a amizade e até mesmo os patrióticos sobre a Guerra do Paraguai, destaco a dedicatória de alguns que ilustram o manejo das relações públicas por parte da escritora, inserindo-se entre intelectuais e literatos. Por exemplo, “A lua brasileira” foi oferecida ao Ilmo. Sr. Dr. Adriano Manoel Soares; ela escreveu um poema sem título à sua “Carinhosa amiga a Exma. Sra. D. Ignez Estelina Cordeiro”; ela também criou “Dirceu”, poema que dedicou à memória do poeta Tomás Antonio Gonzaga. Outro literato que recebeu dedicatória nos poemas de Reis foi o Sr. Dr. João Clímaco Lobato. Em *Cânticos à beira-mar*, inserido em *Úrsula e outras obras*, de Maria Firmina dos Reis (2018), há outros exemplos.

A agência da autora em torno da sua expressão como intelectual, professora e escritora maranhense, demonstrada nessa obra pelo registro de suas relações públicas, é um exemplo de como o alcance da respeitabilidade acionou a experiência de vida das mulheres negras que galgaram espaço nas profissões e nos espaços intelectualizados. A historiadora Luara dos Santos Silva discutiu a ideia de respeitabilidade no artigo “Respeitabilidade, racialização e silêncios nas experiências de mulheres no Brasil república (1895-1920)”, de 2019, refletindo sobre as representações e as experiências cotidianas das mulheres negras no Rio de Janeiro. A autora analisa registros que demonstram que, individual ou coletivamente, mulheres negras mobilizaram ferramentas para edificar suas posições como mulheres respeitáveis, o que lhes aproximaria do alcance da cidadania, seja escrevendo cartas reivindicando mais vagas no ensino público, por exemplo, seja se esforçando para alcançar postos melhores no magistério público, entre as professoras negras, caso também de Maria Firmina dos Reis no período imediatamente anterior ao estudado por Silva (2019). Ser respeitável era um status social que se traduzia em uma distinção interessante e importante para o trabalho intelectual, que recorre à legitimação dos pares como uma espécie de sistema de reconhecimento e que necessita de um manejo das “relações interpessoais que não separavam por completo as esferas pública e privada” (SILVA, 2019, n.p.). As dedicatórias das poesias de Maria Firmina dos Reis aos ilustres da cidade exemplificam sua agência em conectar-se e manter-se estrategicamente dentro desse grupo de pessoas, uma vez que isso era importante para seu reconhecimento como escritora e educadora em meio a uma sociedade patriarcal e escravocrata.

O prólogo do romance *Úrsula* também mostra o empenho de Maria Firmina dos Reis no fomento do seu lugar de escritora, justamente no trecho que inspirou o título desta tese. A autora se dirige aos leitores e leitoras dizendo: “Não a desprezeis, antes amparai-a nos seus incertos e titubeantes passos para assim dar alento à autora de seus dias, que talvez com essa proteção cultive mais o seu engenho, e venha a produzir coisa melhor” (REIS, 2018, p. 12-13). A frase, que soa repleta de humildade, na verdade, conecta-se à voz presente naquela introdução e que se vale de um tom sutil, considerado adequado às mulheres da época, mas que estrategicamente subverte o lugar social a ela destinado. Sobre isso, Cristina Ferreira Pinto-Bailey, no artigo “Na contramão: a narrativa abolicionista de Maria Firmina dos Reis”, de 2018, conclui:

A atitude da autora não é inusitada entre escritoras do oitocentos e mesmo das primeiras décadas do século vinte. Na verdade, esse pudor, esse recato literário, constitui uma estratégia por parte das autoras visando à aceitação de suas obras, colocando-se elas “em seu lugar” de mulher, para quem o fazer literário encontrava-

se vedado, nem falar da escrita como atividade pública, ou seja, profissional ou semiprofissional. (PINTO-BAILEY, 2018, n.p.)

Há, então, uma perspicácia na observação do contexto social, político e econômico por parte da autora que também emerge nas imagens literárias por ela elaboradas. O próprio romance *Úrsula* nos possibilita observar a transgressão de uma escritora que desnudou a tirania do regime escravocrata dando destaque não a ele, mas às pessoas, às personagens envoltas em suas engrenagens opressoras. Seguindo esse caminho, Maria Firmina dos Reis nos colocou diante da expressão da visão de mundo de Suzana e Túlio, personagens escravizadas que foram elaboradas tendo sua humanidade como forma da criação literária.

Vinte e oito anos após a publicação de *Úrsula*, que data de 1859 e marca a estreia de Maria Firmina dos Reis, o conto “A escrava” foi publicado em 1887, portanto, um ano antes da abolição do regime escravocrata no Brasil. Nele também a construção do enredo busca revelar a crítica à escravidão, fazendo coro à campanha abolicionista, a partir da elaboração de imagens literárias que levassem o leitor para dentro da vivência das personagens escravizadas, que, por sua vez, externam suas dores profundas e também os desejos que as compõem e que são interditados pela dinâmica violenta daquela sociedade. O enredo do conto, uma narrativa em terceira pessoa com vasto uso de discurso direto livre, traz, em suma, a narração de um encontro trágico e inesperado entre uma senhora abolicionista da alta sociedade e Joana, uma mulher escravizada que estava em fuga. Outras personagens como Gabriel, filho de Joana, e o capataz que perseguia os perseguia, além do senhor que a escravizava, completam o enredo sobre o qual me debruçarei a partir de agora. Antes de iniciar a análise da obra, reitero que a busca pela fonte da autoestima de Joana, a protagonista, está no horizonte do estudo desse conto e dos demais aqui abordados.

As ações do conto são narradas por uma “senhora de sentimentos sinceramente abolicionistas” em um salão onde se encontram pessoas distintas reunidas. Ela passa a compartilhar com os demais uma situação que presenciou e demonstra seu repúdio àqueles que ainda possam “sentir e expressar sentimentos escravocratas”. A senhora então relata o encontro que teve com Joana, que fugia de seu algoz, e essa experiência embala a crítica à escravidão do ponto de vista moral, religioso e econômico que será desenvolvida no enredo.

Já no início do conto, através do discurso direto livre, a senhora, antes de narrar os fatos, afirma que “a moral religiosa e a moral cívica se erguem” e que elas deveriam falar mais alto no que tange à situação escravocrata do país, pois isso “avilta a nação inteira”. Ainda na linha de raciocínio de uma crítica nacional, a senhora revela que diante da condição da escravidão “de frente altiva e desassombrada não se podemos encarar as nações livres”. O argumento

condenatório da escravidão mobiliza, então, a crítica à nação, discussão central para a literatura não só na época do romantismo, mas também em outras que ainda estavam por vir. A nação ali é entendida como instituição mais abrangente que aquela delimitada pelos românticos, por exemplo, a nação que tentava estabelecer-se por si, independentemente dos domínios portugueses, e que tinha seus próprios símbolos, como o bom selvagem. Em “A escrava” a nação é vista como inferior, aviltada, pois não é equiparada às demais que são livres, ou seja, ela não se enxerga completamente como deveria e por isso inflige aos seus situação que não condiz com o “sacrifício do Homem Deus”, que parece ter sido em vão, pois “seu sangue era o resgate do homem”. Sendo assim, era mentira que aquele sangue teria “comprado a liberdade” (REIS, 2018, p. 164)? Há, então, uma aproximação dos entes aviltados por essa nação, os(as) escravizados(as) que também foram alvo do sacrifício sofrido por Jesus Cristo no gólgota, ou seja, em seu calvário. Essa argumentação contraria a ideia central que articulava e justificava a escravidão, com o aval e apoio da Igreja, pois eram os negros(as) considerados(as) sem alma, povo fora dos domínios do sacrifício cristão e que precisava ser salvo pelas nações europeias.

A reflexão completa sobre a situação de desumanidade imposta pela escravidão e que provoca prejuízos econômicos, além dos desdobramentos morais e religiosos, merece ser destacada neste estudo:

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e será sempre um grande mal. Dela a decadência do comércio; porque o comércio e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado. Ele não tem futuro; o seu trabalho não é indenizado; ainda dela nos vem o opróbrio, a vergonha; porque de frente altiva e desassombrada não podemos encarar as nações livres; por isso que o estigma da escravidão, pelo cruzamento das raças, estampa-se na frente de todos nós. *Embalde procurará um dentre nós, convencer ao estrangeiro que em suas veias não gira uma só gota de sangue escravo...* (REIS, 2018, p. 164-165, grifos meus)

O desenvolvimento econômico prejudicado pelo trabalho forçado e não indenizado envergonha a nação, que não pode encarar as que são livres, e isso absorve toda a sociedade, que não pode convencer o estrangeiro da herança negra em seu sangue. A senhora conclui, então, que nessas condições o(a) escravizado(a) é “olhado por todos como vítima, e o é”, e o senhor “é o verdugo”, ou seja, o carrasco. Nota-se, então, um arranjo interessante para a narrativa, que se inicia trazendo à tona a visão do gólgota e relacionando, então, a escravidão a um sacrifício divino feito em prol da liberdade dos homens, mas o escravizado, aviltado de sua condição humana, encontra impedimento na figura do senhor, o verdugo. Essa imagem será recorrente em todo o conto e articula a narrativa em torno de uma elaboração que questiona e ataca a negação da condição humana dos indivíduos vitimados pela escravização. Após o

discurso pungente sobre as amplas justificativas do impropério da escravidão, a senhora volta-se para a narrativa do “fato que ultimamente se sucedeu” e revela que houve outros, mas que aquele explica “o que acabo de dizer sobre o algoz e a vítima” (REIS, 2018, p. 165).

Antes de entrar especificamente na cena do encontro com Joana, a senhora faz uma descrição do estado da natureza no momento do acontecimento e que também será recorrente ao longo do conto. A tarde é descrita a partir de uma adjetivação característica do romantismo: “Era uma tarde de agosto, bela como um ideal de mulher, poética como um suspiro de virgem, melancólica e suave como sons longínquos de um alaúde misterioso” (REIS, 2018, p. 165). Essa introdução gera no leitor a expectativa de uma narrativa ocasional, apesar de a narradora já ter pronunciado de antemão que a situação narrada servirá para explicar a condição social do algoz e da vítima. A senhora mobiliza os ouvintes do salão a partir de uma estratégia de aproximação para, então, quebrar as expectativas que a descrição de uma tarde bela e poética gera. Ela segue descrevendo a paisagem tropical, que, apesar de bela, despertava-lhe “disposições para o pranto” e a natureza a acompanha: “Eu cismava, embevecida na beleza natural das alterosas palmeiras que se curvaram gemebundas, ao sopro do vento, que gemia na costa. E o sol, dardejando seus raios multicores, pendia para o ocaso em rápida carreira” (REIS, 2018, p. 165). A natureza é adjetivada de maneira a acompanhar o sentimento melancólico que pairava na mulher que narra os fatos, pois as palmeiras se curvavam, caíam gemendo, queixando-se, ao sopro do vento, que também gemia. Há um prenúncio de tristeza na descrição dessa natureza que se une ao sentimento que gerava na senhora vontade de chorar. Até mesmo o Sol pendia, se punha ao ocaso de maneira mais rápida. Assim que a luz parte e a inflexão imposta pelo limbo entre o claro e o escuro se instala no ar o encontro dela com a mulher em fuga acontece.

A senhora ouve, então “gritos lastimosos, soluços angustiados” e se põe surpresa “com a aparição daquela mulher, que parecia foragida, daquela mulher que um minuto antes quebrara a solidão com seus ais lamentosos, com gemidos magoados, com gritos de suprema angústia, permaneci com a vista alongada e olhar fixo, no lugar que a vi ocultar-se” (REIS, 2018, p. 165). A aparição da mulher é descrita pela senhora de maneira a destacar primeiro o que ela transparecia sentir: lamento, mágoa e angústia. Ela também era uma mulher antes de qualquer outra identidade e “parecia foragida”. Nota-se que a opção da narrativa foi por ressaltar sentimentos próprios à condição humana, e não dar destaque inicial para a condição de mulher escravizada. A senhora diz para si “quem será a desditosa?” e decide procurá-la para prestar-lhe algum socorro ou ajuda, pois é essa a única opção que “acode a todo homem em idênticas circunstâncias”, ou seja, a solidariedade, atitude que uma pessoa tem diante de outra em

situação de vulnerabilidade. Essa é uma opção narrativa que também revela o destaque para a condição da humanidade de Joana, a mulher em fuga (REIS, 2018, p. 165-166).

Porém, a busca pela mulher foi interrompida pela chegada de um homem assim descrito: “Era ele de cor parda, de estatura elevada, largas espáduas, cabelos negros, e anelados. Fisionomia sinistra era a desse homem, que brandia, brutalmente, na mão direita um azorrague repugnante; e da esquerda deixava pender uma delgada corda de linho” (REIS, 2018, p. 166). Nota-se que a primeira descrição do homem é puramente física, seu estado psicológico não ganha espaço naquele plano, então, o primeiro contato do(a) leitor(a) com o personagem não é mediado por uma aproximação com o que ele sente, pelo contrário, a crueza de sua “fisionomia sinistra” condiz em sentido com o objeto que carrega “um azorrague repugnante”. O contato é, portanto, de natureza diferente daquele anterior em que a narrativa destaca o estado da mulher em fuga, exprimindo lamento, mágoa e angústia.

Ao se dirigir à senhora, o homem tenta reprimir a dureza em que se encontrava, pois se tratava de uma dama da sociedade, e não da mulher escravizada a quem ele buscava e por ele descrita como “uma negra que se finge de doida” (REIS, 2018, p. 166). A forma com que ele se dirige à Joana, que ainda não teve seu nome revelado a essa altura da narrativa, se difere frontalmente da maneira com que a senhora a descreveu quando a viu e concluiu que “parecia foragida”. Isso demonstra que há dois olhares opostos sobre o mesmo ser: um opta por observar aspectos que revelam a condição humana da mulher descrita, já o outro nega-lhe isso ao chamá-la “negra”, que naquele contexto limitava a humanidade a personagem, pois a condicionava à posse de alguém. O homem de “fisionomia sinistra” escolheu destacar uma condição externa, que independia da subjetividade de Joana, a de escravizada.

Depois de ele falar, a senhora concluiu que “aquele homem de aspecto feroz era o algoz daquela pobre vítima” (REIS, 2018, p. 166). O adjetivo escolhido como característica que se destacava no homem, “feroz”, remete ao que tem instinto de fera, é bravo, selvagem. Ora, é exatamente o contrário do que é humano, clemente e misericordioso, como o sentimento que a senhora definiu como comum às pessoas quando deparam com outra em apuro e sofrimento. O algoz, o carrasco, em seu sentido figurado, diz respeito ao indivíduo cruel, de maus instintos, um atormentador ou assassino, tal qual aqueles que levaram Cristo ao gólgota. O manejo dos adjetivos pinçados para descrever o homem mostra a arquitetura de uma narrativa que busca revelar aos leitores(as) a camada de humanidade e também a de crueldade que pode habitar-nos. A senhora, então, despista o algoz, mandando-o para a direção oposta à da foragida. Ao sair, ele “mordeu os beiços e rugiu”, verbo que também diz respeito aos sons emitidos pelos animais, as feras (REIS, 2018, p. 166).

Após o envio do algoz a um local diferente, a descrição da natureza toma novamente lugar no conto de maneira a separar os acontecimentos, mas também de forma a descrever o que havia se passado, mesclando-a às emoções sentidas pelas personagens: “O Sol todo sumia-se na orla cinzenta do horizonte [...] Só o mar gemia ao longe da costa, semelhando o arquejar monótono de um agonizante” (REIS, 2018, p. 167). Percebe-se uma natureza descrita através de adjetivos e imagens próprias das ações humanas em “o mar gemia” e o “arquejar monótono de um agonizante”. Essa escolha de qualificação da natureza, relacionando-a com os sentimentos e as sensações das pessoas, contrasta com a ausência desses sentires por parte do algoz e é uma chave de significação estruturante para a narrativa e que será elaborada em outros momentos também.

Com a passagem do dia para a noite, momento em que a senhora se aproxima do lugar para onde fora Joana, a figura de Gabriel, procurando sua mãe, surge da seguinte maneira no conto: “Quando um homem rompendo a espessura, apareceu ofegante, trêmulo e desvairado” (REIS, 2018, p. 167). Nota-se que o estado emocional da personagem é descrito desde o primeiro contato que a senhora trava com ele, havendo, então, a escolha por adjetivos que descreviam a condição emocional em que se encontrava aquele homem, “ofegante, trêmulo e desvairado”. Apesar de haver um medo inicial da senhora frente ao rompante encontro, ela logo passou à consideração e interesse por ele, pois:

Era quase uma ofensa ao pudor fixar a vista sobre aquele infeliz, cujo corpo seminu mostrava-se coberto de recentes cicatrizes; entretanto, sua fisionomia era franca, e agradável. O rosto negro, e descarnado; suposto seu juvenil aspecto aljofarado de copioso suor, seus membros alquebrados de cansaço, seus olhos rasgados, ora deferindo luz errante, e trêmula, agitada e incerta traduzindo a excitação, e o terror, tinham um quê de altamente interessante. (REIS, 2018, p. 167)

O destaque à fisionomia do homem, descrita como “franca e agradável”, também se coloca em oposição frontal à sinistra do algoz. Toda a descrição detalhada daquele homem de “rosto negro e descarnado” e de “juvenil aspecto aljofarado de copioso suor” aproxima suas características à própria natureza, pois “aljofarar” significa “orvalhar” figurativamente. Há ainda outra aproximação das ações do homem aos fenômenos naturais em “seus membros alquebrados de cansaço”, ou seja, arqueados tais quais as “palmeiras que se curvavam gemebundas” descritas no início da narrativa. Além dessas duas, a descrição dos olhos do rapaz como “rasgados, ora deferindo luz errante, e trêmula, agitada e incerta” se aproxima à do Sol feita anteriormente como aquele que “dardejava raios multicolores”, mas agora os contrastando. O trecho que descreve o primeiro contato da senhora com Gabriel, que àquela altura ainda não

havia dito seu nome, apresenta suas características físicas de maneira nada protocolar, mas sim de forma a humanizá-las a partir da aproximação com imagens que a se assemelham à natureza.

Dessa forma, percebe-se que há polos descritivos que categorizam a chave antagônica “humano X desumano”, e isso é crucial para a argumentação elaborada pela senhora no salão onde conta o ocorrido, o que é percebido em sua conclusão diante das características que destacou no jovem: “No fundo do coração daquele pobre rapaz, devia haver rasgos de amor, e generosidade” (REIS, 2018, p. 168). A assunção da existência desses sentimentos no rapaz o aproxima, mais uma vez, de uma das características humanas mais nobres, a generosidade, aquela que só pode ser sentida e partilhada por quem se compadece do sofrimento como o de Cristo no gólgota.

A senhora conta que o fato de o homem não ter sido hostil despertou-lhe compaixão, “apesar do medo que nos causa a presença dum calhambola¹²¹, aproximei-me dele”, fazendo-o de maneira familiar, pois o chama filho, logo, alguém que merece a proximidade que esse vocativo marca: “Quem és, filho? O que procuras?”, ao que ele responde “erguendo os olhos ao céu”, num gesto de quem clama ao divino e sobrenatural (REIS, 2018, p. 168). Então, o jovem, em primeira pessoa, diz o que procura, e o conto lança mão do discurso direto livre para isso:

— Ah! Minha senhora, – exclamou erguendo os olhos ao céu, – eu procuro minha mãe, que correu nesta direção, fugindo ao cruel feitor, que a perseguia. Eu também agora sou um fugido: porque há uma hora deixei o serviço para procurar minha pobre mãe, que além de doida está quase a morrer. Não sei se ele a encontrou; e o que será dela. Ah! Minha mãe! É preciso que eu corra, a ver se acho antes que o feitor a encontre. (REIS, 2018, p. 168)

¹²¹ O termo “calhambola” foi explicado por Afonso Schmidt nas notas da primeira edição de seu romance *A marcha: romance da abolição*, de 1945, mas publicado inicialmente como folhetim em 1938. Essa obra é citada no livro de memórias de José Correia Leite, *E disse o velho militante...*, amplamente discutido no capítulo anterior. Além disso, o autor é destacado e referenciado por Ruth Guimarães, como discuto no próximo item, o que me fez sair em busca desse romance. O livro narra a fuga em massa de escravizados(as) de uma fazenda próxima a Capivari. Nas notas da edição, o autor cita os documentos, as palestras e os livros que o fizeram se aproximar daquele acontecimento: “Tomei por tema o êxodo das fazendas nos anos que antecederam a abolição. Procurei contar o melhor que pude alguns episódios daquela época. Mas a Abolição é um tesouro escondido. Quando comecei a remexer nas canastras da História, encontrei tanta coisa bonita que até fiquei com pena de estragar o assunto...” (SCHMIDT, 1945, p. 201). Para escrever o romance, o autor também recorreu à memória adquirida a partir da oralidade, pois nasceu em uma fazenda naquela região. Achei propícia de nota explicativa à reflexão que ele fez sobre o termo “calhambola”, afinal: “Devo, no entanto, particular referência à *História de Santos* do meu preclaro conterrâneo Francisco Martins dos Santos, filho do saudoso republicano e abolicionista Américo Martins. Suas páginas me foram utilíssimas ao escrever a história do quilombo do Jabaquara. Numa palestra que mais tarde tivemos, ele me proporcionou preciosos esclarecimentos sobre fatos e personalidades da época. Francisco Martins dos Santos é de opinião que se escreva ‘caanhembora’, homem do mato, quando se tratar de negro fugido que vivia só ou em grupo na floresta. Muitos autores falam de ‘calhambola’, invocando outras razões. Eu prefiro a palavra ‘quilombola’, tal como ouvi na infância. Que os estudiosos deslindem o assunto” (SCHMIDT, 1945, p. 204).

O destaque dado à identificação do filho com mãe chama a atenção, já que se repete três vezes em um trecho breve. O jovem diz que procura por sua mãe, depois a denomina “pobre mãe” e ainda exclama “ah, minha mãe”. Tal repetição marca a condição materna da mulher em fuga, e isso também reforça a aproximação entre aqueles que comungam da condição humana, ou seja, sentem o sofrimento de seus semelhantes, percepção que a narrativa busca mobilizar em sua construção. Após clamar a mãe para si por três vezes, o jovem Gabriel fala também sobre o perseguidor de ambos, “aquele homem é um tigre, minha senhora, é uma fera” (REIS, 2018, p. 168). Há, então, a articulação da descrição animalesca do capataz por mais uma personagem na narrativa, marcando a identificação não humana dele com “o tigre, a fera”, junto à reflexão que clama a condição de mãe para a mulher perseguida.

Finalmente, a senhora estará frente a frente com a mulher que havia gerado todas aquelas interações e há, então, uma nova descrição da natureza na composição do momento narrativo: “Com efeito, ali com a fronte reclinada sobre um tronco decepado; e o corpo distendido no chão, dormia um sono agitado a infeliz foragida” (REIS, 2018, p. 169). A mulher está incorporada à natureza, reclinada sobre ela, unida ao “tronco decepado” e com o “corpo distendido no chão”, então, ambas se aproximam e se integram no momento daquele encontro descrito pela narradora e entrecortado pela voz de Gabriel: “Minha mãe, – gritou-lhe ao ouvido curvando os joelhos em terra, e tomando-a nos seus braços. — Minha mãe... sou Gabriel...” (REIS, 2018, p. 169). A voz narrativa revela que o rapaz, “curvando os joelhos em terra”, portanto, estando ele integrado à natureza, repete efusivamente, reconhecendo a mulher caída, “minha mãe!” – o que reafirma a maternidade dela – ao mesmo tempo que se autoafirma como sujeito ao dizer “sou Gabriel”. Há o reconhecimento das subjetividades de ambos, e a condição de sua humanidade, articulada durante todo o conto, é destacada mais uma vez na reação da senhora ao ver a cena tocante, pois ela reafirma a relação mãe e filho que presencia: “Senti-me tocada de veneração em presença daquele amor filial, tão singularmente manifestado” (REIS, 2018, p. 169).

A senhora, com a ajuda de seus empregados, resolve levar Gabriel e a mãe à sua morada, perto da praia, para tomar “os banhos salgados”, o que revela sua possível condição enferma (REIS, 2018, p. 168). A personagem reflete sobre a gravidade de acolher escravizados(as) em fuga, mas conclui que “em primeiro lugar o meu dever, e meu dever era socorrer aqueles infelizes” (REIS, 2018, p. 170). Logo depois, emenda: “Tomei com coragem a responsabilidade do meu ato: a humanidade me impunha esse santo dever” (REIS, 2018, p. 170). A senhora entende que sua própria humanidade, que ela reconhece também em Gabriel na mãe, não lhe permitiria negar ajuda àquela família que enfrentava a maior das dificuldades infligidas por

quem não reconhecia sua condição humana. Além disso, o dever estabelecido como “santo” reafirma o argumento solidário baseado no cristianismo encadeado logo no início da narrativa.

Adiante, o conto passa a narrar o encontro entre Gabriel e a mãe, já acordada, mas em meio às últimas reflexões, já em seu leito de morte. Imediatamente, ao recuperar os sentidos, ela murmura: “Carlos, Urbano!” (REIS, 2018, p. 170). A senhora pergunta de quem se trata e Gabriel responde: “É doida, minha senhora; fala de meus irmãos Carlos e Urbano, crianças de 8 anos, que meu senhor vendeu para o Rio de Janeiro. Desde esse dia ela endoideceu. [...] Só lhe resto eu, – continuou soluçando – só eu... só eu!...” (REIS, 2018, p. 170). A crueldade da separação de Joana de seus filhos foi devastadora para ela e também para Gabriel, que, desesperado, repete que só restava ele, “só eu, só eu”, havendo uma ressonar da sua condição individual, mas de forma a consolar a mãe, que perdera seus outros filhos. Diante da informação, a senhora que os acolhia diz: “Pobre mãe!” (REIS, 2018, p. 170). Isso reafirma, mais uma vez, a centralidade da maternidade na vida daquela mulher, que, privada desse sagrado exercício, supostamente desalinhou-se da razão, condição confrontada pela tomada de consciência que ela teve ao narrar o que lhe acontecera:

— Não sabe, minha senhora, eu morro, sem ver mais meus filhos! Meu senhor os vendeu... eram tão pequenos... eram gêmeos. Carlos, Urbano... Tenho a vista tão fraca... é a morte que chega. Não tenho pena de morrer, tenho pena de deixar meus filhos... meus pobres filhos!... Aqueles que me arrancaram destes braços... Este que também é escravo!... (REIS, 2018, p. 171)

Nesse trecho, Joana, a mãe que fugira dos maus-tratos experienciados pelos(as) escravizados(as) – os quais não se limitam ao açoite do corpo e penetram nas almas –, mesmo em meio ao sofrimento, coloca seus filhos em primeiro lugar. Ela afirma que se preocupa com eles primeiro, imagem comumente estabelecida como própria da relação materna. A semelhança entre os enredos do conto “A escrava” e o romance *Amada*, de Toni Morrison, é enorme, e a tomada dessa situação como exemplo escolhido para fazer da escravidão um escândalo entre leitores(as) demarca a engenhosa criatividade artística de Maria Firmina dos Reis, que já no século XIX antecipou a matéria que futuramente comporia um dos romances de autoria de mulheres negras diaspóricas mais relevantes na genealogia dessas escritoras. Isso revela um caminho literário preocupado em articular possibilidades de reconhecimento de subjetividades e humanidades entre leitores(as) a partir das personagens arquitetadas por essas escritoras, ação deliberada em suas obras e que busco extrair neste estudo. A fonte da autoestima de Joana, em “A escrava”, é também sua insistência em ser mãe, condição que lhe fora violentamente roubada, mas da qual ela não desistiu.

Joana questiona aquela senhora sobre o gesto de acolhimento que estava realizando e quer saber de quem se trata. A senhora se apresentou como “alguém que se condói do sofrimento de seu irmão” (REIS, 2018, p. 171). Ela também era membro da sociedade abolicionista daquela província e da do Rio de Janeiro. Diante da descoberta, Joana revela surpresa e diz: “Nunca encontrei em vida um branco que se compadecesse de mim, creio que Deus me perdoa os meus pecados, e que já começo a ver seus anjos” (REIS, 2018, p. 171). Em seguida a essa reflexão sobre o tratamento ausente de compaixão que recebera dos brancos a vida inteira, a mulher passa a falar das suas origens: “Minha mãe era africana, meu pai de raça índia; mas de cor fusca. Era livre, minha mãe era escrava.” E depois prossegue contando que seu pai comprou sua liberdade com muito esforço, mas foi enganado pelo senhor que lhe entregou um papel sem valor em que havia a suposta liberdade de Joana: “Meu pai não sabia ler, de agradecido beijou as mãos daquela fera” (REIS, 2018, p. 172). A origem da mulher está nas duas raças subjugadas pelos brancos no país, e a intenção da escritora em marcar isso, ao mesmo tempo que encontra as construções literárias românticas do período, também delas se afasta, pois quebra a lógica da hipotética harmonia fruto da convivência entre brancos, negros e indígenas. Nesse trecho, é a vez de Joana designar o senhor como a “fera”, ação que já havia ocorrido a partir dos pontos de vista da senhora e também de Gabriel.

A narrativa de Joana não se encerra ao contar sobre o roubo de seus filhos pelo senhor, uma vez que o conto se preocupa com o detalhamento dos fatos, pois a estratégia da construção da humanização das personagens exige tal cuidado e prossegue:

Um homem apeou-se à porta do Engenho, onde juntos trabalhavam meus pobres filhos – *era um traficante de carne humana*. Ente abjeto, e sem coração! Homem a quem as lágrimas de uma mãe não podem comover, nem comovem os soluços do inocente. [...] Não sei quanto tempo durou este estado de torpor; acordei aos gritos de meus pobres filhos, que me arrastavam pela saia, *chamando-me: mamãe! Mamãe!* Ah! Minha senhora! Abri os olhos. Que espetáculo! Tinham metido adentro a porta da minha pobre casinha, e nela penetrado meu senhor, o feitor, e o infame traficante. *Ele e o feitor arrastavam, sem coração, os filhos que se abraçavam a sua mãe*. Ele e o feitor arrastavam, sem coração, os filhos que se abraçavam a sua mãe. (REIS, 2018, p. 173-174, grifos meus)

A força da definição do homem que levou seus filhos como “traficante de carne humana” revela a estratégia da narrativa e nos apresenta à potência criativa articulada pela autora em todo o conto. É a exacerbação das entrelinhas da situação grotesca, o encadeamento das ações de maneira a destacar os valores e as características humanas daquelas que são o seu oposto que norteia a narrativa e soma para a aproximação pela via da alteridade ao colocar-nos diante da cena de crianças que clamavam pela mãe e que continuavam a ser levadas pelo homem

“abjeto e sem coração” que não se solidariza com o choro da mãe nem dos filhos. O(a) leitor(a) identifica-se com quais dos seres humanos perante essa situação? Não há escolha, pois a condição humana dos algozes está suspensa. A maternidade, fonte da autoestima de Joana, que lutou como pôde para experienciá-la, é central na composição dessa personagem feminina negra e para toda as demais que estão presentes nas obras das autoras negras brasileiras, pois fixa de maneira complexa a experiência humana da mulher negra na literatura brasileira.

Após recorrer às suas últimas forças para lembrar a tragédia que lhe abatera nessa vida, Joana morreu. Naquele momento, a natureza assumiu, mais uma vez, adjetivações endereçadas aos seres humanos e criou-se uma atmosfera característica do romantismo para integrar a mulher já sem vida àquela paisagem: “A lua percorria *melancólica e solitária* os paramos do céu, e cortava com uma fita de prata as vagas do oceano” (REIS, 2018, p. 174, grifos meus).

Mas há ainda o que se desenrolar nos acontecimentos, e no exato momento que a vida escapa de Joana um de seus algozes, o feitor, surge na sala da senhora que a acolhera e “parecia agora mais hediondo ainda” (REIS, 2018, p. 174). Ao ver que a mulher estava morta, houve um lapso de momento em que o feitor demonstrou respeito à cena, mas isso logo passou: “Comovidos em presença da morte, os dois escravos deixaram pender a fronte no peito; o próprio feitor, ao primeiro ímpeto, teve um impulso de homem; mas, recompondo de pronto na rude e feroz fisionomia, disse-me” (REIS, 2018, p. 175).

O feitor quase “teve impulso de homem”, mas logo sua “rude e feroz fisionomia” revelou a abjeta condição de pessoa desumana que o compôs durante toda a narrativa. Após travar breve diálogo com a senhora, ele sai e promete voltar na companhia do senhor Tavares do Cajuí, o algoz de Joana, Gabriel, seus irmãos e que representa toda a classe senhorial que aturdiu o Brasil com a escravidão. Quando ele chega à casa da senhora, diz:

Sei que esta negra está morta, – exclamou ele, – e o filho acha-se aqui; tudo isto teve a bondade de comunicar-me ontem. Esta negra, continuou, olhando fixamente para o cadáver – esta negra era alguma coisa monomaniaca, de tudo tinha medo, andava sempre foragida, nisto consumiu a existência. Morreu, não lamento esta perda; já para nada prestava. (REIS, 2018 p. 176)

O senhor escravocrata, o verdugo, surge chamando Joana de “esta negra”, tratamento que se contrapõe ao da senhora, que a chamou de “mulher que parecia foragida” na primeira vez que a viu, durante a fuga. Para destacar ainda mais a relação de dono-coisa que o escravocrata se empenha em evidenciar, ele conclui que ela para nada mais presta. A inserção do ponto de vista do senhor Tavares do Cajuí, em primeira pessoa e discurso direto livre,

completa os diferentes olhares sobre o regime escravocrata e fecha o círculo da estratégia narrativa que buscou elaborar imagens literárias que revelassem a humanidade e a desumanidade existentes nas personagens que compuseram o enredo. Até mesmo a natureza teve seu papel na construção dessa percepção talhada pela voz narrativa.

A chegada do verdugo desencadeia, então, o desfecho do conto, no qual a senhora revela que Gabriel era livre, “apresentando-lhe um volume de papéis subscritados e competentemente selados” (REIS, 2018, p. 176). O verdugo reclama da legislação, dizendo não haver mais o direito de propriedade, ao que a senhora responde, finalmente: “Em conclusão, apresento-lhe um cadáver e um homem livre. Gabriel ergue a fronte, Gabriel és livre!” (REIS, 2018, p. 177). Nesse último momento, o nome de Gabriel, uma pessoa, é repetido duas vezes, e sua condição de homem livre é reforçada pelo verbo “erguer”, contrapondo-se a todos os outros referentes à natureza, que se apresentava decaída diante daqueles acontecimentos de desumano sofrimento, como em as “palmeiras que se curvavam gemebundas” ou “o sol que pendia” e mesmo em relação ao próprio Gabriel, de “membros alquebrados de um cansaço” (REIS, 2018, p. 165, 167).

A última frase do conto apresenta a saída do Senhor Tavares da sala da senhora “sem dúvida, mais furioso que um tigre” (REIS, 2018, p. 177), o que fecha, então, a compreensão da condição humana dele como turva ou inexistente frente à de Gabriel com sua fronte erguida e livre. A fonte da autoestima de Joana, a protagonista da história, está na maternidade, como discutido anteriormente, pois ela amalgama toda sua resistência com o sofrimento e, no conto, aponta para a revelação da sua condição humana em contraponto às das feras, desumanas, que insistem em não compadecer o sofrimento dos semelhantes tal qual pregou o Cristo no gólgota.

Essa análise propõe que a leitura e a compreensão da obra das escritoras negras em sala de aula se debruce sobre a fonte da autoestima que move as personagens e apresente sua humanidade como dispositivo central para a criação literária. Como dito anteriormente no estudo, essa leitura não é uma proposta de sequência didática para a sala de aula, mas uma contribuição para a construção reflexiva que os(as) professores(as) se empenham em realizar quando da elaboração das sequências didáticas que melhor se adequarão às suas turmas e estudantes.

4.4 “A história besta de Manelão”, de Ruth Guimarães

A minha aproximação com a obra de Ruth Guimarães é uma ilustração de como a parca inserção das obras das autoras negras no ensino de literatura prejudica a formação de leitores, que não têm oportunidade de conhecer parte da herança cultural negra pela literatura. A minha trajetória de estudante sempre correu ao lado da minha experiência leitora, e não à toa escolhi cursar Letras na graduação; no entanto, o fato de ter conhecido a obra de Ruth Guimarães apenas à época deste doutoramento deixa-me perplexa e leva-me a sentir algo que se aproxima da injustiça, uma espécie de estelionato da minha educação sentimental. Após tomar conhecimento da autora na tese de Fernanda Rodrigues de Miranda (2019), aqui já discutida, percorri um longo que caminho na intenção de não só conhecer a obra de Ruth Guimarães, mas também de me aproximar, minimamente, da figura dessa mulher que viveu longos 93 anos como quis: sendo uma escritora¹²².

Para dar conta da grandeza de sua obra, vida e pensamentos, anunciados quando li seu romance de estreia, *Água funda*, de 1946 (2018), tive um ímpeto de buscá-la entre o precioso material da Hemeroteca Digital Brasileira, que tanto me servira quando tentei compreender os caminhos que cruzavam a disputa pela educação como cerne do movimento social negro brasileiro. Não poderia ter tido ideia melhor, pois as páginas de diversos jornais e revistas entre os anos de 1946 e 1950 permitiram que eu me aproximasse da escritora. Uma dessas reportagens, escrita por Nelson Vainer (1947), na *Revista da Semana*¹²³, apresenta a autora de *Água funda* a partir de uma tradição literária negra, o que surpreende, dado o ano de publicação: “Tivemos um José do Patrocínio. Tivemos um Cruz e Souza. Tivemos um Lima Barreto. [...] Mas só agora surgiu uma grande escritora da raça negra no Brasil. Ruth Guimarães é sem dúvida a grande descoberta literária de 1946” (VAINER, 1947, p. 30). Além do reconhecimento da genealogia de autores negros, que também desnuda o problema do silenciamento de uma autora como Maria Firmina dos Reis, a última linha da sentença revela a tônica de todas as críticas que

¹²² Felizmente, os livros de Ruth Guimarães estão sendo reeditados, como é o caso da nova edição de *Água funda*, pela Editora 34, em 2018, e ainda dois novos, publicados em 2020, pela Faro Editorial: *Contos índios* (2020a) e *Contos negros* (2020b), que são todos contos inéditos e que resultam de sua longa pesquisa sobre os causos, o folclore e o conhecimento repassado pelo povo oralmente. Seus filhos reuniram o material e nos premiaram com declarações como esta sobre seus contos, que estão na contracapa de *Contos negros* (2020b): “Estas histórias são, pois, nossas, brasileiras e africanas, genuínas e espontâneas, inventadas pelo povo. Correm por aí (ainda, mas não por muito tempo). Cumpriram e cumprem a contento a alta função principal das histórias: entreter. E, através do entretenimento, realizam, certamente, esta coisa extraordinária: predispõem-nos ao amor do Bem, do Belo e do que é Nosso. Mais não lhes poderemos pedir.”

¹²³ As fotografias que ilustram a reportagem são belas e de grande valor iconográfico.

Água funda recebeu em sua estreia, o que fica ainda mais visível por uma delas ter sido elaborada pelo crítico literário Antonio Candido¹²⁴ e de maneira elogiosa.

Na mesma reportagem, há uma informação sobre a origem da verve narrativa que habitava a escritora, pois ela contou ao jornalista sobre a vida de sua avó, naquela altura com 94 anos, contadora de histórias, e a quem Ruth Guimarães filiou sua criação literária. Segundo a reportagem, a avó da escritora: “Conta cada coisa que dá prazer de ouvir. Ora, sendo neta de tão grande prosadora, nada mais natural que também ela o faça, por escrito. Herdou um talento” (VAINER, 1947, p. 32). O domínio da reprodução do arcabouço oral, herança cultural negra, popular, do campo que surge como elemento central nas criações literárias da autora, tem raízes profundas no convívio com uma avó que deve ter nascido em 1853 aproximadamente. Essa relação revela a linha contínua da herança cultural negra, que não se limita à educação formal e à escrita, mas se expande e se mantém em lugares criativos distintos.

Outro texto publicado no jornal *A manhã*, do Rio de Janeiro, nos informa sobre os interesses de Ruth Guimarães no que diz respeito à literatura brasileira e, por tratar-se de um depoimento, a reflexão é ainda mais significativa:

Há tempos me bato pela sinceridade absoluta em literatura, por uma vivência mais profunda e mais sensível, por uma aderência maior à realidade. O que me deixa profundamente chocada na literatura brasileira é esse desapego, essa desenraização, esse voltar-se do homem daqui para qualquer cometa que aparece no horizonte de ideias. O que me impressiona é que não há comunhão com a terra e com as gentes, entre os intelectuais. O que me atemoriza é que somente costumam seguir modas e tendências. E nessa questão de raiz e de proximidade com a terra não estou mencionando, nem sugerindo, nem pensando em qualquer espécie de literatura regional, restrita, o que está fora de cogitação. (SILVEIRA, 1949, p. 10)

A ideia da “desenraização” da qual fala a escritora é uma reflexão forte em sua obra e pode ser notada nas criações que fez de suas personagens, pois a grande maioria delas nos mostra o esforço de Ruth Guimarães em virar-se para a “comunhão com a terra e com as gentes”, que, por vezes, passa ao largo das questões dos intelectuais. A crítica que faz ao costume de seguir “modas e tendências” na literatura é destacada no depoimento, mas não

¹²⁴ Antonio Candido publicou no periódico *O Jornal*, em 1946, um texto sobre o *Água funda* na seção “Notas de crítica literária”. Esse texto também foi publicado no *Diário de S. Paulo*, em 1946, e no prefácio que Candido escreveu para a segunda edição do romance, de 2003, ele explicou: “*Água funda* foi publicado em 1946 pela Editora Globo, de Porto Alegre. Esta reedição merece aplauso, porque põe de novo em circulação um texto que vale a pena conhecer. Para mim (se me permitem o toque pessoal), o interessante é que naquela ocasião, sendo eu crítico titular, como se dizia, do *Diário de S. Paulo*, escrevi sobre ele um rodapé que infelizmente perdi e portanto não posso agora reler para comparar com este prefácio. O que terei dito? Fiz restrições? Fiz elogios? A vaga lembrança diz que a resenha era positiva, porque ficou em mim depois de tantos anos a impressão de uma obra de valor, que me impressionou bem e definiu uma autora que passei a admirar” (CANDIDO, 2018, p. 9).

oblitera a preocupação com o apagamento daqueles que estão às margens, como reiterado por ela em outro momento, dessa vez, no prefácio de *Contos de cidadezinha*, de 1996, obra aqui estudada:

Ah, eu conto histórias para quem nada exige, e para quem nada tem. Para aqueles que conheço: os ingênuos, os pobres, os ignaros, sem erudição nem filosofias. Sou um deles. Participo do seu mistério. Essa é a única humanidade disponível para mim. Quem me dera escrevesse com suficiente profundidade, mas claramente e simplesmente, para ser entendida pelos simples e ser o porta-voz dos seus anseios. (GUIMARÃES, 1996, p. 4)

As gentes com as quais Ruth Guimarães participa do mistério, por ser a única humanidade a ela disponível, são as que protagonizam os contos “A história besta de Manelão” e “Os castiçais de Santo Antonio”, que discutirei adiante. A matéria desse mistério instigou-a a criar imagens literárias, personagens, enredos e ritmos que nos permitem uma aproximação com as margens mais longínquas da sociedade brasileira. Sua obra orchestra uma experiência literária que nos leva ao limite do desconhecido, mas que também é íntima em nosso imaginário do que vem a ser o interior, o campo, por conta dos casos contados por pessoas como a avó de Ruth Guimarães e que chegaram ora vívidas, ora vestigiais ao nosso imaginário.

Tudo isso esteve no horizonte de criação da escritora nascida em Cachoeira Paulista (SP) em 13 de junho de 1920, apenas três anos após o falecimento de Maria Firmina dos Reis. Além de romancista e contista, foi poeta, cronista, jornalista, teatróloga, tradutora e grande pesquisadora do folclore e da literatura oral brasileira. O fato de Ruth Guimarães ter sido professora da rede de ensino de São Paulo durante 30 anos é outra semelhança com sua antecessora na genealogia das autoras negras brasileiras, Maria Firmina dos Reis – a primeira delas é o fato de as duas terem se dedicado à escrita durante a maioria do tempo de suas nonagenárias vidas. Ruth Guimarães falou sobre isso no depoimento para o carioca *A manhã*, citado anteriormente:

Eu já repeti uma porção de vezes que quero escrever sempre e morrer velha. E se repito desta maneira, com essa ênfase, com esse medo de querer convencer, não é que queria convencer disso a ninguém, mas a mim mesma. Não estou muito certa de o conseguir, pois quero escrever sempre, mas cada vez melhor, e quero ser sincera e firme e honesta. Talvez não tenha talento suficiente para chegar ao fim. Tenho boa vontade, vocação, o que não basta. Talvez não tenha talento suficiente para chegar ao fim. Estou estudando duramente, o que também não basta. E, como uma das personagens do meu *Água funda*, sou teimosa e dura como as mulas velhas, e talvez isso também não baste. (SILVEIRA, 1949, p. 10)

A perseverante jovem que ali falava parecia ter a vida passando nitidamente frente aos seus olhos, pois descreveu o que de fato aconteceu a ela: escreveu sempre e morreu de velha. Sua estreia como romancista, aos 26 anos, a inseriu em uma jornada como escritora que tinha raízes nos contares de sua avó, mas também na vasta literatura a que teve acesso, pois foi leitora ávida. Sobre suas influências literárias, ela disse admirar muita gente, principalmente os mortos: “Machado de Assis, Mário de Andrade, Vicente de Carvalho”; entre os vivos, ela destacou “Graciliano Ramos, Cecília Meireles, Augusto Frederico Schmidt” e completou seu pensamento dizendo: “Creio que não temos um escritor vivo que, com obra de conjunto, de sentido universal, possa concorrer seriamente ao famoso prêmio da Academia de Estocolmo. Se fosse possível votar em defunto, eu estaria com Machado de Assis” (VAINER, 1947, p. 33).

O projeto literário da autora, a saber, “contar histórias para quem nada exige, para quem nada tem” visando ser “porta-voz dos seus anseios” perpassa o enredo dos dois contos que elegi para refletir neste estudo. O primeiro deles “A história besta de Manelão”, que compõe os *Contos de cidadezinha*, 1996, havia sido publicado em periódicos em 1947¹²⁵, mas com uma pequena mudança no título, pois naquela ocasião a autora o chamou “A história feia de Manelão”. A maioria das histórias escritas por Ruth Guimarães se passa em cidadelas do interior de São Paulo e Minas Gerais – é neste estado que se ambienta a nossa história. Manelão, o protagonista do conto, é um trabalhador da roça que se interessa por Lindoca, uma empregada doméstica, e decide pedir sua mão em casamento. O enredo trivial burila o interior de um personagem que mal consegue expressar-se a partir das palavras e que passa pela manipulação da própria autoestima de maneira perversa.

A primeira frase do conto, escrito em terceira pessoa e entrecortado por diálogos em discurso direto livre, descreve uma característica física do homem: “Manelão tinha um pé parecia uma barca” e emenda com a relevância disso para o trabalho dele: “Botava o balaio nas costas, botava o dedão no barro vermelho, visguento que era uma desgrama, e ia para a cidade vender frango e rapadura” (GUIMARÃES, 1996, p. 25). O corpo de Manelão é totalmente integrado ao seu labor e parece guiá-lo pela rotina de trabalho em seu sítio e nas idas, aos sábados, a Santo Antonio da Bocaína para vender a produção e “tomar um trago bom de branquinha”. Foi nesses momentos em que andava na cidade para negociar que passou a ver

¹²⁵ Em 1947, o conto “A história feia de Manelão” foi publicado no *Diário de Pernambuco*, de Recife, no dia 4 de maio. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_12&pesq=%22a%20historia%20feia%20de%20manel%C3%A3o%22&pasta=ano%20194&pagfis=25948. Acesso em: 30 nov. 2020. Também em 1947, foi a vez de o conto ser publicado no carioca *O Jornal*, em 20 de abril. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=110523_04&pasta=ano%20194&pesq=%22a%20historia%20feia%20de%20manel%C3%A3o%22&pagfis=38217. Acesso em: 30 nov. 2020.

Lindoca, descrita como “mulatinha sarará, cria da casa dos Pacheco” e a quem lançava “uns olhos melados de carneiro na agonia” (GUIMARÃES, 1996, p. 25). A rude descrição de Lindoca é usualmente escolhida para designar negros de pele mais clara e cabelo crespo, frutos de casamentos inter-raciais, e a condição da moça como “cria” da casa de uma família traz para o cerne do enredo uma personagem que representa a situação de subjugação do trabalho doméstico entrelaçado aos laços supostamente familiares e que muito têm a dizer sobre o país. Lindoca é um nome que diz muito sobre a personagem, pois soma dos adjetivos “linda” e “oca”, indicando certo vazio dentro dela, uma moça que guarda sentimentos de superioridade racial e social em relação a Manelão, sendo essa a matéria que motiva o conto.

Logo de pronto, Manelão decidiu falar com Sá Mariquinha e seu Pacheco, madrinha e padrinho de Lindoca, para pedir-lhes permissão para namorar. O momento do encontro com a mulher é permeado por um desajeitamento dele, que não sabia como usar as palavras:

A quistã é que ela me deu esperança. Olha para mim como quem não desgosta. *A senhora sabe, eu sou trabalhador*, tenho um sitiozinho que vai indo, com a ajuda de Deus, tenho uma criaçãozinha de frango e tenho a engenhoca e o canavial. Tiro bem com as rapaduras e neste ano já estou com o melaço pronto para os tachos, desde o mês passado. Posso casar a qualquer hora. (GUIMARÃES, 1996, p. 26, grifos meus)

Manelão não sabia de fato se Lindoca gostava dele, apenas presumiu que também não desgostava, o que era motivo suficiente para ele, um trabalhador que tinha sítio e sustento, ser aceito pela moça. O homem se identifica como um trabalhador, o que vai de encontro à sua descrição inicial na narrativa, seu corpo era moldado pelo seu trabalho e isso compunha a compreensão que ele tinha de si. A Sá Mariquinha pede que ele volte outro dia, pois ela não poderia decidir pela Lindoca e emendou: “Ela não é minha filha – é verdade que quero bem a ela como filha, está comigo desde assinzinha – mas não é a mesma coisa. Eu vou falar com ela” (GUIMARÃES, 1996, p. 26). A narrativa destaca, mais uma vez, a condição de agregada de Lindoca, que está na família desde “assinzinha”, ou seja, pequenininha como se diz na linguagem popular do interior do país, mas demarca sua posição como diferente, um limbo entre ser e não ser da família que é resolvido com facilidade apenas quando convém.

A volta de Manelão para sua casa e a interminável espera de uma semana nos é contada pelo narrador, entrecortando o estado da personagem com suas reflexões em discurso indireto livre:

Manelão saiu tão tonto que, em vez de pegar o caminho direito, quando deu por si estava em frente da estação. Será que eu falei bem? *A senhora sabe que sou trabalhador, sou trabalhador, sou trabalhador*, e não havia meio de se lembrar do que

mais disse. *Olhou as mãos negras. Sou trabalhador.* (GUIMARÃES, 1996, p. 26, grifos meus)

Manelão tenta contornar a aflição da espera afirmando-se como trabalhador reiteradamente. A repetição do substantivo “trabalhador” serve tanto para o seu autorreconhecimento, de suas qualidades, como para dar ritmo ao tempo, uma característica presente nas imagens literárias de Ruth Guimarães. A autora recria ali a morosidade da cidade, que também é construída pelo modo de falar, caminhar e pensar tal qual fez Manelão:

Varou a semana com frio e com calor no coração. Será que ela quer? Quer. Olha pra mim e ri. Olha pra mim com jeito de quem me quer. *E pensava e pensava. E trabalhava e trabalhava.* Tenho a engenhoca e o canavial. Tenho Lindoca. Botou o olhar comprido no verde das canas, *esperava, não esperava.* Estou pronto para qualquer hora. Riu pra mim, olhou pra mim, quer sim, ela quer. (GUIMARÃES, 1996, p. 26-27)

Aqui, mais uma vez, há repetição das ações, e o próprio tempo verbal escolhido se encarrega de dar a ideia de continuidade. O pretérito perfeito do indicativo em “pensava e pensava”, “trabalhava e trabalhava”, “esperava, não esperava” cria a aura de morosidade com que a impaciência de Manelão deveria lidar. Nesse meio tempo, Sá Mariquinha contou à Lindoca sobre o pedido de cortejo/noivado que Manelão lhe fizera. A moça se mostrou surpresa, mas logo disse que não queria, justificando que não precisava nem pensar: “Eu não quero casar já... a senhora sabe... eu estou bem aqui. A madrinha retrucou dizendo a ela para saber já que ‘Manelão está bem, é direito, moço, trabalhador. Tem o sítio. Se você gosta dele...’” (GUIMARÃES, 2018, p. 27). Sá Mariquinha também lança mão do mesmo argumento de Manelão, o importante é ele ser trabalhador, pois é isso que compõe sua subjetividade de maneira central e vai ao encontro das discussões sobre a ideia da respeitabilidade como chave de acesso à cidadania, discutida anteriormente.

Por sua vez, Lindoca se faz de desentendida como bem revela a voz narrativa: “E a Lindoca, fingida: – Se a senhora mandar, madrinha, eu caso. Mas sou capaz de morrer de desgosto” (GUIMARÃES, 1996, p. 28). Sá Mariquinha acata a decisão da afilhada, que, com a saída da madrinha, correu para contar o ocorrido a uma colega. Dando risada, ela disse ter negado o pedido de Manelão e explicou: “Eu não, minha filha. Casar com aquele negro, preto até no beijo? Deus me livre! A gente precisa apurar a raça” (GUIMARÃES, 1996, p. 28). É nesse momento que o véu com o qual Lindoca observa o mundo surge e revela sua identificação com uma imagem que a coloca no extremo oposto em relação a Manelão, apesar de ser tão negra quanto ele. O conto confronta duas visões de mundo dentro de um mesmo lugar de

maneira crítica, pois a interlocutora de Lindoca responde-a imediatamente: “Sai, branquinha!” (GUIMARÃES, 1996, p. 28).

Quando Manelão voltou para ter sua resposta, descobriu que era negativa pela boca de Sá Mariquinha e tomou um susto. O rapaz perguntou: “Será porque sou preto, Sá Mariquinha?” De pronto, a senhora respondeu: “Não, senhor, qué isso? – ela falou depressa e lá no fundo do coração achando que era aquilo mesmo. Bruaca da Lindoca! Cinzando a gente, passando mingau na minha boca, com aquela fita de não querer se apartar de mim” (GUIMARÃES, 1996, p. 29).

A narrativa elabora mais uma visão redutora e estereotipada como percepção do próprio Manelão sobre ser preto e deixa que se sobressaia, ao mesmo tempo, a visão do outro, a Sá Mariquinha, que achava que era aquilo mesmo. O rapaz, então, não se conforma e justifica sua vida ao dizer: “Sou preto na cor, mas branco nas ações”, ao que a senhora reponde dizendo: “Eu sei, Manelão, eu sei” (GUIMARÃES, 1996, p. 30). Há uma intercalação de imagens que revelam o peso e as consequências do racismo nas subjetividades das personagens Manelão e Lindoca e que estão no leito profundo da experiência social brasileira. A escolha por evidenciar as consequências do racismo a partir do ponto de vista de quem as vive revela o *modus operandi* de sua manutenção, pois seu sucesso está em solapar as subjetividades que olham para longe de si, para não se enxergar. A narrativa buscou evidenciar os desdobramentos de tais violências na fonte de autoestima de Lindoca, que se considerava superior a Manelão, que era preto e tomava o fato de ser trabalhador como sua fonte de autoestima. A humanidade dos dois é revelada em seus infortúnios e densidades, pois, como discutiu Toni Morrison, a reflexão sobre a autoestima quer entender como ela “se desenvolve ou como se perverte, como floresce ou sucumbe, e sob quais circunstâncias” (MORRISON, 2020, p. 408). Portanto, não se trata de buscar as características que revelam a humanidade de personagens incorrigíveis, mas sim alcançar imagens narrativas que nos possibilitem chegar perto da diversidade das subjetividades que estão no mundo, sejam elas imperfeitas ou não.

O desfecho do conto é ainda mais revelador da perversão sofrida pela autoestima das personagens, pois os motivos da negativa de Lindoca chegaram aos ouvidos de Manelão, e ele a procurou para tomar satisfação:

Olhe aqui, sua mulatinha rampeira, do meio do inferno! Negra! Tu também é comida de onça, que nem eu! Tu também passou de branca. Negra! Apura tua raça por aí, não tenho nada com isso. Tu não me quer, negra! Coisa limpa não te serve! Eu sei. O que tu quer é ser fêmea de branco. Pinguancha de branco. (GUIMARÃES, 1996, p. 28)

Manelão despeja seu rancor e dor diante da dupla rejeição: a de sua cor e a de sua qualidade de trabalhador, fonte de sua autoestima e orgulho, e revela para Lindoca que ela também é negra. O ponto de vista das duas personagens que partem do mesmo lugar, mas que tentam se enxergar pelas lentes que supostamente lhes confeririam respeito na cidade, cai por terra e a sentença é posta: são igualmente comida de onça. A união dos dois finalmente acontece quando, um ano depois, Lindoca pare uma criança que todos suspeitavam ser do filho do Sá Mariquinha, que era casado: “Manelão casou, sim, com a Lindoca. Calçou o quarenta e quatro, vestiu o paletó melhor, escovou bem o chapéu e foi bater na casa do Pacheco. Era um domingo de tarde, e ele não bebeu um isto de branca” (GUIMARÃES, 1996, p. 31).

O primeiro título que Ruth Guimarães deu a esse conto foi “A história feia de Manelão”, que depois teve o adjetivo substituído por um de uso mais comum na oralidade, “A história besta de Manelão”. O novo nome revela-nos a história feia e besta que o racismo causa nas subjetividades que se apegam, muitas vezes, às fontes de autoestima cosméticas com a intenção de modificar a essência que aprenderam a negar. A construção desse conto elaborou tais compreensões nas perspectivas das três personagens: 1) Manelão, preto retinto que se via bom partido por ser trabalhador, então, não era bom por si, mas pelo que fazia. 2) Lindoca, a mulatinha sarará oca até no nome que queria apurar a raça por sentir-se superior ao retinto Manelão. 3) Sá Mariquinha, que achava que o preto Manelão só era bom porque era trabalhador, revelando que, sem esse atributo, nada lhe restaria. Todas elas deixam saltar das linhas as histórias bestas e feias impregnadas na complexidade humana, reflexos da nossa cultura, e que podem e devem ser matéria das discussões que nós, professores e professoras de literatura, empreendemos com nossos estudantes.

4.5 “O Sócrates africano”, de Carolina Maria de Jesus

Se Maria Firmina dos Reis e Ruth Guimarães foram escritoras influenciadas pelo trabalho intelectual também a partir de suas experiências como professoras, Carolina Maria de Jesus foi uma que elaborou e reivindicou a escrita para si a partir de um lugar social de trabalho bastante distinto – e até mesmo desconsiderado como trabalho. A trajetória da autora, que escrevia suas reflexões e criações em meio ao seu trabalho como catadora de material reciclado e em seu barraco na favela do Canindé nos anos 1960, é central para a compreensão da autoria negra brasileira, como discuti anteriormente, dada a filiação dos autores do Quilombhoje,

coletivo de escritores(as) negros(as), à obra de Carolina de Jesus na publicação de estreia do grupo. Ela está no horizonte de compreensão de quem se debruça sobre a questão da autoria negra justamente por materializar a margem, em seu extremo, no meio da sala da literatura brasileira. Nesse sentido a imagem elaborada pelo Quilombhoje no título de uma de suas obras críticas é bastante ilustrativa da presença de Jesus: *Criação crioula, nu elefante branco*, é impossível não a ver.

Mário Augusto Medeiros da Silva (2011), em sua tese aqui discutida, refletiu sobre as relações estabelecidas da obra de Jesus com outros escritores da literatura afro-brasileira e concluiu que, às vezes, há um incômodo entre alguns de seus expoentes em identificá-la como influência:

Muito embora alguns deles não admitam ou se distanciem do tema. Por exemplo, Paulo Lins afirma que nunca leu ou se interessou por Carolina Maria de Jesus. Ferréz, na entrevista que me concedeu em 16/05/2007, afirma que Carolina caiu no erro do sistema. Já Cuti, dos Cadernos Negros, escreve em seu texto para a coletânea *Criação Crioula, Nu Elefante Branco*: “Quando legitimaram Carolina de Jesus, legitimaram um horizonte para o negro na literatura brasileira. Escrever como se fala, cometer erros de ortografia e fazer do naturalismo jornalístico a razão de ser da nossa arte.” (SILVA, 2011, p. 275)

A dificuldade em estabelecer um vínculo criativo com a autora passa pela crítica às amarras que o conteúdo provoca à forma, essencialmente, mas tais leituras acerca da obra de Carolina Maria de Jesus, mesmo entre seus prováveis pares na genealogia da autoria negra, revela que seu projeto literário, orquestrado até os seus últimos dias, carece de apreciação. Observando a linha histórica da criação das autoras negras, além da proximidade temporal das produções de Ruth Guimarães e Carolina de Jesus, a afirmação de si como pessoa do povo, comum e que fala desse lugar, a fim de alcançar ouvintes nele, é um elo entre elas que destaca o papel da experiência como central para a produção do conhecimento das mulheres negras. Como foi discutido no primeiro capítulo da tese, para o pensamento feminista negro, o conhecimento pelo conhecimento não é suficiente. A conexão entre o saber e a ação modificadora da experiência individual e coletiva é crucial (COLLINS, 2018, p. 77).

A ideia de o conhecimento não ser um fim em si mesmo se conecta à narrativa que escolhi para discutir na tese. Trata-se do conto “O Sócrates africano”, de Carolina Maria de Jesus, publicado em *Meu sonho é escrever...*, de 2018, obra organizada por Raffaella Fernandez com textos inéditos da escritora. Quando o li, tive a impressão de que já o conhecia, mas na verdade era a lembrança do capítulo “A morte do avô”, da obra *Diário de Bitita* (JESUS, 2014), em que Carolina Maria de Jesus narra as memórias de sua infância e de sua família. Em “O

Sócrates africano”, a autora cria uma narrativa em que o avô é o protagonista, já em seu leito de morte, a partir das suas reflexões em primeira do singular: o eu menina. Ali, a menina narra os acontecimentos que envolveram os dias anteriores ao falecimento do avô Benedito José da Silva. Mostrando-se uma atenta observadora, a menina narradora reflete tanto sobre a mobilização que a doença de seu avô causou não só em sua família, mas também em todas as pessoas de sua cidade, e então as impressões sobre o conhecimento e as diversas percepções que habitam diferentes mundos passam a guiar a narrativa.

A história tem início marcando o ano da morte do avô, num diálogo com o gênero memória: “No ano de 1937, o meu avô adoeceu. Queixava-se das dores que sentia nos rins, mas naquela época a medicina estava no embrião” (JESUS, 2018, p. 60). Nessa reflexão, é impossível não pensar nos desdobramentos reais do avô, aqueles que vão além do enredo, pois a narradora ecoa a escritora pelo palimpsesto de imagens de sua obra, o que me põe a pensar na vida desse homem de Sacramento, Minas Gerais, nascido no século XIX, provavelmente em 1855, data muito próxima da que nasceu a avó de Ruth Guimarães, 1853. Foi sua presença singular de vida como avô e homem da comunidade que a menina narradora tomou para si como herança a ser entendida e mantida. O *continuum* criativo em que Guimarães e Jesus estão inseridas se remete, conscientemente, às raízes de um passado familiar prenhe de um saber desconsiderado pela nossa história.

Os fatos narrativos giram em torno da despedida do avô e das impressões que sua figura causava em todos: “Os homens ricos iam visitá-lo e ficavam horas ouvindo-o. E saíam dizendo: – Foi uma pena não educar este homem. Que preto inteligente. Se este homem soubesse ler poderia ser o nosso Sócrates africano.” (JESUS, 2018, p. 61). A menina observava os comentários dos homens que visitavam o avô em seu leito de morte, eles eram “homens que liam o jornal Estado de São Paulo e sabiam o que ocorria no mundo” (JESUS, 2018, p. 62). A afirmação que confirmava a inteligência do avô, então, só tinha efeito e veracidade porque vinha de fora, do outro, dos homens brancos e ricos da cidade que o conheciam, já que ele era alguém que dominava saberes dos quais todos um dia precisavam: “Quando morre alguém, ele é quem reza o terço. Quando não chove, ele reza para chover. Ele diz que a reza é o modo dos homens conversarem com Deus” (JESUS, 2018, p. 63). Como os ricos atestavam a inteligência do avô, as visitas aumentaram, e todos queriam ouvi-lo falar, o que não podia ocorrer, dadas as suas condições de saúde. A voz narrativa distanciando-se, então, das reflexões marcadamente infantis – que são espécies de chaves de assimilação de uma reflexão por parte da menina no conto – pensa sobre a origem do problema que impossibilitou que o “Sócrates africano” frequentasse a escola:

Os filhos não haviam herdado nem um terço da inteligência do vovô. A minha mãe era a única que poderia herdar o cetro intelectual do vovô, mas a minha mãe não aprendeu a ler. Enquanto o português predominou o Brasil, o negro foi tolhido. As escolas não aceitavam os pretos. Mas o Rui Barbosa dizia que, eles agindo assim, implantariam o preconceito racial no Brasil, que um país com preconceito é um país de raças medíocres. (JESUS, 2018, p. 62)

Há uma noção clara das diferenças entre a herança intelectual que a mãe recebera do avô, mas que não foi plenamente desenvolvida por ela não ter acessado à educação formal. A reflexão da voz narrativa vai ao encontro da discussão que teci no segundo capítulo sobre as dificuldades e a falta de acesso à escola na experiência social negra, concluindo que aquilo que não seria benéfico ao país, pois a ignorância fomenta o preconceito – e o faz mobilizando a opinião de um argumento de autoridade, o de Rui Barbosa. O conto, em suas imagens, oferta à imaginação leitora um olhar crítico sobre a dinâmica racial brasileira e aponta para a colonialidade presente em nossas relações sociais, cujos problemas não seriam solucionados sem o acesso à educação para negros e negras, portanto.

O avô também articula seu ponto de vista em relação à experiência negra na sociedade, quando diz:

Os brancos e os pretos vêm me visitar. É a compreensão que já vem chegando e as raças que estão se unindo. Creio que amanhã haverá mais luz e mais compreensões, então não haverá desídia. O povo vai deixando de olhar a cor e olhar apenas as qualidades. Enquanto vivi procurei e esforcei-me para ser um bom homem e estas visitas que recebo é o comprovante de que eles me compreenderam. (JESUS, 2018, p. 63)

A declarada inteligência do avô foi usada a serviço da união que ele julgava ocorrer. É como se só ela fosse capaz de mover essas diferenças, o que vai ao encontro do que a voz narrativa expressou anteriormente sobre o acesso à escola. A sabedoria dele é sua fonte de autoestima, foi ela que o conto elegeu como eixo da subjetividade do avô. Além disso, seu exemplo de inteligência surge ali como possível catalisador para o fim do preconceito racial.

A menina retoma seus questionamentos sobre o que seria o Sócrates africano, pois ela não conhecia aquela palavra “Sócrates” e tinha receio que fosse algo ruim que estavam dizendo sobre o avô: “Será que eles estão xingando o vovô?” (JESUS, 2018, p. 63). Aqui há uma estratégia narrativa bastante recorrente em outra obra da autora, *Diário de Bitita* (2014), que se baseia na construção de um diálogo da criança com sua mãe por meio do qual a menina assimila um importante aprendizado. Nesse exemplo, ela questiona a mãe sobre o significado da palavra Sócrates e, diante da negativa materna, reflete:

Pensei: ela não quer me explicar, mas um dia hei de saber o que é Sócrates. Porque tudo o que eu presenciava e não compreendia eu guardava dentro da minha cabeça para esclarecer posteriormente. Compreendi que deveria armazenar as ocorrências em minha mente. A minha cabeça tem que ser semelhante a um cofre. (JESUS, 2018, p. 64)

A conclusão da garota é, então, persistir no questionamento até conseguir dirimir a dúvida. É ali, na sua cabeça, que poderá guardar as chaves para alcançar a compreensão do mundo, e nela muita coisa caberia e lá ficaria, como em um cofre. A busca pelo conhecimento, a curiosidade e a vontade de saber são centrais na construção da subjetividade dessa personagem, pois é filiando-se à herança da inteligência do avô que ela se projeta como alguém que sabe e que, se não sabe, procurará saber.

O Benedito disse aos filhos que tinha desejos que gostaria de realizar antes de morrer: casar com Siá Maruca, com quem vivia há anos, mas sem oficializar a união, e também rever seu filho Joaquim, que não via desde que foi a São Paulo. A família não tinha o contato dele na cidade, então recorreu a uma vizinha, que fez simpatias em busca de uma solução para a questão. E deu certo. Passados alguns dias, Joaquim mandou uma carta para casa dizendo que havia sonhado com seu pai ainda jovem. Nela, ele dizia que não poderia voltar para casa, pois estava na penitenciária, e isso foi interpretado de maneira errônea pelos filhos do Sócrates africano, que não sabiam ler e achavam que se tratava do emprego do irmão. Ficaram felizes pelo suposto bom desempenho dele na cidade, pois haviam aprendido com o avô que era importante ser honesto. A menina reflete, em primeira pessoa, sobre esse ensinamento do sábio avô:

O vovô nos pedia para não roubar, pois nossa família não tem ladrões e o homem pobre que rouba se empobrece muito mais. Dizia que o ladrão é renegado na sociedade, pois é impiedoso, que o ladrão é um vagabundo que tem preguiça de trabalhar, que deveríamos adotar a honestidade como nosso brasão. (JESUS, 2018, p. 66)

O aprendizado que o avô passou aos seus centra-se no empenho em conquistar a respeitabilidade, tarefa que estava no horizonte de expectativa das famílias negras no pós-abolição, como discuti anteriormente. Aqui, a respeitabilidade se articula em uma linha tênue que separa os pobres honestos dos que roubam, e quem a atravessasse estaria ainda mais pobre. Essa imagem nos oferta uma reflexão sobre as famílias negras que estavam às margens da conquista da cidadania, pois ali, no seio familiar do Sócrates africano, a luta era pela alimentação, pela sobrevivência, e estava longe de ser uma disputa pelo exercício de direitos

como a educação básica e o trabalho com a carteira assinada, os quais, por sua vez, alçavam as pessoas que os detivessem a um patamar social diferente. Aquele homem que se despedia da vida, nascido em plena escravidão, articulou as ferramentas que pôde para garantir a sobrevivência de sua família nas parcas condições que possuía, e tal esforço é representativo da história de resistência cotidiana do povo negro na sociedade brasileira e que deve constar do conhecimento transmitido pela escola.

A ideia de que naquela família não havia ladrões não os fez desconfiar que o irmão se tornara um contraventor, pois jugavam que ele havia vencido na vida, já que era mais esperto e corajoso que os que ali permaneceram. Neste trecho, um dos irmãos faz uma reflexão, em primeira pessoa e discurso direto livre, sobre a cidade de São Paulo:

Eu ouvi dizer que lá em São Paulo todos arranjam serviço, que os pobres e os ricos se confundem nos trajes. O homem que não trabalha lá em São Paulo é porque é vadio mesmo. São Paulo é um estado que dá condição ao seu povo para viver. Não se vê paulistas andarilhos. Os homens ricos de São Paulo fazem fábricas para os pobres trabalharem. São Paulo é semelhante uma gaiola que prende o seu próprio povo. O único estado do Brasil que é pai dos seus filhos é o estado de São Paulo. Dizem que todas as cidades do estado de São Paulo são calçadas. Já os outros estados, Minas, Goiás, Espírito Santo, Norte, Estado do Rio são os estados madrastras. Não vê os nossos mineiros ricos? Ainda têm mentalidades atrasadas, guardam o dinheiro dentro do colchão. Já os paulistas guardam o seu dinheiro nos bancos para render juros. O estado de Minas tem somente a fama de rico, mas é uma riqueza que nós não vemos. Não é visível. É uma riqueza fantasma. É uma riqueza carochinha: “Era uma vez um estado rico!” Creio que todos os estados do Brasil só ficarão adiantados quando utilizarem São Paulo como o seu figurino. (JESUS, 2018, p. 66-67)

Nesse longo trecho, a narrativa opta pelo ponto de vista de um adulto para lançar-se à reflexão sobre as miragens que as promessas da modernidade promovem em sua percepção sobre a cidade. A escolha dessa imagem pelo interlocutor foi estratégica, pois a compreensão da criança não seria capaz de desenvolver crítica tão aguda. O outro, a cidade de São Paulo, o berço do desenvolvimento, surge para aquele personagem marginalizado tanto do centro urbano quanto das garantias cidadãs como o lugar menos desigual. Há um ingênuo entendimento que os ricos de lá eram mais justos que os de Minas, por isso lá havia mais oportunidades para os pobres. A reflexão surge como uma crítica da narrativa, que a elaborou de modo a evidenciar a compreensão do mundo de uma pessoa sem estudos e sem a sabedoria do avô Sócrates africano, sendo, então, um retrato das consequências da ignorância na vida das pessoas pobres.

Já o sábio avô, que nada de ignorante tinha, ficou triste quando recebeu as notícias do filho Joaquim, o Tiobem, e esclareceu o equívoco dos demais filhos: “Vocês estão enganados. Ele está bem mal. A penitenciária é o local onde ficam os criminosos. Coitado do meu filho!”

(JESUS, 2018, p. 67). A revelação maculou a almejada honestidade familiar tão cultivada pelo homem que estava prestes a morrer.

No momento narrativo seguinte, um dos visitantes do leito de morte do Sócrates africano sugeriu que ele visitasse um curandeiro, pois poderia estar com um feitiço, ao que de pronto o ancião respondeu: “Eu não creio no curandeiro. São os meus órgãos que já estão fracos. E já é hora deste relógio chamado coração parar” (JESUS, 2018, p. 68). Logo depois ele faleceu, e sua última afirmação, portanto, foi uma reflexão sobre o conhecimento.

No momento do enterro de seu avô, a menina se pôs a perguntar, mais uma vez, sobre o nome que tanto usavam para designar seu avô, o Sócrates africano, pois sentia que era seu dever defender o homem que, além de inteligente, tinha caráter e era nobre:

Era meu dever defendê-lo, porque o vovô plantou lavouras para nos criar. Ele não comprava roupas novas. Usava as roupas velhas que ganhava dos ricos. Guardava o dinheiro para comprar remédios para os netos. Para mim, ele comprou um remédio para verme, o tiro certo. Que remédio ruim. Ele plantou pés de laranja. Nos levava para catar gabiobas. Araticum, pitanga, jatobá e veludo. Contava histórias para nós. Pensava: o vovô sim! Ele é que é um homem. Só depois que criou os filhos é que morreu. (JESUS, 2018, p. 69)

O orgulho que ela sente pelo avô vai além da sapiência dele por todos reconhecida e abarca outros aspectos de sua personalidade que firmavam a respeitabilidade do ancião de uma vez por todas na memória da menina. As imagens que nos transportam para os sentires trocados entre avô e neta em uma família negra pobre do pós-abolição nos possibilitam uma aproximação de suas subjetividades e desvela a vivência dos afetos em espaços muitas vezes representados de maneira a não os observar ou mesmo negá-los.

O pensar infantil é articulado na narrativa mais uma vez quando a menina reafirma sentir ódio do presidente de Sacramento por dizer que o avô seria o Sócrates africano se soubesse ler e pensou retrucando-o:

Se o vovô fosse branco e rico o senhor José Afonso havia de considerá-lo. Mas o vovô era preto e o preto não é o dono do mundo. E fui falar com a minha mãe:
– Mamãe! Por que é que Deus não fez diversos mundos e aí poderia dar um mundo só para os pretos, outro para os brancos e outro para os amarelos? Por que viver os pretos, os brancos e amarelos num só mundo? (JESUS, 2018, p. 69)

Diferentemente do que ocorreu no outro diálogo da menina com sua mãe, nesse não há assimilação de algo, ela não aprende algo novo e tira dali suas conclusões. O diálogo termina sem a participação materna, sendo na verdade uma reflexão da menina que funciona como

pergunta retórica para sua progenitora e os(as) leitores(as): tem como Deus separar os mundos para as pessoas de cada origem?

A última reflexão da menina sobre o avô é uma declaração de amor familiar que toma a fonte da autoestima de um grande patriarca, a sua sabedoria, como libelo de uma bela existência:

Fiquei feliz em saber que o meu avô morreu ilibado. O seu nome era Benedito José da Silva e tenho orgulho de acrescentar que ele foi o Sócrates analfabeto. Era impressionante a sapiência daquele homem. Eu tinha a impressão de que o meu ilustre avô era semelhante a uma fita, unindo a família como se fosse um buquê de flores. Não havia dissidência. Predominava a união. Enquanto o vovô esteve vivo, a sua casa parecia uma assembleia, onde os predominadores discutiam as falhas do nosso povo. Naquela época a nossa população era de maioria analfabeta e havia uma minoria alfabetizada. Era um povo sem luz mental. (JESUS, 2018, p. 70)

O conto lança um olhar sobre os diferentes mundos existentes num mesmo país, como mostra essa sua última sentença, a qual se apresenta como uma rememoração daquela narradora que já deixou de ser a menina que refletia sobre o que pensavam de seu avô. O “povo sem luz mental” está à mercê de quem sabe ler, os poderosos. São numerosos os “Sócrates africanos” em nossas histórias familiares e comunitárias, e eles representam o fio condutor de um saber que vem sendo transmitido pelo *continuum* criativo negro há muito tempo. O avô da menina narradora é um personagem elaborado a partir do manejo da sua fonte de autoestima, a sabedoria, e isso acaba sendo uma imagem remetente à fonte da autoestima de todo um povo que historicamente articulou a luta pelo conhecimento como vivência da sua liberdade.

4.6 “Meu estrangeiro e eu”, de Marilene Felinto

Ainda me lembro perfeitamente das tardes em que me preparava para prestar o vestibular durante todo o ano de 2004 nas mesas da biblioteca pública Machado de Assis, em Taguatinga (DF). Eu sempre aguardava pela chegada dos números da revista *Caros Amigos* à biblioteca para que pudesse inteirar-me dos assuntos pertinentes à prova, mas uma colunista especialmente chamava-me a atenção, pois havia uma voz na sua coluna que parecia falar diretamente para mim. Essa jornalista era a Marilene Felinto, autora dos artigos que eu mais apreciava na revista. Lembro-me de encontrar entre as linhas dos textos uma voz inconformada com a injustiça de uma maneira constante e cativante. Alguns anos depois, já como estudante

de Letras da UnB, fui agraciada com uma indicação de leitura por parte da minha orientadora do Programa de Iniciação Científica, Regina Dalcastagnè, que orienta também esta pesquisa de doutorado. O livro em questão era *As mulheres de Tijucoapapo* (1992), de 1982, romance com o qual Marilene Felinto venceu o Prêmio Jabuti desse ano. A minha surpresa foi grande e o sentimento de empolgação também quando percebi que a escritora era a jornalista que tinha ajudado nos meus estudos para o vestibular e que eu tanto gostava de ler. A experiência com o romance não foi diferente, e meu encantamento pelas imagens literárias criadas pela autora desembocaram na minha monografia de conclusão de curso, minha dissertação e, agora, minha tese.

Mais à frente, em 1991, Marilene publicou o livro de contos *Postcard*, composto por narrativas de uma gama de personagens que encontramos às margens dos centros. É o caso da menina de “A visão da bagaceira”, quem observa o mundo a partir de uma feira, ou da mulher muçulmana de “Muslim: woman”, cujos olhos falam à estrangeira à espera de um voo. Esses e outros contos da obra eram, inicialmente, aqueles que eu selecionaria para compor a reflexão deste trabalho. No entanto, fui presenteada com uma surpresa da vida, a chamada “serendipidade”, quando encontrei o conto “Meu estrangeiro e eu” (FELINTO, 2004), que não conhecia, no site “Internet Archive”, uma espécie de cemitério da internet com páginas tiradas do ar há anos¹²⁶. Quando o li, não tive dúvidas de que era sobre aquela personagem e sua fonte de autoestima que gostaria de discutir nesta pesquisa, pois, além da sua beleza, a expressão da subjetividade adolescente na literatura é sempre bem-vinda na sala de aula.

Antes de entrar na discussão desse conto, há informações e pontos de vista de Marilene Felinto sobre a literatura brasileira que valem as linhas escritas. Por exemplo: “Sou do mangue, feita daquela lama que tem cheiro de podridão, mas é fértil.” Essa é uma das reflexões feitas pela escritora Marilene Felinto em sua participação na Festa Literária Internacional de Paraty (Flip) em 2019¹²⁷. A fala breve, pungente e ovacionada da autora versou sobre sua trajetória, o olhar de uma escritora acerca da literatura, do ato de escrever, do papel da mídia, da raça e da classe como estruturantes das relações sociais no país, além de sua visão acerca da conjuntura política. Destaco entre os tópicos a reflexão da autora sobre o peso da escrita literária frente à experiência da mulher negra. Na oportunidade, Marilene Felinto nos ofertou uma chave para a

¹²⁶ Agradeço à professora Ana Flávia Magalhães Pinto por introduzir-me nesse espaço de pesquisa, que provavelmente será a ferramenta de trabalho dos(as) historiadores(as) de um futuro muito próximo.

¹²⁷ Para acessar o conteúdo da fala de Marilene Felinto na Flip 2019: https://amarilenefelinto.files.wordpress.com/2019/07/fala_flip_marilene_c3adntegra.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

compreensão do *ethos* da escritora negra, que forja a escrita como ferramenta de reflexão e agência sobre o mundo que sempre arquitetou mecanismos para localizá-la no lugar do incompreensível.

Ter sua experiência considerada demasiado alheia para ser compreendida é uma questão que foi abordada pela escritora caribenha americana Audre Lorde na coletânea de ensaios *Sister outsider: essays and speeches*, de 1984, lançada no Brasil com o título *Irmã outsider* (2019), pela editora Autêntica. A autora argumenta que ouviu de muitas mulheres engajadas nos estudos de gênero do campo literário que a literatura escrita por negras vem de experiências “muito diferentes”, o que dificultaria seu ensino por parte das não negras, discussão altamente pertinente para a presente tese. Ora, seria impossível, então, como aponta Audre Lorde, que elas ensinassem Shakespeare, Platão ou Proust. Apesar da crítica, as colocações de Lorde sobre as diferenças nas experiências de mulheres brancas e negras na luta contra o patriarcado não foram elaboradas para distanciá-las, mas sim para ampliar as possibilidades de contato e ação entre elas.

Na palestra, ao pensar sobre o funcionamento do ato de escrever em sua vida, Marilene Felinto disse que: “Escrever literatura, do meu ponto de vista, só serve, portanto, para o próprio autor do texto tentar entender, elaborar, resolver melhor um fato, uma questão, uma vivência sua de todo insuportável na realidade como ela é” e continua logo adiante:

Pois, então, é isto. Melhor falar, portanto, de outra coisa que talvez faça mais sentido: é que minha questão também é de classe – para não citar a questão de cor de pele, a que também chamam de raça; para não citar que ambas aqui, no meu caso, no caso da maioria dos brasileiros, não se separam – são estigmas que caminham juntos há séculos. (FELINTO, 2019c, n.p.).

Considero que o encontro entre essas experiências de escritora, negra e pobre amalgama o sentimento de *outsider* descrito por Audre Lorde em seu livro de ensaios. Ela, ao se ver constantemente como a outra, a estrangeira, encontrou a escrita e lançou mão dela como uma das ferramentas de compreensão e sobre si e o mundo que a oprime para, então, enfrentar medos e compartilhar esperanças.

Na balança de Marilene Felinto, o ato de escrever, com seu caráter de cura dos traumas e resolução de questões individuais, teria, naquela palestra, menos relevância que as questões relacionadas à raça e à classe, dado nosso contexto social estruturado por violências e racismo. Porém, podemos perceber em seu raciocínio que lidar com a construção de imagens através da linguagem é também erguer formas possíveis para o sentir e o pensar de quem sempre foi considerada a outra, a *outsider*, nos diferentes campos em que atuou, o que inclui a literatura.

A reflexão de Marilene Felinto sobre a escrita literária pode se aproximar daquela feita por Lorde em relação à experiência social das mulheres negras, considerada, por vezes, demasiado alheia. O exercício de alteridade que pode ser experienciado pelo outro da mulher negra, a partir do conhecimento que ela elabora sobre o mundo, pode solapar a pobreza de experiências que nos assola hoje. Além disso, a recepção dessa criação torna impossível a separação entre escrever com o fim exclusivo de resolver questões consideradas internas. O texto pronto é também do outro, e a possibilidade de alteridade que a escrita literária promove pode ser a porta de entrada para alargar o horizonte de expectativas entre perspectivas que se desconheciam.

O retorno de Marilene Felinto em um evento literário de grande porte foi uma oportunidade para reeditar suas obras. Sendo assim, a autora lançou novas edições de *As mulheres de Tijucoapapo*, além dos inéditos *Mulheres negras: carta aberta à um dia amiga Márcia* (2019e), *Fama e infâmia: uma crítica ao jornalismo brasileiro* (2019d), *Contos reunidos* (2019b), *Autobiografia de uma escrita de ficção – ou: por que as crianças brincam e os escritores escrevem* (2019a), todos disponibilizados em e-book e alguns na versão impressa. Destaco a obra *Mulheres negras: carta aberta à um dia amiga Márcia*¹²⁸, em que temos a oportunidade de nos reencontrarmos com a voz firme e audível que Marilene Felinto nos ofertou, principalmente, na época em que fora colunista da Folha de S.Paulo, entre 1989 e 2002, e posteriormente da revista *Caros Amigos*.

Já em *Autobiografia de uma escrita de ficção ou: por que as crianças brincam e os escritores escrevem* (2019a), temos a oportunidade de conhecer a dissertação de Mestrado da autora, defendida na PUC-Rio em 2019, mas que já havia sido iniciada e interrompida pela autora nos anos de 1990, quando fora aluna do mestrado do Departamento de Filosofia da USP. Para pesquisadores(as) da área de literatura, esse livro faz-se especial pela proposta de revisita de uma obra por sua autora. Marilene Felinto busca encontrar no que já escreveu os disparadores, os momentos, as fagulhas geradoras, o que muitas vezes a leva para um exercício de reescrita, mas com uma voz audível que nos permite reconhecer seu complexo exercício de reencontro.

Como jornalista, Marilene Felinto teve uma atuação de grande destaque no período em que foi colunista da Folha de S.Paulo e ficou conhecida por ter um olhar ácido aos conflitos engendrados no país, como uma excelente *outsider* no mundo da comunicação social ávido por

¹²⁸ Neste livro, Marilene faz o exercício de explicar a uma ex-amiga loira e rica dos tempos de escola que lhe procurou nas redes sociais o porquê da impossibilidade de retomarem a amizade nos dias de hoje. O texto evoca as ponderações temporais e conjecturais da voz de uma jornalista que nunca se fez de rogada diante dos mecanismos escusos que soterram o país.

pasteurizar os pontos de vista. Como disse anteriormente, lembro-me bem de acompanhar seus textos para a *Caros Amigos*, em meados dos anos 2000, pois coincidiram com meu ingresso na graduação como estudante das primeiras turmas de cotistas do país. Hoje sei, ao olhar para trás, o quanto as palavras de Felinto ajudaram-me a compreender o desconforto que eu não sabia ainda nomear, mas que sentia no espaço hostil às trajetórias desiguais que era a academia daquele momento. No livro *Fama e infâmia: uma crítica ao jornalismo brasileiro* (2019d), Marilene Felinto reúne alguns desses textos da *Caros Amigos* e outros publicados na Folha de S.Paulo, além do inédito “Projeto Folha e Projeto Otávio”, em que a autora, por ocasião da morte de Otávio Frias, editor chefe da Folha e seu ex-chefe, reflete sobre as sujeiras do jornalismo e seus caminhos escusos.

Walter Benjamin no ensaio “Experiência e pobreza” discute o desenvolvimento da técnica, que, sobrepondo-se ao homem e à mulher, ofertou-nos uma nova forma de miséria: a pobreza de experiências. A escrita de Marilene Felinto, sobretudo a ficcional, se opõe à complacência paralisante que busca galvanizar pontos de vista, levando-nos ao contentamento com o pouco, com o nada, o que para Benjamin é uma espécie de barbárie. A obra de Felinto é embebida de uma desilusão radical com seu período, mas ao mesmo tempo é completamente comprometida com ele, e isso é a chave para que avancemos. Marilene Felinto se rebela contra a pobreza de experiências como uma irmã *outsider*, sobre a qual refletiu Audre Lorde, num convite ao enfrentamento do medo e da quebra dos silêncios.

A insurgência à pobreza de experiências está no cerne do conto “Meu estrangeiro e eu”, publicado na coletânea portuguesa de contos *Até o Oriente e outros contos para Wenceslau de Moraes*, de 2004. A narrativa, em primeira pessoa, versa sobre a formação de uma criança saída de Pernambuco e recém-chegada a São Paulo no final dos anos 1960, em transição para a adolescência. É um conto sobre a perda da referência, e durante toda a narrativa a menina cria estratégias para encontrar a si e aos outros através da amizade. Há uma perspectiva infantil durante todo o conto – assim como no de Carolina Maria de Jesus estudado anteriormente – que lança o olhar às diferenças que estruturam as relações no mundo e que se esboçam na escola, onde o enredo acontece.

A menina se vê como uma “gaguejadora do vernáculo esquisito que se falava em São Paulo”, pois vê as letras “k, w, y” como entraves à sua percepção daquela cidade e vida novas, afinal, em sua cidade de origem, Recife, não as conheceu no alfabeto, que considerava dominar. Ela, que havia chegado do Nordeste, se viu diante da selva de pedra e refletiu: “Éramos como todos os retirantes do Nordeste empobrecido, o Nordeste da fome, da exploração dos fracos e despossuídos. Baixávamos às pencas rumo ao sul do país em busca de emprego e esperança de

vida nova” (FELINTO, 2004, p. 84). A São Paulo das oportunidades melhores também surgiu no horizonte de expectativas dessa família tal qual no clã do Sócrates africano, de Carolina de Jesus, ao imaginá-la. Isso traça, então, o compartilhamento de uma experiência comum às famílias negras e pobres que compõe a ária das subjetividades das experiências sociais do país.

O conto se passa na escola onde ela foi estudar e se deparou com a obtusidade e o preconceito dos colegas de classe:

Nas aulas de leitura de redação, em voz alta, a chacota beirava o intolerável. As demais crianças da sala zombavam de tudo o que eu dizia. Eu só sabia falar em “quarar” a roupa, comer macaíba e fruta-pão, chupar pitomba e umbu. Os colegas da escola paulista não sabiam o significado das palavras da minha narrativa. Certo dia, quando metade da classe desabou numa só e única risada sonora diante do meu “mugunzá”, eu me pus aos soluços. (FELINTO, 2004, p. 85)

O impasse entre os dois mundos que habitam o mesmo país surge, tal qual em Maria Firmina dos Reis, Ruth Guimarães e Carolina Maria de Jesus, na estrutura narrativa de modo a promover aos leitores e leitoras mais uma experiência de reflexão sobre as subjetividades e o saber daqueles que não escreveram a história e a literatura que à escola chega. O regionalismo e o preconceito linguístico são as primeiras vias pelas quais o racismo atuou na vida daquela criança, que perdera sua referência de ser e estar no mundo, basicamente fundada nos aspectos culturais.

Após o vexame público pelo qual passou, a menina teve uma experiência de revanche elaborada por sua professora de português que castigou toda a turma pela atitude preconceituosa em relação à colega de classe. A punição consistia em fazê-los copiar a seguinte frase, de João Ribeiro, 20 vezes: “Falar diferentemente não é falar errado. Na linguagem, como na natureza, não há igualdades absolutas. É preciso respeitar as diferenciações regionais, corrigindo-nos, mutilamos ideias e sentimentos” (FELINTO, 2004, p. 86). Para a menina, aquele evento ficou marcado em sua memória e experiência profundamente, pois jamais se esqueceu da frase e influenciou sua visão de mundo: “A ideia de que ‘corrigindo-nos, mutilamos ideias e sentimentos’, viraria uma espécie de máxima filosófica pessoal minha” (FELINTO, 2004, p. 87).

O risco de mutilar-se criativa e sentimentalmente surgiu como um norte do qual escapar; para isso, a menina precisaria perseverar contra a perda de referência que sofrera com a mudança não só de cidade, mas também de mundo. A literatura, então, surge metalinguisticamente no conto como caminho para que isso ocorresse, pois a menina lia

repetidamente uma história de Humberto Campos que falava do sentimento de perda do menino que perdera seu cajueiro.

Mas ela encontra outro caminho para firmar-se pessoa: a amizade: “Na minha dor desterrada, juntei-me aos estrangeiros na sala de aula. As japonesas chamavam-se Rosa Mitzue Mori, Emília e Marília Miyame, que eram irmãs. Havia um chinês chamado Wu Chang e um alemão de nome Siegfried Kwast” (FELINTO, 2004, p. 87). Foi com a vivência da amizade que ela pôde aprender as letras do alfabeto que lhe eram alheias: “Embora me causassem espanto e estranhamento foram aqueles nomes difíceis que me ajudaram a transformar em matéria humana os frios caracteres estrangeiros exercitados no caderno de caligrafia” (FELINTO, 2004, p. 87). Foi o contato com o estrangeiro, que na menina também habitava, que ela assimilou o conhecimento não só mensurável pela escola, como no caso do alfabeto, mas também aquele surgido da experiência das trocas humanas cotidianas. Há no conto, então, uma imagem literária elaborada para revelar ao leitor a educação sentimental que se dá através da amizade: “Rosa Mitzue Mori ia também à mesma escola, onde aprendia a fazer miniaturas e dobraduras em papel. Foi com essa menina aplicada e persistente que aprendi minhas primeiras lições de paciência” (FELINTO, 2004, p. 90). A experiência de crescimento e proteção teve dimensão coletiva:

Cresceríamos juntos por alguns anos daquela adolescência dura, Siegfried Kwast, Wu Chang, Rosa Mitzue, as irmãs Miyame (Emília e Marília) e eu – eu que me reconhecia naqueles estrangeiros tanto mais do que nos paulistas do Brasil. Como também eles passavam por um certo aprendizado da língua brasileira – e já sabiam um outra, o japonês, o alemão, o chinês -, para eles tanto fazia o meu vocabulário. (FELINTO, 2004, p. 91)

A amizade com os colegas de classe estrangeiros foi a via possível para sentir que sua diferença não importava. A menina via-se como estrangeira no próprio país, e a narrativa apresenta o tensionamento desses dois mundos em suas imagens, ligando-se aos contos anteriormente abordados e revelando, então, uma consonância entre as perspectivas, apesar de diversas, das personagens elaboradas nas narrativas das autoras negras brasileiras. A partir da fonte da autoestima de cada uma delas, o leitor adentra um universo no qual as diferenças sociais, econômicas e raciais de um país colonizado são o pano de fundo das relações possíveis. No caso de “Meu estrangeiro e eu”, a amizade é a fonte da autoestima da garota que acabara de perder suas referências e precisava de um lugar seguro para expressar-se, sob o risco de mutilar-se caso não conseguisse. Sobre a relação com aqueles amigos de outros mundos, mas do seu

mundo, ela reflete: “Éramos semelhantes. Na nossa solidão de imigrantes, demo-nos bem, protegemo-nos uns nos outros, ganhamos força e energia moral” (FELINTO, 2004, p. 92).

A narrativa passa a explorar o crescimento da cidade de São Paulo no início dos anos 1970, quando novas obras, como o metrô e uma infinidade de prédios, eram edificadas. O crescimento de São Paulo e dos adolescentes ocorre paralelamente:

A cidade crescia, estava tudo em construção como nós mesmos desabrochávamos: as meninas, nos botões dos peitos que começavam a se empinar constrangedoramente, mamilos em riste; os meninos, nos músculos alargando os ombros por baixo da camisa ou avolumando e enrijecendo os entre-as-coxas por trás da braguilha das calças. (FELINTO, 2004, p. 93)

O crescimento é também doloroso. A cidade, com seu ritmo assombroso, leva às perdas, e foi isso que aconteceu com o grupo de amigos da jovem narradora, o que, inevitavelmente, marcou fatalmente a sua formação:

Marília estava caída em plena avenida, a camisa branca do uniforme manchada de sangue na altura do peito, a saia azul-marinho levantada de um lado, cadernos e livros lançados ao longe, os braços abertos tocando o asfalto requemado do meio-dia. Foi o dia mais triste das nossas vidas. Emília urrava ao lado do corpo inerte da irmã, como somente um bicho que tínhamos visto um dia em excursão da escola ao zoológico. Era uma dor de bicho, um rugido rouco e alto. (FELINTO, 2004, p. 97)

A dor da perda quando se é tão jovem deixa marcas indeléveis na percepção do desenrolar da vida. A ferramenta que a jovem narradora encontrou para lidar com a perda irreparável da amiga foi a literatura. Mais uma vez, a narrativa lança mão da metalinguagem, e o conto sobre a formação de uma garota que perdeu suas referências elege a literatura uma espécie de lugar seguro no qual as adversidades podem encontrar vazão. No enterro da amiga, a jovem narradora recitou o poema “Se eu de ti me esquecer”, de Bernardo Guimarães, que ela lia e recitava quando estava com saudades de sua terra. Outra personagem também encontra na literatura certo conforto e um lugar de expressão para a dor de sua perda. A irmã da jovem atropelada escreveu um haicai para a falecida:

*Avenida nova – travessia
novidade, carro corre
um baque – menina morre.*
(FELINTO, 2004, p. 98)

A amizade, um dos laços mais revolucionários que a humanidade pode estabelecer para fugir às imposições de tudo que oprime, surge na narrativa como a fonte da autoestima a que a

jovem narradora se agarrou para não se perder. Ela aprende, resiste, se fortalece, se diverte, sofre e cresce com um grupo que lhe mostra o mundo como se ela o tivesse nas mãos, pois cada um deles compartilhou os conhecimentos sobre a própria cultura, e esse aprendizado a acompanhou para sempre. Além de eleger a amizade como fundamento para o desenvolvimento de sua expressão, a menina açoitada pelos colegas e pela cidade no âmbito mais profundo do seu saber e conhecimento, sua língua, encontra na literatura uma válida forma de resistir às adversidades¹²⁹.

4.7 “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”, de Conceição Evaristo

“Tenho afirmado orgulhosa e enfaticamente que não nasci rodeada de livros e sim de palavras. Desde criança aprendi a colher palavras. Palavras que estavam inscritas no corpo, ou melhor, que falavam pelo corpo de minha mãe e de todas as pessoas que nos cercavam” (EVARISTO, 2019, n.p.). A reflexão de Conceição Evaristo sobre seu fazer literário parece trazer toda a reflexão que realizei ao longo destas páginas a um ponto de chegada. O conhecimento elaborado pelas mulheres negras, que nasce em suas ricas experiências para desdobrar-se nas vidas, nos cotidianos de suas famílias e pares, é um lugar de expressão das palavras, elas anteriores aos livros. Conceição Evaristo, autora com obra bastante divulgada e pesquisada, vincula a origem de seu interesse pela literatura e pela escrita literária ao impacto causado pela leitura de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2005), por toda a sua família nos anos 1960 – essa reflexão da autora foi a epígrafe do terceiro capítulo desta pesquisa. Há outro aspecto importante em sua trajetória de escritora e que ilustra, definitivamente, as trocas e identificações existentes nas obras das autoras negras, pois ela estreou na coletânea *Cadernos Negros*. Então, Conceição Evaristo, a última autora a ser estudada nesta tese, tem sua trajetória literária semeada pela literatura de importantes marcos da textualidade de autores(as) negros(as) no Brasil. Atualmente, ela tem textos em coletâneas de livros didáticos, e seu romance *Ponciá Vicêncio* (2003) foi indicado como leitura obrigatória em vestibulares como o

¹²⁹ Michèle Petit, em *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, de 2009, reflete sobre o papel da literatura nas experiências extremas de sofrimento, seja na guerra, seja na doença, seja ainda na dor da perda que afeta o sujeito e o sentido que vê na existência. A autora foi a campo e conheceu projetos literários que promoveram a experiência literária em espaços onde a violência cerceava os limites da convivência em países da América Latina como a Colômbia, a Argentina e o Brasil.

da Universidade Federal de Minas Gerais. Tudo isso faz a leitura de Conceição Evaristo na sala de aula ser uma porta para a entrada para outras autoras negras no mesmo espaço, pois sua projeção no pouco que se discute em termos de ensino de literatura é inegável.

O conto que escolhi para o corpus é “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”, da obra *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011). Nele, conhecemos a história da mulher que tem como nome o título da narrativa, esta construída a partir de uma conversa entre a personagem-título e a narradora, que colhia histórias de mulheres para depois contá-las. A mulher começa a narrativa falando de onde vem seu nome, de origem nas homenagens à linhagem de mulheres de sua família:

Esse nome da santa mulher foi invenção do catolicismo exagerado de minha família. Mãe, tias, madrinha e também a minha avó, todas elas, não se contentavam só com o “Maria”. E me fizeram carregar o peso dessa feminina santidade em meu nome, finalizada por “Santos” generalizados e não identificáveis. (EVARISTO, 2011, p. 38)

Ela se vincula a essas mulheres, é herdeira de suas trajetórias e vidas. Há uma contradição entre o reconhecimento da sua herança e o sobrenome “Santos”, que remeteria àquilo que não seria possível de identificação. E aí está a articulação de pensamento feito por esse conto cujas imagens literárias nos transporão para o sentimento de roubo, sequestro de si e tentativa de sequestro da memória, tal qual ocorrera nos tempos da escravidão. O enredo do conto “Maria do Rosário Imaculada dos Santos” é a história de uma criança raptada.

A mulher passa a contar à entrevistadora o que lhe ocorrera, mas antes descreve detalhadamente como eram a casa e a família da qual foi tirada à força:

Eu era bem menina ainda, tinha uns sete anos no máximo, mas tenho na memória a nitidez da cena. Minha mãe, eu e mais dois irmãos, um pouco maiores, estávamos sentados do lado de fora da casa em que morávamos. Era uma construção pequena, mas abrigava muitos. Meus avós paternos, duas tias solteiras, um tio solteiro, dois meninos filhos desse tio solteiro, que meus avós ajudavam a criar, meus pais, eu e mais dois irmãos. Mais adiante, no mesmo terreiro, em outras casas também pequenas, moravam mais tios e tias, primos e primas crianças, uma bisavó materna e mais algumas pessoas, que eu nunca soube precisar o grau de parentesco sanguíneo entre nós. Todos respondiam pelo sobrenome “dos Santos” ou “dos Reis”, o que provocava sempre o seguinte comentário jocoso: quem não era do santo, era do rei... (EVARISTO, 2011, p. 39)

A família grande, dividindo o mesmo espaço e repleta de agregados, é uma imagem comum na experiência social negra e que coloca em oposição a ideia de família firmada nas noções burguesas de partilha do espaço íntimo. Como se vê, a família do conto “O Sócrates africano”, de Carolina de Jesus, se assemelha a essa do de Conceição Evaristo, mostrando mais

uma consonância de matéria entre as percepções de mundo presentes nas imagens literárias das autoras negras brasileiras. A ajuda mútua daqueles que se reconhecem entre si como clã ao mesmo tempo que o sobrenome não lhes vincula a uma experiência anterior, ou seja, a um passado ancestral uno, é também reveladora da dinâmica promovida pela narrativa e que leva o leitor a uma experiência sobre a separação compulsória.

Após a descrição do espaço familiar e suas relações, a mulher passa a narrar o ato do sequestro em si, o dia no qual fora levada da frente de sua casa em um jipe com pessoas que achava serem estrangeiras, mas que depois descobriu serem brasileiros do sul do país. Essa ideia remete à percepção sobre a divisão social existente no Brasil, elemento recorrente e estruturador dos contos das autoras negras aqui discutidos. Seu sequestro foi assim:

Pararam em nossa porta, desceram, conversaram conosco e ofereceram aos grandes, caso eles permitissem, um passeio com a criançada. Foi permitido. Os dois iam à frente e a meninada atrás. Deram duas ou três viagens. Na última, só faltava eu e um dos meus irmãos, o maior, o Toninho. Subimos contentes e o carro, aos poucos, foi ganhando distância, distância, distância... Aflitos e temerosos, pois começava a escurecer, pedimos ao moço e à moça para fazer o caminho de volta. Eles apenas sorriram e continuaram adiante. Depois de muito tempo, noite adentro, eles pararam o jipe, puxaram violentamente o meu irmão, deixando o pobrezinho no meio da estrada aos gritos e continuaram a viagem comigo, me levando adiante. (EVARISTO, 2011, p. 40)

Essa cena cruel e dolorosa me deixa atônita toda vez que a releio, pois ela sempre consegue mobilizar em mim as sensações mais desconfortáveis que a experiência literária pode causar nos(as) leitores(as). Na leitura das imagens literárias que nos apresentam o sequestro de uma criança completamente à mercê de um mundo desconhecido e com pessoas que a maltratam, o sentimento do que deve ter sido a experiência da comercialização, do tráfico e da escravização de negros e negras chega um pouco aos nossos sentidos. A literatura e outras artes são capazes de “educar-nos” ao nos mergulhar na experiência do outro, a partir das palavras, de maneira a sentirmos as sensações ruins que surgem das situações violentas recriadas artisticamente. A menina, que nunca ouvira falar de roubo de crianças, pois seu universo de medo ainda era composto pelos seres imaginários como a “mula sem cabeça, lobisomem, almas de outro mundo”, estava ali apavorada sem entender aonde iria e sem saber dos seus (EVARISTO, 2011, p. 40)

Sua mente infantil demorou a concluir que ela, de fato, havia sido roubada: “E foi preciso que passassem muitos dias e muitas noites de viagem nas estradas, para que eu entendesse que a moça e o moço estrangeiros tinham me tomado de meus pais.” Depois de certo tempo, ela passou a crer que ocorreria com ela a história que escutava os mais velhos contarem: “As histórias de escravidão de minha gente. Eu ia ser vendida como uma menina escrava”

(EVARISTO, 2011, p. 41). A correspondência do sequestro da menina com a escravidão é, portanto, feita explicitamente na narrativa, uma opção intencional que convida o(a) leitor(a) à reflexão sobre a violência vivida pelo povo negro em nossa história.

O cotidiano da menina no local para onde fora levada à força era de completa solidão e invisibilidade: “De tempos em tempos, o casal viajava e deixava uma moça, também estrangeira, cuidando de mim. Eles nunca me bateram, mas me tratavam como se eu não existisse. Jamais perguntaram o meu nome, me chamavam de ‘menina’” (EVARISTO, 2011, p. 41). Sua solidão só fora amenizada por um cachorro que o casal deu a ela de presente, e assim ela seguia os dias num lugar que não sabia identificar e onde tinha trabalho a fazer. Ela foi crescendo, aprendeu a ler com uma amiga dos sequestradores e rememorou: “Gostei da novidade, eu havia começado a frequentar a escola. Na vilazinha em que eu havia nascido, lá no Brasil” (EVARISTO, 2011, p. 41). A menina ainda não sabia onde estava e só pensava que era tão longe que não era o mesmo país. O conto, mais uma vez, faz um paralelo entre a vida da menina e a situação vivida pelas pessoas escravizadas, pois elas eram envolvidas em alguma situação que soasse afetiva por parte das famílias que os(as) escravizavam, tal como a garota, que ganhou um cachorro de presente de quem lhe retirou do seio familiar.

A garota foi crescendo e fazia de tudo para não se esquecer de onde viera e como era a sua família:

Eu tinha um desejo enorme de falar de minha terra, de minha casa primeira, de meus pais, de minha vida e nunca pude. Para eles, era como se eu tivesse nascido a partir dali. Todas as noites, antes do sono me pegar, eu mesma me contava as minhas histórias, as histórias da minha gente. Mas com o passar do tempo, com o desespero, eu via a minha gente como um desenho distante, em que eu não alcançava os detalhes. Época houve em que tudo se tornou apenas um esboço. Por isso, tantos remendos em minha fala. A deslembração de vários fatos me dói. Confesso, a minha história é feita mais de inventos do que de verdades... (EVARISTO, 2011, p. 42)

Há outro paralelo entre as situações do sequestro e da escravidão nesse trecho demonstrado pelo esforço da menina em não desvincular os seus pares de sua memória, pois a perda de referência, tal qual ocorrera com a menina do conto de Felinto, seria como uma segunda separação para ela. A conclusão dela nos leva a pensar nas dinâmicas de recriação da memória em que nos inserimos na diáspora africana e em como isso nos afetou, mas ao mesmo possibilitou a permanência de nossa memória.

A menina prossegue relatando como era sua vida solitária naquele lugar que, àquela altura, já havia descoberto tratar-se do Brasil mesmo, mas era quase na fronteira com a Argentina, no sul do país: “Pouco trabalho era o meu. Cuidava de varrer a casa quando a moça

não ia, limpava o meu quarto, que pouco sujava. O casal sempre mais ausente do que presente. Cresci sozinha” (EVARISTO, 2011, p. 43). Assim, a menina cresceu se perguntando o porquê de ter ido parar ali, com muita saudade da sua família e desenvolvendo o controle emocional, pois represar seus sentimentos não era uma opção, mas a única maneira de seguir. Então, oito anos após ter sido sequestrada, foi mandada para outra casa por conta da separação do casal de sequestradores: “Fui levada por uma senhora loira e desconhecida, pela segunda vez, por um caminho que eu ignorava aonde ia dar. [...] Chorei para dentro, mais uma vez. Eu sabia que não estava indo para a minha cidade, Flor de Mim” (EVARISTO, 2011, p. 44-45). O sonho com o retorno foi frustrado por uma realidade mais avassaladora que a anterior, pois na nova casa suas condições de vida eram bem piores:

Eu trabalhava imensamente, aprendi a cozinhar, a passar e a cuidar de crianças. O rádio que eu levava, acabou perdendo a função. Recebi ordens para não o ligar, para não gastar luz e não me distrair no trabalho. Aguentei esse inferno durante sete anos e só tinha um objetivo: o de juntar dinheiro e voltar para Flor de Mim. Mas o tempo foi passando. Dali, saí para outra casa e mais casas. Nunca mais soube do casal que me roubou de meus pais. Nunca entendi qual foi a intenção deles. (EVARISTO, 2011, p. 44)

O retorno para Flor de Mim, cidade com nome que remete ao eu, à subjetividade, se transformou em um objetivo de vida a ser alcançado. No entanto, a dinâmica da vida dura foi afastando cada vez mais Maria do Rosário de seu objetivo e acabou transformando o desejo em medo, Maria do Rosário passou a se questionar sobre o retorno: “Será que Flor de Mim ainda existia? Será que os meus ainda existiam? Será que, se eu chegasse por lá, eles ainda me reconheceriam como sendo uma pessoa da família? O tempo passando e Flor de Mim parecendo murchar em meus desejos” (EVARISTO, 2011, p. 44-45). Esse trecho mostra que o distanciamento de Maria do Rosário não só se dava em relação à sua cidade e à família, mas também tinha relação com sua própria pessoa, era um distanciamento de ordem interior, e o próprio nome da cidade é uma construção literária que nos faz pensar no afastamento de si que a jovem sofrera. O questionamento interior sobre a existência e a possibilidade desse retorno teve reverberação na sua subjetividade sobremaneira, pois ela “não queria ter família, tinha medo de perder os meus” (EVARISTO, 2011, p. 45).

A personagem viveu trabalhando por anos em diversas casas e sempre, inconscientemente ou não, foi se aproximando de Flor de Mim. A cada vez que mudava de trabalho aproveitava para também mudar de cidade. Então, 35 anos após seu sequestro, acabou retornando à cidade de origem, o que se deu em meio a um conflito interno que ela vinha vivendo e com a constante lembrança do dia do sequestro:

A lembrança do dia em que fui roubada voltava incessantemente. Às vezes, com todos os detalhes, ora grosseiramente modificado. Na versão modificada, eu-menina era jogada no porão de um navio pelo casal que tinha me roubado de casa. Além do constante retorno a essa dor, eu estava vivendo no final do meu segundo casamento. (EVARISTO, 2011, p. 46)

A imagem do navio negreiro entra na memória do sequestro de Maria do Rosário sem pedir licença, permeando a repetição de um exercício de manutenção de sua memória que lhe parecia infrutífero, mas que a manteve de pé. É essa busca pela memória e uma identificação que entendo como a fonte da autoestima dessa personagem, é a partir dela que sua subjetividade é construída de maneira a nos fazer aproximar de sua humanidade.

O desfecho do conto é surpreendente e sela o reencontro de Maria do Rosário com a vida que nunca deveria ter sido dela tirada. Isso ocorreu quando soube de uma palestra sobre crianças desaparecidas que ocorrera na escola em que cursava a educação de jovens e adultos:

Nesse dia, cheguei ao local da palestra, no momento em que algumas pessoas começaram a contar casos de desaparecimentos, sequestros, sumiços e fugas de crianças. Mais angustiada fui ficando com tudo que ouvia. Parecia que estavam contando a minha história, em cada acontecimento da vida de outras pessoas. (EVARISTO, 2011, p. 46)

A identificação que ela fez da sua situação com a de tantas outras pessoas é uma imagem que busca aproximar o(a) leitor(a) da experiência da escravidão, já que as violências aconteceram e foram vivenciadas coletivamente. Em certo momento da palestra, ela ouviu a voz familiar de uma mulher que falava sobre o desaparecimento de uma irmã que não conhecera e da qual a família nunca mais teve notícia. O reconhecimento foi imediato e forte, pois Maria do Rosário desmaiou, mas, ao acordar, pôde reencontrar a si e aos seus: “Reconhecemo-nos. Eu não era mais a desaparecida. E Flor de Mim estava em mim, apesar de tudo. Sobrevivemos, eu e os meus. Desde sempre” (EVARISTO, 2011, p. 47).

O desfecho do conto nos convida à reflexão sobre o nefasto *modus operandi* da escravidão, mas também dá a ver as formas de manutenção daquilo que é intransferível, apesar de passível de mudanças, a herança cultural de um povo. Maria do Rosário descobriu que “Flor de mim estava em mim”, e não posso deixar de pensar na argumentação que fiz ao longo do trabalho sobre o *continuum* criativo do povo negro historicamente elaborado, mantido e disputado por negros e negras. Como busquei mostrar, a literatura é um lugar precioso no qual a condição humana das personagens que nela habitam pode agir no alargamento das nossas

experiências como leitores(as) e pessoas detentoras dessa mesma condição de humano, o que pode alcançar nossas subjetividades a partir de sua invisível, mas poderosa troca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Exu acertou um pássaro ontem com a pedra que jogou hoje” é um ditado iorubá que apareceu bastante para mim nos últimos tempos de elaboração deste trabalho, como se surgisse para me lembrar da trajetória que percorri até aqui e também do que me propus quando decidi trilhar esse caminho. Olhar para o passado nunca é tarefa simples, ainda mais quando se busca compreender a tessitura das dinâmicas violentas que reverberam ainda hoje, pois as camadas que o envolvem são densas e espalhadas. Por isso, a caminhada exigiu um esforço que parecia sempre convidar-me a olhar para trás como quem procura os alvos mais acertados para o arremesso das pedras do presente. A linha de raciocínio da tese era simples, aparentemente: refletir sobre as obras das autoras negras no ensino de literatura. Mas quando, de fato, comecei a tatear o chão que pisava, percebi que não era a minha intenção partir da conclusão óbvia de que essas autoras eram negligenciadas pelo cânone literário e pelo ensino de literatura, fortemente influenciado por aquele. Isso por si só não explicava os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) que buscam levar Maria Firmina dos Reis, Ruth Guimarães, Carolina Maria de Jesus, Marilene Felinto e/ou Conceição Evaristo para a sala de aula, pois até mesmo o imaginário dos(as) estudantes os(as) leva a desconfiar que estão diante de escritoras, assim como o episódio que vivenciei e expliquei na apresentação da tese.

Por isso, a reflexão sobre o conhecimento, que fiz no primeiro capítulo, mostrou-se a partida mais adequada para pensar sobre as raízes profundas que envolveram e alimentaram uma imaginação sobre o que é o conhecimento, quem pode fazê-lo e por que a disputa por ele, tão violenta, maneja o poder do mundo. Como discuti, há uma estreita ligação no que diz respeito às ferramentas de subjugação humana, e a modernidade deixou transparecer isso, como demonstrou a pesquisa de Silvia Federici (2017) ao desnudar a história e expor o intercâmbio genocida que a Europa arquitetou como método para alargar seu poder.

Nesse processo, o conhecimento – que também tem é produzido pela literatura e pela educação – passou por um longo processo nada desinteressado de atribuição de valor em suas expressões. Tal processo foi edificado por mudanças nas relações que as pessoas estabeleciam entre si, passando por uma transformação profunda de suas vidas, como apontou Silvia Federici (2017), e também no mundo burguês, que expandiu sua subjugação a partir da colonização das Américas. Toda essa discussão foi importante para pensar a forma e os parâmetros que guiaram e guiam a educação nesta sociedade, pois aquela segue sendo responsável pela transmissão dos valores das classes dominantes às demais. Julguei imprescindível passar por aquela discussão

para pensar sobre o silenciamento da literatura criada pelas mulheres negras na historiografia literária nacional, fato patente na formação do cânone da literatura brasileira e que levou à reflexão sobre os limites da liberdade epistêmica.

Já no segundo capítulo, refleti sobre o cânone literário brasileiro, compromissado em moldar no imaginário social uma ideia de nação que mascarou as violentas e desiguais relações sociais que estruturam a pátria. Mais uma vez, percebi que fazer uma discussão sobre o que é o cânone e suas idiosincrasias não seria suficiente para perceber como ele atuou e atua sobre o ensino de literatura. Por isso, me propus a refletir sobre tanto os caminhos percorridos pela educação brasileira quanto as discussões sobre a formação da literatura, o que me levou ao debate a respeito do surgimento do conceito moderno de literatura, altamente ligado às formações dos Estados nacionais europeus. Então, voltei-me à origem da noção de literatura moderna, pois seu contexto de elaboração, da unificação das nações europeias, reverberou no Brasil, principalmente no período que antecedeu à Independência, e funcionou como um norte para a literatura aqui elaborada com as obras do Arcadismo, considerado o marco inicial da literatura brasileira como um sistema, segundo Antonio Candido (2007) em seu clássico *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Então, tanto lá quanto cá, a nacionalidade esteve no centro da elaboração do conceito de literatura moderna, e a reflexão sobre sua origem me permitiu observar com maior nitidez os caminhos que levaram ao seu ensino com perenes justificativas e interesses de disseminação da herança cultural do país ou mesmo da “utilidade” do domínio da língua, como abordarei quando da discussão das letras das LDBs que vigeram e a atual.

No segundo momento do capítulo 2, a discussão sobre o ensino de literatura nas primeiras reformas da instrução pública brasileira (1822-1889) mostrou que elas revelavam a necessidade da construção de um sistema nacional de instrução pública, como também apontavam para uma preocupação com o ensino da língua portuguesa, pois a percebiam como alimento do sentimento nacional que se buscava cultivar no seio da sociedade. Também houve a influência da abolição da escravatura e da chegada da República na tarefa de construção desse sentimento nacional nos bancos da escola, como discuti no capítulo em questão.

Por sua vez, a reflexão sobre os abolicionistas e a luta pela instrução pública revelou que a construção da cidadania negra esteve na linha de frente das ações dos abolicionistas negros, que, mesmo com a promulgação da Lei do Ventre Livre – o primeiro documento legislativo que incumbiu ao Estado a tarefa de “cuidar”, das crianças nascidas livres, lhes “dar destino” e “tratá-las” –, já se debruçavam sobre a questão da escolarização dos filhos dos escravizados e da liberdade. E o fato de a defesa da educação estar no horizonte de luta de

intelectuais abolicionistas como André Rebouças e José do Patrocínio nos mostrou que as ações da coletividade negra refletiram sobre as condições para a presença das crianças na escola à época das discussões abolicionistas e também no período que se seguiu.

A reflexão sobre o debate educacional à época da abolição e logo após, no início da Primeira República, foi importante para mostrar que o ensino da língua surgiu, então, como locus da experiência com os textos da literatura nacional, tendo como objetivo a formação acadêmica e cultural dos filhos das classes abastadas, como se nota na expressão da defesa recebida pelo ensino privado em momentos históricos diferentes, bem como na seleção dos conteúdos de acordo com a etapa escolar, mas orquestrando o que seria direcionado a cada classe. Dessa maneira, aquilo que era considerado um conhecimento de maior valor cultural e, por isso, ministrado no ensino secundário, não deveria ser “distribuído com muita profusão e pouco discernimento” aos “mancebos das classes inferiores”, como expressou o mecenas o Barão de Macahubas, grande influenciador da instrução nos fins do século XIX (ALVES, 1942, p. 70 *apud* SAVIANI, 2013, p. 153).

Chegar à compreensão de que a “fórmula” “ensino da língua-literatura nacional-classe abastada” esteve presente nas sucessivas reformas e tentativas de sistematizar a instrução pública no país me permitiu estabelecer as seguintes conclusões a partir das análises: 1) o conceito de literatura moderna foi desenvolvido no contexto de unificação das nações europeias; 2) o conceito chegou ao Brasil no contexto da Independência do país, no qual a literatura alcançou destaque no debate intelectual, que passava a preocupar-se com a noção de sentimento nacional e modernização – esta última com mais substância a partir dos debates abolicionistas e republicanos; 3) o ensino de língua e literatura nacional aparece nas primeiras leis da educação como instrumento de formação de uma liga cultural e também na etapa a ser cursada apenas pela elite nacional; 4) o ensino da língua e da literatura nacional aparece como conteúdo nas legislações que acenavam para a necessidade de formação do sistema de instrução pública; 5) o debate sobre a instrução pública, à época da abolição, contou com reflexões que incluíam a educação das crianças negras como condição do progresso; no entanto, essa percepção foi abandonada pela classe política assim que a preocupação econômica foi preterida pelas preocupações com a unidade nacional e a formação de seu cidadão ideal. Julguei ser toda a reflexão sobre a aura desse período histórico, suas consonâncias, motivações e intuídos um caminho necessário para discutir a gênese da exclusão das pessoas negras do conhecimento (que também surge das páginas literárias) e o escamoteamento da sua perspectiva sobre a nação que ali se formava. Foi a partir desse percurso que promovi uma reflexão sobre o ensino de

literatura, que nasceu com o desígnio de proporcionar um sentimento de pertencimento, como demonstrei.

Por sua vez, esse sentimento esteve no cerne dos objetivos da escola e da educação na Primeira República, como discutido ainda no segundo capítulo, pois a escola brasileira do início do século XX viveu um processo de mudança em sua composição. Passamos de uma fragmentada de primeiras letras para outra que já esboçava uma tentativa de consolidação de unidade. Nas duas primeiras décadas do século XX, a escola brasileira começou a observar com mais atenção sua clientela, pois a ideia de projeção de um “sentimento nacional” passou a ter como alvo o cidadão que seria moldado de acordo com os interesses nacionais.

Conforme discutido, o debate educacional deixou de preocupar-se com o treinamento da mão de obra necessária ao país com a abolição e se debruçou sobre a questão da alfabetização dos futuros eleitores – e isso não incluía a população em larga escala. Com isso, houve um redirecionamento das intenções acerca do conhecimento a ser transmitido para que se alcançasse o novo objetivo. Como bem colocou Analete Schelbauer, que aqui retomo, as discussões sobre a educação do povo voltaram-se mais à transmissão de “conhecimentos gerais para unir os homens do que conhecimentos que possibilitem ao indivíduo obter sucesso na luta pela vida” (SCHELBAUER, 1998, p. 53). Considero importante essa mudança de paradigma, pois a educação, naquele começo de século, passou a ter intenções de ser popular (o que só vai ocorrer a partir dos anos 1960, como discuti no terceiro capítulo), mas o objetivo de formação humana, cultural e cidadã que está no horizonte da práxis pedagógica foi ali escamoteado em favor de uma “união”. Porém, essa unidade mostrou sua tensão tão logo os grupos escolares passaram a se expandir. Como demonstrei, ainda que fossem aceitas as matrículas das crianças negras, havia denúncias sobre o menosprezo experienciado por elas, que eram deixadas de lado pelos professores dos grupos escolares, o que acabava atrapalhando a aprendizagem e resultava no abandono escolar (DOMINGUES, 2016, p. 349).

O penúltimo ponto que discuti no longo segundo capítulo foi o advento da Escola Nova e sua ideia central de harmonizar as classes e reformar seu comportamento de cima para baixo, o que deixou heranças na tessitura da ideia com a qual a educação brasileira praticamente se fundou e que reverbera na dinâmica da escola pública ainda hoje, seja na influência dos ideais escolanovistas nas políticas públicas, seja na legislação que a rege. Estudar a dinâmica das políticas educacionais do início e de meados do século XX me levou ao entendimento de que o Estado brasileiro se empenhou em fazer da escola um espaço institucional legítimo e capaz de tonar prática aquilo que a elite intelectual e política acreditava ser necessário para a modernização do país: a superação da degeneração presente na sociedade brasileira. Como

discutido por Jerry Dávila (2006), a ideia central da política social do período compreendia a criança como instrumento que, se transformado, poderia alcançar suas relações familiares, modificando-as em prol da nação.

Por esse motivo, o foco na interação do indivíduo com o meio, a discussão que realizei sobre o período da tomada do pensamento eugenista nas políticas educacionais brasileiras não se debruçou sobre o caráter atribuído ao ensino de literatura naquele momento. Um dos entendimentos dos reformadores escolanovistas presentes no manifesto de 1932 versava sobre a necessidade de uma nova política educacional: “Romper com a formação excessivamente literária, imprimindo à nossa cultura um caráter eminentemente científico e técnico e vinculando a escola ao meio social produtivo, sem negar os valores especificamente culturais representados pela arte e pela literatura” (SAVIANI, 2013, p. 248).

A última discussão que elaborei no segundo capítulo foi sobre a Era Vargas, período em que a educação foi alçada ao patamar de “moldadora do nacionalismo”. Especialmente no período do Estado Novo, a despeito de haver expansão de matrículas no ensino técnico, houve também interesse em conservar o caráter seletivo e elitista da escola. Esse era, de fato, um dos entendimentos da concepção escolanovista, que considerava desnecessário possibilitar a mobilidade social, pois à escola caberia apenas ensinar os alunos “a viver melhor” (TEIXEIRA, 1932, p. 309 *apud* DÁVILA, 2006, p. 213).

Dessa maneira, ainda que existissem divergências político-ideológicas, as políticas educacionais racializadas permaneceram intactas, e seus impactos perduraram como norte para a concepção de estratégias futuras para a educação brasileira, dada a importância histórica desse período na formulação das políticas na área. Então, o que se pode perceber é a continuidade de um olhar seletivo e excludente nas formulações das ideias pedagógicas que basearam a organização do ensino em seu primeiro momento considerado articulado e sistêmico. Dessa maneira, o processo de indulgência cultural sempre esteve presente na história da elaboração da educação formal brasileira, como mostrei, visto que a manipulação do fracasso dos(as) estudantes pobres e negros(as), sobretudo, tornou-se uma trilha sem opções de novos caminhos ou atalhos.

Já no terceiro capítulo da tese, a discussão voltou-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – de 1961, a reforma de 1971, e de 1996 – e o ensino de literatura. Ali, de fato, pude discutir o ensino de literatura com mais foco, pois a letra da lei, com suas exposições ou omissões, permite tal análise. A Lei nº 4.024/1961 apresentou questões problemáticas: o ensino primário obrigatório com duração de apenas quatro anos; a exigência de exames para ingresso no ginásio (séries finais do ensino fundamental); e a falta de ensino

universalizado – apenas uma parcela ínfima de estudantes era atendida. Ou seja, o caráter limitado e exclusivista do acesso à educação formal, com destaque ao ensino de literatura, percebido no que dizia respeito à carga horária e também à formação docente, influenciava, de certa forma, a qualidade da escola pública àquela altura, segundo Gonçalves (2012). Já na LDB de 1971, houve um esvaziamento do caráter mais humanista da educação, que é centrado na formação cidadã e humana, e isso foi central para que a política educacional nacional assumisse a reprodução da força de trabalho. Bárbara Freitag explica que um novo papel foi ali atribuído à educação, enfatizado pela economia: “Não ser mais um instrumento de transmissão da cultura geral, mas de instrumentalização para o trabalho” (FREITAG, 1980, p. 108). Por esse motivo, a literatura perdeu espaço no currículo com a Lei nº 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, por ser uma área do saber considerada sem função alguma para os objetivos da reprodução da força de trabalho.

Como demonstrei, o caráter tecnicista imposto pela reforma dos 1º e 2º graus durante o governo militar prejudicou fortemente o desenvolvimento de matérias germinadas na reflexão da condição humana, como a literatura. Além disso, tanto professores quanto alunos foram inseridos em uma dinâmica de espoliação de suas reflexões como agentes da prática educativa. Outro aspecto da reforma educacional de 1971 foi a perda de espaço do ensino de literatura em todos os níveis da educação básica, ficando restrito aos estudantes que prestariam vestibular. Dessa maneira, as alterações promovidas na LDB vinculou a formação profissionalizante ao mercado de trabalho, buscando arrefecer a tensão por vagas nas universidades públicas. Então, assim como em outros momentos da trajetória histórica do ensino de literatura, esse conhecimento ficou restrito a um nível de ensino secundário e ao superior, no caso do curso de Letras, o que nos revela um mecanismo perene que compreende a literatura como um conhecimento-chave para o acesso às abstrações do pensamento mais vinculadas ao mundo do trabalho intelectual. Além disso, há também o movimento de contingenciamento desse campo do saber em momentos políticos autoritários, como o Estado Novo e a ditadura civil-militar, fato que afirma que o manejo das ferramentas capazes de estimular a criticidade e a autopercepção da subjetividade e da condição humana é um interesse quando a pluralidade de pontos de vista é danosa ao governo.

A pesquisa me mostrou que refletir apenas sobre a legislação educacional a fim de pensar sobre o ensino de literatura não seria suficiente para alcançar o *continuum* criativo de autoras negras (que elaboraram narrativas e imagens sobre a experiência social dessa população e do país em si na literatura brasileira), revelando uma supressão de parte do conhecimento elaborado nessa arte. Por isso, discutir sobre as organizações populares nos anos 1960, bem

como a Associação Cultural do Negro (ACN) e o Quilombhoje, foi um caminho revelador para a compreensão desse *continuum* criativo e suas reverberações tanto na educação quanto nas reflexões acerca do ensino de literatura, como demonstrei. Por isso, refleti não só sobre a legislação, mas também sobre as disputas pela educação estabelecidas no seio da sociedade civil, como as ações dos Movimentos de Cultura Popular e dos Centros Populares de Cultura (especialmente o primeiro, tão relevante para o desenvolvimento do método de alfabetização de Paulo Freire) e da ACN, além dos eventos literários e publicações realizados pelo Quilombhoje. A discussão sobre o debate promovido pelo Quilombhoje foi central para a tese, pois suas iniciativas revelam o *continuum* criativo de pessoas que se organizaram em defesa do acesso à educação para os seus, mas tendo sempre no horizonte de expectativas o tipo que almejavam, que incluía as suas próprias literatura e história. O final desse período foi marcado pela abertura política, em 1985, com as eleições indiretas assinalando o fim da ditadura civil-militar, as discussões e a aprovação da nova Constituinte.

A reflexão que promovi sobre o processo da Constituinte mostrou que houve o fortalecimento das organizações voltadas para a educação tanto no seio dos movimentos sociais quanto nas universidades, pois essas entidades se organizaram em prol da articulação da escola pública, que sempre precisou lutar por recursos com a escola privada, capitaneada pelo empresariado, indústria e igreja. Foi na construção da Constituição Federal de 1988 que os primeiros debates e projetos da LDB de 1996 se deram. A reflexão que fiz sobre a Lei nº 9.394/1996, a LDB, mostrou que houve um reencontro da literatura com a sala de aula, interação que havia sido fortemente prejudicada à época da lei de 1971, como debatido. Seu caráter mais humanista, a universalização da educação básica e o revisionismo crítico ao conhecimento estabelecido pela Lei nº 10.639/2003, ao incluir o ensino da cultura e história indígenas no currículo escolar, são avanços inegáveis na luta em prol da escola pública e universal ao longo da nossa história. No entanto, observei que as atuais tendências pedagógicas, cada vez mais voltadas à solidificação das desigualdades sociais, tendem a funcionar como placebo da nossa ânsia pela construção de uma educação antirracista e uma sociedade justa a partir das escolas.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, instituiu as aprendizagens consideradas pertinentes à sociedade pelo Estado. A BNCC, fortemente norteadas pelo lema “aprender a aprender”, como discuti, passou a nortear as práticas pedagógicas tal qual a LDB de 1996. Essa diretriz imputa ao sujeito a responsabilidade sobre seu desempenho na aprendizagem e, paralelamente a isso, fomenta uma pasteurização do saber escolar. É como se a tarefa da formação cidadã fosse concluída ao condensar o conhecimento a

ser adquirido pelos estudantes concluintes do ensino médio, uma vez que a evasão nessa etapa é grande.

A dinâmica da “inclusão excludente”, o estímulo à permanência de mais anos na escola sem que isso se reverta em aprendizagem efetiva, salta aos olhos quando observamos a dinâmica de ensino estabelecida pela BNCC: para que se alcancem melhorias quantitativas nas estatísticas educacionais, a política para a área se vale de ferramentas como a divisão do ensino em ciclos e a progressão continuada. Esse conjunto de escolhas diminui a relevância da transmissão dos conhecimentos historicamente construídos e pode colocar em risco as conquistas até agora alcançadas no que diz respeito à educação antirracista, como discutido. A meu ver, o esforço do *continuum* criativo, que elaborou, manteve e estimulou a literatura, as artes e a história de negros e negras brasileiros, bem como seu ensino nas escolas (um dos cerne das lutas sociais do movimento), corre o risco de ser resumido ao alcance da dimensão individual, e não coletiva dos educandos, pois o mero estímulo ao convívio dos estudantes com o texto literário (presente na BNCC, como demonstrei) guarda uma ideia rasa de experiência. O contato sem aprofundamento nem inter-relações e sistematizações críticas pode ser ilustrado pela abordagem da literatura afro-brasileira nos livros didáticos recentemente aprovados pelo Ministério da Educação, como debatido anteriormente, o que se relaciona com meu esforço, nesta tese, de observar as interdições ao conhecimento elaborado por negros e negras ao longo da história da educação e que andaram concomitantemente à tentativa de sua exclusão da escola.

O quarto e último capítulo, então, foi construído como uma tentativa de pensar no conhecimento elaborado por escritoras negras brasileiras, as autoras de seus dias, como um dos resultados do *continuum* criativo de negros e negras ao longo da nossa história e também como locus de uma reflexão única sobre nossa herança cultural e subjetividades, sendo, portanto, indispensável ao ensino de literatura. Para isso, aproximei-me da fonte de autoestima (conceito de Toni Morrison [2020]) de cada personagem nos contos do *corpus* desta tese, compreendendo os caminhos percorridos pelas narrativas para edificar a humanidade de cada um(a) dos(as) protagonistas, pois é a partir da escolha por essa abordagem que a complexidade das figuras representadas se contrapõe àquelas rasas e pouco preocupadas em povoar a literatura com as diversas percepções e jeitos de estar no mundo que emergem da vida real.

Como demonstrei, as obras das autoras negras brasileiras se debruçam sobre a construção de imagens literárias reveladoras das perspectivas distintas que coabitam o país, tensionando a pretensa vivência harmônica entre os indivíduos que o formaram. Elas também se correlacionam no que diz respeito às construções literárias das personagens, compostas de maneira a destacar suas fontes de autoestima, reveladoras de suas subjetividades na insistente

reivindicação da maternidade por parte de Joana, em “A escrava”, de Maria Firmina dos Reis; na reafirmação da condição de trabalhador de Manelão, em “A história besta de Manelão”, de Ruth Guimarães; na reivindicação da inteligência como herança cultural feita pela menina d’ “O Sócrates africano”, de Carolina Maria de Jesus; na amizade nutrida pela protagonista de “Meu estrangeiro e eu”, de Marilene Felinto; e, por fim, na busca pela memória da qual a personagem jamais abriu mão em “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”, de Conceição Evaristo. Apesar dos hiatos temporais entre as publicações, essas características demonstram haver um diálogo entre tais produções literárias. Muitas vezes desconsideradas pelo ensino de literatura e estudos literários que buscam compreendê-las, essa interlocução combate o epistemicídio e a indulgência cultural, que até elaboram formas de desconsiderar o conhecimento formulado pelo povo negro ao longo dos tempos, mas não conseguem e nunca conseguirão combati-lo. Não é à toa que “Exu acertou um pássaro ontem com a pedra que jogou hoje”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- I ENCONTRO DE POETAS E FICCIONISTAS NEGROS BRASILEIROS (Org.). *Criação crioula, nu elefante branco*. São Paulo: Imesp, 1987.
- ABREU, Márcia. Letras, belas-letas, boas letras. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). *História da literatura: o discurso fundador*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2003.
- ACARI, Deley de. Movimento negro e educação. In: I ENCONTRO DE POETAS E FICCIONISTAS NEGROS BRASILEIROS (Org.). *Criação crioula, nu elefante branco*. São Paulo: Imesp, 1987.
- ACARI, Deley de; CÂNDIDO, Ferreira; FERREIRA, J. Abílio; ALMEIDA FILHO, Hermógenes. Palavras jogadas de boca em boca. In: I ENCONTRO DE POETAS E FICCIONISTAS NEGROS BRASILEIROS (Org.). *Criação crioula, nu elefante branco*. São Paulo: Imesp, 1987.s
- ADLER, Dilercy Aragão. Maria Firmina dos Reis: consolidando a ressignificação de uma precursora. *Estudos linguísticos e literários*, Salvador, n. 59, p. 217-222, jan./jun. 2018.
- AGUILLAR DORNELLES, María Alejandra. Heroísmo y consciência racial em la obra de la poeta afrocubana Cristina Ayala. *Meridion al: Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*. Santiago, n. 7, 2016.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Almícar (Orgs.). *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. Tradução Antonio Chizzotti. 2 ed. São Paulo: Educ, 2000.
- ALMEIDA FILHO, Hermógenes. Reflexões sobre a literatura negra na realidade política brasileira. In: I ENCONTRO DE POETAS E FICCIONISTAS NEGROS BRASILEIROS (Org.). *Criação crioula, nu elefante branco*. São Paulo: Imesp, 1987.
- ALVES, Isaías. *Vida e obra do Barão de Macahubas*. São Paulo: Nacional, 1942.
- ANDERSON, Benedict R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Tradução Magda Lopes. Bauru: Edusc, 1998.
- ARAÚJO, Marcia Luiza Pires de. *A escolarização de crianças negras paulistas (1920-1940)*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ASSIS, Virgínia Maria Almoêdo de. *Pretos e brancos a serviço de uma ideologia de dominação: as irmandades do Recife no século XVIII*. 1988. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. *Revista de Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995.

BALDWIN, James. *Se a rua Beale falasse*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, 2013.

BAQUAQUA, Mahomah Gardo. *Biografia e narrativa do ex-escravo brasileiro*. Tradução Robert Krueger. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

BARBOSA, Márcio. O sentido da literatura negra, sob uma abordagem fanoniana. In: I ENCONTRO DE POETAS E FICIONISTAS NEGROS BRASILEIROS (Org.). *Criação crioula, nu elefante branco*. São Paulo: Imesp, 1987.

BARRETO, Lima. *Recordações do escrivão Isaías Caminha*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BARRETO, Raquel. Introdução. In: NASCIMENTO, Beatriz. *Beatriz Nascimento: quilombola e intelectual. Possibilidades nos dias da destruição*. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018. p. 26-39.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

BASTIDE, Roger. *A poesia afro-brasileira*. São Paulo: Martins, 1943.

BASTOS, Hermenegildo. Literatura como trabalho e apropriação: um esboço de hermenêutica. *Remate dos Malês*, Campinas, v. 28, n. 2 p. 157-172, 2008.

BASTOS, Meimei. *Um verso e mei*. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. v.1. p. 114-119. (Obras Escolhidas.)

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCII, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política I*. Tradução Carmen C. Varriale. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BORDO, Susan. *The flight to objectivity*. Albany: State University of New York Press, 1987.

BOSI, Alfredo. *Cultura brasileira*. São Paulo: Ática, 1992.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 52. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Editorial Presença, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOUTERWEK, Friedrich. História da poesia e eloquência desde o final do século treze. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). *História da literatura: o discurso fundador*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2003.

BRASIL. Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html. Acesso em: fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Cadernos da AEC do Brasil*. COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático do Ministério da Educação. 3. ed. MEC: Rio de Janeiro, 1968.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Senado Federal. *Constituições brasileiras: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969, 1988*. Brasília: Senado Federal, 2001. (Constituições brasileiras.)

BRASIL. 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.

BRASIL. Lei nº 11.645, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

BRASIL. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2017. Disponível

em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. *Educação: 2019. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

BRAUNS, Ennio; SANTOS, Gevanilda; OLIVEIRA, José Adão de (Orgs.). *O Movimento Negro Unificado: a resistência nas ruas*. São Paulo: Edições Sesc: Fundação Perseu Abramo, 2020.

BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Tradução Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CAMARGO, Oswaldo de. *O carro do êxito*. São Paulo: Martins, 1972.

CANDIDO, Antonio. Notas de crítica literária: *Água funda*. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 24. nov. 1946. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_04&pesq=%22Ruth%20Guimar%20C3%A3es%22&pasta=ano%20194&pagfis=36155. Acesso em: 24 jul. 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos 1750-1880*. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.

CANDIDO, Antonio. Prefácio. In: GUIMARÃES, Ruth. *Água funda*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2018.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CARREIRA, Nara Lasevicius. *Repertórios da literatura brasileira nos livros didáticos: uma perspectiva antirracista*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação brasileira e a sua periodização. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v.1, n. 2, jul./dez. 2001.

CASTRO, Marcelo Ottoni de. *A educação na Constituição de 1988 e a LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: André Quicé, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

CENTRO Popular de Cultura (CPC). Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399389/centro-popular-de-cultura-cpc>. Acesso em: 19 set. 2020.

CEREJA, Wilian. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

COSTA, Aline. *Um pouco da história de Cadernos Negros: período de 1978 a 2008. Uma história que está apenas começando*. São Paulo: Quilombhoje, 2008. Disponível em: <https://issuu.com/mbantu/docs/historicotresdecadas>. Acesso em: 3 nov. 2020.

CRUZ, Marileia dos Santos. Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão do século XIX. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

CUNHA, Diva. Auta de Souza. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 1.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Quilombo: patrimônio cultural histórico e cultural. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 11, n. 129, p. 158-167, fev. 2012.

CUTI, Luiz Silva. Literatura negro-brasileira: notas a respeito e condicionamentos. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 8-9, p. 215-219, 1983.

CUTI, Luiz Silva. Fundo de quintal nas umbigadas. In: I ENCONTRO DE POETAS E FICIONISTAS NEGROS BRASILEIROS (Org.). *Criação crioula, nu elefante branco*. São Paulo: Imesp, 1987.

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

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez. 2005.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. *Revista Desenredo*, v. 15, n. 2, p. 283-300, mai./ago. 2019a.

DALVI, Maria Amélia. “Criatividade” no ensino de literatura e na formação de leitores literários. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC: CIRCULAÇÃO, TRAMAS E SENTIDOS NA LITERATURA, Brasília, 16., 2019b, Brasília, *Anais [...]*. Brasília: Universidade de Brasília. 2019b. Disponível em: http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/artigo_para_anais_abralic_-_maria_amelia_dalvi.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DAVIS, Angela. *Mulheres, cultura e política*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEBRUN, Michel. *A conciliação e outras estratégias*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DEMARTINI, Zeila de F. A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. *Ande, Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 51-60, 1989.

DOMINGUES, Petrônio. *Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. São Paulo: Senac, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. Um “Templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

DU BOIS, W. E. B. *As almas da gente negra*. Tradução, introdução e notas de Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999.

DUARTE, Eduardo de Assis. Notas sobre a literatura brasileira afrodescendente. In: SCARPELLI, Marli Fantini; DUARTE, Eduardo de Assis (Orgs.). *Poéticas da diversidade*. Belo Horizonte: UFMG/FALE: PósLit, 2002.

DUARTE, Eduardo de Assis. Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v.1.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014a.

DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). *Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014b.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EM DEBATE a literatura negra. Folha de S.Paulo, São Paulo, 19 maio 1985. p. 75. Disponível em:

<https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=9142&keyword=Baldwin&anchor=4147001&origem=busca&originURL=&pd=971bb43fbde64025a8f36155a8584768>. Acesso em: 23 nov. 2020

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandaya, 2011.

EVARISTO, Conceição. *Histórias de leves enganos e parecenças*. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017a.

EVARISTO, Conceição. *Poemas de recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017b.

EVARISTO, Conceição. O mundo é vasto! A textualização do mundo, também. *Na ponta do lápis*, São Paulo, v. 15, n. 33, jul. 2019. Disponível em:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/o-mundo-e-vasto-a-textualizacao-do-mundo-tambem/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FALCON, Francisco José Calazans. *A história das ideias na historiografia brasileira recente: uma tentativa de balanço*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução Serafim Ferreira. Lisboa: Ulisseia Limitada, 1961.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FELINTO, Marilene. *Postcard*. São Paulo: Iluminuras, 1991.

FELINTO, Marilene. *As mulheres de Tijuapapo*. São Paulo: Editora 34, 1992.

FELINTO, Marilene. Meu estrangeiro e eu. In: Rui Zink (org.). *Até o Oriente e outros contos para Wenceslau de Moraes*. Lisboa: Dom Quixote: Instituto Camões, 2004.

FELINTO, Marilene. *Autobiografia de uma escrita de ficção ou: por que as crianças brincam e os escritores escrevem*. São Paulo: Edição da Autora, 2019a.

FELINTO, Marilene. *Contos reunidos*. São Paulo: Edição da Autora, 2019b.

FELINTO, Marilene. Fala Flip, *Marilene Felinto*, 13 jul. 2019c. Disponível em: https://amarilenefelinto.files.wordpress.com/2019/07/fala_flip_marilene_c3adntegra.pdf. Acesso em: 18. jul. 2019.

FELINTO, Marilene. *Fama e infâmia: bastidores do jornalismo brasileiro*. São Paulo: Edição da Autora, 2019d.

FELINTO, Marilene. *Mulheres negras: carta aberta à um dia amiga Márcia*. São Paulo: Edição da Autora, 2019e.

FERNANDES, Florestan. *A organização social dos Tupinambá*. São Paulo: Hucitec, 1989.

FERREIRA, J. Abílio. Para a formação de um conceito de identidade nacional. In: I ENCONTRO DE POETAS E FICIONISTAS NEGROS BRASILEIROS (Org.). *Criação crioula, nu elefante branco*. São Paulo: Imesp, 1987.

FERRÉZ. *Capão pecado*. São Paulo: Labortexto Editorial, 2000.

FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

FONTOURA, Amaral. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1968. v. 3.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1982.

GAMA, Luiz. *Primeiras trovas burlescas de Getulino*. 3. ed. São Paulo: Typ. Bentley Júnior, 1904.

GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo: a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIACOMINI, Sônia Maria. *Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. Tradução Cid Knipel Moreira. Rio de Janeiro: Editora 34: Universidade Cândido Mendes, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, R. O mito da imparcialidade: o ecletismo. In: GOMES, R. *Crítica à razão Tupiniquim*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1980.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GONÇALVES, Jeosafá Fernandez. *Ensino é crítica: a literatura no ensino médio*. São Paulo: Nova Alexandria, 2012.

GONÇALVES, L. A. O. Negro e educação no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para rosas negras: Lélia Gonzales em primeira pessoa*. São Paulo: Diáspora Africana: Filhos da África, 2018.

GORDON, Lewys. *What Fanon said: a philosophical introduction to his life and thought*. New York: Fordham University Press, 2015.

GORDON, Lewys. A existência negra na filosofia da cultura. *Griot: Revista de Filosofia*, Amargosa, v. 14, n. 2, dez. 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Apresentação, comentários e revisão da tradução: Paolo Nosella. São Paulo: mimeo., 1989. 12 v.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31 n. 1, jan./abr. 2016.

GRINBERG, Keyla. *O fiador dos brasileiros: cidadania, escravidão e direito civil no tempo de Antonio Pereira Rebouças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUIMARÃES, Ruth. *Contos de cidadezinha*. São Paulo: Publicações do Centro Cultural Teresa D'Ávila, 1996.

GUIMARÃES, Ruth. *Água funda*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2018.

GUIMARÃES, Ruth. *Contos índios*. São Paulo: Faro Editorial, 2020a.

GUIMARÃES, Ruth. *Contos negros*. São Paulo: Faro Editorial, 2020b.

HÉBRARD, Jean. *As bibliotecas escolares: entre leitura pública e leitura escolar na França do II Império e da III República*. Tradução Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, jul./dez. 1995.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

IVO, Lêdo. *Confissões de um poeta*. 2. ed. São Paulo: Global, 1985.

JACOBS, Harriet A. *Incidentes da vida de uma escrava contados por ela mesma*. Organização de Jean Fagan Yellin. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

JESUS, Carolina Maria de. *Antologia pessoal*. Organização de José Carlos Sebe Bom Meihy. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

JESUS, Carolina Maria de. *Diário de Bitita*. São Paulo: Sesi-SP editora, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. *Meu sonho é escrever...* Organização de Raffaella Fernandez. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

JESÚS, Úrsula de. *The Souls of purgatory: the spiritual diary of a seventeenth-century afro-peruvian mystic*. Translated by Nancy E. van Deusen. Albuquerque: University of New Mexico Press Albuquerque, 2004.

JOUBE, Vicent. *Por que estudar literatura?* Tradução Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.

KILOMBA, Grada. A máscara. *Cadernos de Literatura em Tradução*, São Paulo, n. 16, p. 171-180, 2016.

KOTHE, Flávio. *O cânone colonial: ensaio*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2011.

LEITE, José Correia. ... *E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos*. Organização e textos de Cuti. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. História e memória do negro em São Paulo: efemérides, símbolos e identidade (1945-1978). 2007. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

LORDE, Audre. Edad, raza, clase y sexo: las mujeres redefinen la diferencia. In: LORDE, Audre (Org.). *La hermana, la extranjera*. Madrid: Horas y Horas, 2003.

LORDE, Audre. “La transformación del silencio em lenguaje y acción”. In: LORDE, Audre (Org.). *La hermana, la extranjera*. Madrid: Horas y Horas, 2003.

LORDE, Audre. *Irmã outsider*. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LUCINDO, Willian Robson Soares. A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de afrodescendente e o debate sobre a educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

LUZ, Itacir Marques da. Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. *População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930*. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACIEL, Cleber da Silva. *Discriminações raciais: negros em Campinas (1888-1926)*. 2. ed. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução Gaetano Lo Manaco. São Paulo: Cortez, 2012.

MATA, Anderson Luís Nunes da. *As fraturas no projeto de uma literatura nacional: representação na narrativa brasileira contemporânea*. 2010. Tese (Doutorado em Literatura) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MATOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MAYA-MAYA, Estevão. Um caminho para a literatura afro-brasileira. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 8-9, p. 233-235, 1983.

MAYA-MAYA, Estevão. Análise e reflexões críticas sobre a produção literária afro-brasileira dos anos 1970. In: I ENCONTRO DE POETAS E FICIONISTAS NEGROS BRASILEIROS (Org.). *Criação crioula, nu elefante branco*. São Paulo: Imesp, 1987.

- MELLO, Marina Pereira de Almeida. O lugar da mulher na imprensa negra paulistana (1915-1924). In: *Cultura Histórica e Patrimônio*. v. 1, n. 2. Universidade Federal de Alfenas-MG, 2013.
- MENDONÇA, Marcos Carneiro de. *Aula do commercio*. Rio de Janeiro: Xerox Brasil, 1982.
- MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. *Corpo de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006): posse da história e colonialidade nacional confrontada*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. v. 2.
- MORAIS FILHO, José Nascimento. *Maria Firmina, fragmentos de uma vida*. São Luiz: COCSN, 1975.
- MORRISON, Toni. *Amada*. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MORRISON, Toni. *A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura*. Tradução Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MORRISON, Toni. *A fonte da autoestima: ensaios, discursos e reflexões*. Tradução Odorico Leal. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 23-43, jan./jun. 2014.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção e sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro da Primeira República. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.
- NASCIMENTO, Beatriz. *Beatriz Nascimento: quilombola e intelectual. Possibilidade nos dias da destruição*. São Paulo: Diáspora Africana: Filhos da África, 2018.
- NASCIMENTO, Tatiana. *Lundu*. 2. ed. Brasília: Padê Editorial, 2017.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- OLIVEIRA, Maybel Sulamita de. *O Teatro Experimental do Negro em meio à militância e à intelectualidade: eventos programáticos realizados entre 1945 e 1950*. 2018. Dissertação

(Mestrado em História Social) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PEIXOTO, Fabiana Lima. *Afrobetizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos do ensino médio*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PEREIRA, Carlos A. M. *Retrato de época: poesia marginal anos 1970*. Rio de Janeiro: Funarte, 1981.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

PINTO-BAILEY, Cristina Ferreira. Na contramão: a narrativa abolicionista de Maria Firmina dos Reis. *Portal Literafro*, Belo Horizonte, 16 jan. 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/316-na-contramao-a-narrativa-abolicionista-de-maria-firmina-dos-reis-critica#sdfootnote2anc>. Acesso em: 1 nov. 2020.

PRINCE, Mary. *A história de Mary Prince, uma escrava das Índias Ocidentais*. Tradução Alexandre Camaru. São Paulo: Livrus, 2017.

PUCHNER, Martin. *O mundo da escrita: como a literatura transformou a civilização*. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

QUILOMBHOJE. *Cadernos Negros 1*. São Paulo: Edição dos Autores, 1978.

QUILOMBHOJE. *Cadernos Negros 2*. São Paulo: Edição dos Autores, 1979.

QUILOMBHOJE. *Cadernos Negros 3*. São Paulo: Edição dos Autores, 1980.

QUILOMBHOJE. *Cadernos Negros 4*. São Paulo: Edição dos Autores, 1981.

QUILOMBHOJE. *Cadernos Negros 5*. São Paulo: Edição dos Autores, 1982.

QUILOMBHOJE. *Reflexões: sobre a literatura afro-brasileira*. São Paulo: Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, 1985.

REBOUÇAS, André. O romance de uma onça. *A mensageira*, São Paulo, v. 1, n. 17, 1898. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/352438/per352438_1898_00017.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

REBOUÇAS, André. *Orphelinato Gonçalves DAraújo*. Lemas e contribuições para a abolição da miséria. Petrópolis: typ. G. Luizinger e Filho, 1889.

REBOUÇAS, André. *Agricultura nacional*. Estudos econômicos, propaganda abolicionista e democrática. Set. de 1874 a set. de 1883. Ed. fac-sim. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 1988.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Jundiá: Cadernos do Mundo Inteiro, 2017.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula e outras obras*. Brasília: Edições Câmara, 2018. (Série prazer de ler; n. 11 e-book.)

RIBEIRO, Esmeralda. Cadernos Negros: a herança afro-brasileira. In: BRAUNS, Ennio; SANTOS, Gevanilda; OLIVEIRA, José Adão de (Orgs.). *O Movimento Negro Unificado: a resistência nas ruas*. São Paulo: Edições Sesc: Fundação Perseu Abramo, 2020.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSA, Daniela Roberta Antonio. *Teatro experimental do negro: estratégia e ação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ROWELL, Charles H.; CUTI, Luiz Silva. (Cuti) Luiz Silva: uma entrevista. *Callaloo*, v. 18, n. 4, p. 901-904, mar./jun. 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. *Revista Mosaico*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 102-125, 2011.

SAVIANI, Demerval. *A história das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, 2016.

SCHELBAUER, Anelete Regina. *Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá: EDUEM, 1998.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças (1838-1898), José do Patrocínio (1853-1905) e Manuel Querino

(1851-1923). In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

SCHMIDT, Afonso. *A marcha: romance da abolição*. São Paulo: Clube do Livro, 1945.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Cânone contra-cânone: nem aquele que é o mesmo nem este que é o outro. In: CARVALHAL, Tânia (Org.). *O discurso crítico na América Latina*. Porto Alegre: Editora da UFRGS: Editora da Unisinos, 1996.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Refutações ao feminismo: (des)compasso da cultura letrada brasileira. *Revista de estudos feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 3, 2006.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Para além do dualismo natureza/cultura: ficções do corpo feminino. *Organon*, Porto Alegre, v. 27. n. 52, 2012.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Entrevista concedida a Jaime Ginzburg. *Teresa Revista de Literatura Brasileira*, São Paulo, n. 17, p. 251-264, jan./jun. 2016.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Resistências, insurgências, contaminações. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 59, p. 15-35, jan./jun. 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Lima Barreto: triste visionário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SILVA, Adriana Maria Paulo. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

SILVA, Andressa Marques da. *Afetividades de mulheres negras no rap e no romance*. Brasília: Edições Carolina, 2019.

SILVA, Cidinha. *Um exu em Nova York*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

SILVA, Joana Ferreira da. A multiplicidade de expressões e a consciência negra: a reorganização do CECAN. In: BRAUNS, Ennio; SANTOS, Gevanilda; OLIVEIRA, José Adão de (Orgs.). *O Movimento Negro Unificado: a resistência nas ruas*. São Paulo: Edições Sesc; Fundação Perseu Abramo, 2020.

SILVA, Luara dos Santos. Respeitabilidade, racialização e silêncios nas experiências de mulheres no Brasil república (1895-1920). In: 2º ENCONTRO INTERNACIONAL HISTÓRIAS E PARCERIAS, 2., 2019, Rio de Janeiro, *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UVA, 2019. Disponível em: https://www.historiaeaparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1566838576_ARQUIVO_c528a2594fa8a37baee97c6215e44986.pdf. Acesso em: 1 nov. 2020.

SILVA, Luara dos Santos. Coema Hemetério dos Santos: a “flor da beleza” e a “luz do amor.” Trajetória de uma intelectual negra no pós-abolição carioca. *Canoa do tempo*, v. 11, n. 2, 2020.

SILVA, Marcos Fabrício Lopes da. Oswaldo de Camargo. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. *A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000)*. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. Carolina Maria de Jesus e o associativismo político cultural negro nos anos 1960. In: COLÓQUIO MULHERES EM LETRAS, 6., 2014, Belo Horizonte, *Anais* [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autoras/carolina-maria-jesus/ArtigoCarolinaMariadeJesus5MarioAugustoMedeiros.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. Por uma militância ativa da palavra: antologias, mostras, encontros e crítica sobre literatura negra, anos 1980. *História: questões e debates*, Curitiba, v. 63, n. 2, p. 161-194, jul./dez. 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Apresentação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

SILVEIRA, Alcântara. *A manhã*, Rio de Janeiro, 11 dez. 1949.

SOUZA, Auta. *Horto*. [S.I.]: Lebooks editora, 2019.

SOUZA, Caio César Esteves de. *Alvarenga Peixoto e(m) seu tempo*. 2017. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Jessé de. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. *O direito e a educação: lutas populares pela educação em Campinas*. Campinas: EdUnicamp: Publicações do Centro de Memória, 1998.

TAVARES, Rui. *O pequeno livro do grande terramoto*. Lisboa: Edições Tinta-da-China, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 68, 1962.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972.

VAINER, Nelson. Uma escritora negra que triunfa. *Revista da Semana*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 30-33, 1947. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=025909_04&Pesq=%22Ruth%20Guimar%c3%a3es%22&pagfis=20300. Acesso em: 24 jul. 2020.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VEIGA, Cynthia Greive. “Promiscuidade de cores e classes”: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (Org.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. t. 2.

WHEATLEY, Phillis. *Complete writings*. Edição de Vincent Carretta. Nova York: Penguin Books, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

APÊNDICE A – Autoras de seus dias: um pouco mais

Auta de Souza (1876-1901) foi uma poeta negra brasileira de Macaíba-RN que, numa breve e trágica vida marcada pela tuberculose e pelo falecimento dos pais, de um dos irmãos e do rapaz que amou, escreveu poemas e colaborou com jornais e revistas literárias no final do século XIX. Seu único livro *Horto*, de 1900, reúne os poemas publicados em diversos jornais e revistas literárias e foi prefaciado por Olavo Bilac. Em relação aos temas privilegiados pela poesia de Auta de Souza, refletiu Diva Cunha (2011): “São retirados do cotidiano feminino e celebram os familiares vivos, a amizade, as amigas, a inocência, a graça das crianças, a paisagem bucólica e os fenômenos da natureza, além da religião. A morte, pela ênfase dedicada ao assunto, impõe-se como uma temática especial” (CUNHA, 2011, p. 256). A recorrência à temática da morte levou a obra de Auta de Souza a ser considerada simbolista, mas apenas a aproximação temporal de sua produção com a escola literária foi fator preponderante para tal compreensão, de acordo com Massaud Moisés (1972) e Tristão de Athayde (2001), e não as características do livro, segundo Diva Cunha (2011, p. 255) no texto sobre a autora em *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, volume 1, organizado por Eduardo de Assis Duarte.

Cristina Ayala (1856-1936), professora e poeta de Cuba, foi uma das colaboradoras do periódico *Minerva*, uma revista quinzenal dedicada às mulheres de cor (ver nota de rodapé nº 3). A autora reuniu, no livro *Ofrendas Mayabequinas*, de 1886, 105 de seus poemas veiculados pela imprensa. Além da poesia, Cristina Ayala elaborava textos em que defendia a educação para os ex-escravizados(as) e também os direitos das mulheres. María Alejandra Aguillar Dornelles (2016) destaca como um dos maiores méritos de Cristina Ayala: “*La construcción de una posición discursiva que reconstruye el pasado da esclavitud para narrar la peripécia revolucionaria y crear una visión utópica de un futuro em el que los afrocubanos son integrados, por sus propios méritos, al resto de la sociedad*” (AGUILLAR DORNELLES, 2016, p. 182).

Frances Ellen Watkins Harper (1825-1911) nasceu filha única de pais livres. Ela foi uma poeta, escritora, ativista e jornalista afro-americana, sendo conhecida como a mãe do jornalismo afro-americano. Entre suas várias publicações estão textos críticos, poemas, crônicas, romances e o famoso conto “The Two Offers”, publicado em 1859.

Maria Firmina dos Reis (1822-1917) foi uma escritora, professora e intelectual afro-brasileira nascida em São Luís do Maranhão. É considerada a primeira mulher a publicar um romance no Brasil, *Úrsula*, de 1859, apesar de uma resenha publicada no periódico *A imprensa*, em 1857, já indicar que o romance estava no prelo, como se pode verificar em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=035156&PagFis=143&Pesq=>. Maria Firmina dos Reis foi professora da Instrução Pública por 25 anos e inaugurou a primeira escola e gratuita do município de Guimarães-MA. Há mais discussões sobre a obra dessa autora no quarto capítulo desta tese.

Mary Prince (1788-depois de 1833) foi uma autora afro-caribenha, nascida nas Bermudas, que escreveu o primeiro relato autobiográfico de uma mulher negra sobre a escravidão. Mary Prince foi vendida e separada de sua mãe e irmãos ainda na infância, também sofreu abusos dos vários escravocratas que a exploraram, além de ter trabalhado sob as condições precárias da extração do sal nas Bermudas. Em uma viagem da família que a escravizava, Mary Prince conseguiu fugir e foi ajudada pela Anti-Slavery Society, na pessoa do escritor Thomas Pringle. O livro de Mary Prince, *The History of Mary Prince*, de 1831, influenciou e alimentou as discussões abolicionistas que aconteciam na Inglaterra daquele período.

Phillis Wheatley (1753-1784) foi uma mulher africana (provavelmente nascida na Gâmbia ou no Senegal) sequestrada em 1761 e escravizada nos Estados Unidos, na cidade de Boston. A família que a comprou, os Wheatley, era considerada progressista na época, e nesse contexto Phillis Wheatley aprendeu a ler, a escrever e fomentar seu gosto por literatura. Ela escreveu poemas em língua inglesa, inaugurando a escrita das mulheres negras nesse idioma em 1773, quando publicou *Poems on Various Subjects, Religious and Moral*.

Rosa Maria Egípcíaca Vera Cruz (1719-1778) nasceu na Costa da Mina e veio para o Brasil após seu sequestro e comercialização em 1725. Ela viveu e trabalhou no Rio de Janeiro e em várias cidades de Minas Gerais, onde se deu a maior parte de sua vida repleta de visões místicas, o que lhe trouxe fama de santa por uns, mas também a fez alvo dos processos inquisitórios. Seu livro *Sagrada teologia do amor divino das almas peregrinas*, a obra mais antiga escrita por uma mulher negra em terras brasileiras, foi destruído por seu ex-proprietário, um padre exorcista, para que não houvesse provas na acusação de heresia que ela sofreu.

Sojourner Truth (1797-1883) foi uma ex-escravizada nascida em Nova York em 1797 que se tornou ativista pela abolição da escravidão e pelos direitos das mulheres. O discurso que proferiu na ocasião do Women's Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, no ano de 1851, é um marco na discussão sobre a condição das mulheres na experiência da diáspora africana, pois nele Sojourner Truth trouxe o ponto de vista de uma negra explorada por sua condição racial e de gênero. Ela questionou ali sua condição de mulher, interpelando a plateia ao compartilhar sua realidade de trabalhadora que nunca se viu protegida pela condição “frágil” feminina. Nesse emblemático e famoso discurso, há o embrião das discussões promovidas no final do século XX e começo do XXI sobre a interseccionalidade de gênero e raça.

Úrsula de Jesús (1604-1668) nasceu em Lima, no Peru, filha de Juan Castilla e Isabel de los Ríos, uma mulher escravizada. Úrsula de Jesús entrou para o convento em 1617 como serva de uma noviça e lá passou também a se dedicar à vida religiosa na Igreja Católica após um acidente em que se viu entre a vida e a morte. A vida da freira não era fácil e, por ser uma mulher negra escravizada, trabalhava muito mais que as outras, tendo uma vida de privações maiores que as já esperadas na reclusão. Ela refletiu sobre sua condição em seu diário, escrito em 1650 e 1651, publicado com o título *The Souls of Purgatory: the spiritual Diary of a seventeenth-century Afro-Peruvian Mystic* (2004), em que é possível acessar os pensamentos e a experiência de uma mulher negra escravizada do século XVII.