

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

BETÂNIA MARIA LIDINGTON LINS

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE
LETRAS/PORTUGUÊS DA UFPE (1998 – 2018): TRAJETÓRIAS, MEMÓRIAS E
REFLEXÕES DECOLONIAIS**

CAXIAS DO SUL

2024

BETÂNIA MARIA LIDINGTON LINS

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE
LETRAS/PORTUGUÊS DA UFPE (1998 – 2018): TRAJETÓRIAS, MEMÓRIAS E
REFLEXÕES DECOLONIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na Área de Concentração: História e Filosofia da Educação

Orientador: Prof^o. Dr. José Edimar de Souza

CAXIAS DO SUL

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

L759h Lins, Betânia Maria Lidington

História e cultura afro-brasileira no curso de letras/português da UFPE
(1998-2018) [recurso eletrônico] : trajetórias, memórias e reflexões decoloniais
/ Betânia Maria Lidington Lins. – 2024.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2024.

Orientação: José Edimar de Souza.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação - História. 2. Cultura afro-brasileira - História. 3. Memória
coletiva. 4. História oral. 5. Universidade Federal de Pernambuco. I. Souza,
José Edimar de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37(091)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

**“História e Cultura Afro-Brasileira no Curso de Letras/Português da UFPE
(1998-2018): trajetórias, memórias e reflexões decoloniais”**

Betânia Maria Lidington Lins

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 13 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Participação por videoconferência

Dr. José Edimar de Souza (presidente – UCS)

Participação por videoconferência

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Rosemeri Barreto Argenta (IFRS)

Participação por videoconferência

Dr. Fernando Cezar Ripe da Cruz (UFPEl)

Participação por videoconferência

Dr. Leandro Forell (UERGS)

À memória de meus pais, Geraldo e Margarida.

AGRADECIMENTOS

É hora de agradecer! Verbo de origem latina, de “gratus”, que significa “o que agrada ou reconhece um agrado” e, para mim, sendo a gratidão um dos melhores sentimentos que podemos ter e que devemos cultivar, rememoro meu percurso para chegar até aqui cercada de pessoas que, de longe ou de perto, torceram para que este trabalho se tornasse possível. Portanto, sou grata:

a Deus, pela luz que emana sobre mim, e aos meus antepassados, pelas minhas origens, que me enchem de orgulho por eu ser quem sou;

a meus pais, meus amores de todo o Sempre, pelo empenho em me educar e escolarizar, além de tudo o que fizeram por mim;

a Lamartine, amor de mais de 20 anos, que me acompanha desde antes do mestrado, e que é força e inspiração nos momentos difíceis do meu percurso acadêmico para eu resistir e não desistir;

às minhas duas famílias, a gaúcha, em nome de minha sogra, d. Wilma, e a pernambucana, em nome da “irmã-matrona”, Mônica, que souberam entender os momentos de ausência e dedicação aos meus estudos; e aos mascotes das famílias: os pernambucanos Heloísa, Maria Júlia e Vicente, e o gaúcho Francisco, os quais só me trazem alegria;

ao meu orientador, prof. José Edimar, sempre atencioso, dedicado e cordial ao conduzir o processo de orientação desta pesquisa, respeitando minhas escolhas, meu tempo e minhas opções de escrita;

ao meu primeiro e ex-orientador, prof. Sandro Pitano, pela acolhida antes de eu ingressar no curso e pelos dois anos intensos de convivência e diálogos;

à prof^a Elisete Garcia e prof^{os}. Fernando Ripe, Geraldo Antônio da Rosa e Marco Bonfim, da Banca de Qualificação, pelas valiosas contribuições a esta pesquisa;

à Banca atual, prof^{os}. Fernando Ripe, Geraldo Antônio da Rosa e Leandro Forell e prof^a Rosemeri Argenta, pelo aceite ao convite em contribuir na avaliação final deste estudo;

aos colegas de orientação e do Grupheim/UCS, Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória, pela troca de conhecimentos e incentivo;

aos colegas da turma VI (2021) e VII (2022), pela convivência fraterna nas disciplinas, pelas conversas e aprendizagens nos eventos fora de sala de aula, e, em

especial, ao *Amigo para Assuntos Acadêmicos*, Luiz Gonzaga; também às especiais Samanta e Elisângela, pelos bons papos e momentos de descontração, regados a afetos, cafés e doces;

a Emília Patrícia, quem primeiro leu meu projeto de pesquisa para a seleção no doutorado, nos idos de 2020, pela atenção e sugestões de mudanças para o seu aprimoramento;

ao Celaped - Centro de Estudos Latino-Americanos em Pesquisa e Educação, na pessoa do prof. Danilo Streck, que me oportunizou descobertas e grande aprendizado sobre as questões latino-americanas;

ao querido Jorge, pelo carinho de sempre e disponibilidade em me conduzir a alguns entrevistados, e, a estes, Maria, Conceição, José, Danilo, Pérola, Alessandra e Álvaro, mais do que um agradecimento, gratidão eterna, por terem tornado esta tese possível;

às amigas, Andréia, Edjane, Elisama, Elisame, Inácia, Kathia e Mônica, e a seus respectivos familiares, e dentre estes vai um agradecimento muito especial a Esdras Cavalcanti, pela vibração positiva sempre a mim enviada e por entender a importância do conhecimento na vida das pessoas, mesmo que ele próprio não tenha podido concretizar seus sonhos acadêmicos, até o momento (mas sempre é tempo, querido Esdras!);

à UFPE, na pessoa do reitor prof. Alfredo Gomes, instituição da qual me orgulho em ser colaboradora há 25 anos, pela licença a mim concedida, essencial para a realização deste trabalho com mais tranquilidade e dedicação, e aos servidores que colaboraram de alguma forma no envio de informações quando solicitadas, em especial, a Maria Inez, do Comitê de Ética em Pesquisa, que apareceu em minha vida como um anjo;

aos colegas da Prograd/UFPE, na pessoa do *workaholic* Jociel, e às queridas Marineide e Rute;

aos servidores do Epcrer/UFPE - Espaço de Pesquisa e Cultura das Relações Étnico-Raciais, sempre acolhedores com quem lá chega, e em especial ao coordenador, Adílson, que me concedeu uma “entrevista-conversa” sobre o espaço, em 2023, com muita disponibilidade e sem burocracias;

a Teresa Cristina, pelas inúmeras palavras de incentivo, diálogos e olhar cuidadoso sobre as Referências desta tese;

às pessoas queridas que, apesar de não estarem aqui mencionadas, ainda se encontram em minhas lembranças, e que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, dentre elas, os funcionários do PPGEdu/UCS e docentes com quem tive o prazer de aprender e partilhar conhecimentos.

*Nascemos e mantemos nossa existência
no lugar da memória.*
(Hooks, 2022, p. 26)

RESUMO

A presente tese, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, e abrigada no Grupheim – Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória, investigou como licenciados formados entre 1998 e 2018 rememoraram sua trajetória formativa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira no curso de Letras/Português da UFPE e, a partir dessas lembranças, o estudo identificou as representações que eles produziram sobre sua formação na temática afro-brasileira. A pesquisa é de perspectiva histórica e se insere na área da História da Educação, tomando por referência a Lei nº 10.639, de 09/01/2003, que instituiu no currículo oficial da Educação Básica do país a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Teoricamente, o estudo ancorou-se nos pressupostos da história cultural, apoiando-se nas interlocuções principais de Burke (1992, 2005), Chartier (1991, 2002) e Pesavento (2008), além das contribuições dos estudos decoloniais de Mignolo (2005), Quijano (2005), Munanga (2004, 2005), Gomes (2001, 2012, 2017) e Silva (2005, 2008), dentre outros, a fim de buscar compreender a implementação da temática afro-brasileira num curso de graduação. Metodologicamente, memórias de egressos foram recolhidas a partir de entrevistas semiestruturadas baseadas na história oral, as quais foram cotejadas com documentos do curso em análise, a saber, Projeto Pedagógico, Matrizes Curriculares, Programas de Disciplinas e atas de reuniões. Como resultados, observamos a partir da análise da empiria que foi possível estabelecer um pequeno contato da temática afro-brasileira no curso analisado, porém, ainda com muitas lacunas, a exemplo da ausência de discussões planejadas e diretamente relacionadas à Literatura Afro-Brasileira; da predominância de textos de autores clássicos da Literatura Brasileira, representada majoritariamente por homens brancos; da discussão de questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira de forma tangencial e com ênfase em aspectos negativos das vivências dos negros brasileiros, como violência, preconceito e racismo; a ausência de escritores da Literatura Afro-Brasileira e intelectuais negros que trazem a discussão sobre a formação da sociedade brasileira sob o seu pertencimento étnico-racial, e, por isso, imprimem um outro olhar para a história, cultura e temática afro-brasileira. Por outro lado, ações institucionais para atendimento à comunidade estudantil negra e para a discussão das relações étnico-raciais nos espaços da UFPE vêm sendo desenvolvidas, o que pode ser um mecanismo para se efetivar a implementação da Lei nº 10.639/2003 em seus cursos de graduação, dentre eles, o de Letras/Português.

Palavras-chave: história da educação; história e cultura afro-brasileira; memórias; egressos; Universidade Federal de Pernambuco.

RÉSUMÉ

Cette thèse, liée au Programme de Troisième Cycle en Éducation de l'Université de Caxias do Sul, dans la Ligne de Recherche en Histoire et Philosophie de l'Éducation, et hébergée au Grupheim – Groupe de Recherche en Histoire de l'Éducation, Immigration et Mémoire, a étudié comment les diplômés ont obtenu leur diplôme entre 1998 et 2018, ils ont rappelé leur parcours formatif dans l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne dans le cours de Littérature/Portugais à l'UFPE. et, à partir de ces souvenirs, l'étude a identifié les représentations qu'ils ont produites sur leur formation sur des thèmes afro-brésiliens. La recherche a une perspective historique et s'inscrit dans le domaine de l'histoire de l'éducation, en prenant comme référence la Loi n° 10. 639/2003, qui a établi l'enseignement obligatoire de l'histoire et de la culture afro dans l'enseignement de base officiel du pays. Théoriquement, la recherche s'est ancrée dans les hypothèses de l'histoire culturelle, en s'appuyant sur les principaux dialogues de Burke (1992, 2005), Chartier (1991, 2002) et Pesavento (2008), en plus des apports des études décoloniales de Mignolo (2005), Quijano (2005), Munanga (2004, 2005), Gomes (2001, 2012, 2017) et Silva (2005, 2008), entre autres, afin de comprendre la mise en œuvre des thèmes afro-brésiliens dans un cours de premier cycle. Sur le plan méthodologique, les souvenirs des diplômés ont été recueillis à partir d'entretiens semi-structurés basés sur l'histoire orale, qui ont été comparés aux documents de cours en cours d'analyse, à savoir le projet pédagogique, les matrices curriculaires, les programmes disciplinaires et les procès-verbaux des réunions. En conséquence, nous avons observé à partir de l'analyse empirique qu'il était possible d'établir un petit contact avec des thèmes afro-brésiliens dans le cours analysé, cependant, il y avait encore de nombreuses lacunes, comme l'absence de discussions planifiées directement liées aux thèmes afro-brésiliens; la prédominance des textes d'auteurs classiques de la littérature brésilienne, représentés majoritairement par des hommes blancs; la discussion des questions liées à l'histoire et à la culture afro-brésiliennes de manière tangentielle et en mettant l'accent sur les aspects négatifs des expériences des Brésiliens noirs, tels que la violence, les préjugés et le racisme; l'absence d'écrivains de la littérature afro-brésilienne et d'intellectuels noirs qui amènent le débat sur la formation de la société brésilienne sous leur appartenance ethnico- raciale et, par conséquent, donnent un autre regard sur l'histoire, la culture et les thèmes afro-brésiliens. D'autre part, des actions institutionnelles visant à servir la communauté étudiante noire et à discuter des relations ethniques et raciales dans les espaces de l'UFPE ont été développées, ce qui pourrait constituer un mécanisme pour mettre en œuvre la Loi n° 10. 639/2003 dans ses cours, y compris en littérature/portugais.

Mots-clés: histoire de l'éducation; histoire et culture afro-brésilienne; souvenirs; diplômés; Université Fédérale de Pernambuco.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Pernambuco	66
Figura 2 - Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco.....	68
Figura 3 - Reitor Joaquim Amazonas	72
Figura 4 - Construção do <i>Campus</i> Recife, década de 1940.....	72
Figura 5 - Imagem atual da Reitoria da UFPE.....	73
Figura 6 - O CAA e o CAV.....	74
Figura 7 - Gramado em frente à Reitoria da UFPE.....	76
Figura 8 - Imagens do Epcrer.....	86
Figura 9 - Fachada do CAC.....	113
Figura 10 - Área interna do CAC.....	113
Figura 11 - Área verde no CAC.....	114
Figura 12 - Artes plásticas nos jardins do CAC.....	116
Figura 13 - Cruz e Sousa.....	144
Figura 14 - Lima Barreto.....	144
Figura 15 - Machado de Assis.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos localizados nas bases BDTD, Catálogo CAPES, Repositórios da UCS e da UFPE	44
Quadro 2 - Teses e dissertações que se relacionam a esta pesquisa.....	46
Quadro 3 - Perfil dos egressos entrevistados.....	58
Quadro 4 - Relação das disciplinas obrigatórias cursadas pelos egressos que guardam relação com a história e cultura afro-brasileira.....	116
Quadro 5 - Tempo de integralização do curso dos sujeitos da pesquisa.....	120
Quadro 6 - Matriz curricular do curso de Letras/Português a partir de 2010.1.....	120
Quadro 7 - Ementas e autores citados nos programas das disciplinas Literatura Brasileira I, II, III e IV – A partir de 2010.1	146
Quadro 8 - Programa do componente curricular Cultura Brasileira I	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Concessão de bolsas e auxílios para estudantes negros (pretos e pardos) na UFPE.....	88
Tabela 2 - Matriculados na disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa – 2013 a 2024.....	125
Tabela 3 - Ingressantes e concluintes do curso de Letras/Português, negros e não negros.....	128

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAV	Centro Acadêmico de Vitória
CDH	Comissão de Direitos Humanos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CP	Conselho Pleno
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCRER	Espaço de Pesquisa e Cultura das Relações Étnico-Raciais
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
IF-SERTÃO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
LAI	Lei de Acesso à Informação
MS	Ministério da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PEI	Planejamento Estratégico Institucional
PL	Projeto de Lei
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROAES	Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis
SECNS	Secretaria Nacional de Saúde
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNIVASF	Universidade Federal do Vale de São Francisco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	18
1.1	HISTÓRIA CULTURAL: UM OUTRO OLHAR SOBRE OS SUJEITOS DA HISTÓRIA.....	36
1.2	ESTUDOS DECOLONIAIS: PERSPECTIVA TEÓRICA PARA REFLEXÃO SOBRE A LEI Nº 10.639/2003.....	39
1.3	HISTÓRIA ORAL: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA.....	42
2	A CRIAÇÃO DA UFPE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO RECIFE.....	64
2.1	A UFPE E SUA RELAÇÃO COM AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: O NÚCLEO EREER	79
3	MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	90
3.1	A CRIAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	96
3.1.1	A Criação de um Currículo Intercultural para Incorporar a História e Cultura Afro-Brasileira.....	99
4	A FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM LETRAS.....	103
4.1	O ENSINO E O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA.....	103
4.2	A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL.....	109
5	O CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS DA UFPE: CONSTITUIÇÃO E REPRESENTAÇÕES NAS MEMÓRIAS DOS EGRESSOS.....	112
5.1	O CURSO DE LETRAS DA UFPE.....	112
5.2	A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS EGRESSOS.....	134
5.2.1	O Desenvolvimento e Gosto pela Leitura.....	134
5.3	MEMÓRIAS SOBRE O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR.....	137
5.3.1	As Lacunas.....	138
5.3.2	Os Autores: apenas os clássicos.....	142

5.3.3 Os Temas: abordagens pontuais.....	153
5.4 ENSINO E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA SALA DE AULA: A CONTRIBUIÇÃO DOS EGRESSOS PARA O ENSINO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA.....	163
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	177
APÊNDICES.....	190

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*O que os livros escondem,
As palavras ditas libertam.
E não há quem ponha
Um ponto final na história.*
(Evaristo, 2021, p. 88-89)

Iniciamos este trabalho com a citação da escritora mineira Conceição Evaristo, contida no livro *Poemas da Recordação* (Evaristo, 2021), a fim de promovermos uma pequena reflexão sobre as invisibilidades presentes nas narrativas de livros que formam nossas crianças e jovens a respeito da riqueza cultural diversa da sociedade brasileira. Como diria a autora, ainda há histórias não contadas e saberes por serem revelados sobre a criação do nosso país; silenciamentos causados pela escolha etnocêntrica em ensinar aos brasileiros a versão única da criação do Brasil através do olhar do dominador europeu, desconsiderando saberes milenares dos inúmeros grupos étnicos africanos que para cá vieram a partir da chegada dos escravizados no século XVI e que contribuíram para a formação da riqueza histórica e cultural brasileira.

Portanto, há muitas palavras a serem ditas para libertarem o povo negro brasileiro da opressão e das desigualdades sociais que a grande maioria sofre, pois, passados 137 anos da libertação oficial dos escravizados, lembramos de poucos aspectos positivados da África, de sua formação histórica, suas culturas, suas artes, seus povos e seus descendentes brasileiros.

Por força de uma tradição educacional eurocêntrica, o que se enfatiza sobre a história e cultura afro-brasileira em nossa sociedade se refere à contribuição dos negros para a formação da riqueza econômica do país, vide a exploração da mão de obra dos africanos e afro-brasileiros nos grandes ciclos da cana de açúcar (séculos XVI-XVII), das pedras preciosas e ouro (séculos XVII-XVIII) e do café (séculos XIX-XX), de acordo com Costa (2016), ou então à folclorização de sua cultura, a exemplo das lendas contadas para as crianças, especialmente nas escolas na semana ou no Dia do Folclore; a representação das baianas vendedoras de acarajé na Bahia, com suas roupas brancas e turbantes na cabeça; a associação que comumente se faz entre mulheres negras boas dançarinas de samba e homens negros como bons jogadores de futebol, como se as pessoas negras já nascessem com o talento para

tais atividades; dentre tantos outros estereótipos existentes em nossa sociedade, os quais apenas encobrem o real valor da cultura africana para o Brasil e para o mundo.

Contra essa visão distorcida em relação a que os afro-brasileiros contribuíram para a formação de nosso povo, e também contra toda a sorte de atitudes racistas e discriminatórias pelas quais eles passaram desde o Brasil Colônia - e ainda passam até o momento, como podemos comprovar em notícias constantes sobre atos de discriminação e racismo as quais são veiculadas pelos meios de comunicação tradicionais e redes sociais -, é que pessoas ligadas a movimentos sociais se uniram para reivindicar a criação de planos ou leis que concedessem direitos para a comunidade negra brasileira, como também contribuísem para visibilizar histórias e culturas ímpares dos grupos étnicos africanos que para cá foram trazidos e, juntamente com os indígenas e europeus, formaram a sociedade brasileira.

Foi através de uma longa luta de diversos intelectuais e grupos sociais ligados à questão racial brasileira que, em suas diferentes épocas e frentes de luta, trouxeram para o debate público a necessidade de serem revistas as condições de desigualdades sociais e educacionais em que vivia a grande maioria da população negra brasileira (Gomes, 2017), fazendo emergir dessas discussões a Lei Federal nº 10.639, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 09/01/2003, doravante Lei 10.639/2003, que instituiu no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino da temática afro-brasileira, cujos conteúdos¹ devem ser ministrados em todos os componentes curriculares, mas em especial nas disciplinas de Educação Artística² e História e Literatura Brasileiras (Brasil, 2003), como um contraponto legal para exigir da sociedade decisões e atitudes diferentes do que se fazia até então.

Dentre os representantes dessa luta, destacam-se Abdias do Nascimento, Haroldo Costa, José Correia Leite e Solano Trindade (Conceição, 2011), como

¹ Lei nº 10.639/2003, de 09/01/2003, instituiu no currículo oficial da rede de ensino do país a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", com os seguintes conteúdos: História da África e dos Africanos; a Luta dos Negros no Brasil; a Cultura Negra Brasileira e o Negro na Formação da Sociedade Nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

² Estranhamos que a Lei nº 10.639/2003 não utilize o nome *Arte*, pois essa nomenclatura passou a ser utilizada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20/12/1996, em substituição ao nome *Educação Artística*. Porém, não cabem mais questionamentos neste trabalho, em virtude de seus limites de discussão, e seguiremos utilizando o termo *Educação Artística* em consonância ao que explicita a referida lei.

também Benilda Regina Paiva de Brito, a Frente Nacional do Negro, a União dos Homens de Cor, o Teatro Experimental do Negro, o Movimento Negro Unificado (Nonato, 2018), e alguns jornais da chamada imprensa negra paulista, conforme destaca Gomes (2017, p. 29): “*O Xauter (1916), Getulino (1916-1923), O Alfinete (1918-1921), O Kosmos (1924-1925), O Clarim d’Alvorada (1929-1940), A Voz da Raça (1933-1937), Tribuna Negra (1935), O Novo Horizonte (1946-1954), Cruzada Cultural (1950-1966)*”, dentre outras pessoas e organizações sociais.

A Lei 10.639/2003 propõe, portanto, a reflexão sobre a sociedade brasileira por outro viés, o da diversidade cultural, a partir do que nela existe de valores históricos e culturais afrocentrados; da herança de matriz africana que há no dia a dia das pessoas, seja nas grandes cidades, seja no interior; nos diversos modos de falar; na culinária; na dança; no canto; no festejar; no orar, celebrar e reverenciar, como marcas identitárias do povo negro que aqui construiu e reconstruiu histórias, conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sancionadas em 2004 (Brasil, 2004), que estabeleceram orientações, dentre outras, para gestores de instituições de ensino superior que oferecem cursos de formação de professor para o enfrentamento da questão racial.

Dessa forma, tomamos por referência a Lei 10.639/2003 e destacamos que este trabalho tem a proposta de analisar a constituição do percurso formativo de licenciados em Letras/Português da UFPE sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, entre 1998 e 2018³, identificando as representações que eles produziram a respeito da referida temática desde quando ingressaram na graduação em Letras.

Partimos do pressuposto de que memórias podem contribuir para entendermos se os egressos do curso de Letras/Português da UFPE desenvolveram ou não o estudo sobre a temática da história e cultura afro-brasileira em sua formação inicial, e salientamos que esta pesquisa está construída sob a perspectiva histórica, inserindo-se na área da História da Educação, campo de pesquisa que enseja a interlocução entre História e Educação, com a apresentação de um pequeno recorte sobre 1) a história da UFPE - instituição de ensino superior que também se torna tema de nosso trabalho - ; 2) a história da criação do professor de Língua Portuguesa e de Literatura;

³No Quadro 5 à página 120, apresentamos um quadro com o início e término de cada curso por parte dos egressos.

3) a história dos cursos de Letras no Brasil e 4) a própria história deste evento: a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira num curso de licenciatura do país, a fim de atingirmos o objetivo exposto neste trabalho.

Justificamos o recorte temporal de 1998 a 2018 porque eles são os anos de permanência dos sujeitos desta pesquisa na Universidade e, paralelo a isso, historicamente, 2018 coincide com o ano em que a Lei 10.639/2003 completou 15 anos de vigência, ou seja, um lapso temporal significativo e que pode nos levar a reflexões sobre a condição formativa de licenciados em Letras dessa IES, que pode ter atendido ou não às expectativas do referido dispositivo legal.

Refletindo também sobre o momento histórico desse período, entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, o Brasil passou por transformações sociais relevantes, com a chegada à Presidência da República do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, exercendo um primeiro mandato de 1995 a 1998 e em seguida, com sua reeleição, de 1999 a 2002.

A partir de 2003 até 2016 vivenciamos no Brasil 14 anos de administração federal comandada pelo Partido dos Trabalhadores, governos que estiveram marcadamente mais próximos das demandas dos movimentos sociais e populares da sociedade brasileira e que desencadearam uma série de ações reparadoras para a sua população negra, a exemplo da aprovação da Lei 10.639/2003 - a primeira a ser sancionada logo no início do primeiro mandato do presidente Lula -, e para outros grupos menos privilegiados, a exemplo dos indígenas, contemplados com a Lei nº 11.645/2008, que ampliou o alcance da lei de 2003, ao incluir a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura indígena nas escolas da Educação Básica do país (Brasil, 2008), numa demonstração de avanço da legislação brasileira para aprimorar a discussão das relações étnico-raciais em nossas escolas.

Esclarecemos que adotaremos neste trabalho a noção de raça e etnia de Munanga (2004), quando ele afirma que “o conteúdo de raça é morfológico – diferenças na cor da pele, altura, textura do cabelo, características faciais - e o da etnia é “sociocultural, histórico e psicológico”, pois um conjunto populacional dito raça ‘branca’, ‘negra’ e ‘amarela’ pode conter em seu seio diversas etnias. Estas, por seu lado, reúnem indivíduos que, histórica ou mitologicamente, “têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (Munanga, 2004, p. 12), definições

que parecem estar próximas do entendimento corrente em documentos oficiais da educação brasileira quando definem, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações **Étnico-Raciais** (*grifo nosso*) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), dentre outros

Entendemos que essa definição de raça por Munanga supera a perspectiva da compreensão meramente biológica do termo, quando ele mesmo destaca que a dimensão do conceito de raça com a distinção de superioridade e inferioridade entre seres humanos está ultrapassada e surgiu com as pesquisas levadas a cabo pelo naturalista sueco Carl Von Linné nas Ciências Naturais do século XVIII, na Zoologia e na Botânica, para classificar as espécies animais e vegetais em 24 raças ou classes, transbordando esse conceito também para seres humanos. A partir disso, criou-se a noção falsamente biológica de raça que hierarquizou as relações entre grupos humanos com características físicas diferenciadas, definindo os negros, com sua fenotipia de pele escura, cabelos crespos, nariz achatado e lábios grossos, os que passaram a ser considerados inferiores social e culturalmente em relação aos brancos e amarelos.

Na mesma direção, para Assis e Canen (2004), a definição de raça, como um pressuposto científico e com centralidade biológica, foi atualmente abandonada com a confirmação vinda pelo Projeto Genoma Humano, que mapeou e decifrou o código genético humano, indicando que, no Brasil, a partir das pesquisas do geneticista Sérgio Danilo Pena, os brasileiros, mesmo os de traços europeus em sua fenotipia, apresentam carga genética africana ou ameríndia, confirmando o princípio empiricamente conhecido de que inexistem “raças puras ou imutáveis”; os seres humanos, na realidade, constituem a espécie *Homo sapiens*, cuja variabilidade genética é inferior a 5%, e raças humanas não existem do ponto de vista biológico.

De acordo com Pena e Bortolini (2004), não há desigualdades biológicas estruturais entre os seres humanos, sejam brancos europeus ou negros africanos, comprovando, assim, não fazer mais sentido o uso do conceito de raça para inferiorizar pessoas e sim considerá-lo como uma construção social utilizada para classificar grupos de pessoas com características morfofisiológicas diferentes entre si, e não por questões meramente genético-biológicas.

Dentre outras conclusões, segundo ainda Pena e Bortolini (2004), o Projeto Genoma Humano provou que brancos e negros são diferentes fisicamente em sua cor

da pele, por exemplo, pela ação da natureza sobre a espécie humana para adaptá-la melhor ao seu meio ambiente: brancos, nos países frios e temperados, com menos melanina, para auxiliar a síntese da vitamina D, essencial para o desenvolvimento humano; negros, nos países quentes e tropicais, com mais melanina, para a sua proteção contra os raios ultravioletas. Nas palavras dos próprios autores:

Repetimos: tais diferenças refletem apenas a adaptação evolutiva das populações geograficamente diversificadas de *Homo sapiens sapiens* ao seu hábitat e não servem para atestar a existência de raças dentro de nossa espécie (Pena; Bortolini, 2004, p. 4).

Conceito polêmico quanto ao seu uso, tanto na academia quanto na sociedade, Gomes (2001) destaca que o próprio movimento negro e alguns cientistas sociais quando utilizam o termo *raça* o fazem sem a ideia de purismo ou supremacia racial, perspectiva, como já dito, superada. Ao contrário, eles dão uma nova interpretação para essa “categoria”, segundo ainda a autora, e “baseados em uma reapropriação cultural e política, construída pelos próprios negros” (Gomes, 2001, p. 84), o que não contradiz, portanto, o entendimento apresentado pelo antropólogo congolês Kabengele Munanga.

Do exposto, e ao refletir sobre minha⁴ formação acadêmico-profissional com a temática ora exposta, entendo ser necessário retomar algumas memórias para contar um pouco sobre como cheguei até aqui, do meu lugar de fala (Ribeiro, 2020) de mulher branca e que não sofreu, portanto, os traumas causados pelo preconceito racial, mas que desenvolveu uma pesquisa sobre o percurso formativo de licenciados na área da diversidade étnico-racial.

Segundo essa autora, a reivindicação do lugar de fala do negro é um espaço de existência para ele e que o habilita a “refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (Ribeiro, 2020, p. 64), criando, dessa forma, possibilidades para ele estar presente na sociedade de forma digna. Destaca ainda que o lugar de fala “Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo” (Ribeiro, 2020, p. 64), e arremata:

⁴ Utilizarei em algumas passagens desta seção o pronome “eu” como uma forma de marcar a subjetividade de momentos vividos apenas por mim e que guardam as minhas representações sobre eles.

O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (Ribeiro, 2020, p. 85).

E é com a consciência de que eu possuo um lugar de fala, mas não o lugar da dor, do preconceito ou dos traumas causados pelo racismo, que me coloco como uma agente da luta antirracista, colaborando com empatia e algum engajamento a favor dos discriminados.

Dito isso, rememoro que desde criança mantive contato com a questão das diferenças de tons de pele, tipos de cabelo, feições faciais, dentro de minha casa, já que sou filha de um negro⁵ (pardo para os padrões de hoje, de pele marrom, cabelos crespos, nariz afilado) com uma branca (loura, cabelos lisos e olhos azuis), e a discussão sobre a condição dos negros em nossa sociedade perpassava meu universo familiar, ora em conversas sobre fatos noticiados na imprensa, ora nas conversas, comentários ou brincadeiras em família, por exemplo, por sermos seis irmãos com tons de pele diferenciados, com cabelos lisos e crespos, e assim íamos nos entendendo dentro dessa diversidade.

Fora o contato com meu núcleo familiar mais próximo, havia também meus tios, tias, primos e primas, formados em sua maioria por pessoas pardas, como também os colegas da rua onde morava - os das brincadeiras - e os da escola. Sobre estes últimos, lembro-me de que durante todo o meu Ensino de 1º Grau (atual Anos Finais do Ensino Fundamental), minhas colegas mais próximas das conversas no intervalo das aulas e dos trabalhos em equipe eram uma preta e uma parda, com as quais me relacionei de forma amiga até a conclusão dessa fase escolar, numa convivência harmônica com pessoas de cor da pele diferente da minha.

Considero importante rememorar esse passado porque me dou conta da proximidade que tive com pessoas que sofreram (ou ainda sofrem) discriminações, presentes no meu círculo familiar e de amizades, e eu as relaciono aos negros que estão presentes nas discussões deste trabalho, cujas histórias, culturas e singularidades devemos respeitar.

⁵ Dentro da classificação do IBGE, pretos e pardos formam a população negra em nosso país.

Concordamos com Mignolo (2005) quando este afirma que os negros apresentam a singularidade de serem diferentes, uma vez que diversas etnias compuseram o contingente de escravizados trazidos para o Continente Americano e aqui construíram histórias e riquezas, mas também são iguais ao mesmo tempo, por serem portadores de uma mesmidade, isto é, têm em comum o fato de serem discriminados ou subalternizados diante de outros grupos sociais. Também sofrem violações culturais, já que na conquista da América Latina foi imposto o eurocentrismo como modelo para os países dominados (Mignolo 2005), o qual vivenciamos até o momento, tanto aqui no Brasil quanto em países da América Hispânica, provocando o apagamento dos conhecimentos que não sejam originados do Ocidente, aqui compreendido como os países da Europa, suas possessões e os Estados Unidos, como destaca esse autor.

Enquanto professora, presenciei comentários depreciativos e ações discriminatórias contra crianças e adolescentes negros, e eu, como pessoa branca que já chegou à sociedade com o privilégio da cor, apenas lamentava, mas me cobrava lançar um olhar mais amoroso a esses alunos. Acredito, portanto, que a Lei 10.639/2003 e a legislação que se seguiu a ela podem dar sua contribuição à luta contra o racismo por trazerem não só a perspectiva de criarmos um novo perfil de currículo, mas também uma proposta para que práticas docentes e educativas sejam redimensionadas a favor de uma educação mais inclusiva e respeitosa às diferenças, e respeito a ser seguido como regra no espaço das instituições escolares e não exceção.

Voltando a esse passado, sinto como se toda essa vivência tenha sido uma preparação para o que pretendo atualmente, ou seja, concluir o doutorado como uma forma de fechar um ciclo de estudos que iniciou na infância quando, ainda menina, sem saber o que era uma pesquisa acadêmica, já dava indícios de que poderia ir além de um curso superior, através da minha dedicação aos estudos, com o zelo em realizar as atividades escolares, passando pela adolescência sem viver intensamente essa fase, estando mais absorta nos planos futuros de entrar numa faculdade, e, enfim, chegando à maturidade com a mesma vontade de aprender e com o mesmo amor ao conhecimento.

Esta pesquisa, portanto, foi concluída por estar em conexão com a realidade por mim vivida até o momento, com minha percepção e sensibilidade para ver e

lamentar a discriminação racial pela qual passam determinadas pessoas e com a personalidade que foi sendo formada em mim, à medida que eu crescia e experimentava novas vivências e situações de aprendizagem.

Ademais, a partir da afirmação de Minayo (2009, p. 17) de que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”, este doutorado também é um desdobramento de um ciclo de pesquisas iniciado no mestrado em Educação, em 2009, na UFPE, ocasião em que tive um contato inicial com as discussões sobre a Lei 10.639/2003 no momento em que eu construía e analisava os dados para a dissertação, levando-me a resultados e questionamentos que me fizeram realizar uma segunda especialização, desta vez na área de Direito Educacional, entre 2014 e 2015, cuja monografia⁶ teve o objetivo de analisar como a Lei nº 11.645/2008⁷ estava sendo implementada em Jaboatão dos Guararapes/PE, município no qual eu lecionava na época, trabalho que me impulsionou a voltar meu olhar para a temática da história e cultura afro-brasileira nesta investigação.

Por outro lado, tomar memórias e suas representações como objeto de estudo neste trabalho emergiu também da minha participação no Grupo de Pesquisa em História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM), da Universidade de Caxias do Sul (UCS), levando-me a integrá-las à discussão sobre a temática afro-brasileira num curso de graduação da UFPE que, por ser o meu local de trabalho desde o ano de 1999, reconheço-a como importante para o estado de Pernambuco e sua capital, Recife, já que a instituição se insere no rol de uma das maiores universidades públicas do país, consolidando-se ainda como uma das melhores em níveis de qualidade de ensino das regiões Norte-Nordeste, conforme destaca o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE (2009-2013)⁸, doravante PDI (UFPE, 2009), representação que também faz parte do senso comum dos pernambucanos, haja vista as lembranças

⁶ O título da monografia é “A Implantação da Lei nº 11.645/2008 em Escolas Públicas Municipais de Jaboatão dos Guararapes”.

⁷ Como já anunciado neste trabalho, ela foi sancionada em 10 de março de 2008 e incluiu a obrigatoriedade da discussão nas escolas brasileiras **também da temática da história e cultura indígena**, ampliando os conteúdos para: o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos **povos indígenas** no Brasil, a cultura negra e **indígena** brasileira e o negro e o **índio** na formação da sociedade nacional (*grifo nosso*).

⁸ Disponível em:

<https://www.ufpe.br/documents/1696523/0/PDI++UFPE+2009-2013.pdf/e10d138d-aa88-470b-9073-0d2eac2be4a7>. Acesso em 20 out. 2022.

positivas que os entrevistados desta pesquisa apresentaram sobre a Universidade, como veremos mais adiante.

No momento, como pesquisadora, considero-me curiosa e com muitas inquietações sobre a realidade social brasileira. Angustia-me ver o abismo existente entre os mais pobres e os mais ricos de nosso país e as discriminações de qualquer natureza - especialmente às que negros sofrem, seja em momentos “normais” de nossas vidas, seja em momentos de crise, como os que vivenciamos durante a pandemia da Covid-19⁹ nos anos de 2020 e 2021 -, e reflito sobre o que leva pessoas a menosprezarem outras por elas terem nascido com a cor da pele mais escura do que a considerada “branca” e com traços faciais fora do padrão europeu do nariz afilado, lábios finos, cabelos lisos, louros e de olhos verdes ou azuis.

Enfim, refletindo sobre o lugar onde nasci, sobre onde estou e sobre o tempo em que vivo, sobre minhas escolhas acadêmicas e profissionais, sobre os cursos que realizei e, conseqüentemente, sobre os momentos de estudo e leitura que eles exigiram de mim e, acima de tudo, sobre a interlocução com meus pares - amigos e colegas da vida, de trabalho e da academia, professores, alunos e familiares -, tudo isso me deixou algo interiorizado para que eu chegasse a este momento de defesa de minha tese de doutorado, a qual se relaciona com o meu jeito de ser e de estar no mundo, com minha experiência de vida e questionamentos sociais.

Acreditamos, dessa forma, que não é apenas a supervalorização de um padrão estético de beleza que leva a discriminação aos negros. A resposta para isso pode ser considerada a partir de Almeida (2020), quando ele afirma que só com a consciência de que se é racista é que poderemos enfrentar o racismo, indo ao encontro de (Ribeiro 2019) quando essa autora afirma que a questão é saber o que a pessoa está fazendo “ativamente” para combater o racismo, exigindo de nós uma tomada de decisões contra atitudes preconceituosas e discriminatórias às pessoas negras.

Compreendido a partir das considerações de Munanga (2004, p.8) de que é “uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”, o racismo

⁹ Vide a notícia: *Desigualdade racial: por que negros morrem mais que brancos na pandemia?* Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/desigualdade-racial-por-que-negros-morrem-mais-que-brancos-na-pandemia/49455/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

expõe a ideia de que os seres humanos são diferenciados entre “civilizados” e “primitivos”, o que lutamos para que essa ideia seja combatida cada vez mais nas sociedades e, conforme Almeida (2020) nos diz, é importante cultivarmos a atitude política de agirmos contra a desigualdade racial, pois, do contrário, continuaremos a naturalizá-la, incorporando-a ao nosso cotidiano como algo normal, da mesma forma como foi para a sociedade brasileira dos séculos XVI ao XIX o processo de escravização pelo qual passaram pessoas negras traficadas da África para o Brasil.

Salientamos que, segundo Gomes (2019), já em 1535, ou seja, apenas um ano após o surgimento das Capitânicas Hereditárias - sistema administrativo criado pela Coroa Portuguesa para povoar, explorar e distribuir terras, além de cobrar impostos da colônia portuguesa na América (Cintra, 2012) - havia notícias sobre a chegada dos primeiros escravizados africanos ao Brasil. Da mesma forma, Bandecchi (1972) destaca em seu texto, *Legislação Básica sobre a Escravidão Africana no Brasil*, que o Alvará de 29 de março de 1549 autorizou os senhores de engenho a importarem até 120 escravizados da Guiné e da Ilha de São Tomé, na Costa Africana, onde os portugueses possuíam feitorais, para cada engenho que estivesse funcionando na então colônia portuguesa na América.

Assim, tendo em vista todo o processo de discriminação e invisibilização que sofreu o povo negro no Brasil é que acreditamos na força de uma lei para trazer às instituições de ensino, sejam elas da Educação Básica ou do Ensino Superior, a discussão sobre a importância de estudarmos a história e cultura de africanos e afro-brasileiros que construíram e constituíram a nossa identidade nacional, juntamente com o indígena e o português, mesmo que tenham sido evidenciados diversos conflitos ao longo da história do Brasil entre esses três povos e que a história e a cultura de africanos, assim como de indígenas, tenham sido relegadas ao esquecimento ou tratadas como algo menor, sob a ótica do etnocentrismo europeu presente nas escolas do país que provocou o apagamento da discussão sobre a origem de saberes afrocentrados entre nós, a despeito de muitos costumes, hábitos e valores fazerem parte do nosso dia a dia.

Para além da dimensão cultural viva em nosso cotidiano que nos remete à cultura africana e afro-brasileira, por exemplo, com as comidas à base de farinha de milho, com a pimenta, a feijoada, a capoeira, o samba, as danças e seus instrumentos musicais, as religiões de matriz africana, dentre outras manifestações e traços

característicos da cultura afrocentrada presentes entre nós - as quais foram evidenciadas por autores como o sociólogo Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala* (Freyre, 2019) e o antropólogo Darcy Ribeiro, em *O Povo Brasileiro* (Ribeiro, 2015), numa louvação à mestiçagem brasileira, porém, muitas vezes, de forma racista e estereotipada -, é importante termos em mente que essas construções culturais trazem não só a marca da materialidade construída, mas também carregam histórias de luta e resistência contra o opressor, ou seja, devemos compreender as representações que a cultura africana e afro-brasileira nos remete para muito mais do que vemos, ouvimos ou experimentamos.

Desse modo, além das “africanidades brasileiras”, isto é, “das raízes da cultura brasileira que têm origem africana”, conforme destaca Silva (2005, p. 155), presente nos costumes diários de muitos brasileiros, os africanos também trouxeram saberes científicos e epistemologias que contribuíram para a formação da riqueza do país. Na área da Arquitetura, por exemplo, encontramos as técnicas de utilização da argila em construções (Jesus, 2020); na Medicina, o uso de medicamentos curativos e a aplicação de princípios de fisiologia e anatomia desde tempos imemoriais, no século 3.000 a. C. pelo médico egípcio Imhotep (Gentile, 2005), que deve ser considerado o verdadeiro *Pai da Medicina*, já que viveu 25 séculos antes do grego Hipócrates, detentor desse título no Ocidente a partir do viés etnocêntrico europeu na educação; na Matemática, com os primeiros sistemas de contagem a partir do chamado Osso de Lebombo, considerado o artefato matemático mais antigo do mundo e que ainda hoje inspira o calendário utilizado por clãs bosquímanos na Namíbia/África (Pinheiro, 2021), dentre outras invenções da cultura africana e afro-brasileira que estão no nosso cotidiano e não nos damos conta devido ao silêncio que paira sobre elas, tanto nas escolas como na sociedade.

Esses saberes são provas inequívocas da riqueza que os povos africanos trouxeram para o Brasil e que restaram invisibilizados em nossa sociedade, encobertos sob o manto do eurocentrismo dominante no ensino, o que esperamos uma alteração nesse quadro com a implementação dos estudos da diversidade cultural brasileira nas escolas do país, afinal de contas, a cultura africana e afro-brasileira está em nós, devendo ser conhecida e valorizada.

Nesse sentido, de acordo com Gomes e Silva (2011, p. 302), o estudo da cultura africana e afro-brasileira

não significa negar as marcas das outras culturas que fazem parte do nosso jeito de ser e de viver como brasileiros/as. Representa a aceitação de uma de nossas raízes, tão omitida e negada a ponto de seus principais representantes, ou seja, os descendentes de africanos, serem vistos há mais de 500 anos com lentes seletivas, preconceituosas e ainda serem diariamente discriminados. Essas são algumas dentre as muitas questões que precisam ser discutidas, debatidas e refletidas nos mais diversos processos de formação de professores/as.

Para as autoras, portanto, é preciso refletirmos sobre a temática africana e afro-brasileira para dirimirmos as históricas desigualdades geradas pela sociedade brasileira ao omitir esses saberes, na tentativa também de dirimir discriminações e preconceitos gerados contra os negros brasileiros, fazendo com que esse grupo se reconheça como sujeitos formadores e positivos da nossa cultura. Em seu livro *O Averso da Pele*, o escritor negro Jeferson Tenório trata desse tema ao destacar que esse avesso é o que está por trás da cor preta da pele, ou seja, os pensamentos, reflexões e cultura das pessoas negras (Tenório, 2020) e que devem ser visibilizados e valorizados.

De fato, destacamos a importância de se conhecerem outras origens do conhecimento humano a serem abordados nas escolas e universidades, trazendo também para as salas de aula as raízes africanas, além de serem divulgados conhecimentos positivos sobre a cultura afro-brasileira, tornando-nos capazes de reconhecermos a diversidade étnico-cultural do brasileiro como algo bom e não como algo a ser ignorado ou não reconhecido, por ser considerado negativo, conforme difundiam as teorias racistas biológicas do final do século XIX (Carneiro, 2011) que contribuíram para a difusão de toda sorte de preconceitos contra pessoas negras no Brasil e, dentre outras, para a tentativa de embranquecer a sociedade brasileira através do estímulo à vinda de imigrantes europeus para o Sudeste e Sul brasileiros (Ramos, 1996), o que alimentou ainda mais o abismo existente entre brancos e negros no Brasil em nosso país.

Trabalhos já realizados, como os de Oliveira (2016) e Nonato (2018), têm concluído que ainda há fragilidades na formação que graduandos de Letras recebem sobre a história e cultura afro-brasileira, indicando a relevância de se colocar esse tema em evidência, considerando que a licenciatura em Letras é um dos cursos que devem oferecer o referido estudo para difundir conhecimentos e valores sobre a nossa diversidade étnico-racial, haja vista a disciplina de Literatura Brasileira estar

evidenciada na Lei 10.639/2003 como uma das que, especialmente, devem ter em seus conteúdos temáticas centradas na afro-brasilidade.

A título de exemplificação, a dissertação de Oliveira (2016) lançou o olhar para a formação inicial docente, desta vez, especificamente, para o futuro professor de Literatura e sua relação com as Literaturas Africana e Afro-Brasileira. Para tanto, tentou responder à pergunta sobre como estão sendo distribuídos os conteúdos referentes às Literaturas Africana e Afro-Brasileira em 14 cursos de Letras da cidade de São Paulo de 14 universidades, uma pública (*Universidade Paulistana* – nome fictício) e 13 da rede privada de ensino (*Universidades A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L e M*), bem como pretendeu mapear obras e autores estudados.

Metodologicamente, a pesquisa na universidade pública se deu através de documentos recolhidos na instituição, e nas universidades privadas foi aplicado um questionário *online* aos coordenadores dos cursos, além de consultas a informações e documentos obtidos *in loco* nessas Instituições de Ensino Superior (IES).

Após a análise de documentos e de questionários, dentre os autores/obras recorrentes em todos os 14 cursos pesquisados, textos de Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Rita Chaves, Tânia Macedo e Russel Hamilton se destacam, e a universidade pública apresentou melhor desempenho do que as privadas nas questões investigadas, ofertando uma carga horária mínima de 360 horas destinadas às Literaturas Africana e Afro-Brasileira, dentre disciplinas obrigatórias e optativas, porém, dentre as 13 universidades privadas, apenas cinco oferecem Literaturas Africana e Afro-Brasileira em suas grades curriculares. Conclui a autora que, apesar do esforço de algumas dessas instituições, o cumprimento da lei não está sendo efetivado pela maioria delas, no sentido de que não estão promovendo o debate sobre a valorização das culturas africana e afro-brasileira de acordo com a Lei 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004¹⁰, cabendo a elas, portanto, “a oferta de um currículo que problematize e atenda à demanda do debate multiétnico e multicultural no país” (Oliveira, 2016, p. 204-205).

Na mesma direção, o trabalho de Nonato (2018) buscou compreender como dois cursos de licenciatura, Pedagogia e Letras, de duas IES mineiras têm se

¹⁰ Juntamente com a Resolução CNE/CP nº 1/2004, instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

estruturado para atender às demandas da legislação sobre as relações étnico-raciais, especialmente a Lei 10.639/2003. Na direção do que esta tese apresenta como um ponto para reflexão, a pesquisadora partiu do pressuposto de que os professores têm um papel crucial no processo de implementação da referida legislação.

Para compreender se esses cursos estavam preparando seus alunos para lidar com a diversidade étnico-racial nas escolas, ela contextualizou brevemente o processo histórico de formação da sociedade brasileira a partir da colonização, enfatizou a importância da luta dos movimentos negros brasileiros, destacou a relevância das literaturas africanas e afro-brasileiras para a educação das relações étnico-raciais e mapeou os estudos sobre a formação de professores com vistas ao trabalho com essa temática.

A empiria da investigação foi construída a partir da análise da legislação educacional brasileira sobre a diversidade étnico-racial, dos projetos pedagógicos dos dois cursos, das matrizes curriculares e do ementário das disciplinas que tratam da diversidade étnico-racial e das literaturas africanas e afro-brasileira, a qual foi cotejada com questionários respondidos por alunos ingressantes e concluintes dos cursos em análise, além de entrevistas com os professores que ministravam as disciplinas relacionadas com a diversidade e literaturas africanas e afro-brasileira.

Como resultado, a autora constatou que as duas IES contemplam a temática investigada, contando com um corpo docente atuante na área, que desenvolve pesquisas e/ou possui experiências profissionais relacionadas a ela, além dos licenciandos demonstrarem interesse em se dedicar à temática da diversidade. Porém, apesar das possibilidades encontradas nos dois cursos analisados, a pesquisadora concluiu que a Lei 10.639/2003 ainda está em processo de implementação, demandando ainda um tempo para o enfrentamento dos desafios colocados para a sua efetivação.

Desse modo, tomando as reflexões expostas que mostram um cenário de lacunas na formação de professores referentes às questões étnico-raciais e com o aporte das discussões teórico-metodológicas desenvolvidas, além da construção, análise e interpretação de dados, este trabalho defendeu a tese de que memórias de licenciados podem reconstruir suas trajetórias formativas sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira num curso de graduação, comprovando ou não a existência das discussões sobre essa temática.

Como problema de pesquisa, tentou responder ao seguinte questionamento: Egressos do curso de Letras/Português da UFPE estão recebendo formação na temática da história e cultura afro-brasileira? A partir da definição desse problema, delinear-se as seguintes questões orientadoras: a) Que aspectos foram abordados no curso de Letras/Português sobre a temática afro-brasileira? b) Quais representações foram construídas a partir das memórias dos egressos sobre a sua formação na temática da história e cultura afro-brasileira? c) Qual relação do ensino da história e cultura afro-brasileira é possível estabelecer a partir dos documentos do curso de Letras/Português com o que preceitua a Lei 10.639/2003?

Como elementos que definem o que se pretende alcançar numa investigação acadêmica, tendo como suporte o referencial teórico-metodológico, a empiria, o problema principal e as questões orientadoras, o objetivo geral delimitado foi o de analisar a constituição do percurso formativo de egressos do curso de Letras/Português da UFPE sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, entre 1998 e 2018, identificando as representações que eles produziram a respeito dessa temática, bem como os objetivos específicos são os que seguem: a) elencar e analisar elementos da história e cultura afro-brasileira presentes na formação dos egressos; b) interpretar as representações construídas por eles sobre a formação recebida na temática afro-brasileira e c) analisar a proposta curricular e demais documentos do curso e sua relação com o ensino da história e cultura afro-brasileira.

Assim, com a análise de narrativas de pessoas que foram sujeitos e testemunhas da história da implementação ou não do ensino voltado à diversidade cultural no ensino superior, bem como a utilização de documentos como outra fonte de pesquisa, pretendeu-se aperfeiçoar os diálogos sobre memória, formação docente e questões étnico-raciais, ampliando o debate nacional sobre o tema.

A relevância social deste trabalho se relaciona, portanto, à contribuição que os resultados desta pesquisa poderão trazer para ampliar a discussão sobre a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira em cursos de licenciatura em Letras do Nordeste, considerando que os achados na UFPE poderão servir de parâmetro para se chegar a conclusões semelhantes em outras universidades públicas federais dessa região.

Defendemos, portanto, que uma educação diversa também é um instrumento de combate ao racismo existente nas sociedades e ela pode dar sua contribuição a

partir da criação de currículos que incluam conhecimentos afrocentrados, combatendo o monoculturalismo europeu presente nas nossas escolas, conforme Pinheiro (2023) destaca, o que estimula a falta de vínculo da população negra do país com a história que é contada nas instituições escolares, pois, como aponta Candau (2016):

No Brasil, a manipulação da memória pelos brancos consiste em manter a memória da escravidão, pois esta é concebida como um meio de inferiorizar os negros, construindo uma identidade americana ou euro-americana com lembranças "afro" (Candau, 2016, p. 167).

Concordamos com Silva (2008) quando ela afirma que as leis existem para corrigir distorções e garantir direitos devidos aos cidadãos e, nesse sentido, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira ensejou a possibilidade de reparação de anos de invisibilidade de saberes milenares construídos pelos povos africanos, a exemplo de manifestações científicas, tecnológicas, artísticas, filosóficas, religiosas, gastronômicas, linguísticas e tantas outras, na tentativa de enfrentar as lacunas presentes no sistema educacional brasileiro.

Nessa direção, Gomes (2012, p. 13) afirma que:

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do "outro", interpretações diferentes e confrontos de idéias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.

Acreditamos, que ao inserir oficialmente no currículo escolar o ensino da história da África, das contribuições dos povos africanos e da história e cultura afro-brasileira, a citada lei visou a corrigir a narrativa histórica eurocentrada que por muito tempo prevaleceu no ensino brasileiro, trazendo outras informações e interpretações sobre a história de nosso país.

Para Pimenta e Lima (2006, p. 8), o exercício da profissão de professor deve "proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa", ocasião em que ele colocará em prática conhecimentos construídos ao longo de sua formação inicial, refletindo sobre eles e sobre a realidade que lhe é apresentada, levando-nos a refletir sobre o objeto de estudo deste trabalho - memórias de egressos sobre suas experiências com o ensino

da história e cultura afro-brasileira na graduação, a fim de compreendermos o processo de implementação desse ensino num curso de formação de professor que pode atuar na Educação Básica do país e atender ao que preceitua a legislação sobre o tema, a exemplo da Lei 10.639/2003.

Do exposto, este trabalho destaca a relevância da memória como promotora da reconstrução de eventos vividos por pessoas partícipes e testemunhas deles e que dão significados ao que vivenciaram, segundo o que afirma Halbwachs (1990, p. 51) ao destacar que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”, o que é corroborado por (Alberti, 2005), quando ela destaca que a memória coloca o homem como testemunha da história e pode esclarecer questões que documentos oficiais algumas vezes deixam lacunas.

Ao mesmo tempo, reconhecemos a atualidade da temática afro-brasileira em cursos de licenciatura, que podem dar sua contribuição para consolidar um dispositivo legal que representa a luta de intelectuais e movimentos sociais ligados à causa dos negros brasileiros, segundo Conceição (2011), para enfrentar preconceitos e a invisibilidade de valores histórico-culturais de um povo que também construiu a sociedade brasileira.

Salientamos que adotaremos neste trabalho os termos “escravizado” e “escravização”, em consonância ao que inúmeros pesquisadores já apontam em suas obras (Munanga, 1996; Silva, 2005; Kilomba, 2019; Ribeiro, 2020; Carneiro, 2023), para indicar a condição imposta aos africanos traficados para o Brasil Colônia e Império. Ao contrário, essas palavras nos fazem refletir sobre os africanos e seus descendentes que estavam sob o jugo do europeu contra a sua vontade, e não por opção. É uma terminologia, portanto, que se insurge contra a ideia da naturalização do domínio do homem sobre o outro, indicando também a condição de não passividade de africanos e afro-brasileiros diante da exploração a que foram submetidos.

Nesta seção apresentamos os aspectos principais que caracterizam este trabalho e nas duas próximas abordaremos o referencial teórico da pesquisa, que seguiu as contribuições da história cultural, bem como serão expostos os procedimentos metodológicos que guiaram este estudo para chegarmos aos objetivos

propostos, tendo por base as orientações da história oral e, como empiria, as memórias de egressos, recolhidas a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, sendo estas cotejadas com documentos curriculares do curso em análise.

1.1 HISTÓRIA CULTURAL: UM OUTRO OLHAR SOBRE OS SUJEITOS DA HISTÓRIA

A história da cultura pode ser compreendida, segundo Burke (2005), como uma disciplina da historiografia e existe desde o século XVIII quando, diferentemente de épocas anteriores, a partir de 1780 já se encontram registros de história da cultura humana ou de determinadas regiões ou nações, em contraposição aos estudos que se realizavam sob a égide do racionalismo cartesiano, conforme nos diz Pesavento (2008), e a divide em quatro fases: 1ª) a Clássica, vigorando entre o século XVIII e a década de 1930; 2ª) a fase da História Social da Arte, surgida entre as décadas de 1930 e 1960; 3ª) a fase da descoberta da História da Cultura Popular, a partir da década de 1960; e 4ª) a Nova História Cultural, na década de 1980, destacando-se o entrecruzamento dessas fases até a consolidação de cada uma delas.

A perspectiva da quarta fase é a considerada neste trabalho, tomando o conceito de cultura que é evidenciado como “um conjunto de ações e de produtos por meio dos quais um grupo determinado atribui valor e sentido às suas práticas, desde as mais cotidianas e banais até as mais singulares e extraordinárias”, segundo afirmam Carvalho e Hansen (2011, p. 62), ou, na simplificação de ser “uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar)”, na definição de Burke (2005, p. 43).

Esse último entendimento do que seja cultura é a perspectiva referendada pela “nova história”, como se referiu Le Goff (1990, p. 130) ao movimento historiográfico conhecido como Escola dos *Annales*, instituído pelos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, em 1929, a partir da fundação da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, que foi o ato de nascimento de novas abordagens na história cultural. As ideias propagadas no periódico inspiraram a fundação, em 1947, por Lucien Febvre, de uma instituição de pesquisa na área de ciências humanas e sociais – transformou-se em 1975 na *École des Hautes Études em Sciences Sociales* -, que

evidenciou a importância da interdisciplinaridade entre as diversas áreas das ciências humanas, como história, geografia, economia, sociologia, antropologia, psicologia, linguística e semiologia, assegurando na França e fora dela as perspectivas que tinham estado na origem dos *Annales*.

Conforme ainda Le Goff (1990) destaca, a escola dos *Annales* se caracterizou pela crítica do fato histórico, da história eventual e da história política; pela busca do trabalho interdisciplinar com outras ciências sociais e pela substituição da história-conto para a história-problema, para a história do tempo presente e do cotidiano, evidenciando uma ruptura com a história tradicional que, conforme Burke (1992),

oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou, ocasionalmente, eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história (Burke, 1992, p. 12).

Dessa maneira, a história cultural fez emergir novos temas para estudos, como a história da alimentação, da sexualidade, da família, da infância, da morte, dentre outras; novas metodologias para alcançar resultados, novos sujeitos para contar a história, não mais apenas a voz dos vencedores, mas a dos vencidos, dos excluídos, dos marginalizados, das pessoas comuns; agora, a voz de sujeitos como outra fonte de dados e não mais apenas documentos elaborados para contar um lado da história, pois, de acordo com Magalhães (2016, p. 152-153):

[...] em lugar do documento oficial como arauto supremo da verdade, permite-se o uso de outras fontes, da história dos heróis e da narrativa dos grandes acontecimentos passa-se à história de hereges e rebeldes [...] a interpretação una, dogmática bem como a objetividade são substituídos pela polifonia, pela subjetividade e pelas “verdades” múltiplas, fundados na história política em favor de uma história cultural e social.

Nessa mesma direção, Burke (1992, p. 11) afirma que “a base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída”, já que as pessoas estabelecem interações entre si e entre elas e com o que as rodeia, com outros sujeitos, objetos, costumes, hábitos, senso comum, que vêm à tona a partir da sua comunicação que, no nosso caso, rememoram lembranças de um passado vivido. Por seu turno, Chartier (2002, p. 16-17), afirma que:

a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.

Nesse sentido, elegeu-se a história cultural como fundamentação teórica para esta proposta de estudo, tendo em vista seu objetivo principal de reconstruir a trajetória formativa de licenciados sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira num curso de graduação de uma instituição de ensino superior, a partir de sujeitos comuns que emprestarão suas vozes e lembranças para rememorar o vivido num determinado espaço-tempo.

Os relatos dos egressos farão emergir, portanto, representações sobre esse evento formativo que, inserido no processo de ensino e aprendizagem, é uma construção social, política e cultural, de acordo com Stephanou e Bastos (2020), considerando as múltiplas relações que se estabelecem entre pessoas que têm um objetivo comum e que experienciam vivências com a marca da diversidade de olhares, de interpretações, característica da vida humana em sociedade.

A noção de representações aqui tratada se refere ao entendimento de Chartier (1991), quando este afirma que elas são construções que ajudam a configurar e interpretar o mundo, podendo, dessa forma, moldar percepções, identidades e relações sociais a partir do olhar do sujeito sobre a realidade. Afirma também que a representação não é universal, neutra e nem objetiva, pois é resultante de posições sociais efêmeras e de interesses dos indivíduos.

A história cultural, portanto, se relaciona à rememoração do vivido com a realidade social dos sujeitos e com a forma pela qual cada um a ressignifica, quando nos diz Chartier (1991, p. 19) que:

[...] pode pensar-se numa história cultural do social que tome por objecto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, a revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse.

Assim, tomar as memórias dos egressos sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira nos remeterá a discursos que trarão a marca da subjetividade do licenciado sobre o que ele vivenciou no curso de Letras da UFPE com a ressignificação da realidade a partir das relações que estabeleceu com o meio social e com as pessoas com quem dividiu suas experiências na referida graduação.

1.2 ESTUDOS DECOLONIAIS: PERSPECTIVA TEÓRICA PARA REFLEXÃO SOBRE A LEI Nº 10.639/2003

Nesta seção teceremos algumas considerações sobre os estudos decoloniais e como eles podem contribuir para refletirmos sobre a Lei 10.639/2003 e a realidade brasileira a partir de teóricos que enxergaram na América Latina o berço da exploração moderna de homens que foram forçados a trabalhar para construir riquezas, mas não para si, e sim para seus senhores, e, com base nesse mecanismo de subalternização, criou-se o regime capitalista do monopólio de bens naturais, de produção, de mercado consumidor e a ideologia do racismo, cujos desdobramentos nefastos se encontram até a atualidade, tanto na América Hispânica quanto no Brasil.

Preocupados e desejando imprimir reflexões outras sobre as desigualdades na América Latina, é que no final dos anos de 1990, sociólogos, filósofos, antropólogos e linguistas latino-americanos e alguns estadunidenses, conforme destaca Ballestrin (2013), criaram o grupo Modernidade e Colonialidade, partindo de estudos com uma epistemologia própria, a latino-americana, e não a estadunidense, a europeia ou até mesmo a de países do Oriente, como a indiana, com o objetivo de ser uma comunidade acadêmica reflexiva sobre os legados coloniais ainda presentes nesse continente, haja vista a desigualdade social ainda ser uma característica que marca essa região, mesmo que mais de 200 anos tenham se passado desde quando as primeiras colônias espanholas e a portuguesa, no caso, o Brasil, conquistaram a independência política de suas matrizes europeias, Espanha e Portugal, no início do século XIX.

Dessa forma, a partir da criação de conceitos que servem de parâmetro até o momento para pensarmos nos problemas seculares que atingem a América Latina, a exemplo da Colonialidade do Poder e do Saber (Quijano, 2005), Colonialidade do Ser (Maldonado-Torres, 2007), diferença colonial (Mignolo, 2005), dentre outros, esse grupo foi se firmando com a ideia de que é preciso repensar o que é considerado clássico, o que está posto, conforme destacou Ballestrin (2013), citando a importante construção do filósofo argentino Enrique Dussel.

Nesse sentido, combater a colonialidade do saber (Quijano, 2005) se configura como um desafio para os brasileiros, pois este apaga saberes e epistemologias que não sejam as dos dominadores, no caso brasileiro, dos portugueses, que aqui

chegaram em 1500 e conquistaram nossas terras, explorando-as, inicialmente, às custas do suor e do sangue de diversos povos indígenas originários que aqui se encontravam e posteriormente de negros escravizados, estes a partir de 1535, conforme assegura Gomes (2019), impondo sua cultura e suas “histórias únicas” (Adichie, 2019) como modelo a ser seguido na sociedade brasileira, em suas relações sociais e na imposição da matriz eurocêntrica de conhecimentos no nosso sistema educacional.

De acordo com o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a colonialidade do saber define a supremacia de determinados saberes sobre outros (Quijano, 2005), impondo-se nas sociedades ex-colônias de países imperialistas, a exemplo de Espanha e Portugal no século XV, ocultando saberes milenares de pessoas que constituíram a História da Humanidade, a exemplo dos africanos e seus descendentes aqui no Brasil.

Assim, de acordo com a perspectiva decolonial, de forma premeditada, a história e a cultura afro-brasileira foram secularmente invisibilizadas ou incompreendidas em nossas instituições educacionais, gerando ideias pré-concebidas, errôneas e preconceituosas contra a população negra, sendo necessário, portanto, que vozes se levantassem contra essa realidade, reivindicando o direito dessas pessoas a um lugar na História do Brasil com a contribuição de suas epistemologias e verdades, abrindo espaço para o seu protagonismo e combatendo a subalternização costumeiramente associada a ela, como bem lembrava Nascimento (1978) na década de 1970, ao defender os direitos dos negros brasileiros a uma inclusão na sociedade de forma mais equânime.

Daí que, num país marcado pela herança do escravismo imposto inicialmente aos indígenas e posteriormente aos negros, e cuja história foi contada pela voz do colonizador branco e vencedor, que impôs verdades únicas à nossa sociedade, a instituição de uma lei como a 10.639/2003 torna-se essencial para que pensemos decolonialmente e façamos emergir discussões e reivindicações para integrar a comunidade negra brasileira à prática educativa como protagonista, num reconhecimento às suas culturas e às suas identidades. Um dos desafios dessa educação, que é intercultural, é a “a articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008, p. 52), afinal, podemos ser iguais em direitos e diferentes em identidade, ou, nas palavras de Santos (2003, p. 56): “Temos o direito

a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa”.

Para dialogar com os estudos decoloniais neste trabalho, podemos refletir sobre a implementação da Lei 10.639/2003 a partir de um capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (1988), intitulado “*As Relações Homens-Mundo, os Temas Geradores e o Conteúdo Programático desta Educação*”, e imaginarmos como seria uma espaço educativo em que professores e alunos vivenciassem uma educação tendo por base o respeito à história e à cultura afro-brasileira, com conteúdos que refletissem sobre questões para além do que possam estar expostas nos livros didáticos ou textos diversos, conforme o Art. 1º dessa lei determina: “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” (Brasil, 2003).

Nessa perspectiva, portanto, os negros são evidenciados como os que vieram da África contra a sua vontade; que não eram bárbaros, no sentido de possuírem uma condição humana inferior, de acordo com (Brito, 2013), e sim como portadores de culturas milenares; que não eram famintos e doentes, mas que se tornaram, diante dos maus-tratos e da exploração a que foram submetidos, reduzidos pelo branco à condição quase de um não-ser. Poderíamos refletir sobre as suas ancestralidades povoadas de histórias de reis, rainhas, príncipes e princesas, como muitos eram em sua terra natal; que eles tinham profissões, crenças, religião, ciências, tecnologias, organização social, epistemologias, enfim, um arcabouço cultural tão rico quanto os seus dominadores, mas que tiveram suas dignidades roubadas pelo europeu opressor e foram obrigados a virem para o Brasil já numa viagem em condições degradantes.

Essas histórias precisam ser contadas, portanto, sob o olhar do pensamento decolonial (Dussel, 2016), desmontando as verdades até agora divulgadas, a exemplo da Revolta dos Malês², ocorrida em Salvador, entre 24 e 25 de janeiro de 1835, na então província da Bahia, para reconhecê-lo como um dos movimentos mais emblemáticos de resistência dos negros contra as más condições de vida, de injustiça e de exploração a que eram submetidos; da mesma forma, que a Revolta da Chibata, ocorrida no Rio de Janeiro em 1910 (Kouryh, 2008), não seja apenas lembrada como mais um movimento de resistência que fracassou, e sim que seus líderes,

principalmente o negro João Cândido, sejam reconhecidos como pessoas que lutaram por melhores condições de trabalho e tratamento humanizado contra um governo opressor que subjugava e maltratava os marinheiros, em sua grande maioria pobres e negros; que mulheres negras que lutaram por sua liberdade tenham suas histórias revisitadas, a exemplo de Aqualtune, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, dentre tantas outras (Arraes, 2020).

Necessário se faz resgatar a memória de heróis e heroínas que até os dias de hoje vivem no anonimato, revelando que os negros, desde o início da exploração de sua mão de obra, se rebelaram contra o poder de vida e de morte estabelecido pelos portugueses, ao desejar destruir seus corpos e seus saberes, mas que eles resistiram às atrocidades e ao tempo, e permanecem entre nós como pessoas que constituem a formação do povo brasileiro. É sobre isso que os estudos decoloniais nos ajudam a refletir sobre essa realidade do nosso país.

A seguir, trataremos da metodologia abordada neste trabalho buscando contribuir para compreendermos a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira em uma licenciatura, que tem nas representações sobre a diversidade étnico-racial brasileira a relevância para estar presente em cursos de formação de professores a partir do que preceitua a Lei 10.639/2003 e as que seguiram essa normativa.

1.3 HISTÓRIA ORAL: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

A metodologia a ser adotada em um trabalho acadêmico indica os caminhos que serão percorridos para que se alcancem os objetivos propostos e, neste trabalho, pelo caráter sócio-histórico de seu objeto, a pesquisa é de abordagem qualitativa, de perspectiva histórica, tendo por base metodológica a história oral, cujas narrativas foram cotejadas com documentos do curso analisado, formando, assim, a empiria da pesquisa.

O passo inicial para conhecermos o campo da pesquisa, com suas lacunas e possibilidades, foi a busca por trabalhos acadêmicos que se aproximassem do objeto de estudo aqui apresentado, a partir do desenvolvimento da revisão de literatura, com descritores que se referiram às palavras-chave centrais da pesquisa, utilizadas com

aspas e fazendo uso do operador booleano¹¹ *and*, a saber, “memórias de egressos” *and* “ensino de história afro-brasileira” *and* “cultura afro-brasileira” *and* “Letras na UFPE”, obtendo-se como retorno a inexistência de dissertações ou teses com essa associação.

Destacamos que, segundo Soares Filho e Barden (2021), o uso das aspas é indicado para a busca por frases ou termos compostos, como foi a nossa proposta inicial, e que, sem as aspas, os sistemas de busca, no caso, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e os repositórios da UCS e da UFPE, recuperariam apenas registros com as palavras isoladas, não necessariamente juntas formando o termo definido, e, por seu turno, Pizzani *et al* (2012, p. 59) destacam que operadores booleanos são “palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa”, o que foi uma tentativa nossa de encontrar trabalhos que se aproximassem o máximo possível de nosso objeto de investigação.

Para Brizola e Fantin (2016, p. 27), revisão de literatura “é uma compilação crítica de obras que discorrem sobre uma temática”, e, de acordo com Costa e Zoltowsky (2014), palavras-chave definem-se como os termos que “sintetizam os conceitos ou as variáveis principais investigados num determinado estudo [...] e precisam ser sensíveis o suficiente para acessar adequadamente o fenômeno, indicando um número representativo de trabalhos” (Costa; Zoltowsky, 2014, p. 61).

O levantamento foi realizado no período compreendido entre outubro e novembro de 2022, sendo atualizado no mês de junho de 2023, optando-se por não restringir a busca, cujos termos poderiam ser encontrados em qualquer parte da tese ou dissertação (títulos, assuntos, resumos e palavras-chave), trabalhos estes oriundos de mestrados e doutorados acadêmicos em educação, bem como de mestrados profissionais de todo o país, os quais são as formas institucionalizadas da pós-graduação *stricto sensu* no nosso sistema educacional, conforme afirma Giareta (2021), sendo delimitada apenas a escolha de textos em Língua Portuguesa e na área da Educação e das demais disciplinas das Ciências Humanas (Antropologia, Sociologia, etc.).

¹¹*Booleano* se refere ao matemático e lógico britânico George Boole.

No segundo momento da pesquisa, descritores antes associados passaram a ser utilizados de forma isolada, a saber, “educação das relações étnico-raciais em licenciaturas”; “ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”; “letras na UFPE”; “memórias de egressos” e, diferentemente da busca anterior, 285 trabalhos foram identificados, sendo 244 dissertações e 41 teses.

Consideramos os quatro descritores como categorias para agrupá-los, selecionando os trabalhos referentes às licenciaturas na área de Artes, História, Letras e Pedagogia, por eles se referirem mais especificamente à Lei 10.639/2003, guardadas, porém, as devidas aproximações com nossa temática.

Desse total, a partir da leitura de seus títulos, foram selecionados 18 trabalhos, cujos resumos foram lidos integralmente, nos dando uma percepção mais fiel de cada uma das pesquisas que havia se desenvolvido, cuja proximidade com alguns aspectos tratados em nosso estudo ficou evidenciada, seja nos aspectos teórico-metodológicos seja nos temáticos, o que, de alguma forma, contribuiu para refletirmos sobre os limites e possibilidades da pesquisa que ora apresentamos.

Segue abaixo um quadro com o quantitativo dos trabalhos localizados nas bases de dados consultadas.

Quadro 1 – Trabalhos localizados nas bases BDTD, Catálogo CAPES, Repositórios da UCS e da UFPE

CATEGORIAS		D	T	TOTAIS
Educação das relações étnico-raciais em licenciaturas	Arte: Teatro	01		01
	História	01		01
	Letras	02	01	02
	Pedagogia	01	02	03
Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana		07		07
Letras na UFPE		01		01
Memórias de egressos		01	01	01
TOTAIS		14	04	18

Fonte: A autora (2024).

Na atividade de buscar por trabalhos aproximados ao que aqui se apresenta, algumas conclusões podem ser consideradas, como, por exemplo, que, dentre os descritores delimitados, o que se refere ao “ensino de história e cultura afro-brasileira” foi o que apresentou a maior quantidade de estudos com 265 títulos, seguido do descritor “memórias de egressos”, com 15, e 05 sobre “Letras na UFPE”; evidenciando-se a concentração de mais publicações nos últimos dez anos,

principalmente nos programas de pós-graduação em Educação, mas há também em outras áreas das humanidades como Antropologia, História, Letras, Linguística, Sociologia.

Sobre o recorte espacial, universidades federais da Região Sudeste se destacam por apresentar maior quantidade de trabalhos, com a concentração sobre a temática da implantação do ensino da história e cultura afro-brasileira em municípios do estado de São Paulo e, no Nordeste, destaca-se nesse tema a Universidade Federal da Bahia; como interlocutores para a construção de dados, destacam-se docentes, gestores e livros didáticos.

O levantamento também evidenciou que há poucos trabalhos que se referem a memórias de egressos de instituições de ensino superior, - apenas dois foram encontrados -, indicando que há um campo fértil para pesquisas na perspectiva teórico-metodológica da história oral na graduação, destacando-se, porém, a produção que vem sendo desenvolvida na Universidade de Caxias do Sul/RS sobre memórias, cujo repositório respondeu com a apresentação de seis trabalhos, cinco dissertações e uma tese, esta última a que foi selecionada para apreciação neste trabalho, conforme veremos a seguir, no quadro elaborado para evidenciar mais detalhes sobre eles, a partir de sua apresentação pela ordem alfabética dos descritores, conforme segue: educação das relações étnico-raciais em licenciaturas; ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; Letras na UFPE e memórias de egressos.

Quadro 2 – Teses e dissertações que se relacionam a esta pesquisa

Nº	T	D	TEMA	AUTOR	TÍTULO	ANO
01		D	Educação das Relações Étnico-Raciais: Licenciatura em ARTE: Teatro	REIS, Monique Priscila de Abreu	A formação de professores/as de arte em educação para as relações étnico-raciais: interrogando os currículos de licenciatura em teatro	2017
02		D	Educação das Relações Étnico-Raciais: Licenciatura em HISTÓRIA	SILVA JÚNIOR, Élton Luís da	Relações étnico-raciais, saber historiográfico, saber histórico no curso de história da universidade federal do Pará, campus de Bragança	2019
03		D	Educação das Relações Étnico-Raciais: Licenciatura em LETRAS	CAMARGO, Mábia	Atlântico negro paiol: como estão sendo as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?	2012
04		D	Educação das Relações Étnico-Raciais: Licenciatura em LETRAS	SILVA, Vânia Alves da	A implementação da lei nº 10.639/03: uma análise de política linguística e proposta de planejamento linguístico.	2011
05	T		Educação das Relações Étnico-Raciais: Licenciatura em LETRAS	UMBELINO, Cristiane da Silva	Olhares e possibilidades sobre o ensino de literaturas africanas em língua portuguesa	2022
06	T		Educação das Relações Étnico-Raciais em Cursos de Licenciatura: PEDAGOGIA	MONTEIRO, Rosana Batista	A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004.	2010
07		D	Educação das Relações Étnico-Raciais: Licenciatura em PEDAGOGIA	RIZZO, Jakellinn y Gonçalves de Souza	A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações étnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS	2018
08	T		Educação das Relações Étnico-Raciais: Licenciatura em PEDAGOGIA	SILVA, Mariana Marth de Cerqueira	Pedagogia a lápis cor de pele: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo,	2021
09		D	Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	CADINI, Vera Lucia Sanson	Políticas de educação no Brasil: desafios e possibilidades educacionais das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	2008
10		D	Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos	O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: a importância da formação e a efetivação de um currículo.	2019

11		D	Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	GOMES JUNIOR, Cleonildo Mota	O ensino de história e cultura afro-brasileira e o projeto de lei da escola sem partido: conhecimento e impasso de professores formadores.	2018
12		D	Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	JACOME, Eliud Pereira de Souza	O ensino de história e cultura afro-brasileira e a lei nº 10.639/03: desafios, saberes e perspectivas	2021
13		D	Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	MEDEIROS, Marleide Alves de Oliveira	Ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e identidade: desafios e implicações nas práticas pedagógicas.	2018
14		D	Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	SERRANO, Daiane Duprat	O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no contexto escolar: percepções de professores/as acerca da implementação da lei nº 10.639 de 2003	2019
15		D	Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	TONIOSSO, José Pedro	Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: da legislação à prática docente	2011
16		D	Letras na UFPE	SILVA, Marcela Thais Monteiro da	Reforma curricular: representações sociais de professores do curso de letras da UFPE.	2015
17	T		Memórias de Egressos	ARGENTA, Rosemeri Barreto	O curso técnico subsequente em Agropecuária do IFRS – campus Vacaria/RS: percursos em busca da profissionalização (2016 – 2018)	2022
18		D	Memórias de Egressos	CASTELINI, Pricila	Mulheres na computação: percepções, memórias e participação de estudantes e egressas	2018

Fonte: a autora (2024).

Para apresentação neste momento, segue uma breve descrição de quatro desses trabalhos, diante da relevância que enunciam para o desenvolvimento desta pesquisa, com destaque para o que há de comum entre eles e a nossa.

1) Marcela Silva (2015), **Reforma curricular: representações sociais de professores do curso de letras da UFPE**: Selecionou-se este trabalho por ele apresentar o curso de Letras – Português da UFPE/*Campus* Recife como seu campo de pesquisa, o mesmo que o nosso, além da utilização da entrevista como uma de suas empirias, cujo objetivo foi o de analisar as representações sociais sobre a reforma curricular pelo qual ele passou em 2009, a partir das considerações de professores que participaram da Comissão de Reestruturação, bem como dos que apenas atuavam em sala de aula à época. Metodologicamente, a autora se valeu de entrevistas e questionários aplicados a 10 professores, além da observação participante e da análise de documentos relacionados à reforma curricular do curso em tela. Após a análise dos dados, encontraram-se os seguintes resultados: a reforma firmou essencialmente alterações nos conteúdos de disciplinas e na carga horária de algumas delas, além da distribuição dos componentes obrigatórios, eletivos e pedagógicos nas novas matrizes curriculares dos cinco cursos que foram criados. As representações sociais dos professores sobre a reforma e a criação dos cinco cursos demonstraram que eles viram essa reestruturação como algo que privilegiou a formação pedagógica em detrimento da formação específica nas áreas da Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, permanecendo com a visão dicotomizada e não integradora entre elas, como também se evidenciou a “presença de uma relação de confronto e de separação entre o Departamento de Letras e os departamentos do Centro de Educação” (Silva, 2015), espaços responsáveis pela formação dos licenciados em Letras. Evidenciou-se também o discurso de que pouco se alterou ou nada foi alterado na prática docente dos sujeitos da pesquisa, sem se verificarem mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem.

2) Monique Reis (2017), **A Formação de Professores/as de Arte em Educação para as Relações Étnico-Raciais: interrogando os currículos de licenciatura em teatro**. Situado no campo de estudos sobre a implantação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana em cursos de licenciatura, neste caso, Teatro, o objetivo desta

pesquisa foi compreender como duas universidades da Região Sudeste do país, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Estadual Paulista, estão incorporando a temática étnico-racial nos currículos desses cursos buscando compreender como os futuros professores estão sendo formados na EREER e para o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, o que se relaciona à proposta ora apresentada. A metodologia também aproximou os dois trabalhos, uma vez que Reis (2017) constituiu sua empiria com fontes documentais, como os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos, as ementas de disciplinas, pesquisa bibliográfica, além de entrevistas com docentes e estudantes concluintes dos cursos analisados. Os relatos dos licenciandos contribuíram para revelar que os cursos em tela ainda eram eurocentrados, excluindo-se manifestações culturais e tradições ligadas à cultura afro-brasileira, bem como discussões a respeito, por exemplo, do Teatro Experimental do Negro, como um contraponto ao teatro clássico referendado nos currículos. Como resposta a essa ausência, foram elencadas algumas contribuições que podem ser efetivadas nos currículos dos cursos analisados para uma mudança, mesmo que gradual, na formação de professores dessa área, como a (re)avaliação e (re)planejamento de formação inicial docente de Teatro na temática da história e cultura afro-brasileira, a fim de buscar conteúdos e didáticas pedagógicas que questionem a formação principalmente europeia, contemplando formas diferentes de se conceber e realizar o fazer teatral, além de ser necessária uma aproximação das universidades com as comunidades em que estão inseridas e com os anseios de seus estudantes, aproximando-se de questões que rompam com o aspecto etnográfico presente nos currículos analisados.

3) Cleonildo Mota Gomes Júnior (2018), **O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e o Projeto de Lei da Escola Sem Partido: conhecimento e impasse de professores formadores**. O autor investigou os limites e as perspectivas dos docentes do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior da rede privada, a Universidade Vale do Acaraú, *Campus Recife*, sobre a inserção do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana e o Projeto de Lei da Escola Sem Partido para a formação crítica dos discentes. A pesquisa foi de abordagem qualitativo-exploratória, com a participação de docentes e discentes concluintes do curso como sujeitos, buscando identificar no discurso e nas práticas pedagógicas dos

docentes o que eles compreendem o que seja o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e o Projeto de Lei da Escola Sem Partido; quanto aos discentes, o objetivo foi analisar, a partir de diálogos em grupo focal e em uma oficina pedagógica, quais as considerações deles sobre a formação recebida no curso em tela para o ensino sobre a temática afro-brasileira e sobre o Projeto de Lei da Escola Sem Partido. Os aspectos relacionados à percepção dos docentes e discentes sobre o ensino e a aprendizagem, respectivamente, da história e cultura afro-brasileira mantêm um ponto de aproximação com nossa pesquisa, além de o curso investigado ser uma licenciatura, tal qual o que nos propusemos a analisar. Os resultados apontaram para a necessidade de se criarem experiências formativas sobre o ensino da temática afro-brasileira no curso investigado, à luz das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, visando a fortalecer esses marcos legais, sugerindo-se, por fim, a criação de um núcleo de estudos na instituição para a permanente discussão da temática abordada durante a formação inicial dos futuros professores.

4) Rosemeri Argenta (2022), **O Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFRS – Campus Vacaria/RS: percursos em busca da profissionalização (2016 – 2018)**. Esta pesquisa buscou compreender os sentidos da formação profissional para os egressos do Curso Técnico em Agropecuária – Subsequente ao Ensino Médio -, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*, tendo como objetivo investigar como os egressos da primeira turma desse curso rememoram seu percurso formativo e como, a partir de suas memórias, eles identificam as representações que foram produzidas durante a realização do curso, de 2016 a 2018. Metodologicamente, a história oral foi utilizada para a realização de entrevistas semiestruturadas com egressos, as quais foram cotejadas com a análise dos documentos referentes à organização e estruturação do curso, aspecto que o aproxima ao que aqui é proposto, além da base teórica seguir as orientações da história cultural. O estudo apontou a importância dessa formação na vida dos egressos sob a dimensão social, pois houve o estabelecimento e ampliação da rede de seus negócios, como também se desenvolveram vínculos afetivos entre eles (amizade, interesses em comum, etc.), o sentimento de pertencer a um grupo identificado pelos conhecimentos adquiridos em comum; na dimensão econômica, verificou-se a atuação profissional na área de estudo entre todos os entrevistados,

seja pela ocupação de funções em empresas privadas, seja no investimento em negócios próprios, gerando mais renda para eles, além da aplicação de conhecimentos aprendidos no curso, o que incrementou a economia do município de Vacaria e regiões vizinhas, através da circulação de moeda, do consumo de bens, serviços e insumos, atraindo interessados para a formação técnica em Agropecuária, bem como outros cursos do *Campus*.

A partir do olhar mais de perto sobre os quatro trabalhos citados, observamos que eles trazem questões relevantes para esta proposta de pesquisa, quer em seus aspectos teóricos, quer nos metodológicos, ao mesmo tempo que apontam fragilidades no ensino da história e cultura afro-brasileira em cursos de licenciatura, resultado que fortalece a pertinência da realização deste estudo, quer pelo seu caráter social, pois decorridos 22 anos da promulgação de uma lei que prima pela inclusão da discussão sobre a diversidade étnico-racial em instituições de ensino do país ainda haja lacunas em sua implementação, quer pelo seu caráter acadêmico, considerando que dos 285 trabalhos encontrados nas referidas plataformas nenhum foi realizado para analisar o ensino da história e cultura afro-brasileira em cursos de Licenciatura em Letras a partir de memórias de egressos, reafirmando-se, dessa forma, o ineditismo deste trabalho, além das categorias teóricas que ele abrange sobre memórias e história da educação aliadas à abordagem teórico-metodológica da história oral.

Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares, pois ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Em suas próprias palavras, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21), o que também justifica nossa opção pela abordagem qualitativa a partir dos objetivos já delimitados.

Concordamos com Hooks (2022) quando ela afirma que “nascemos e mantemos nossa existência no lugar da memória” (Hooks, 2022, p. 26), e consideramos que memórias de egressos são fontes vivas de pesquisa para que adentremos na compreensão de eventos sobre a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira na Licenciatura em Letras/Português da UFPE, com a contribuição de pessoas que viveram o cotidiano da sala de aula e da instituição, lançando novos olhares, percepções e interpretações sobre o vivenciado, as quais serão analisadas

sob o aporte da história oral e cotejadas com os documentos referentes à graduação em Letras/Português disponibilizados na página eletrônica da UFPE e os obtidos através da Coordenação do curso.

Conforme Alberti (2005) destaca:

A história oral é “um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo” (Alberti, 2005, p. 18).

E é com o olhar de partícipes ou testemunhas que as memórias de egressos foram recolhidas a partir de entrevista semiestruturada que, na história oral, pode ser empregada em pesquisas sobre temas atuais ocorridos em um passado não muito distante e até onde a memória alcança, mas que, com o passar do tempo, essas entrevistas poderão servir como fontes de consulta para estudos com temas não recentes (Alberti, 1990), o que vai ao encontro do objetivo de estudo em tela de analisar a constituição do percurso formativo de egressos sobre uma temática ainda atual em nosso país, qual seja, o ensino da história e cultura afro-brasileira, numa instituição educativa e à luz da Lei 10.639/2003, considerando a vigência dessa norma legal há 20 anos no ordenamento jurídico brasileiro.

De acordo ainda com Alberti (2005, p. 29):

A consolidação da história oral como metodologia de pesquisa se deve ao fato de a subjetividade e a experiência individual passarem a ser valorizadas como componentes importantes para a compreensão do passado

Desse modo, tendo em vista que sujeitos carregam subjetividades e representações do vivido, é importante refletirmos sobre a diversidade de opiniões, de lembranças que as memórias dos licenciados evocaram, trazendo à tona fatos contraditórios ou incompletos, o que poderia comprometer o alcance dos objetivos traçados da pesquisa, ao que Alberti (2005) informa que ampliar e aprofundar o tema da entrevista por parte do pesquisador é fundamental para se produzir “documentos de história oral com alto grau de qualidade” e que:

A constatação dessas situações, viabilizada pelo conhecimento aprofundado do tema, pode incidir mais tarde sobre a análise das entrevistas: o pesquisador capacitado deve perguntar-se a respeito das razões e dos

significados das respostas do entrevistado e incorporar essa reflexão à avaliação do trabalho realizado (Alberti, 2005, p. 82).

Assim, existindo a possibilidade da identificação de lacunas no processo de rememorar o tema investigado neste trabalho, a figura desta pesquisadora foi essencial no processo de análise das memórias individuais que, comparadas às outras e com sua colaboração atenta, compuseram documentos factíveis com a marca da coletividade, indo ao encontro do que Halbwachs (1990, p. 25) afirma, destacando que:

Fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos estejam obscuras.

Surge, assim, a noção de memória coletiva, que é construída a partir do contato entre pessoas que vivenciaram experiências semelhantes num determinado momento da vida, e, portanto, suas memórias individuais são formadas com o que foi vivido em comum, isto é, as memórias individuais nunca estarão desligadas das relações sociais entre os indivíduos (Halbwachs, 1990). De fato, entendemos que rememorar se relaciona com a realidade social vivida entre sujeitos e realidade e com os sujeitos entre si, os quais trocam subjetividades comuns, ressignificando-as na dimensão da coletividade.

Por sua vez, Thompson (1998) declara que “A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos” (Thompson, 1998, p. 17), evidenciando, para este estudo, a construção, que será coletiva, das memórias sobre a trajetória formativa quanto ao ensino de história e cultura afro-brasileira no curso de Letras/Português da UFPE entre 1998 e 2018.

Sobre o instrumento de construção dos dados, a entrevista semiestruturada, que prevê perguntas abertas e fechadas, foi utilizada para obter os depoimentos dos entrevistados, por exigir da pesquisadora clareza e objetividade em algumas perguntas, seguindo um roteiro pré-estabelecido, conforme Boni e Quaresma (2005) destacam, mas que, ao mesmo tempo, dá liberdade aos sujeitos da pesquisa para que eles exponham respostas de forma livre, deixando as lembranças e subjetividade virem à tona, o que vai ao encontro do objetivo de ouvir relatos em momentos de entrega às perguntas ou a algum tema delas decorrente, mas ainda com certo controle da pesquisadora para permitir um diálogo entre ambos.

Concordamos ainda com as autoras quando elas afirmam que “As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa (Boni; Quaresma, 2005, p. 75), o que foi esperado nesta investigação.

O roteiro da entrevista segue no Apêndice C e contemplou cinco seções principais:

- a) a primeira, composta pelos Dados Pessoais do egresso, em que solicitamos as seguintes informações: seu nome (como ele gostaria de ser chamado), data de nascimento, naturalidade/UF, cidade onde reside, gênero, etnia (por autodeclaração) e profissão;
- b) a segunda, a Escolaridade, abrangendo o curso concluído, ano de ingresso e conclusão de outro(s) curso(s), como formação complementar;
- c) a terceira, sobre a trajetória escolar e acadêmica, em que solicitamos que o egresso nos contasse um pouco sobre suas vivências na Educação Básica até chegar ao curso de Letras na UFPE;
- d) a quarta, sobre as experiências do egresso em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira vividas no curso de Letras;
- e) a quinta, momento para complementações da entrevista, caso o egresso desejasse pontuar algo que não rememorou anteriormente.

Frisamos que na atividade de elaboração das questões para a entrevista, levamos em consideração aspectos que demonstrassem o perfil do egresso, a partir da recolha de alguns dados pessoais, a sua experiência escolar e acadêmica, relacionado-a também à temática afro-brasileira, e como o aprendizado na graduação sobre as questões da diversidade étnico-racial impactou na sua experiência profissional com o tema.

Salientamos que este estudo seguiu as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UCS (CEP/UCS), por envolver seres humanos a fim de realizarmos as entrevistas e recolhermos as memórias dos egressos, com o envio do projeto de pesquisa e demais documentos obrigatórios, dentre eles, o roteiro da entrevista; a Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, assinada pela pesquisadora e pelo coordenador do PPGEDU/UCS; o Termo de Anuência

Institucional, assinado pelo coordenador do curso de Letras/Português da UFPE; o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e o Termo de Sigilo e Confidencialidade, assinado pela pesquisadora e por seu orientador. A documentação foi submetida à Plataforma Brasil em 31/08/2023, sob o CAAE¹² nº 74409623.0000.5341, cujo parecer de aprovação nº 6.577.413 foi publicado em 13/12/2023.

Conforme o projeto enviado ao CEP/UCS, a amostragem inicial prevista para a realização das entrevistas ficou delimitada em 10 pessoas¹³, com qualquer identificação de gênero e etnia, em atividade docente ou não, concluintes do curso a partir de 2003 e em qualquer perfil da Licenciatura em Letras/Português presencial.

Como já evidenciado neste trabalho, o curso investigado passou por uma reformulação curricular integral em 2009, gerando daí quatro licenciaturas diferentes – formação nos idiomas de espanhol, francês, inglês, português, além de um bacharelado (Silva, 2015), cujos perfis passaram a vigorar no primeiro período de 2010 (2010.1), e, considerando que egressos que estudaram sob o perfil que vigorou antes da referida reforma poderiam ser entrevistados, o critério para selecioná-los foi a conclusão em Letras/Português, independente do perfil agregado ou nomenclatura utilizada para o curso, contanto que este os habilitasse para lecionar Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, dentre outras atividades possíveis.

Na atividade de chegarmos até os sujeitos, antes da submissão do projeto ao CEP/UCS, obtivemos uma lista de formados dos anos de 2003 a 2023, solicitada através da Lei de Acesso à Informação da UFPE em maio/2023, e procedemos à busca de pessoas e seus respectivos contatos cruzando alguns nomes com perfis nas redes sociais que se referiam a “Egressos de Cursos de Letras da UFPE”, bem como com o repositório de teses e dissertações da UFPE e com a Plataforma Lattes. Em seguida, enviamos pelas plataformas e por e-mail um Formulário *Forms*¹⁴ constando uma breve apresentação da pesquisa e seus objetivos, ao mesmo tempo que convidamos o respondente a realizar a entrevista, em dia e horário oportunos para ele, principalmente.

¹² Certificado de Apresentação de Apreciação Ética. Indica a numeração gerada para identificar o projeto de pesquisa quando ele vai passar pela apreciação ética no CEP. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/puc/cep/perguntas-frequentes/>. Acesso em: 12 out. 2024.

¹³ Reduzimos o número para sete, como veremos mais adiante.

¹⁴ Ver Apêndice B

De 34 mensagens enviadas nessa atividade, cinco egressos responderam ao formulário externando o desejo de colaborarem, porém, apenas três continuaram com os contatos para a realização das entrevistas. Desses, conseguimos realizar duas entrevistas, uma em 20/06/2023 com a egressa Conceição (2023, 2018.2)¹⁵ e em 03/07/2023 com o egresso José (2023, 2014.1). Uma terceira entrevista precisou ser adiada e perdemos o contato com a egressa. As outras duas pessoas apresentaram a seguinte situação: uma egressa era concluinte da década de 1970 e fugia ao recorte temporal estabelecido na pesquisa e outra não chegou a confirmar a entrevista, apenas prometia colaborar nas várias vezes que entrei em contato com ela, o que não foi possível esperar por sua disponibilidade, diante do tempo que corria e se tornava urgente dar prosseguimento aos trabalhos de escuta dos egressos.

Antes da realização dessas duas entrevistas, nos dias 17 e 29/05/2023¹⁶, a partir da indicação de uma amiga, a egressa Maria (2023, 2017.1) foi entrevistada, sendo a primeira colaboradora deste estudo.

Realizadas essas três primeiras entrevistas em 2023, diante do número reduzido de participantes, passamos a solicitar a amigos, pessoalmente ou por *Whatsapp*, que nos ajudassem a encontrar possíveis sujeitos para nossa pesquisa e chegamos a mais quatro egressos - Danilo (2024, 2003.1), Pérola (2024, 2003.2), Alessandra (2024, 2004.2) e Álvaro (2024, 2005.2) -, que foram entrevistados em 16/01/2024, 19/01/2024, 20/01/2024 e nos dias 23 e 29/01/2024¹⁷, respectivamente, atingindo-se o número de sete participantes, quantidade que se tornou suficiente para o desenvolvimento deste estudo, considerando a riqueza de detalhes que eles expuseram em seus relatos, a partir do comprometimento que tiveram em responder a todas as questões e rememorar suas histórias, num diálogo profícuo entre eles e a pesquisadora.

Importante frisarmos que, neste trabalho, os sete participantes serão identificados nas citações pelos nomes escolhidos por eles, pelo ano de realização da

¹⁵ Salientamos que, à exceção de dois egressos, todos os outros cinco optaram por nomes fictícios. Desde já informamos que os egressos serão identificados nas citações pelo nome escolhido, ano de realização da entrevista e o ano/período de conclusão do curso, como justificado mais adiante.

¹⁶ A gravação do dia 17.05.2023 apresentou problemas e a pesquisadora não pôde escutá-la. Entramos em contato novamente com a egressa e a mesma, gentilmente, se prontificou a realizar uma outra entrevista, o que aconteceu em 29.05.2023.

¹⁷ Iniciamos a entrevista no dia 23/01/2024, mas houve instabilidade no provedor de Internet da pesquisadora e foi preciso adiar sua finalização para o dia 29/01/2024, contando com a compreensão e disponibilidade do egresso Álvaro (2024, 2005.2).

entrevista e pelo ano/período da conclusão do curso, sendo esta última informação destacada por considerarmos importante situarmos o leitor em relação à temporalidade em que eles estiveram participando das vivências acadêmicas na UFPE¹⁸, desta forma: Danilo (2024, 2003.1), Pérola (2024, 2003.2), Alessandra (2024, 2004.2), Álvaro (2024, 2005.2), José (2023, 2014.1), Maria (2023, 2017.1) e Conceição (2023,2018.2), e, sempre que possível, os relatos serão apresentados na ordem cronológica crescente do ano de conclusão do curso, conforme relacionado acima, distanciando-os ou aproximando-os do ano de 2003, quando a já referida Lei nº 10.639 fora sancionada.

Segue abaixo um quadro com algumas informações dos egressos a fim de conhecermos um pouco do perfil étnico, acadêmico e profissional de cada um.

¹⁸ Considerando o período mínimo de integralização do curso em quatro anos.

Quadro 3 – Perfil dos egressos entrevistados

EGRESSO/A	IDADE ¹⁹	RAÇA/ ETNIA ²⁰	LICENCIATURA CONCLUÍDA	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	PROFISSÃO
DANILO	49	pardo	Português e Inglês	1) Pedagogia 2) Mestrado em Educação 3) Doutorado em Educação	Professor de Português
PÉROLA	44	branca	Português	1) Mestrado em Linguística 2) Doutorado em Linguística	Professora de Português
ALESSANDRA	45	parda	Português e Espanhol	1) Mestrado em Linguística 2) Doutoranda em Ensino de Português como Língua Não Materna	Professora de Português/ Língua Não Materna
ÁLVARO	41	predominan- tamente branco	Português e Espanhol	1) Mestrado em Educação 2) Doutorado em Educação	Professor de Português e Espanhol
JOSÉ	34	pardo	Português	1) Mestrado em Linguística 2) Doutorado em Linguística	Professor de Português
MARIA	35	caucasiana	Português e Inglês	1) Bach. Letras - Tradução em Inglês - Ênfase em Inglês	Professora/ Instrutora de Inglês
CONCEIÇÃO	29	parda	Português	1) Mestrado em Linguística e Ensino	Professora de Português (Redação e Literatura)

Fonte: A autora (2024).

¹⁹ Em 2024, ano de conclusão desta tese.²⁰ Por autodeclaração.

Como podemos constatar, os egressos compõem um grupo formado por três pessoas do sexo feminino e quatro do masculino²¹, na faixa etária dos 29 aos 49 anos, de maioria parda, quase todos pós-graduados, à exceção de uma que possui apenas a graduação em Letras (bacharelado e licenciatura), estudantes na UFPE no período que vai do final da década de 1990 até início dos anos 2000 (quatro deles) e três estudantes dentre as décadas de 2010 a 2020, aproximadamente. Todos exercem a profissão docente, seja em instituições escolares públicas ou privadas, como também informaram que tinham conhecimento sobre a Lei 10.639/2003 no momento em que foram entrevistados, demonstrando já algum comprometimento com a causa da diversidade, seja em relação à raça, gênero ou qualquer outra forma de discriminação.

As entrevistas foram realizadas individualmente e através da Plataforma *Google Meet*, que é um serviço de videoconferência com a opção para usar áudio, vídeo e texto, disponibilizado em computadores, *tablets* e celulares, sendo necessário ter uma conta no *Google*²² para criar ou participar das chamadas, bem como adquirir um plano de acesso a esse serviço, o que foi feito pela pesquisadora. Em 2020, o uso dessa plataforma se popularizou, devido ao isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, mas ela existe desde 2013, sendo uma das principais opções mais populares no momento para realizar chamadas gratuitas, individuais ou em grupo.

Para a realização das entrevistas, inicialmente foram apresentados aos sujeitos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²³ e o roteiro com as questões já referidas neste trabalho, dentre abertas e fechadas, os quais lhes foram disponibilizados antes do início da entrevista, atendendo à Resolução CNS nº 466, de 12/12/2012, a Resolução CNS nº 510, de 07/04/2016 e o Ofício Circular CONEP/SECNS/MS nº 2, de 24/02/2021, e indo ao encontro do que sugere Alberti (2005) sobre a importância de esclarecer para o entrevistado desde o início da entrevista os objetivos da pesquisa e a relevância de seu depoimento, além da satisfação em poder ouvi-lo. Da mesma forma, o pesquisador deve ser franco na descrição dos objetivos do trabalho e na condução da entrevista como também deve “evidenciar o respeito que se nutre pelo entrevistado, enquanto sujeito produtor de

²¹ Por autodeclaração, no momento da entrevista.

²² É uma empresa multinacional americana de serviços *online* e *software*, que hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na *Internet*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/google/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

²³ O roteiro da entrevista se encontra no Apêndice C.

significados outros que os dos pesquisadores (Alberti, 2005, p. 87), criando-se, assim, um primeiro contato harmônico e ético com os sujeitos e colaboradores da investigação.

Após a realização das entrevistas, iniciamos o seu processamento que, segundo Alberti (2005, p. 173), “é todo o processo envolvido na passagem da entrevista da forma oral para a escrita”, tudo a ser realizado de forma atenta, paciente e sensível pelo pesquisador, o que não foi diferente neste trabalho.

Num primeiro momento, elas foram ouvidas e transcritas com o auxílio das legendas acionadas pela pesquisadora no momento em que a gravação iniciou acompanhadas pela voz do entrevistado.

Numa segunda audição, para respeitar a linguagem do entrevistado, as palavras utilizadas, as repetições, os avanços e recuos das lembranças, as interrupções para lembrar, essas nuances próprias da oralidade foram observadas com mais atenção, registrando-se as pausas, todas as repetições de palavras, meias palavras, os “nés” “então”, etc., e, por fim, numa terceira vez, o gestual dos egressos foi captado e registrado na transcrição, como os utilizados para rememorar, o fechar de olhos, o momento de emoção que alguns entrevistados tiveram ao lembrar fatos sensíveis vividos por eles nesse passado que estava vindo à tona em suas memórias.

A partir desse terceiro momento, o texto sofreu alguns ajustes para tornar a leitura mais linear e evitar ambiguidades na interpretação de suas narrativas, versão final que foi enviada a cada um dos entrevistados para a sua leitura e anuência.

A análise das entrevistas se apoiou nas contribuições de Pimentel (2001) e Alberti (2005), que trazem procedimentos de análise do material recolhido, desde a transcrição até a criação de categorias que serviram para a análise teórica do que emergiu das memórias dos egressos.

Na pesquisa documental, as narrativas dos egressos foram cotejadas com alguns documentos públicos obtidos através da página eletrônica da UFPE, e outros, a partir da solicitação por e-mail à Coordenação Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação²⁴ e à Coordenação do Curso de Letras. No total, foi examinada a seguinte documentação: os PPC's dos anos de 2009 e 2013; Matrizes Curriculares, Programas

²⁴ Setor localizado na Reitoria da UFPE.

de Disciplinas, Quadro de Equivalência e Atas do Colegiado do Curso de Letras/Português.

Apesar de termos solicitado em duas instâncias da UFPE o PPC que vigorou antes da reforma curricular de 2009, foi-nos disponibilizada apenas a sua Matriz Curricular. Contudo, essa lacuna para melhor conhecer o curso de Letras da década de 1990-2000, com sua missão, princípios, objetivos, metodologia, avaliação da aprendizagem, não prejudicou o resultado final das análises dos relatos dos egressos pois, analisando as disciplinas que serão objeto de considerações mais aprofundadas neste trabalho, por ensejarem alguma discussão sobre a história e cultura afro-brasileira, constatamos apenas modificações nos nomes de algumas delas e a oferta em períodos diferentes em relação aos perfis que passaram a vigorar a partir de 2010, de acordo também com a Tabela de Equivalência apresentada nos PPC's de 2009 e 2013.

Para Le Goff (1990), documentos são materiais da memória e, como tal, devem ser analisados no contexto em que foram produzidos, sem deixar escapar a ideia da falsa neutralidade que lhes subjaz, cabendo ao pesquisador, portanto, manter um olhar atento para extrair informações e significados que eles indicam, a fim de buscar responder aos questionamentos que faz.

Na mesma direção, Silva (2016) afirma que os documentos curriculares, os que foram objeto de análise neste estudo, carregam uma dimensão como objeto, por terem materialidade, e, como fontes, por indicarem ideologias, da seguinte maneira:

Como fontes, particularmente escritas e dialógicas, ocupam, de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial; e, de outro, diferenciam-se de outras fontes por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, com base em uma rede de intertextualidades que se alimenta da política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas (Silva, 2016, p.214).

Nesse sentido, buscamos observar as entrelinhas dos discursos que foram postos nos documentos analisados, e, concordando com Souza (2015, p. 59) quando este afirma que “o documento representa já uma interpretação de fatos elaborados por seu autor e, portanto, não deve ser encarado como uma descrição objetiva e neutra desses fatos”, os documentos curriculares deste estudo serviram de apoio para analisar a existência ou não da temática pesquisada, a coerência entre eles, seus

significados, discursos, representações e o que eles contribuem para a reconstrução da história sobre o ensino da temática afro-brasileira no curso de Letras/Português da UFPE.

A análise documental ficou sob as orientações de Cellard (2012), que indicou procedimentos sobre a organização dos documentos, levantamento de questões a partir da leitura deles, contextualização de conceitos recorrentes e identificação do referencial teórico presente, seleção de termos-chaves, categorizações, dentre outros, e utilizamos as ferramentas *Microsoft Word* e *Excel* para a produção de tabelas e quadros que serviram para apresentar e sintetizar os dados construídos.

Assim, com o aporte das discussões teórico-metodológicas desenvolvidas e da construção, análise e interpretação dos dados, este estudo tentou responder aos problemas e objetivos delimitados, com o propósito de aprimorar a discussão referente à história da educação com a contribuição de memórias de egressos que reconstruíram seus percursos formativos sobre a temática da história e cultura afro-brasileira no curso de Letras/Português da UFPE durante os anos em que eles cursaram a referida licenciatura, entre 1998 e 2018.

Sobre a organização desta tese, seu texto está estruturado em cinco capítulos, incluindo esta Introdução, que buscou justificar as escolhas pelo objeto de estudo delimitado, apresentando as motivações da pesquisadora e seu envolvimento com as questões étnico-raciais, evidenciou também a tese, o problema de pesquisa e as questões orientadoras, bem como os objetivos, o referencial teórico que embasa o estudo e as escolhas metodológicas.

No capítulo 2, será apresentada uma exposição sobre o lócus da pesquisa, a UFPE, com sua história de criação na cidade do Recife e sua relação com as questões étnico-raciais; no capítulo 3, os marcos históricos e legais da temática afro-brasileira serão discutidos, bem como a criação da Lei 10.639/2003 e os direcionamentos relacionados à criação de um currículo intercultural; o capítulo 4 apresentará um panorama da formação docente em Letras, como era o ensino para a estudos da Língua Portuguesa e Literatura, a formação que os licenciandos recebiam e quando surgiram os cursos de Letras no país; o capítulo 5 apresentará e analisará os dados coletados e construídos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, explorando os resultados encontrados, com seus limites e possibilidades e, por fim, as considerações

finals indicarão os caminhos percorridos para a realização da pesquisa e as conclusões a que chegamos com o recorte da realidade que investigamos.

2 A CRIAÇÃO DA UFPE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO RECIFE

Esta seção apresenta uma breve história da UFPE contextualizada com a do estado de Pernambuco e de sua capital, Recife, evidenciando a relevância da instituição no cenário regional e nacional do ensino superior, contribuindo com seus resultados para ampliar a discussão sobre a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira em cursos de licenciatura em Letras do Nordeste brasileiro, considerando que os achados nessa IFES de referência poderão servir de parâmetro para se chegar a conclusões semelhantes em outras universidades públicas federais da região.

Dito isso, a UFPE está localizada em Pernambuco, na Região Nordeste do país, o qual se caracteriza por ter sido um dos primeiros estados a serem constituídos pelos portugueses, ainda no ano de 1501, quando a expedição do navegador Gaspar de Lemos fundou feitorias no litoral da colônia portuguesa recém-descoberta, tendo iniciado seu processo de colonização²⁵.

Em 1535, o donatário Duarte Coelho ganhou suas terras de Dom João III, rei de Portugal à época, e iniciou o processo de exploração das terras onde habitavam os indígenas nativos, batizando-a de Capitania de Nova Lusitânia. Nesse período, a capitania de Pernambuco tornou-se uma das maiores produtoras de cana-de-açúcar da Colônia, sendo responsável por mais da metade das exportações brasileiras durante muitos anos, prosperidade que gerou a cobiça dos holandeses, que a invadiram e permaneceram na região por 24 anos, de 1630 a 1654.

Além das batalhas empreendidas contra o domínio holandês, a exemplo da Insurreição Pernambucana, em 1645, e as Batalhas dos Guararapes, por duas ocasiões, que durou dez anos, até a rendição e expulsão dos holandeses em 1654, Pernambuco foi palco de outras revoluções contra seus exploradores, como a Guerra dos Mascates, em 1710, entre recifenses e olindenses que disputavam terras da capitania, quando o líder dos recifenses, Bernardo Vieira de Melo, falou pela primeira vez em tornar a capitania de Pernambuco uma república; a Revolução

²⁵ UFPE. História: o desafio de uma época (2024). Disponível em: <https://www.pe.gov.br/historia>. Acesso em: 01 jul. 2023.

Pernambucana, de 1817, quando se tentou a independência de Portugal; e a Revolução Praieira em 1848, que pregou a instituição da república.

Segundo ainda a página eletrônica do Governo do Estado, com o advento da República, Pernambuco procurou ampliar sua rede industrial, mas continuou por muito tempo marcado pela economia açucareira, modernizando suas relações trabalhistas, liderando movimentos a favor do desenvolvimento do Nordeste, como no momento da criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), que abrigou sua sede em Recife, a capital pernambucana, desde o ano de sua criação, em 1959, momento em que começou a reestruturar sua economia, com a ampliação da rede rodoviária das grandes cidades até o sertão e investindo em polos de investimento no interior do Estado. Modernamente, os setores de ponta da economia pernambucana se consolidaram, principalmente os relacionados aos de serviços, como turismo, informática e medicina.

Geograficamente, o estado tem como limites a Paraíba, Ceará, Alagoas, Bahia e Piauí, possuindo uma área de 98.068 km² distribuídos por 185 municípios, com uma população total de 9.058.931 habitantes, conforme o censo de 2022 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁶.

A figura 1 representa o mapa de Pernambuco com os estados fronteiriços, bem como a capital pernambucana em destaque, no litoral.

²⁶ Disponível em:

https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 01 jul. 2023.

Figura 1 – Mapa de Pernambuco



Fonte: IBGE [201-?].

Em termos educacionais, segundo o IBGE, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública do estado, em 2021, era 5,1, e para os anos finais, 4,7. Na comparação com outros estados do país, Pernambuco ficava nas posições 19 e 15, dentre as 27 Unidades da Federação. Já o número de matrículas no Ensino Fundamental, também em 2021, era de 1.249.850 e no Ensino Médio era de 341.641 estudantes matriculados, ocupando as posições 8 e 9 em comparação aos outros estados e Distrito Federal, além de apresentar uma taxa de 59,9% de concluintes desse nível de ensino dentre os estudantes que se inscreveram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Por outro lado, dados do Censo da Educação Superior 2022²⁷ indicam que, dentre os estudantes matriculados na rede pública do ensino superior - instituições federais, estaduais e municipais - em cursos presenciais no estado, 69,2% eram matrículas oriundas das IFES, evidenciando a importância da rede federal para o desenvolvimento profissional dos pernambucanos.

Quanto ao perfil dos docentes que atuam no ensino superior de Pernambuco, 49% são doutores e 34% são mestres, mostrando uma elevação nesses índices, enquanto que os números de professores graduados e especialistas caem ao longo do período analisado, 2012-2022, consequência provável das políticas de valorização

²⁷ Elaborado pelo MEC/INEP/DEE. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 08 dez. 2023.

da formação profissional docente levada a cabo no país a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que prevê em seu Art. 67 a valorização dos profissionais da educação a partir da garantia do aperfeiçoamento profissional continuado, como também a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação.

Em sua distribuição populacional, Pernambuco apresenta o padrão brasileiro, possuindo uma maioria de pessoas do sexo feminino, com 52,2%; e, etnicamente, os pardos e pretos são a maioria, com cerca de 65%, seguidos de brancos - 34% e indígenas - 1%.

Conforme o IBGE²⁸, a capital pernambucana, Recife, surgiu como um povoado em 1561, quando era uma estreita faixa de areia protegida por uma linha de arrecifes que formava um ancoradouro e, devido às suas características físicas favoráveis, o local passou a abrigar um porto, formando um povoado com cerca de 200 habitantes, em sua maioria, marinheiros, carregadores e pescadores. A cidade foi se expandindo ao longo do porto, enquanto a atividade açucareira fazia seus rios se tornarem navegáveis para escoamento dos produtos, ocasionando um rápido povoamento entre os séculos XVII e XIX, principalmente a partir de 1808 com a abertura dos portos promovida por D. João VI para as nações amigas de Portugal.

Segundo Silva (1998), a partir do século XVIII, o desenvolvimento de Recife se apóia no comércio, seja no de exportação seja no interno, e no século XIX já apresenta o espaço antigo densamente urbanizado, onde a cidade se formou, que corresponde ao seu atual centro histórico.

Ainda conforme esse autor, por suas belezas naturais e arquitetura, com prédios que datam do século XVII, Recife inspirou artistas plásticos, cronistas e poetas, a exemplo de Gonçalves Dias, Castro Alves, Manuel Bandeira e João Cabral de Melo Neto que a cantaram em versos e prosa, exaltando seu amor pela cidade.

Além disso, um fato que se relaciona ao tema da negritude que aqui se discute é a construção do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco, inaugurado em 1880, cuja construção se deu a partir da criação da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, um grupo formado por artífices negros, que, além de desejarem valorizar e aperfeiçoar o trabalho manual das Corporações de Ofício²⁹, dos

²⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/historico>. Acesso em: 01 jul. 2023.

²⁹ Espécie de associação sindical de trabalhadores que se reuniam com o intuito de regulamentar as profissões e o processo produtivo artesanal, evitar a concorrência, bem como garantir a segurança

quais fizeram parte, de acordo com Mac Cord (2009), eles ainda propuseram a entrada de pessoas negras para estudarem na instituição, a partir de sua inauguração, oito anos antes da abolição oficial do escravismo no Brasil, fato que revela o protagonismo do Recife a favor de causas políticas e sociais para beneficiar a população negra da cidade e regiões adjacentes.

Segue abaixo uma imagem do histórico edifício escolar, em tempos mais recentes, que se encontra fechado desde 2007 para revitalização e posterior abertura de um Centro Cultural, numa parceria entre a Universidade Católica de Pernambuco, que administra o Liceu desde 1961, e entidades públicas³⁰.

Figura 2 – Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco



Fonte: <https://portal.unicap.br/w/catalogo-liceu>. Acesso em: 18 nov. 2024.

A partir da imagem do suntuoso prédio, podemos concluir que, além da beleza arquitetônica, ele traz histórias de resistência de um grupo de trabalhadores que lutou pela manutenção de seus empregos e profissões, ao mesmo tempo que oportunizou

de seus membros associados. Foram extintas pela Constituição de 1824. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/corporacoes-de-oficio/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

³⁰ Disponível em: <https://emissora.tv.br/?p=627>. Acesso em: 22 jan. 2025.

o ingresso de pessoas negras pela primeira vez ou o seu retorno aos bancos escolares.

De acordo com dados do IBGE de 2022, a população do Recife é de 1.488.920 habitantes, ocupando uma área territorial de apenas 218 km², com uma ocupação de 6.803,60 habitantes por km², ocupando a 1ª posição em termos populacionais e a 2ª em densidade, dentre os 185 municípios pernambucanos, e entre o país se coloca em 9º e 12º lugar, dentre os 5.570 municípios brasileiros.

Com um aglomerado de grande densidade populacional, a região metropolitana recifense é uma líder regional, em termos econômicos, que abriga as principais indústrias do estado de Pernambuco, consolidando-se como uma moderna zona de oferta de serviços. Além disso, Recife possui o primeiro polo gastronômico do Nordeste, o segundo polo médico do Brasil, além de abrigar o maior parque tecnológico do país, conhecido como Porto Digital.

As informações educacionais do município indicam que, em 2021, o IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal era 5,3 e para os anos finais era 5, com uma taxa de escolarização de 97,1% dentre os estudantes de 6 a 14 anos. Dessa maneira, a cidade ocupava as posições 48 e 39, dentre os 185 municípios pernambucanos, estando nas posições 3.133 e 1.937, dentre os 5.570 municípios brasileiros.

Por outro lado, a legislação do município também prevê ações para a discussão da diversidade étnico-racial em suas instituições, a exemplo do Art. 138 da Lei Orgânica do Município, sancionada em 4 de abril de 1990 e atualizada em 08/04/2024, o qual estabelece que “O Município promoverá a pesquisa, a difusão e o ensino de disciplinas relativas à cultura afro-brasileira, indígena e outras vertentes, nas escolas públicas municipais”, num indicativo de que a gestão pública municipal contribui para o desenvolvimento de ações para promover a diversidade étnico-racial na cidade, a exemplo também da criação do Programa de Combate ao Racismo Institucional do Recife, o PCRI/Recife, criado pelo Decreto nº 24.301, de 29 de dezembro de 2008, que prevê, dentre outros objetivos, a redução da desigualdade racial e o debate sobre o racismo institucional nos diversos órgãos do governo municipal³¹.

³¹ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/decreto/2008/2431/24301/decreto-n-24301-2008-institui-o-programa-de-combate-ao-racismo-institucional-pcri-do-recife>. Acesso em: 22 jan. 2025.

É nesse estado e cidade, portanto, cheios de histórias seculares, espaços de convivência, de cultura e iniciativas legislativas sobre a diversidade étnico-racial que está inserida a Universidade Federal de Pernambuco, cuja criação ocorreu no contexto de descentralização promovida pelo governo do Presidente Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951), após o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937 – 1945), de acordo com Fávero (2010), ao mesmo tempo que, desde 1931, o ensino superior a ser ministrado em universidades já era previsto no Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931³², conhecido como “Estatuto das Universidades Brasileiras”, ocasião em que foram criadas as primeiras universidades no país, a exemplo da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935).

De acordo com esse decreto, em seu *caput* está prevista a organização dessas instituições, conforme segue abaixo:

Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao *systema* universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras (Brasil, 1931, *caput*).

Nesse sentido, de acordo com informações recolhidas na *homepage* oficial da instituição pernambucana³³, a atual UFPE foi criada pelo Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, de 20 de junho de 1946³⁴, com início de suas atividades em 11 de agosto do mesmo ano, e é resultado da união de um conjunto de instituições de nível superior existentes no estado, as quais receberam à época o nome de Universidade do Recife, em atendimento ao Art. 5º, inciso I, do referido Decreto nº 19.851/1931, que determinava:

Art. A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências: I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Brasil, 1931, Art. 5º, I).

³² Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2023.

³³ Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/historia>. Acesso em: 01 jun. 2023.

³⁴ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9388-20-junho-1946-417645-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20a%20Universidade%20do%20Recife%20e%20d%C3%A1%20outras%20pravid%C3%A2ncias>. Acesso em: 01 jun. 2023.

E assim, as seguintes escolas de nível superior existentes em Pernambuco se juntaram para formar a Universidade do Recife: Faculdade de Direito do Recife (fundada em 1827); Escola de Engenharia de Pernambuco (1895); Escola de Farmácia (1903); Escola de Odontologia (1913); Faculdade de Medicina do Recife (1915); Escola de Belas Artes de Pernambuco (1932) e a Faculdade de Filosofia do Recife (1940).

O primeiro reitor da recém-fundada universidade federal pernambucana foi o professor e advogado Joaquim Amazonas, que foi indicado pelos representantes de todas as faculdades incorporadas à Universidade do Recife e cujo nome foi homologado pelo Governo Federal, sendo também um dos fundadores da Regional Pernambuco da Ordem dos Advogados do Brasil (Bernardes; Silva; Lima, (2007). Como bom articulador, conhecia em detalhes o perfil dos colegas docentes da instituição, incentivando-os a manter o interesse pela vida acadêmica e pela produção científica, esta ainda incipiente nos anos 1940 no Brasil. O reitor também acompanhou de perto a construção dos prédios da instituição, a qual só ocorreu a partir de 1948, sob a responsabilidade do arquiteto italiano Mário Russo, num espaço onde havia funcionado um antigo engenho, no bairro da Várzea, que mais tarde viria a ser chamado de Cidade Universitária.

Para a construção de toda a infraestrutura da Universidade, recursos foram alocados pelo governo estadual, através do Projeto de Lei nº 159/1947, que dispôs sobre “um adicional de 0,10% sobre o imposto de vendas e consignações, destinado à criação da Cidade Universitária de Pernambuco” (Bernardes; Silva; Lima, 2007, p. 18), cujos recursos seriam utilizados anualmente pela Universidade do Recife, a partir de orçamento previamente aprovado pelo Conselho Universitário e pelo governador do estado.

Seguem abaixo fotos do reitor Joaquim Amazonas (Figura 3), e da Reitoria (Figuras 4 e 5), à época de sua construção e como se apresenta atualmente.

Figura 3 – Reitor Joaquim Amazonas



Fonte: Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/historia>. Acesso em: 29 jun. 2023.

Figura 4 – Construção do *Campus Recife*, década de 1940



Fonte: <https://www.ufpe.br/institucional/historia>. Acesso em: 29 jun. 2023.

Figura 5 – Imagem atual da Reitoria da UFPE



Fonte: Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional>. Acesso em: 29 jun. 2023.

Por todo o seu empenho e dedicação, o *Campus Recife* foi chamado de Joaquim Amazonas em homenagem ao seu primeiro reitor (o que aparece de terno branco na Figura 3), que é lembrado como a pessoa que imaginou a instituição para além de um Centro Acadêmico, alguém que conclamou os docentes, diretores, coordenadores, técnicos e estudantes para criarem uma universidade que ficasse para a posteridade, como lemos no seu discurso de 09 de novembro de 1948, quando se deu a inauguração das atividades no *campus* recém-construído:

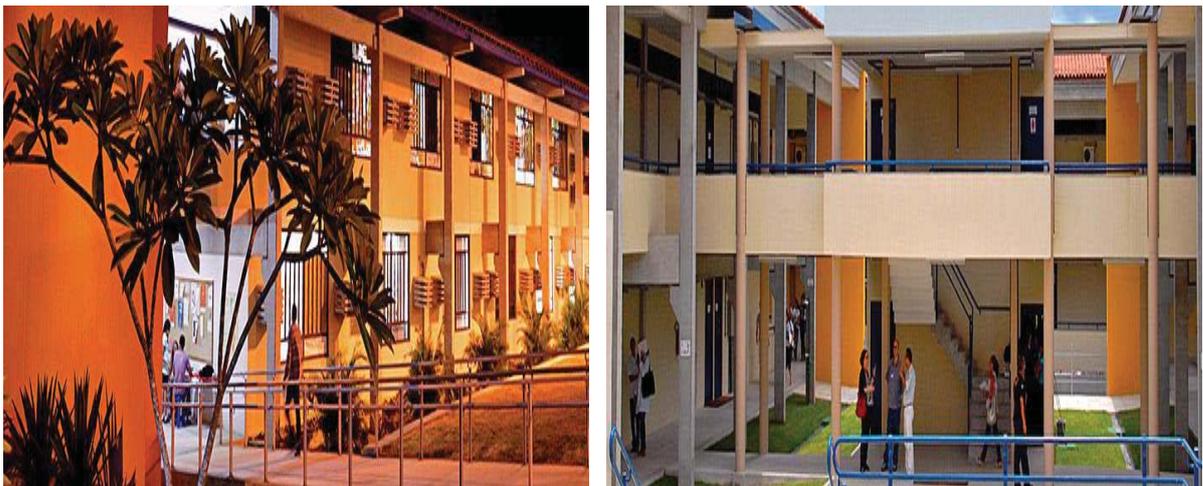
[...] uma Universidade não poderá ser a simples criação por um decreto, nem obra de um dia, mas da dedicação de seus organizadores, da solidariedade de todos os seus componentes, por tempos corridos, anos, dezenas de anos, séculos talvez... (Bernardes; Silva; Lima, 2007, p. 24).

Em 1967 a Universidade do Recife se juntou ao grupo de instituições federais de ensino superior do novo sistema de educação do país, recebendo a denominação atual de Universidade Federal de Pernambuco, e assumiu a figura jurídica de uma autarquia³⁵ vinculada ao Ministério da Educação.

³⁵ Conforme o Decreto-Lei nº 200, de 26/02/1967, Art. 5º, I, autarquia “é o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da

Assim, ao longo de seus 78 anos, a UFPE apresentou vários momentos de expansão, e em 2006, ainda conforme a página eletrônica da instituição, no processo de interiorização pelo qual passaram as instituições de ensino superior do país com o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-, do Governo Federal³⁶, sob a gestão do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreu a construção simultânea de mais dois *Campi*, o do Agreste, localizado em Caruaru, município distante 130 km do Recife, o qual recebeu o nome de Centro Acadêmico do Agreste (CAA), inaugurado em 27 de março de 2006, e o de Vitória de Santo Antão, município situado a 55 km da capital pernambucana, o qual recebeu o nome de Centro Acadêmico de Vitória (CAV), em funcionamento desde 21 de agosto de 2006.

Figura 6 – O CAA e o CAV



Fonte: <https://www.ufpe.br/caa> e <https://www.ufpe.br/cav>, respectivamente. Acesso em: 13 dez. 2023.

O CAA oferece os cursos relacionados às áreas das ciências sociais aplicadas, engenharias e formação docente, como o Bacharelado em Administração, Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Ciências Econômicas, Comunicação Social, *Design*, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Medicina, além das Licenciaturas em Física, Intercultural Indígena, Matemática (a distância), Pedagogia e Química; já o CAV mantém em funcionamento os cursos relacionados à área da saúde, como o

Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada (Brasil, 1976, Art. 5º, I).

³⁶ Foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 06 dez. 2023.

Bacharelado em Educação Física, Enfermagem, Nutrição, Saúde Coletiva, e as Licenciaturas em Ciências Biológicas (presencial e a distância) e Educação Física (presencial e a distância).

Atualmente a UFPE se destaca como a maior IFES (Instituição Federal de Ensino Superior) de Pernambuco com seus 104 cursos de graduação presenciais³⁷ (86 em Recife, 12 em Caruaru e 06 em Vitória de Santo Antão) e 07 a distância (06 Licenciaturas: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras/Espanhol, Letras/Português e Matemática; e 01 Bacharelado: Ciências Contábeis), bem como pela oferta de 149 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 74 mestrados acadêmicos, 18 mestrados profissionais e 54 doutorados acadêmicos e 03 doutorados profissionais, distribuídos em 97 programas de pós-graduação, sendo defendidas 6.474 dissertações de mestrado e 3.018 teses de doutorado, bem como 3.117 artigos foram publicados em periódicos e 2.562 trabalhos foram publicados em anais de evento.

Tudo isso faz com que a instituição permaneça no ideário de muitos jovens da região como a que oferece a melhor formação no ensino superior, fato que se confirma nesta pesquisa com os relatos de quatro entrevistados que enfatizaram o prestígio da UFPE como um dos motivos de suas escolhas para nela ingressar:

Inicialmente, eu passei uns períodos numa faculdade particular, **mas eu sabia que a UFPE iria me dar mais abrangência, iria me dar mais possibilidades de atuação, de pesquisa. Iria me dar mais possibilidade de atuação; de pesquisa, de repente, de extensão** (Danilo, 2024, entrevista, 2003.1, grifo nosso).

[...] **porque eu sempre soube que era a melhor [a UFPE] em termos de ensino. O ensino era o melhor ensino, qualidade de ensino.** (Alessandra, 2024, entrevista, 2004.2, grifo nosso).

Prestígio acadêmico e a questão financeira. Por não ser paga, por ser uma instituição pública **e além de oferecer também ensino de qualidade** (Maria, 2023, entrevista, 2017.1, grifo nosso).

[...] porque é uma universidade pública, **de uma qualidade maior do que a de muitas faculdades privadas** (José, 2023, entrevista, 2014.1, grifo nosso).

³⁷ Dados de 2020.

Em termos de recursos humanos, a UFPE abriga atualmente mais de 40 mil pessoas, dentre professores (3 mil), servidores técnico-administrativos (5 mil) e estudantes da Educação Básica (400, oriundos do Colégio de Aplicação), graduação (30 mil) e pós-graduação (9 mil), distribuídos em seus três *Campi*.

O *Campus* Recife, onde funciona o curso de Letras definido para estudo nesta pesquisa, possui mais de 40 prédios, dentre eles, a Reitoria, 11 Centros Acadêmicos, 08 Órgãos Suplementares, Centro de Convenções, Concha Acústica, Clube Universitário, Creche, Casas dos Estudantes Masculina e Feminina e o Restaurante Universitário, além do Núcleo de Televisão e Rádio Universitárias, Centro Cultural Benfica, Memorial de Medicina e do Núcleo de Educação Continuada, todos funcionando fora do perímetro de localização do *Campus* no bairro da Cidade Universitária.

A figura abaixo mostra uma imagem do *Campus* Recife.

Figura 7 – Gramado em frente à Reitoria da UFPE



Fonte: Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional>. Acesso em: 29 jun. 2023.

A foto mostra uma área grandiosa coberta por grama em que as iniciais da Universidade se destacam, com a presença de algumas árvores ao fundo que harmonizam o lugar com seu verde e quebram a dureza do concreto já presente nos diversos prédios que margeiam esse espaço, especialmente reservado para visibilizar o nome da instituição.

De acordo com Viñao Frago (1995), os espaços escolares não passam despercebidos pelos sujeitos, pois o que se passa neles reflete o discurso da instituição, com seus significados, valores e aprendizagens que deseja transmitir. Não

há neutralidade, portanto, nessas construções físicas, pois elas são construídas para expressar alguma mensagem para quem as vê e as frequenta.

A egressa Alessandra (2024, 2004.2) traz a representação do que é a UFPE para ela, ao expressar que: “Aquilo ali é um universo. Aquilo abre a mente da gente, abre as portas da vida da gente, que tava numa bolha” (Alessandra, 2024, entrevista, 2004.2), revelando sentimentos comuns a tantas outras pessoas que frequentam a instituição, seja estudando, trabalhando ou simplesmente caminhando por seus inúmeros prédios. Estes, por sua vez, carregam suas histórias e intencionalidades em suas edificações que são (re)significadas pela sociedade pernambucana na relação entre a materialidade evocada pelo concreto e o espaço natural, e entre este e os sujeitos sociais que dão sentidos a esses espaços, com significados que vão além dos paisagísticos.

Além da expansão de sua infraestrutura física e acadêmica promovida a partir de 2006 com o REUNI, a Universidade também idealizou um Planejamento Estratégico Institucional, o PEI (2013 – 2027)³⁸, definindo 17 objetivos estratégicos pautados em “análise de cenários e tendências, que procuram manter a interação entre as ações de ensino, pesquisa e extensão e alcançam as diversas dimensões e áreas de atuação da universidade” (UFPE, 2013, p. 9), conforme veremos a seguir:

- 1) tornar a UFPE uma das cem melhores universidades do mundo;
- 2) consolidar e expandir a interiorização;
- 3) implantar uma política de interiorização;
- 4) desenvolver a educação midiática;
- 5) promover a expansão de cursos, garantindo a qualidade;
- 6) institucionalizar uma política de acompanhamento e redução de retenção e evasão na graduação;
- 7) viabilizar a integração da universidade com a sociedade dentro de um programa de pesquisa, extensão e inovação;
- 8) promover uma política de sustentabilidade;
- 9) implantar uma política de resgate, preservação e acesso à cultura;
- 10) implantar uma política de avaliação (interna e externa) em todas as instâncias;

³⁸ O ano de 2027 é justificado face à comemoração do bicentenário de criação da Faculdade de Direito do Recife, instalada em 11 de agosto de 1827, instituição mais antiga que se integrou à UFPE em 1946. O PEI está disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38954/713399/pei13_27_.pdf. Acesso em: 6 dez. 2023.

- 11) redefinir a política de contratação de pessoal (docente e técnicos) para garantir a excelência da instituição;
- 12) ser referência na gestão e governança de tecnologia de informação e comunicação;
- 13) aperfeiçoar o Programa de Capacitação de Pessoal (docentes e técnicos) para garantir a excelência da instituição;
- 14) oferecer condições de acesso, permanência e conclusão exitosa da formação acadêmica de todos os estudantes;
- 15) ampliar, modernizar e manter a infraestrutura física da Universidade;
- 16) desenvolver a gestão da informação e implantar sistemas integrados de informação e comunicação robustos e consistentes que abranjam todas as áreas da instituição;
- 17) assegurar recursos orçamentários necessários para implementação da estratégia.

Sentimos a ausência nesse documento de uma pauta ou objetivo que se refira especificamente às questões da diversidade étnico-racial na instituição, considerando a publicação do documento ter ocorrido dez anos após a vigência da Lei 10.639/2003, mas salientamos que, a despeito dessa lacuna, a Universidade tem investido em iniciativas que contemplam essa demanda da sociedade, como veremos mais adiante.

Desse modo, como uma das melhores universidades federais em níveis de qualidade de ensino do Norte e Nordeste brasileiros, bem como uma das maiores dessas duas regiões³⁹, cujo reconhecimento é validado pelos pernambucanos que a escolhem para nela ingressar sob essa representação positiva, o fato de ser uma instituição pública também é motivo para que estudantes definam suas escolhas por ela, como comprovamos nos depoimentos de cinco entrevistados desta pesquisa ao responderem sobre o porquê da escolha pela instituição, os quais frisaram a gratuidade como um reforço para a sua decisão de nela estudar:

Eu fiz o Ensino Médio em escola particular, e meu pai disse: “**Todo investimento que eu tinha pra fazer em você, eu investi aqui. Daqui por diante, não tenho mais esse investimento [leve riso]. Então você precisa estudar numa universidade pública**”. E assim aconteceu. Que bom que deu certo [risos] (Pérola, 2024, entrevista, 2003.2, grifo nosso).

³⁹ Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/ufpe-em-numeros>. Acesso em: 29 jun. 2023.

Eu escolhi porque eu não tinha como pagar a universidade privada, nenhuma faculdade privada. Apesar de sempre ter estudado em colégio privado... meu pai não tinha condições [de pagar faculdade privada], porque éramos quatro filhos... Então meu pai deixou bem claro que não podia pagar... (Alessandra, 2024, entrevista, 2004.2, grifo nosso).

Eu escolhi a UFPE porque era a única opção que eu tinha [*enquanto instituição pública, não paga*], enquanto vestibular aqui, em Recife, na época (Álvaro, 2024, entrevista, 2005.2, grifo nosso).

[...] na época eu não tinha nem condição de pagar uma faculdade privada (José, 2023, entrevista, 2014.1, grifo nosso).

[...] e a questão financeira. Por não ser paga, por ser uma instituição pública... (Maria, 2023, entrevista, 2017.1, grifo nosso).

Em trabalho publicado sobre a importância das universidades públicas na sociedade brasileira, Reis (2019) afirma que elas desempenham um papel primordial na formação de cidadãos mais críticos da realidade social do país, além de fomentarem o desenvolvimento da ciência e tecnologia, essencial para a liberdade econômica e política de uma nação, tendo em vista a independência que é conquistada a partir dos conhecimentos que são produzidos no país, podendo, inclusive, se tornar autossuficiente em determinadas áreas.

Devemos compreender a criação de uma instituição de ensino, portanto, para além do que suas edificações vão provocar em termos de alteração física de um local, e sim devemos refletir sobre os processos e intencionalidades que ocasionaram a sua construção e que sempre serão percebidos com diversos significados para o sujeito que a vê e frequenta seus espaços.

Após tratarmos brevemente sobre a criação da UFPE, na seção seguinte mostraremos como a instituição vem desenvolvendo a discussão sobre a temática étnico-racial em seus espaços.

2.1. A UFPE E SUA RELAÇÃO COM AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: O NÚCLEO ERER

No que tange às atividades relacionadas à questão étnico-racial na UFPE, o Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais (Núcleo Erer) foi criado na instituição como um órgão vinculado ao Gabinete do Reitor, regulamentado pela

Portaria Normativa nº 40/2020, de 11 de novembro de 2020, com data de inauguração em 20 de novembro de 2020 – Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra -, e tem por objetivo promover a política de Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da comunidade acadêmica interna, entre estudantes, servidores técnicos e docentes, bem como com a sociedade, considerando as atividades de extensão desenvolvidas, ao mesmo tempo que propõe e articula ações afirmativas através das pró-reitorias, centros acadêmicos e órgãos suplementares, compondo Grupos de Trabalho para pensar e coordenar as ações⁴⁰.

Tendo como referências a legislação que orienta a educação para as relações étnico-raciais, a exemplo da Lei nº 11.645/2008, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2009, além da Lei de Cotas de 2012, o Núcleo Erer também se orientou pelo atendimento às necessidades de estudantes das diversas etnias que frequentam a Universidade, de acordo com os números disponibilizados pelo Sistema de Informações e Gestão Acadêmica da Universidade, que entre 2017 e 2020 contabilizou a presença de 15.511 estudantes matriculados na graduação autodeclarados pretos; 61.805 pardos e 366 indígenas.

Em termos de normatização, o Núcleo Erer já produziu dois documentos: o Plano de Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (PA-ERER), lançado em 2021⁴¹ (UFPE, 2021), que é fruto da interlocução das diversas instâncias da Universidade no esforço para combater o racismo na instituição contra pessoas negras, indígenas, quilombolas e ciganas, e teve por objetivo implantar e implementar, ainda no ano de 2021, a Política de Educação das Relações Étnico-Raciais para garantir direitos e combater o racismo e as desigualdades que afetam a comunidade estudantil mais vulnerável socialmente, formada em sua maioria por negros (UFPE, 2021); e o Plano de Combate ao Racismo Institucional da UFPE (PCRI/UFPE), de

⁴⁰ Conforme *site* da UFPE. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nucleoerer>. Acesso em: 08 dez. 2023.

⁴¹ Disponível em:

<https://www.ufpe.br/documents/3352421/0/Plano+de+A%C3%A7%C3%B5es+ERER+2021.pdf/2c2cae56-f327-4c1d-9e05-9236cbe056fe#:~:text=Implantar%20e%20implementar%20a%20Pol%C3%ADtica,povo%20negro%2C%20ind%C3%ADgena%2C%20cigano%20e>. Acesso em: 03 fev. 2025.

2022⁴² (UFPE, 2022), com o objetivo de garantir e promover direitos aos grupos de estudantes mais vulneráveis na instituição - os negros, indígenas, quilombolas e ciganos-, ampliando sua representatividade em todos os setores da Universidade.

O primeiro documento foi construído a partir dos trabalhos de uma comissão, composta inicialmente por 21 membros, representantes de servidores técnicos, docentes e estudantes dos três *campi*, grupos da UFPE e da sociedade civil que trabalham a temática étnico-racial, e esteve vinculada e coordenada pelo Núcleo Erer com a responsabilidade de sistematizar ideias e encaminhar a proposta de um PCRI para aprovação no Conselho Superior da Universidade, o que foi concretizado no ano seguinte.

Dessa forma, a comissão reuniu-se entre março e outubro de 2021, iniciando os trabalhos com um processo de pesquisas e diálogos em busca de compreender as diretivas expostas pela instituição sobre o racismo institucional, com a escuta de setores que recebem, processam e movimentam as denúncias de racismo na Universidade, evidenciando-se a necessidade de aprimorar os processos de recebimento de denúncias e seus encaminhamentos, além de criar ferramentas mais acessíveis às pessoas que, porventura, precisem oficializar um registro de racismo institucional.

Estruturado em torno de quatro eixos: Ações de Pesquisa, Ações de Formação, Ações de Informação e Comunicação e Promoção de Ações Afirmativas, o PA-ERER (UFPE, 2021) propôs diversas ações e estratégias para desconstruir práticas racistas e erradicar manifestações institucionalizadas do racismo na Universidade.

Importante salientar como o racismo institucional está presente nos espaços educativos, seja nos da Educação Básica, como revelou Cavalleiro (2006), quando analisou o racismo em escolas de ensino infantil, uma das primeiras pesquisadoras a desenvolver estudos sobre o tema do racismo contra crianças em instituições escolares, seja em espaços do Ensino Superior, conforme pesquisas a respeito do racismo institucional presente em universidades públicas, com o trabalho de Silva (2019) sobre a UFBA e o de Louis (2021) sobre a UFSC e UDESC, além de tantos

⁴² Disponível em:

<https://www.ufpe.br/documents/20181/1173527/Plano+de+Combate+ao+Racismo+Institucional+da+UFPE+.docx+%281%29.pdf/ff76ee4a-e44c-4832-98bf-5175a1330534>. Acesso em: 03 fev. 2025.

casos que tomamos conhecimento através dos meios de comunicação e redes sociais.

Em relação à UFPE, a egressa Conceição (2023, 2018.2) relatou duas situações de racismo vivenciadas por ela e causadas pelo mesmo agressor, um Agente de Segurança da instituição⁴³, em momentos diferentes de sua permanência na Universidade. As duas agressões não foram registradas oficialmente por ela como uma reclamação ou denúncia, uma vez que se sentiu muito fragilizada com os fatos e preferiu ignorá-los. Vejamos seu relato:

[...] Ele disse assim: “Você acha que você”, né? pra andar com seu cabelo assim solto, aqui, na Universidade...” Começou, sabe?, a pegar, assim, no cabelo e tudo mais... “Aí você não pode, não é bem assim...” E começou, sabe? a falar do meu cabelo... [...] Outro dia, ele voltou lá [*num curso extracurricular dentro da UFPE, onde a egressa desenvolvia um trabalho*], e começou a gritar assim comigo, falando que, assim, que eu tava lá por causa das cotas (e, na verdade, eu nem entrei pelo sistema de cotas, mas eu apoio, eu entendo a necessidade), mas ele começou a falar, enfim, que... a... que tudo isso ia mudar, que a Lei Áurea já tinha sido rasgada há muito tempo. Começou a falar umas coisas sem sentido, sabe? Que, enfim, que a Lei Áurea... Ele começou a gritar que a Lei Áurea tinha sido rasgada (Conceição, 2023, entrevista, 2018.2).

No primeiro caso, a egressa relatou que houve uma discussão entre alguns estudantes sobre a presença de uma pessoa transexual no local onde ela se encontrava, e um agente de segurança foi chamado. Como a entrevistada interveio na discussão para acalmar os ânimos, e de forma pacífica, o funcionário voltou seu ódio contra ela. Num segundo momento, o mesmo funcionário a abordou novamente sem qualquer motivação e começou a fazer o discurso racista relatado acima.

Um ponto de destaque que a comissão do PA-ERER verificou foi a necessidade de formar servidores para perceberem a urgência de entender as micro e macro violências que se expressam dentro da instituição relacionadas ao racismo, sugerindo, inclusive, a realização de campanhas educativas formativas e informativas com servidores da Segurança Institucional com o tema do racismo institucional e desconstrução de estereótipos e preconceitos (UFPE, 2021), o que esperamos que tenham sido realizadas⁴⁴.

⁴³ A egressa não precisou se ele era servidor público da Universidade ou um prestador de serviços, como é comum encontrarmos essa modalidade de relação empregatícia na UFPE nos cargos de Segurança.

⁴⁴ Pelo documento, as ações previstas no PA-ERER deveriam ser realizadas no ano de 2021.

Desse fato concluímos como é importante que a UFPE, em particular, e as instituições de ensino, de um modo geral, possuam metas de combate ao racismo em suas unidades, evitando, assim, conflitos dessa ordem que tanto machucam as vítimas e ao mesmo tempo maculam a imagem de um espaço que deveria respeitar as pessoas com suas diferenças e pertencimentos étnico-raciais.

O PCRI/UFPE é um desdobramento do PA-ERER e está estruturado em eixos, metas e ações que em seu conjunto objetivam difundir conhecimentos, realizar formação continuada e promover a inclusão, permanência e acompanhamento da comunidade negra, indígena, quilombola e cigana nos espaços da Universidade.

De acordo com o PCRI/UFPE (UFPE, 2022), existem vários grupos de estudos e pesquisas na instituição que trabalham com a temática Erer de forma interseccional e transversal às discussões sobre a população, a história e a cultura afro-brasileira, africana, indígena e cigana, conforme segue abaixo:

1) Grupos criados na década de 1990:

- Núcleo de Estudos Brasil-África;
- Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade.

2) Grupos que surgiram entre 2012 e 2022, ano de publicação do PCRI/UFPE:

- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFPE;
- Grupo de Estudos em Autobiografia, Racismo e Antirracismo na Educação;
- Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Grupo Aya-Sankofa de Estudos Decoloniais e Afrocentrados em Educação Matemática;
- Grupo de Estudos Discurso, Identidades, Raça e Gênero;
- Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografias Negras e Indígenas;
- Grupo de Estudos em História da África Contemporânea;
- Instituto de Estudos da África.

3) Coletivos estudantis fundados a partir de 2015:

- Coletivo Afronte;
- Coletivo de Juventude Negra Cara Preta;
- Grupo de Estudos Afrocentrados Baobá;
- Coletivo de Estudos sobre Espaço Geográfico e Relações Étnico-Raciais (Georça);

- Coletivo Akilombar.

Ainda segundo informações constantes no PCRI/UFPE, além desses grupos, docentes, pesquisadores e pesquisadoras antirracistas na UFPE sedimentaram a construção deste documento juntamente com os encaminhamentos dos dois encontros de grupos realizados pelo Núcleo ERER em novembro e dezembro de 2020. Importante destacar que em 2018 a UFPE criou duas comissões para elaborar o PCRI – a Comissão do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra e Indígena e a Comissão do Programa de Combate ao Racismo Institucional -, porém, por falta de continuidade nos trabalhos, elas foram substituídas pela atual que elaborou o PCRI em 2021.

Relacionado ao Núcleo Erer, que até o momento não conta com uma estrutura física na Universidade, uma outra iniciativa que foi criada em parceria com esse núcleo é o Epcrer - Espaço de Pesquisa e Cultura das Relações Étnico-Raciais. Ele foi inaugurado em 06 de dezembro de 2022 e se localiza no segundo andar da Biblioteca Central. Tem por objetivo atender pessoas negras, indígenas, quilombolas e ciganas que estudam nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade, oferecendo um espaço para a realização de estudos, pesquisas, exposições, debates e oficinas, além de possuir um acervo especializado sobre o tema da diversidade étnico-racial disponibilizado para o público em geral, contando no momento com 355 títulos e 660 exemplares catalogados, além de diversas fotografias, artesanato e instrumentos musicais afro de percussão, como o abê (ou agbê, ou xequerê), que podem ser manipulados e tocados pelos visitantes do espaço, de acordo com informações obtidas por servidores do Epcrer⁴⁵.

Sobre os recursos humanos, no momento trabalham nesse setor quatro bibliotecários e três estudantes, sendo dois estagiários e uma bolsista, os quais promovem ações e eventos, o Abril Indígena, o Maio Romá e o Novembro Negro, direcionados às culturas dos grupos étnico-raciais atendidos por esta iniciativa, além de oferecerem aulas abertas de disciplinas que trabalham a temática Erer e participarem de ações, dentre elas, o mapeamento demográfico e situacional dos

⁴⁵ De acordo com uma conversa gravada sob permissão entre a pesquisadora e o coordenador do Epcrer, em setembro/2023, e com informações recebidas por e-mail de uma das bibliotecárias integrantes da equipe, a partir de solicitação da pesquisadora feita em novembro/2024.

povos Romá. A equipe de bibliotecários também atua no Fórum de Discussão sobre as políticas afirmativas para os povos indígenas da UFPE; no Seminário Nacional de Saúde da População Negra e na feira Territórios Interculturais de Leitura.

Esses eventos foram realizados ao longo dos dois anos de sua criação, visibilizando a biblioteca como espaço agregador e multiplicador de saberes sobre as questões étnico-raciais numa instituição de ensino, cujas atividades atingem um público eclético formado por estudantes secundaristas, de graduação e de pós-graduação, tanto da UFPE quanto de outras IES da região; docentes da UFPE e de outras instituições; pesquisadores; músicos; escritores; artistas; militantes de movimentos sociais; babalorixás; yalorixás; representantes de entidades do povo cigano; moradores de quilombos urbanos; indígenas em contextos urbanos; e interessados em conhecer um pouco mais sobre a cultura de negros, indígenas, quilombolas e ciganos.

Seguem abaixo quatro imagens do Epcrer.

Figura 8 – Imagens do Epcrer



Fonte: A autora (2024).

O que observamos nas fotos é que o Epcrer está instalado num espaço amplo, com vários móveis, cadeiras coloridas que remetem às cores do continente africano - vermelho, amarelo e verde -, com o seu acervo à mostra para o público que chega poder manusear, além de evidenciar imagens da cultura afro-brasileira, como, orixás, instrumentos musicais, tornando-se um espaço acolhedor e propício à reflexão sobre a diversidade étnico-racial na UFPE.

Nesse sentido, em que pesem ações de racismo na instituição como a que a egressa Conceição (2023, 2018.2) foi vítima, a UFPE se esforça por contribuir na implementação de políticas públicas pensadas para a diversidade cultural do país.

Também oferece aos estudantes que se inserem nos grupos étnicos por ela alcançados (amarelos, brancos, ciganos, indígenas, negros e quilombolas) a oportunidade de serem beneficiados com bolsas da PROAES - Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis – encarregada de coordenar ações e programas de inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ingressantes e veteranos dos cursos de graduação presencial dos três *campi* – CAA, CAV e Recife.

Dessa forma, torna a permanência desses grupos com mais equidade, minimizando as desigualdades sociais e regionais, a retenção e a evasão escolar, com vistas à conclusão do curso no tempo previsto através do Programa de Concessão de Bolsas de Manutenção Estudantil e Auxílios, como uma ação do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, da Presidência da República.

De acordo com dados obtidos com o auxílio da LAI⁴⁶, a partir de 2018 os seguintes benefícios foram concedidos a estudantes da instituição:

- a) Auxílio Alimentação: para estudantes bolsistas do CAV e do Curso de Direito do *Campus* Recife, concede o valor de R\$ 300,00 para arcarem com custos de alimentação.

- b) Bolsa de Cooperador Pedagógico: ao valor de R\$ 200,00 por mês, integra a atividade de tutoria caracterizada pela oferta de apoio pedagógico a estudantes de cursos de graduação presenciais do *Campus* Recife que apresentam dificuldades de aprendizagem em disciplinas introdutórias da Área de Exatas, como Álgebra Linear 1; Cálculo Diferencial e Integral I, II e III; Geometria Analítica 1; Química 1; Física 1 e 2.

- c) Auxílio Creche: oferece o valor de R\$ 350,00 a estudantes que têm filho(s) na faixa etária de 0 até 3 anos e 11 meses de idade, independente do número de filhos.

⁴⁶ Não há registros de antes de 2018 como os que se fazem atualmente, daí a lacuna entre o período de 2003 a 2017.

d) Auxílio Difícil Acesso: concede R\$ 200,00 a todos os estudantes bolsistas do CAA, tendo em vista a localização do *Campus*, que se encontra fora do perímetro urbano da cidade.

e) Auxílio Internet: ao valor de R\$70,00, é concedido para custear o pagamento de pacote de dados de *Internet* móvel ou cabeada, até atingir o tempo mínimo de conclusão de curso, com reavaliação semestral.

f) Bolsa Moradia: consiste no repasse de R\$ 800,00 mensais para o estudante custear parte das despesas com sua manutenção acadêmica e aluguel, com o objetivo de ampliar suas condições de permanência na Universidade durante sua formação acadêmica.

g) Bolsa Residentes: concedida a estudantes que moram na Casa do Estudante Universitário, em Recife, ao valor de R\$ 600,00 por mês, objetiva custear parte das despesas diárias ao longo da graduação.

Tomando como escolha a população de estudantes negros da UFPE, o quadro abaixo demonstra o quantitativo desse grupo beneficiado com as bolsas e auxílios, num total de 14.154 liberados, atingindo 11.792 pessoas negras no período de 2018 a setembro de 2023⁴⁷.

Tabela 1 - Concessão de bolsas e auxílios para estudantes negros (pretos e pardos) na UFPE

BOLSAS/AUXÍLIOS	2018	2019	2020	2021	2022	2023	TOTAIS
Alimentação	1.905	320	223	65	2.624	2.906	8.043
Cooperador Pedagógico	13	9	5	8	8	0	43
Creche	123	56	55	61	57	60	412
Difícil Acesso					709	688	1.397
Internet						153	153
Moradia	859	504	256	243	215	254	2.331
Residentes	571	147	252	239	263	303	1.775
TOTAIS	3.471	1.036	791	616	3.876	4.364	14.154

Fonte: A autora (2024).

⁴⁷ Dados obtidos com o auxílio da LAI.

Destacamos que o número de estudantes negros beneficiados chegou a 11.792 no período citado, e que houve um crescendo de demandas por parte da população estudantil da UFPE, com a necessidade de criação de novos benefícios, como os Auxílio Difícil Acesso (a partir de 2022) e Auxílio *Internet* (em 2023), e que depois de 2018 houve uma queda na oferta das bolsas/auxílios para esse grupo de estudantes, talvez reflexo dos cortes pelos quais passaram as universidades federais diante da política de desmantelamento do ensino superior levada a cabo pelo governo federal de Jair Bolsonaro, entre 2019 e 2022, mas que tomou novo fôlego com a chegada ao poder do governo progressista de Luiz Inácio Lula da Silva em 2023.

De acordo com Grisa (2019), a partir de 2019 o Ensino Superior passou a sofrer cortes por parte do governo federal, alcançando um índice de -19,27% de recursos financeiros no ano de 2020 em relação a 2019, o que fez agravar a situação já difícil das IFES, o que deve ter reverberado nas ações de assistência estudantil, como se destaca na situação da UFPE.

A seguir, o capítulo 3 abordará os marcos históricos e legais da temática afro-brasileira, bem como a criação da Lei 10.639/2003 e os direcionamentos relacionados à criação de um currículo intercultural.

3 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Este capítulo tem por objetivo tecer algumas considerações sobre o processo de criação da Lei 10.639/2003 no ordenamento jurídico brasileiro, gestada trinta anos de sua sanção, a partir da luta de intelectuais mobilizados que buscavam o reconhecimento da importância da população negra para a formação da sociedade brasileira.

Dessa forma, a Lei 10.639/2003 emergiu como um ponto de reflexão sobre a implementação da educação para as relações étnico-raciais nas escolas do país, ao mesmo tempo que nos leva a questionamentos sobre a sua origem, quem a reivindicou, como se deu o processo de sua discussão no Congresso Nacional, enquanto Projeto de Lei, bem como sobre o arcabouço teórico que está subjacente a ela, considerando os aspectos da luta e dos possíveis embates que existem para a aprovação de leis em nosso país, concordando com Neves (2020) quando ela afirma que a Câmara dos Deputados e o Senado Federal são espaços políticos envolvidos por disputas de várias dimensões, que também alcançaram a aprovação dessa normativa.

Dessa maneira, a criação da Lei 10.639/2003 se destaca como consequência de lutas travadas para implementar uma educação mais diversa culturalmente nas escolas do país, na tentativa de superar o eurocentrismo arraigado nos sistemas de ensino brasileiro, ao mesmo tempo que tenta estimular a divulgação de conhecimentos que por muito tempo ficaram invisibilizados em nossa sociedade, contando-se histórias e consolidando aspectos culturais apenas sob o viés etnocêntrico do colonizador europeu.

Assim, pode-se refletir sobre a educação uniforme que opera no país desde o início da chegada dos portugueses às terras brasileiras no século XVI, passando pela educação jesuítica eurocentrada imposta aos indígenas originários que aqui viviam, até os dias de hoje (Sá, 2019), ocasionando o que Santos (1998) denomina de *epistemicídio*, ou seja, a morte ou a destruição de conhecimentos motivadas pelo colonialismo as quais aniquilam corpos e saberes dos povos subordinados, como vemos na definição de Santos (1998):

El epistemicidio es el proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación. Históricamente, el genocidio ha estado con frecuencia asociado al epistemicidio. Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesario para 'justificar' el genocidio del que fueron víctimas los indígenas (Santos, 1998, p. 208).

Dessa forma, o epistemicídio impede que diferentes perspectivas de construção do conhecimento e de relações sociais sejam conhecidas e praticadas, o que pode ser minimizado a partir da criação de leis que tentam gerar a quebra de paradigmas, como é o caso da Lei 10.639/2003. Essa lei objetiva promover o rompimento de verdades únicas comumente perpetradas em sociedades que passaram pelo processo de colonização e que ainda vivem sob a uniformidade de conhecimentos sobre sua história.

Exemplo de epistemicídio vivenciado por países colonizados é o que acontece no Brasil e em nações do continente africano, por exemplo, como denuncia a escritora nigeriana Adichie (2019) em seus relatos sobre as histórias que ouvia na Nigéria, seu país natal, ex-colônia da Inglaterra, conforme ela afirma: “Acho que essa história única da África veio, no final das contas, da literatura ocidental” (Adichie, 2019, p. 19).

São discursos que provocam o apagamento de histórias e constructos milenares dos povos africanos, assim como as histórias únicas que o Ocidente reproduz sobre o continente africano, invisibilizando, por exemplo, a gênese africana da Civilização Egípcia.

Como uma das referências para o mundo sobre o desenvolvimento de cultura, economia, política e artes militares, que existiu por 2.700 anos, entre 3300 a. C. e 332 a.C., a Civilização Egípcia é considerada pela historiografia como a mais longa experiência humana documentada por todos os anos, desde o seu surgimento até o seu declínio, conforme defendeu o historiador e filósofo senegalês Cheikh Anta Diop entre as décadas de 50 e 60 do século passado na Europa, mais especificamente na Universidade de Sorbonne, instituição onde defendeu sua tese de doutoramento sobre esse tema (Santos; Depelchin, 2019), num verdadeiro ato de resistência contra o epistemicídio presente nas academias europeias.

De acordo com Carneiro (2023), epistemicídio também é uma das faces do “dispositivo de racialidade”, termo cunhado pela autora para definir as marcas criadas pelo colonialismo europeu no Brasil com o intuito de evidenciar as desigualdades entre

o colonizador e o colonizado, o qual se utilizou dessa “forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão para anular as pessoas negras enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizá-las intelectualmente” (Carneiro, 2023, p. 13), revelando a dimensão destruidora que esse pensamento comporta, ao mesmo tempo que reproduz e faz perdurar saberes convenientes aos seus interesses.

Conforme destaca Araújo (2015), a aprovação da Lei 10.639/2003 e a progressiva implementação da legislação vigente sobre o tema africano e afro-brasileiro nas escolas do país foram fruto das pressões sociais dos povos negros no Brasil pelo reconhecimento de suas histórias e culturas.

Nessa direção, proposições do movimento negro brasileiro foram expostas, sendo um de seus mais ativos militantes o artista, ex-deputado federal e ex-senador Abdias do Nascimento que, já em 1977, no 2º Festival Mundial de Artes e Culturas Negra e Africana, realizado em Lagos, Nigéria, reivindicava ações de reparação e reconhecimento à história, cultura e identidade dos negros brasileiros, quando encaminhou recomendações ao evento, a partir do Grupo IV – Civilização Negra e Governos Africanos⁴⁸ -, do qual era integrante, sugerindo que o governo brasileiro tomasse as seguintes medidas em relação à educação:

a) que incluísse um ativo e compulsório *currículum* sobre a história e as culturas dos povos africanos, tanto aqueles do continente como os da diáspora, e que esse *currículum* abrangesse todos os níveis do sistema educativo: elementar, médio e superior;

b) que promovesse o ensino e o uso prático de línguas africanas, especialmente as línguas Kiswahili e Yoruba, como também o ensino dos sistemas religiosos africanos e seus fundamentos artísticos, além de incentivar programas de intercâmbio cultural com as nações africanas.

Nascimento também trabalhou ativamente anos depois no Congresso Nacional pela defesa dos direitos da população negra brasileira, apresentando projetos de “ações compensatórias” para essa parcela da população, os quais, de acordo ainda com Sá (2019, p. 59), são apontados “por muitos pesquisadores, como a base de diversas políticas públicas direcionadas à população negra nas últimas décadas”,

⁴⁸O ensaio escrito por Abdias do Nascimento para apresentação no Colóquio foi recusado pela organização do evento sem explicações plausíveis. Após grande celeuma em torno desse fato, tanto durante a realização do evento quanto na imprensa nigeriana da época, o material foi transformado no livro “Genocídio do Negro Brasileiro”, em 1978.

podendo ser considerado um dos mentores das iniciativas que passaram a vigorar no país 25 anos após a realização da publicação desse manifesto, no final da década de 1970.

O Projeto de Lei nº 1.332 de 1983, ou seja, de 20 anos antes da aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003, de sua autoria enquanto deputado federal, propunha um conjunto de políticas públicas afirmativas que previam cotas para pessoas negras no ensino público e privado de todos os níveis, assim como a oferta de bolsas de estudo; ingresso em empresas públicas e privadas; remuneração igual para trabalho equivalente; ensino da história e cultura africana e diaspórica com revisão dos currículos, dentre outras, conforme estudo de Nascimento (2013), destacando-se que, em 2014, 31 anos após a proposta original de Abdias do Nascimento sobre cotas para ingresso de negros no mercado de trabalho, foi sancionada a Lei nº 12.990, de 09/06/2014, que reserva a eles 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos no âmbito de todo o serviço público federal, inclusive nas empresas controladas pela União (Brasil, 2014).

Sobre a ação de intelectuais e organizações sociais mobilizados para a implementação de uma educação mais diversa e antirracista, Sá (2019) declara o que segue:

Resumidamente, ao estudarmos as trajetórias desses grupos, identificamos, tanto no autodidatismo que caracteriza a formação das militâncias quanto nas lutas pelo acesso ao ensino formal, ações de resistência e de enfrentamento ao colonialismo no campo do saber. Antes, portanto, de ocupar o Congresso Nacional, propostas de descolonização da educação já permeavam os discursos e as práticas de negros e de indígenas. No caso destes, trata-se de respostas, sobretudo, à imposição da violenta educação ora missionária ora integracionista iniciada já no século XVI; no caso daqueles, observam-se, preponderantemente, questionamentos às falácias da Abolição de 1888, que não tornou os negros livres do analfabetismo e da falta de escolaridade (Sá, 2019, p. 54-55).

Para Munanga (1996), militantes, pessoas e políticos engajados na luta contra o racismo desenvolvem o que o autor denomina de *ação discursiva e teórica*, o que caracteriza as ações de intelectuais e organizações que defenderam a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira nas escolas, a exemplo de Abdias do Nascimento, Haroldo Costa, Solano Trindade, José Correia Leite, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, dentre outros (Conceição, 2011), e uma ação que se chama de *prática*, que é a “traduzida em leis, organizações e programas de intervenção cujas orientações são definidas pelos governos e poderes políticos

constituídos” (Munanga, 1996, p. 79), o que vimos acontecer com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, ou seja, dez anos após a Constituição Federal de 1988 e dois anos depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Os PCN emergiram como uma resposta inicial às reivindicações da militância do movimento negro e intelectuais, cuja promulgação se deu pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso⁴⁹, constituindo-se de vários referenciais de qualidade e recomendações para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e Ensino Médio (Brasil, 2000), nas diversas áreas do conhecimento, assim definidas: Arte, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, bem como os chamados *temas transversais*: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde e o tema que levantou a discussão sobre a diversidade étnica e cultural em nossa sociedade, a Pluralidade Cultural.

De acordo com Neves (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais/Pluralidade Cultural (Brasil, 1998a), doravante PCN/Pluralidade Cultural, são a primeira publicação oficial, após a Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que direcionou e reconheceu a importância da diversidade étnico-cultural do Brasil e a necessidade de inseri-la na escola para estudo⁵⁰, justificando-se tal posição, de acordo com o próprio documento, pela heterogeneidade étnica da população brasileira e, ao mesmo tempo, pelo desconhecimento desse traço por ela, pois, “Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais como em relação a grupos étnicos, sociais e culturais” (Brasil, 1998a, p. 8), e as instituições escolares têm papel fundamental para o reconhecimento dessa heterogeneidade, a partir do encontro de pessoas diferentes num mesmo espaço de convivência as quais podem dividir entre si aspectos caracterizadores de seu pertencimento espacial, cultural e étnico-racial.

Assim, os PCN/Pluralidade Cultural (Brasil, 1998a) propõem a necessidade de a escola se instrumentalizar para o fornecimento de informações mais precisas sobre questões “que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento” (Brasil, 1998a, p. 9), como também

⁴⁹ Presidente da República entre 1995 e 1998 e de 1999 a 2002.

⁵⁰ Entende-se que a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, como leis nacionais e mais abrangentes sobre o funcionamento do país e da educação, respectivamente, abriram caminho para que os PCN fossem criados.

propõem a necessidade da oferta de formação para os professores na temática da Pluralidade Cultural, recomendação que vai ao encontro da Resolução CNE nº 01/2004, declarando que:

Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político-pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (Brasil, 1998a, p. 9).

Importante frisar que os PCN/Pluralidade Cultural destacavam que já havia à época de sua publicação, na década de 1990, iniciativas para implementação da temática da “diversidade étnica” em alguns municípios ou estados da federação, conforme se encontram no levantamento realizado por Conceição (2011), que elencou várias propostas relacionadas ao ensino de questões afro-brasileiras, a exemplo da inclusão, em 1985, da disciplina *Estudos Africanos* nos cursos de 1º e 2º graus, no estado da Bahia; a aprovação, em 1986, da introdução das disciplinas *História da África*, *Dança Afro-Brasileira*, *Literatura Afro-Brasileira*, *Música Afro-Brasileira* e *Capoeira*, na Rede Municipal de Ensino de Salvador (BA); e em 1985, a implementação de um projeto municipal sobre cultura negra na cidade do Rio de Janeiro (RJ). De acordo com Brasil (1998a, p. 10), porém, até aquele momento, “pouquíssimo se discutiu sobre uma proposta que falasse do Brasil como um todo, em sua complexidade cultural, das relações que se estabelecem entre diferentes culturas que convivem neste território”, o que se concretizou com a publicação PCN/Pluralidade Cultural.

De fato, esse documento pode ser considerado como um marco na discussão sobre a importância de um currículo voltado às questões multiétnicas da sociedade brasileira, uma vez que indica temáticas que devem ser exploradas e vividas⁵¹ na escola, como: “a constituição da pluralidade cultural no Brasil”, “o ser humano como agente social e produtor de cultura”, “pluralidade cultural e cidadania”, o que se pode considerar precursores do que seria posto na Lei 10.639/2003, e, como bem lembra Silva (2021, p. 101), “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular”, gestando, dessa

⁵¹ Destaca-se aqui um questionamento que há nos PCN/Pluralidade Cultural: “Ensinar a pluralidade ou viver a pluralidade? Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece” (Brasil, 1998a, p. 27).

forma, uma educação que vá de encontro à *colonialidade do saber* que, segundo Quijano (2005), promove o apagamento da cultura dos vencidos e eleva à unicidade a dos vencedores, da mesma forma como se revela o epistemicídio.

3.1 A CRIAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 E SEUS DESDOBRAMENTOS

De acordo com Conceição (2011), a criação da Lei 10.639/2003 remonta a um Projeto de Lei (PL) proposto pelo deputado federal Humberto Costa, do Partido dos Trabalhadores/Pernambuco, no ano de 1995, o PL 859/95, cuja tramitação teve o início ainda nesse ano, porém, como até o final de 1998 ela não havia sido concluída e o parlamentar não se candidatou à reeleição, o referido projeto foi arquivado no início da nova legislatura, em janeiro de 1999.

Segundo ainda Conceição (2011), os deputados federais Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores e representantes do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul, respectivamente, desarquivaram esse PL, a partir de reivindicações de movimentos sociais, e apresentaram-no novamente à Câmara dos Deputados, agora como o PL 259/1999, em 11/03/1999, com uma pequena alteração: incluiu a disciplina de Literatura Brasileira dentre as que deveriam, especialmente, discutir a temática afro-brasileira em seu conteúdo programático, juntamente com as duas que já existiam no PL anterior, Educação Artística e História do Brasil.

Dessa forma, a partir da sua publicação no Diário da Câmara dos Deputados em 20/03/1999, o projeto começou a tramitar em 17/08/1999 pelas seguintes Comissões: Educação, Cultura e Desporto; Constituição e Justiça e de Cidadania; Justiça e Redação, essas três pertencentes à Câmara dos Deputados, além da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, do Senado Federal, sendo aprovado em todas elas por unanimidade.

Após obter aprovação no Senado em 29/10/2002 e seguir com procedimentos para a redação final e envio para o Palácio da Alvorada em 02/01/2003, o PL 259/1999 foi sancionado e transformado na Lei 10.639/2003 em 09/01/2003 pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, encerrando uma tramitação total de quase quatro anos, mas que os autores do Projeto consideraram curta, alegando que não houve problemas ou barreiras para a sua passagem tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, fato que o autor considera ter sido motivado

pela familiaridade dos parlamentares com a discussão das causas raciais promovida por projetos anteriores⁵² que tinham iniciado uma tramitação no Congresso Nacional (Conceição, 2011), mas que, por motivos diversos, não tinham progredido em sua aprovação, afinal, “As duas Casas de leis do Brasil são arenas políticas que envolvem disputas de várias ordens”, conforme destaca Neves (2020, p. 278), num jogo de forças por interesses de várias ordens e que muitas vezes provoca perdas à coletividade.

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, várias outras foram aprovadas e direcionadas para a discussão sobre a diversidade afro-brasileira nas escolas do país, sendo exemplos:

a) a Resolução nº 1, de 17/06/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que orienta os sistemas e as instituições de ensino a adotarem os procedimentos adequados para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e prevê a legitimação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições de Ensino Superior que ofertam programas de formação inicial e continuada de professores, através da inclusão dessa temática nos conteúdos dos cursos que ministram (Brasil, 2004);

b) as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instrumento elaborado como um desdobramento das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, com atividades voltadas para a sua implementação nas escolas, consideradas neste documento como um espaço no combate ao racismo e à discriminação racial (Brasil, 2006);

c) a Lei 11.645/2008, que ratificou a Lei nº 10.639/2003, incluindo também a temática indígena como obrigatória no currículo oficial dos Ensinos Fundamental e Médio do país (Brasil, 2008);

⁵²O autor deve se referir a, pelo menos, quatro projetos que têm relação direta com as questões do negro, segundo sua pesquisa (Conceição, 2011): 1) PL 565/88, Autor: Haroldo Lima, Ementa: Institui o Dia Nacional da Consciência Negra em 20/11, Resultado: Arquivado; 2) PL 668/88, Autor: Carlos Alberto Oliveira, Ementa: Definição de crimes resultantes de preconceito de raça e de cor, Resultado: Aprovado e transformado na Lei nº 7.716, de 05/01/1989; 3) PL 677/88, Autor: Paulo Paim, Ementa: Institui o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo em 13/05, Resultado: Arquivado; 4) PL 678/88, Autor: Paulo Paim, Ementa: Criação das disciplinas de História Geral da África e História do Negro Brasileiro, Resultado: Arquivado.

d) a Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, assim como o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (Brasil, 2010);

e) a Lei nº 12.711/2012, sancionada em 29/08/2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para a ampla concorrência (Brasil, 2012b);

f) a Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012 (Brasil, 2012);

g) a Resolução nº 8, de 20/11/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que prevê a oferta dessa modalidade nos estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (Brasil, 2012a);

h) o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que objetiva fortalecer e institucionalizar as orientações emanadas pela Lei 10.639/2003, Parecer CNE/CP 3/2004 e Resolução CNE/CP 1/2004 (Brasil, 2013);

i) o Parecer CNE/CEB nº 8, de 10/12/2020 - Diretrizes Nacionais Operacionais para a Garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas, que prevê os procedimentos operacionais para a implementação da educação escolar quilombola para as comunidades remanescentes de quilombos (Brasil, 2020);

j) a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq), criada pela Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, que tem como objetivo implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola, cujo

público-alvo é direcionado para toda a comunidade escolar, ou seja, gestores, professores, funcionários e alunos (Brasil, 2024).

Essa legislação demonstra a intervenção do Estado para a construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade cultural brasileira como um contraponto à presença do racismo e de seus efeitos em nossa sociedade, seja na política educacional, seja na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais no âmbito da escola, iniciativa que dá um passo para que cenários de discriminações e invisibilidades recuem pois, conforme afirma Santos (2013, p. 80), “as transformações ocorrem primeiro na lei e só muito lentamente vão influenciando as instituições e conformando as mentalidades e as subjetividades”, intervenções estas que são necessárias para minimizar as injustiças históricas e socioculturais cometidas contra grupos vulneráveis em nosso país, sendo um deles o formado pela população negra brasileira.

3.1.1 A Criação de um Currículo Intercultural para Incorporar a História e a Cultura Afro-Brasileira

Por certo, a diversidade cultural de nosso país, a qual se relaciona com a criação da sociedade brasileira entre indígenas, europeus e africanos, é tomada como elemento de referência para a constituição de um amplo conjunto de atos normativos que reverbera nas discussões referentes à interculturalidade que, segundo Candau (2008, p. 51),

é uma das abordagens do multiculturalismo, cuja origem remonta à luta de grupos sociais discriminados e excluídos da sociedade em busca de direitos e reconhecimento de suas identidades, devendo ela promover “a interrelação de diferentes grupos culturais presentes numa determinada sociedade”.

Sob a ótica freiriana, entendemos que o currículo intercultural torna-se um espaço para problematizar os conteúdos escolares (Freire, 1992), considerando que currículos são produções humanas histórico-sociais elaboradas por um determinado grupo dominante e que trazem as suas escolhas e discursos para criar uma cultura hegemônica (Candau, 2008), no caso brasileiro, a eurocêntrica. Dessa forma, podemos refletir sobre a educação uniforme que operou em nosso país desde o início

da chegada dos portugueses às terras invadidas dos indígenas e a educação jesuítica a eles imposta desde o século XVI até o XVIII⁵³ (Sá, 2019), quando foram obrigados a seguirem modelos educacionais eurocentrados em detrimento de seus próprios.

Nesse sentido, as discussões sobre currículo e educação para a diversidade cultural se entrelaçam com temáticas que obras de Freire contribuem, a exemplo de *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1988) e *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2002), na medida em que suas ideias vão contra o estabelecimento do ato educativo dado pelo opressor sem reflexão com a realidade dos educandos; imposto a estes e considerado como verdade universal, a chamada “educação bancária”, em contraposição ao seu ideal de educação chamada de “libertadora” (Freire, 1988), conceitos dialéticos que mostram modelos de processos pedagógicos antagônicos, em que um oprime e obstaculiza a aprendizagem e o outro liberta, ilumina a realidade e o conhecimento.

Num texto intitulado “Estariam os Negros Presentes na Obra de Paulo Freire?”, Moraes, Santos e Reis (2020) afirmam a presença espectral⁵⁴ dos negros nas discussões por ele levantadas, associando essas pessoas discriminadas como algumas dos “esfarrapados do mundo”, a quem Freire dedicou sua obra clássica *Pedagogia do Oprimido*.

Para McLaren (1997), currículo pode ser entendido também como um movimento teórico e político que rompe com as ideias e a homogeneidade cultural, buscando respostas para a incorporação da pluralidade cultural em diversos espaços da sociedade, dentre eles, a escola.

Nessa direção, Abdias do Nascimento, em seu clássico *O Genocídio do Negro Brasileiro* já havia refletido sobre a ausência de conteúdos afrocentrados e positivos nas escolas de nosso país, antecipando a ideia de epistemicídio de Santos (1998) ao denunciar que:

No Brasil, não há em nenhum dos graus do sistema educacional o ensino da História Africana, nem da história dos africanos fora do continente. Quando ocorre a eventualidade de um curso referente a essas matérias, é no sentido de perpetuar os conceitos neocolonialistas e racistas sobre a África e seus povos (Nascimento, 1978, p. 154).

⁵³Os padres jesuítas vieram para o Brasil no século XVI para catequizar os indígenas que aqui já viviam e foram expulsos em 1770 com a Reforma Pombalina empreendida por Sebastião José de Carvalho e Melo, primeiro-ministro de Portugal entre 1750-1777, o Marquês de Pombal, retirando a educação dos indígenas e deixando-a a cargo do Estado, porém, uma educação da mesma forma europeizada que os jesuítas ofereciam anteriormente (Seco e Amaral, 2006).

⁵⁴ Segundo os autores, “não é presente, nem ausente, se manifestando de muitas formas” (Moraes; Santos; Reis, 2020, p. 44).

Segundo Apple (1989), o currículo, aqui compreendido como um conjunto de conteúdos e relações sociais que também perpassam a prática educativa, e para além de ser apenas conhecimentos socialmente valorizados presentes em disciplinas escolares (Saviani, 2011), está impregnado de ideologias que conduzem o processo educativo para os caminhos ditados por ele, e “a forma e o conteúdo do currículo adquirem grande importância se trata de ver como a dominação cultural opera e como a ‘unidade é criada’” (Apple, 1989, p. 36).

O currículo intercultural, portanto, torna-se um espaço para problematizar os conteúdos escolares (Freire, 1992), considerando que currículos são produções humanas histórico-sociais elaboradas por um determinado grupo dominante e que trazem, portanto, as suas escolhas e discursos para criar uma cultura hegemônica, conforme destaca Candau (2008).

A educação intercultural enseja a cultura da tolerância e do diálogo com o diferente, num processo educativo problematizador, contribuindo, assim, para a humanização das pessoas que, nas palavras de Freire (1988), é um processo permanente, ao mesmo tempo que esse autor também faz referência à politicidade da educação e à sua não neutralidade (Freire, 2001), defendendo a diminuição histórica dos sistemas de opressão e discriminação, alertando-nos para a ideologia presente nos conteúdos escolares através do ‘poder da ideologia’ e da ‘ideologia do poder’, o que não significa deixarmos de ensinar os conteúdos escolares, ao contrário, ele afirma que “nunca houve nem haverá educação sem conteúdo” (Freire, 2001, p. 61), mas que os conteúdos ensinados, quando não estabelecem interações contextualizadoras e problematizadoras com as diversas situações vividas pelo educando, estarão atendendo a interesses favoráveis a uma minoria privilegiada.

A construção de um currículo intercultural em nosso país, portanto, emerge da discussão para integrar negros à prática educativa como protagonistas, num reconhecimento às suas culturas e às suas identidades, sendo um dos desafios da educação intercultural “a articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 52). É um currículo, portanto, problematizador, transformador e libertador, na medida em que tornará negros protagonistas de sua história e cultura e não meros expectadores do “quefazer” dos outros.

O próximo capítulo desenvolverá o tema da formação do futuro professor de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, buscando relacionar a formação docente com a temática afro-brasileira.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM LETRAS

Este capítulo tem por objetivo discutir como a formação docente em Letras se deu na sociedade brasileira, desde os tempos da colônia até os dias atuais, trazendo em breves considerações a discussão sobre a formação que ocorria nos primeiros cursos de Letras do Brasil a qual habilitava os seus egressos para o ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. Para isso, dialogamos com vários autores sem ter a intenção de privilegiar o enfoque dado por qualquer um deles às diversas temáticas aqui tratadas, e sim desejando apresentar um capítulo rico em informações que ensejem uma reflexão sobre a formação do licenciado em Letras que, como um fato social e histórico, sofre suas alterações a partir das demandas que surgem nas sociedades.

Concomitante à discussão sobre a formação docente em Letras, destacamos alguns pontos referentes à criação dos cursos de Letras no Brasil a partir da década de 1930 com a criação das faculdades de formação de professores.

4.1 O ENSINO E O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA

Situando brevemente a educação do Brasil Colonial até a Reforma Pombalina, em meados do século XVIII, Castanho (2004) afirma que essa educação se deu basicamente através da alfabetização, inicialmente nas casas grandes, ministrada por padres jesuítas da Companhia de Jesus e, posteriormente, nos colégios jesuítas. Os cursos superiores eram realizados nas universidades europeias, principalmente na Universidade de Coimbra, ou parcialmente nos seminários existentes no Brasil dessa época.

Através do Alvará de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil-Colônia e promoveu a Reforma Pombalina, instituindo, dentre outras medidas, o ensino oficial do Português no Brasil e em Portugal. A implantação desse ensino, porém, não surtiu efeitos imediatos, segundo ainda nos diz Castanho (2004), pois, mesmo com a criação do cargo estatal de Diretor de Estudos, para centralizar e fiscalizar esse ensino, só em 1772 é que as aulas foram estabelecidas regularmente, agora sob a organização do Estado, através dos estudos elementares, uma espécie

de alfabetização e humanidades, de maior exigência, que compreendiam o estudo da Gramática, do Latim e do Grego.

Em seu texto “Que professor de português queremos formar?”, Soares (2001) nos aponta um pouco da história da disciplina Português e também traça um perfil do professor de Português do século XVIII ao professor do início do século XX. Assim, ela afirma que o ensino do Português a partir da Reforma Pombalina seguiu a tradição do ensino do Latim, definindo-se e realizando-se como o ensino da gramática do Português, ao lado da Retórica e da Poética, situação essa que se manteve até o final do século XIX.

Em 1837, ano da criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o qual se tornou escola modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil da época, o estudo do Português foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas Retórica e Poética, esta última abrangendo também a Literatura e, no ano seguinte, o regulamento do Colégio determinou a chamada “Gramática Nacional” como seu objeto de estudo. Assim, Gramática, Retórica e Poética foram as disciplinas que compuseram o ensino do Português no Brasil até o fim do Império.

Em meados do século XIX, em 1871, o conteúdo gramatical ministrado nas escolas recebeu a denominação de “Português”, nascendo, dessa forma, a disciplina Português, que, posteriormente, no século XX, através da Lei nº 5.692/71 – LDB, passou a se chamar “Comunicação e Expressão”, para o Primeiro Grau (atualmente, Ensino Fundamental), e “Comunicação em Língua Portuguesa”, para o Segundo Grau (corresponde ao atual Ensino Médio). Porém, mais tarde, na década de 1980, a denominação “Português” é recuperada e vigora até o momento, podendo também ser chamada de “Língua Portuguesa”, conforme destaca ainda Soares (2001).

O surgimento da disciplina Português no século XIX não significou, porém, a mudança no objeto e no objetivo de seu estudo: este continuou a seguir a tradição da Gramática, da Retórica e da Poética até os anos 1940, baseada no ensino da “norma-padrão culta da língua”, variante que a sociedade prestigiava e que a escola legitimava como certa e queria ver ensinada, tendo como suporte didático a gramática e as antologias.

As gramáticas, segundo esse viés epistemológico, não tinham caráter didático algum, pois se apresentavam sem comentários pedagógicos ou explicativos, servindo apenas de exposição para as regras gramaticais. As antologias, por sua vez, também

só apresentavam trechos de autores consagrados, sem comentários ou explicações, sem exercícios ou questionários.

Conforme destaca Suassuna (1995), foi dessa maneira, enfim, que o ensino da disciplina Português, incluindo a Literatura, se firmou no Brasil do século XVIII ao século XX: o ensino do certo e do errado, da substituição do falar espontâneo pelo das regras, com o auxílio de “compêndios estanques”, as gramáticas da época, com apresentação de falhas, inclusive, como o excesso de terminologias, tendência para o estudo da lógica da língua, estudo da frase e não do texto e orientações para a análise pela análise.

Quanto aos professores de Português desse período, quem eram eles? Quem era esse profissional que atuava nas salas de aula dessa época para ensinar Gramática e Literatura? Ainda segundo Soares (2001), o cargo de professor de Português foi criado em 1871 através de um Decreto Imperial, e eles eram intelectuais autodidatas no estudo do Português e de sua Literatura que, paralelamente à atividade de ensino, desenvolviam outras profissões liberais, a exemplo de médicos, engenheiros, advogados e, normalmente, também funcionários públicos. Eram os chamados “professores leigos”, por não possuírem a formação acadêmica para a docência, justificando-se essa lacuna em sua formação pelo fato de que as instituições de ensino formadoras de professores só foram criadas no Brasil nos anos 30 do século XX (Fiorin, 2006), como veremos adiante.

A esse professor-intelectual cabia o trabalho: de expor e explicar as regras gramaticais; de analisar e tecer comentários sobre os textos lidos (literários ou não) e de apresentar exercícios para os alunos. Assim, o estudo do Português manteve-se com essas características até os anos de 1950, ou seja: o ensino da norma-padrão da língua por professores-intelectuais para alunos oriundos das classes mais abastadas da sociedade (à época, os únicos a terem acesso à escola).

De acordo com Soares (2001), a partir da década de 1950, porém, duas grandes modificações ocorreram nas condições de ensino e aprendizagem do Português: o alunado passou a ser constituído de filhos de trabalhadores das classes populares, uma vez que aconteceu a chamada “democratização da escola” e, por outro lado, devido à demanda pela escolarização, duplicando, nos anos 1960, o número de alunos do ensino “primário” – séries iniciais do atual Ensino Fundamental – e quase triplicando no Ensino Médio.

Segundo ainda Soares (2001), foi necessário admitir mais professores para lecionar nas escolas e isso aconteceu com baixa seletividade, tendo em vista que os antigos professores-intelectuais não se interessavam mais pela sala de aula e os candidatos a professor passaram a ser também, assim como os alunos, oriundos de grupos sociais menos favorecidos, com pouca prática de leitura e escrita.

Essa mudança no perfil do professor de Português se refletiu nos manuais didáticos que substituíram as antigas gramáticas e antologias, sendo aplicados nas escolas livros didáticos que continham questões gramaticais e textos para leitura, incluindo exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Essa abordagem foi muito significativa para o papel que o professor iria desempenhar na sala de aula a partir de então, deslocando a tarefa antes destinada a eles, por sua importância e capacidade, para o autor do livro didático.

Essa “simplificação” do trabalho do professor é consequência, segundo Soares (2001), da depreciação do trabalho docente que ocorreu nessa época: mais professor no mercado de trabalho, menos seletividade, rebaixamento salarial e precárias condições de trabalho. Com isso, buscaram-se alternativas para facilitar o trabalho desse profissional na sala de aula e uma delas foi transferir para o autor do livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios.

A desvalorização, ou “crise” da profissão docente persiste até o momento, e, conforme Nóvoa (1999, p. 22), “não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo”, o que parece se refletir na qualidade da formação dos licenciados de um modo geral que não atende às demandas que surgem na sociedade, a exemplo da que discutimos neste trabalho sobre a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira.

Em que pesem as transformações ocorridas no cenário educacional do país a partir da aprovação de uma vasta legislação sobre a formação docente em Letras e nas licenciaturas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, em 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, também, de 2002 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, e outras que se seguiram a estas, parece-nos que a formação docente não consegue acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, estando presa ao ensino tradicional de décadas atrás.

Em relação à formação pedagógica e sua relação com o estágio curricular supervisionado, por exemplo, Paiva (2005) afirma que existiu uma lacuna nos currículos quanto a esses conteúdos, que perdurou até a assinatura da Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, também do CFE, que determinou a inclusão das “matérias pedagógicas” de Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau, com a obrigatoriedade também da Prática de Ensino das disciplinas da habilitação do curso de Letras (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira), cujos estágios deveriam ser realizados, preferencialmente, em escolas da comunidade.

Ainda conforme Paiva (2005), essa mudança gerou conflitos e, a despeito do que exigia a Resolução CFE nº 9/1969 para o componente curricular de *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira*, eram poucas as instituições que se preocupavam com a formação pedagógica para o ensino das metodologias de línguas, ficando os estágios supervisionados sob a responsabilidade de professores da Pedagogia, sem formação específica para a tarefa de ministrar aulas nessas áreas.

Essa mudança gerou sérias discussões entre os recém-criados departamentos de Letras e de Educação nas universidades, principalmente em relação à língua estrangeira, pois, enquanto uns defendiam a formação do professor de línguas para desenvolver a competência comunicativa do aluno em contextos de ensino diversos – em escolas públicas e privadas, em cursos de línguas e até mesmo em aulas particulares - outros defendiam a formação desse professor para o ensino de leitura de textos em escolas públicas, gerando conflitos entre professores de departamentos de Letras de algumas universidades públicas que se negaram a participar da formação pedagógica do graduando em Letras, alegando que isso era competência das faculdades de Pedagogia.

Conforme Borba (1994) analisou em seu texto “Professor de língua portuguesa: de onde vem? para onde vai?”, aconteceu o que ela chamou de “distanciamento acadêmico”, vivenciado nesse período – e talvez até o momento – que se refere à distância física existente entre as faculdades de educação e as faculdades de conteúdo específico, aspecto também relevante para a formação do futuro professor, considerando a profusão de conhecimentos e discussões que seriam gerados com a integração desses espaços.

Salientamos que na UFPE esse distanciamento ainda acontece, tendo em vista que o Centro de Educação oferta as disciplinas pedagógicas e no Centro de Artes e Comunicação são oferecidas as disciplinas específicas do curso de Letras, dois prédios localizados em terrenos próprios e separados fisicamente por alguns metros de distância, existindo o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) entre eles.

Esse currículo para os cursos de Letras, de acordo com Paiva (2005), a partir da inclusão das disciplinas pedagógicas, perdurou por mais de 30 anos e só sofreu modificações com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCN/Letras), em 2002, que orientaram os currículos para a criação de *atividades acadêmicas* que integralizassem o curso de forma mais abrangente do que simplesmente o estudo de *disciplinas*.

Dessa forma, algumas alterações foram realizadas em cursos de Letras para flexibilizar e integrar mais rapidamente os conhecimentos pedagógicos aos específicos dos currículos dos cursos, fazendo com que o licenciando tivesse contato com as questões pedagógicas durante o curso, e não só ao final dele, como acontecia antigamente, de acordo com o modelo de formação “3 mais 1”, que consistia na oferta de três anos dedicados ao estudo dos conhecimentos específicos e um dedicado aos conhecimentos pedagógicos, conforme destaca Tanuri (2000).

Porém, apesar de as orientações das DCN/Letras determinarem que deve haver uma maior integração entre as disciplinas pedagógicas e específicas (Brasil, 2002), pesquisas têm evidenciado que a distância entre elas ainda não foi superada, haja vista a afirmação de Gatti e Barretto (2019), num extenso estudo sobre formação inicial e continuada de professores em nosso país, de que essa “cultura de formação se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência” (Gatti; Barreto, 2019), sendo esse um dos desafios que os cursos de licenciatura têm que enfrentar, além das discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, conforme estudos já citados neste trabalho que apontaram a necessidade de uma melhor formação para o futuro professor de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira na área da diversidade étnico-racial brasileira.

4.2 A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL

A respeito da criação dos cursos de Letras no Brasil, de acordo com Fiorin (2006), embora tenha havido reivindicações anteriores para a existência de uma formação superior docente em línguas e literaturas, tendo sido criada em 1908 a Faculdade de São Bento, em São Paulo, e a Faculdade Paulista de Letras e Filosofia, que também funcionou na cidade de São Paulo por apenas quatro anos, de 1931 a 1934, os cursos de Letras no Brasil surgiram nos anos 30 do século passado: o primeiro, em 1934, na Universidade de São Paulo; o segundo, em 1935, na Universidade do Distrito Federal; o terceiro, em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais. A criação dessas Faculdades de Filosofia ocorreu ao mesmo tempo que surgiram as primeiras universidades brasileiras, também na década de 1930.

Conforme ainda esse autor, o primeiro curso de Letras do país, o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/Universidade de São Paulo, foi organizado em dois: Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras. No currículo do primeiro curso havia as disciplinas de Filologia Grega e Latina; Filologia Portuguesa; Literatura Luso-Brasileira; Literatura Grega e Literatura Latina. O segundo curso apresentava a seguinte estrutura curricular: Língua e Literatura Francesa e Língua e Literatura Italiana. Só em 1940 começaram a funcionar as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã, ou seja, ao longo dos anos, o curso foi ampliando sua estrutura, chegando a oferecer cinco línguas estrangeiras e suas respectivas literaturas, da mesma forma que os demais cursos de Letras existentes na época.

Fiorin (2006) destaca que a partir dos anos 60 do século XX, por uma resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) de 1961, a Linguística foi incluída nos cursos de Letras, verificando-se, assim, um início de mudança em seus currículos, com a introdução dos estudos linguísticos, integrando-se a eles posteriormente, na década de 1980, a Sociolinguística, a Linguística Aplicada, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática e a Análise do Discurso. Dessa forma, conforme Marinho (2001) apontou em seu trabalho, só a partir dos anos de 1990 é que as escolas do ensino básico passaram a ver um pouco a discussão das teorias linguísticas no ensino de Português nas escolas, como consequência dos novos ensinamentos que os licenciandos tiveram em sua formação docente.

Por outro lado, os professores das recém-criadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, responsáveis pela formação de professores no Brasil até o ano de 1968, conforme nos diz Mello (2000), eram especialistas que, por terem se formado em outras condições sociais e educacionais, desconheciam a nova realidade de letramento de seus alunos (os futuros professores de Português), como também desconheciam a nova realidade das escolas (com suas condições precárias de funcionamento) e de seu alunado (oriundo da classe operária). Assim, com o novo cenário presente nas escolas do país a partir dos anos 1950, é que o ensino público perdeu o prestígio de antes e também o processo de ensino-aprendizagem do Português mostrou-se precário, considerando que, a despeito dessas mudanças que ocorreram no perfil da escola, do alunado e dos professores, o ensino do Português continuou a ser focado nas regras gramaticais, no ensino dissociado da realidade da maioria dos alunos que passaram a frequentar a escola pública no Brasil desde essa época.

A organização curricular dos primeiros cursos de Letras se manteve até o ano de 1962 quando, por ocasião da assinatura do Parecer CFE nº 283/1962, de 19 de outubro de 1962, os cursos de Letras até então existentes foram reorganizados, por acreditarem que seus currículos estavam densos, com o ensino de várias línguas estrangeiras e suas respectivas literaturas, havendo questionamentos sobre a qualidade do ensino ministrado nos mesmos (Paiva, 2005). Assim, o currículo organizado pelo Parecer do CFE previa apenas uma língua estrangeira para a formação na modalidade de licenciatura dupla (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira) e a licenciatura única só era permitida para a Língua Portuguesa.

Em 1966, acatando solicitação da USP, que previa a implantação de uma terceira modalidade de formação, a licenciatura em língua estrangeira e sua literatura, o CFE confirmou a criação dessa nova modalidade para todos os cursos de Letras do país (Paiva, 2005), o que definiu uma estrutura mais objetiva para os estudantes que se interessavam apenas pelo idioma estrangeiro e suas literaturas, fortalecendo esse estudo no nível da graduação.

O capítulo seguinte apresentará o curso de Letras da UFPE e as memórias e representações que os sujeitos da pesquisa construíram sobre suas trajetórias formativas a respeito do ensino da história e cultura afro-brasileira estabelecida no referido curso.

5 O CURSO DE LETRAS/PORTUGUES DA UFPE: CONSTITUIÇÃO E REPRESENTAÇÕES NAS MEMÓRIAS DOS EGRESSOS

Este capítulo está estruturado para analisar as memórias dos sujeitos da pesquisa a partir das categorias definidas e selecionadas para serem discutidas com mais profundidade, e inicialmente apresentaremos o curso de Letras/Português da UFPE para que possamos levar a cabo a análise das memórias dos sete egressos entrevistados, que rememoraram suas trajetórias formativas sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e vivenciaram diálogos, estudos e experiências no espaço institucional da UFPE, cujas narrativas tornaram possível a realização deste estudo sobre memórias e história da educação.

5.1 O CURSO DE LETRAS DA UFPE

Magalhães (2004) destaca que as instituições escolares são formadoras de atitudes e culturas que constituirão seus alunos, deixando-lhes marcas para a definição de escolhas futuras em suas vidas como pessoas e profissionais. Ainda para esse autor, as instituições educativas são

[...] organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante (Magalhães, 2004, p. 124).

Assim, de acordo com informações contidas na página eletrônica da UFPE⁵⁵, o curso de Letras foi criado pela Lei nº 1.254, de 04 de dezembro de 1950, e após funcionar na Faculdade de Filosofia de Pernambuco até 1965 e no Instituto de Letras até 1975, suas dependências foram instaladas no Centro de Artes e Comunicação (CAC), na área do *Campus* Recife, conforme fotos abaixo, ocupando o 1º andar na ala leste, dispendo de oito salas de aula - sendo três de leitorados, duas salas administrativas, sete salas de núcleos de pesquisa e um laboratório de informática.

Seguem abaixo imagens do CAC, onde se demonstra a fachada com o atual acesso para a comunidade acadêmica e um recorte de uma das áreas internas, para melhor visualização do espaço onde os sujeitos de nossa pesquisa se formaram e deram sentidos a ele.

⁵⁵Disponível em: <https://www.ufpe.br/dep-letras>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Figura 9 - Fachada do CAC

Fonte: Bruno Maia (2023). Disponível em:
<https://lh3.googleusercontent.com/p/AF1QipMsVOwDNN4XC6YyDQPxsdl-V3ebuo-EUzQbCNBd=s1360-w1360-h1020>. Acesso em: 22 jan. 2025.

Figura 10 – Área interna do CAC

Fonte: Bruno de Souza (2023). Disponível em:
<https://lh3.googleusercontent.com/p/AF1QipMsVOwDNN4XC6YyDQPxsdl-V3ebuo-EUzQbCNBd=s1360-w1360-h1020>. Acesso em: 29 jun. 2023.

Sobre a construção do CAC, seu prédio foi inaugurado em 1975 para abrigar os cursos advindos da Escola de Belas Artes, da Faculdade de Arquitetura, do Departamento de Letras e do Curso de Biblioteconomia, conforme informações obtidas na página eletrônica da UFPE⁵⁶. Nas fotos apresentadas, é evidenciada a tendência da arquitetura da época, em que se privilegiavam materiais além do concreto para compor a estrutura das edificações, a exemplo do vidro. Neste caso, o vidro fumê são paredes em algumas áreas do CAC, ao mesmo tempo que espaços verdes também fazem parte de sua paisagem, o qual se integrou harmoniosamente à imagem dura da cor de cimento da concretagem. Como observamos na foto abaixo, a paisagem com a natureza pulsante em diversas áreas do CAC é um elemento de admiração nessa construção do início dos anos 1970.

Figura 11 – Área verde no CAC



Fonte: Wilson de Barros (2023). Disponível em:
<https://lh3.googleusercontent.com/p/AF1QipMsVOwDNN4XC6YyDQPxsdl-V3ebu-EUzQbCNBd=s1360-w1360-h1020>. Acesso em: 22 jan. 2025.

Para a egressa Pérola (2024, 2003.2) o CAC evoca memórias positivas e construtivas quando de sua passagem por lá ao longo dos anos em que cursou a Licenciatura em Letras, de 1998 a 2023. Vejamos seu depoimento:

⁵⁶ Disponível em: <https://sites.ufpe.br/75anos/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

Então, como estudante, eu acho que o CAC como um todo, o Centro de Artes e Comunicação, ele é um prédio que traz pra gente essa mescla de muitas culturas, de muitas coisas. Então eu me recordo, por exemplo, de me deparar com peça teatral, pessoal de Artes Cênicas trazendo uma peça falando sobre negritude, isso eu me recordo, mas não especificamente do curso de Letras; isso já foi de outro curso. Então eu parei pra ver aquela encenação que me chamou atenção. Eu me lembro, por exemplo, de períodos de greves da Universidade. Eu presenciei um período de greve muito grande, e aí uma música que era muito recorrente na greve era uma música de um cantor baiano, de *reggae*, que eu gosto muito [*Tenta lembrar o nome dele e diz: Vou me recordar o nome dele daqui pra lá*]. [...] Edson Gomes!⁵⁷ Então eu comecei a escutar aquela música e eu fui em busca de Edson Gomes, e Edson Gomes até hoje faz parte do meu repertório. E aí eu fui saber quem era Edson Gomes, de onde ele era, por que que ele cantava tantas músicas de protestos. E aí eu comecei a observar essa letra, fiz um trabalho com uma música de Edson Gomes para Literatura (Pérola, 2024, entrevista, 2003.2).

Cotejando essa lembrança da egressa Pérola com os PPC's investigados, os de 2009 e 2013, o CAC é definido como o centro de “efervescência cultural” da Universidade, por promover periodicamente eventos ligados às artes plásticas, desenho, fotografia, música, dança, literatura, design e teatro, projetos arquitetônicos e de pesquisa, contando também em suas dependências com a Galeria Capibaribe, localizada no térreo do prédio, a qual é palco de exposições de artistas locais e regionais. Além disso, abriga a Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara, que é composta por professores dos diversos departamentos do centro e de alunos da graduação.

Nesse sentido, as lembranças que a egressa Pérola (2024, 2003.2) expressa vão ao encontro dessa dimensão cultural que o CAC possui, uma vez que ele abriga os seguintes cursos, alguns diretamente ligados às linguagens artísticas: Arquitetura e Urbanismo; Ciência da Informação; Cinema e Audiovisual; Jornalismo; Publicidade e Propaganda; Rádio, TV e Internet; Música/Licenciatura, Canto ou Instrumento; Artes Visuais; Dança; Teatro, os quais, de várias formas, reverberam suas atividades nos espaços comuns do centro. A imagem abaixo demonstra um pouco das expressões artísticas, algumas permanentes e outras temporárias, que são apresentadas ao público que transita pelos ambientes do CAC.

⁵⁷ Com o auxílio da pesquisadora, o nome do cantor foi rememorado.

Figura 12 – Artes plásticas nos jardins do CAC



Fonte: Kananda Stephany (2023). Disponível em: <https://lh3.googleusercontent.com/p/AF1QipMsVOwDNN4XC6YyDQPxsdl-V3ebuo-EUzQbCNBd=s1360-w1360-h1020>. Acesso em: 22 jan. 2025.

Para esclarecermos a formação dos sujeitos entrevistados sobre as disciplinas obrigatórias cursadas por eles, que guardam alguma ligação com as questões da diversidade étnico-racial, a saber, Cultura Brasileira e Literatura Brasileira, elaboramos o quadro abaixo que demonstra essas relações.

Quadro 4 – Relação das disciplinas obrigatórias cursadas pelos egressos que guardam relação com a história e cultura afro-brasileira

EGRESSO	DISCIPLINAS CURSADAS (Obrigatórias)	PERÍODO
Daniilo, Alessandra e Álvaro (Currículo antes de 2010)	Literatura Brasileira 1A	3º
	Literatura Brasileira 2A	4º
	Literatura Brasileira 3A	5º
Pérola (Currículo antes de 2010)	Cultura Brasileira	2º
	Cultura Brasileira 2	3º
	Literatura Brasileira 1A	3º
	Literatura Brasileira 2A	4º
	Literatura Brasileira 3A	5º
José, Maria e Conceição (Currículo a partir de 2010)	Literatura Brasileira 4	6º
	Cultura Brasileira I	3º
	Literatura Brasileira I: formação	4º
	Literatura Brasileira II: romantismo	5º
	Literatura Brasileira III: pós-romantismo	6º
Literatura Brasileira IV: pré-modernismo e modernismo	7º	

Fonte: a autora (2024).

Tecendo algumas considerações a respeito das disciplinas cursadas pelos sujeitos desta pesquisa, esclarecemos que a egressa Pérola (2024, 2003.2), pertencente ao grupo dos que estudaram sob o currículo que vigorou até 2009, é a única que cursou a Licenciatura em Língua Portuguesa, ou seja, sem um idioma estrangeiro, como os demais colegas, daí a obrigatoriedade dos componentes curriculares Cultura Brasileira 2 e Literatura 4 para esse curso vernáculo, além das outras três literaturas brasileiras, conforme situação evidenciada no quadro.

No segundo grupo, os três egressos José, Maria⁵⁸ e Conceição concluíram a Licenciatura em Letras/Português e estiveram obrigados a cursar as disciplinas listadas em comum.

A partir da reforma de 2009, passaram a existir oito cursos de graduação em Letras com propostas curriculares diferentes, sendo: um bacharelado presencial e sete licenciaturas (cinco na modalidade presencial e duas a distância), estas últimas visando à formação de professores de línguas e suas respectivas literaturas para atuar especialmente na Educação Básica, conforme relação abaixo.

a) Cursos presenciais:

Letras-Bacharelado – Ênfase em Estudos Literários e Estudos Linguísticos;
Licenciatura em Letras – Português;
Licenciatura em Letras - Inglês;
Licenciatura Letras - Francês;
Licenciatura em Letras – Espanhol;
Licenciatura em Letras – Libras.

b) Cursos a distância:

Licenciatura em Letras – Português; e
Licenciatura em Letras - Espanhol.

Segundo o atual PPC disponibilizado ao público na página eletrônica da UFPE, o de 2013, no Departamento de Letras funcionam os seguintes núcleos de pesquisa e extensão:

⁵⁸ A egressa Maria (2023, 2017.1) também cursou a Licenciatura em Letras/Inglês e o Bacharelado, porém, com perfis diferenciados do curso de Licenciatura em Letras/Português.

- Núcleo de Estudos Indigenistas;
- Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita;
- Núcleo de Estudos em Compreensão e Produção Interlinguísticas;
- Núcleo de Estudos Canadenses;
- Núcleo de Investigações sobre Gêneros Textuais;
- Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual;
- Letramento Digital (Numérique) em Francês como Língua Estrangeira;
- Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre LIBRAS.

Além desses, em 18 de abril de 2023 foi criado o Grupo de Pesquisa Linguagens e Estudos Afro-Latino-Americanos (Leafro)⁵⁹, que tem por objetivo ser um espaço de discussão acadêmica para reunir estudantes, pesquisadores e interessados em estudar e desenvolver pesquisas sobre a relação entre língua, linguagem e raça, o que nos parece ser uma iniciativa que soma forças para a discussão das relações étnico-raciais no curso de Letras/Português da UFPE nos tempos atuais.

O PPC de 2013 também informa que desde a década de 1990 docentes e discentes reivindicavam uma reforma curricular no chamado à época “curso de Letras”, devido ao fato de ele apresentar um elevado número de perfis curriculares, possuir programas de disciplinas sem sequencialidade, não possuir laboratórios e apresentar reduzida carga horária prática, além de um significativo grau de retenção e evasão, bem como a falta de articulação com a pós-graduação, como também havia uma reivindicação para que fosse aberto um curso noturno, para atender às necessidades do aluno trabalhador.

Após diversas discussões, que iniciaram em 1997, apenas em 2009 é que houve uma reforma integral no curso, o que possibilitou o seu desmembramento em quatro licenciaturas e um bacharelado - Letras/Espanhol, Letras/Francês, Letras/Inglês, Letras/Português e Letras/Bacharelado com Ênfase em Estudos Literários e Estudos Linguísticos, bem como se criou a inter-relação entre as disciplinas, aumento da carga horária prática e redução no número de perfis, além da

⁵⁹ Informações obtidas pelo site da UFPE. Esta pesquisadora teve a oportunidade de participar de dois encontros com o potente grupo do LEAFRO, mas por questões de mudança para outra cidade precisou se ausentar de suas atividades.

possibilidade de o interessado escolher, já na inscrição do processo seletivo, em qual curso gostaria de ingressar, e a implantação do curso noturno de Letras – Português, face às solicitações que existiam há anos no departamento.

Em 2013 o PPC foi atualizado, sendo este o documento que guia a estruturação do curso no momento, informando que muitos dos problemas que existiram no passado foram sanados, principalmente o que se refere à retenção estudantil, em virtude do Programa de Assistência ao Estudante, criado pela UFPE em 2009, que possibilita a concessão de bolsas e auxílios a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica para que permaneçam na instituição com melhores condições de vida e acadêmicas, com o objetivo institucional de que concluam a graduação no tempo hábil sugerido pela UFPE.

Salientamos que, devido ao recorte temporal delimitado para analisar as memórias dos egressos, ou seja, de 1998 a 2018, tanto os documentos vigentes antes da reforma de 2009 até o PPC de 2013 foram objeto de análise neste trabalho por alcançarem a formação dos egressos entrevistados nesta pesquisa. Dessa forma, destacamos que o curso de Letras/Português sob nossa análise tem seu funcionamento de forma presencial, distinguindo-se do curso a distância, como já referido neste trabalho; oferece 90 vagas anuais, sendo 30 à noite, na primeira entrada, e 60 à tarde, na segunda; possui uma carga horária total de 3.150 horas e um tempo de integralização que varia de 08 semestres no mínimo a 14 no máximo.

No quadro abaixo segue o período de integralização de cada um dos participantes deste trabalho, o que vai ao encontro do que preceitua a normatização do curso.

Quadro 5 – Tempo de integralização do curso dos sujeitos da pesquisa

EGRESSO/A	PERÍODO DE REALIZAÇÃO DO CURSO	INTEGRALIZAÇÃO
Danilo	1998.1 a 2003.1	5,5 ANOS
Pérola	1998.2 a 2003.2	5,5 ANOS
Alessandra	2001.1 a 2004.2	4 ANOS
Álvaro	2001.1 a 2005.2	5 ANOS
José	2010.2 a 2014.1	4 ANOS
Maria	2015.1 a 2017.1	2,5 ANOS (EGRESSA DO BACHARELADO)
Conceição	2014.2 a 2018.2	4,5 ANOS

Fonte: a autora (2024).

No quadro a seguir, podemos ver a distribuição dos componentes curriculares nos oito semestres previstos para a integralização mínima do curso e suas respectivas cargas horárias, de acordo com os PPC' de 2009 e 2013⁶⁰.

Quadro 6 – Matriz curricular do curso de Letras/Português a partir de 2010.1

Sem.	Componente Curricular	Carga Horária		Crédito	Pré-requisito
		Teó.	Prá.		
	COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	60	0	2	
	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	90	0	6	
	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO ACADÊMICO	60	0	4	

⁶⁰ Não conseguimos acesso ao PPC que vigorou até a reforma integral de 2009, como já informado neste trabalho.

1º	LINGUÍSTICA I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	60	0	4	
	PORTUGUÊS I: FONOLOGIA	60	0	4	
	TEORIA DA LITERATURA I: FORMAÇÃO	60	0	4	
TOTAIS		390	0	24	
2º	ELETIVA I	60	0	4	
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	60	0	4	
	LATIM I: MORFOLOGIA I	60	0	4	
	LINGUÍSTICA II: TEORIAS LINGUÍSTICAS	60	0	4	LINGUÍSTICA I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS
	PORTUGUÊS II: MORFOSSINTAXE I	60	0	4	
	TEORIA DA LITERATURA II: POESIA	60	0	4	TEORIA DA LITERATURA I: FORMAÇÃO
TOTAIS		360	0	24	
3º	CULTURA BRASILEIRA I	60	0	4	
	DIDÁTICA	60	0	4	
	LATIM II: MORFOLOGIA II	60	0	4	LATIM I: MORFOLOGIA I
	LINGUÍSTICA III: LINGUÍSTICA APLICADA	60	0	4	LINGUÍSTICA II: TEORIAS LINGUÍSTICAS
	LITERATURA PORTUGUESA I: MEDIEVAL E RENASCENTISTA	60	0	4	
	PORTUGUÊS III: MORFOSSINTAXE II	60	0	4	PORTUGUÊS II: MORFOSSINTAXE I
TOTAIS		360	0	24	
	LITERATURA BRASILEIRA I: FORMAÇÃO	60	0	4	
	LITERATURA LATINA I	60	0	4	
	LITERATURA PORTUGUESA II: RENASCIMENTO-	60	0	4	LITERATURA PORTUGUESA I: MEDIEVAL E RENASCENTISTA

4º	BARROCO NEOCLASSICISMO				
	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I	75	0	5	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO; FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO e DIDÁTICA
	POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA BÁSICA	60	0	4	
	PORTUGUÊS IV: SEMÂNTICA	60	0	4	
TOTAIS		375	0	25	
5º	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM PORTUGUÊS I	30	60	4	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I
	INTRODUÇÃO A LIBRAS	60	0	4	
	LITERATURA BRASILEIRA II: ROMANTISMO	60	0	4	LITERATURA BRASILEIRA I: FORMAÇÃO
	LITERATURA PORTUGUESA III: ROMANTISMO- REALISMO- PARNASIANISMO	60	0	4	LITERATURA PORTUGUESA II: RENASCIMENTO- BARROCO NEOCLASSICISMO
	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II	60	0	4	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I
	PORTUGUÊS V: LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	60	0	4	
TOTAIS		330	60	24	
6º	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	60	0	4	
	ELETIVA II	60	0	4	
	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM PORTUGUÊS II	30	60	4	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II
	LITERATURA BRASILEIRA III: PÓS-ROMANTISMO	60	0	4	LITERATURA BRASILEIRA II: ROMANTISMO
	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA III	75	0	5	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II

	PORTUGUÊS VI: HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	60	0	4	PORTUGUÊS V: LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA
TOTAIS		345	60	25	
7º	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM PORTUGUÊS III	30	105	5	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA III
	GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR	60	0	4	
	LITERATURA BRASILEIRA IV: PRÉ-MODERNISMO E MODERNISMO	60	0	4	LITERATURA BRASILEIRA III: PÓS- ROMANTISMO
	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA IV	75	0	5	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA III
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	30	0	1	
TOTAIS		255	105	19	
8º	ELETIVA III	60	0	4	
	ELETIVA IV	60	0	4	
	ESTÁGIO CURRICULAR EM PORTUGUÊS IV	30	60	4	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA IV
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	0	30	2	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I
TOTAIS		150	90	14	

Fonte: A autora, a partir de informações do PPC de 2013 (UFPE, 2013a).

Conforme vemos no quadro exposto e no que consta nas matrizes curriculares dos PPCs' de 2009 e 2013, a disciplina obrigatória *Cultura Brasileira I*⁶¹ -ofertada no 3º período, com uma carga horária total de 60 horas e com a ementa “Debate sobre a cultura brasileira”⁶² foi instituída na reforma curricular de 2013 para atender à

⁶¹ Equivale à disciplina Cultura Brasileira no currículo de antes da reforma de 2009. Ementa: Debate sobre a cultura brasileira (UFPE, 2009a, p. 58).

⁶² Todas as ementas e conteúdos programáticos das disciplinas citadas neste estudo estão disponíveis no PPC do curso de Bacharelado em Letras – Ênfases em Estudos Literários e Estudos Linguísticos, atualizado em 2017, conforme consta publicado no *site* da UFPE. Disponível em:

Resolução CNE/CP N° 01, de 17 de junho de 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (UFPE, 2013a, p. 88) -, havendo também a possibilidade de o licenciando cursar duas disciplinas eletivas referentes à questão da diversidade étnico-racial: *Cultura Brasileira II* e *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*⁶³.

Ao narrarem suas memórias a respeito do que tinham estudado sobre a história e cultura afro-brasileira na graduação, ficou evidenciada nos relatos de José (2023, 2014.1) e Conceição (2023, 2018.2)⁶⁴ a lembrança do componente curricular Cultura Brasileira I e nos de Álvaro (2024, 2005.2), Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, como fontes de conhecimento para se discutir a temática étnico-racial, mesmo que esse estudo não tenha se realizado efetivamente, segundo eles.

O egresso Álvaro (2024, 2005.2) tinha conhecimento da existência de disciplinas eletivas na área da “Literatura Africana ou literaturas de países africanos em geral”, mesmo que ele não as tenha cursado, externando também que “poucos se matriculavam”, numa referência ao que corresponde ao atual componente curricular *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*. Vejamos seu relato:

Eu me lembro de algumas disciplinas, que não eram obrigatórias, que tratavam sobre **Literatura Africana ou literaturas de países africanos em geral**, e eram professores que eram especialistas nessa área, que tinham uma bagagem de leitura e conhecimento pra tratar sobre isso. Mas eram disciplinas muito específicas, que poucos se matriculavam. Não faziam parte das disciplinas obrigatórias. Eram aquelas eletivas. (Álvaro, 2024, entrevista, 2005.2, grifo nosso).

Para enriquecer essa narrativa, confirmando ou não a representação que o mesmo construiu sobre a disciplina de “que poucos se matriculavam”, a partir de uma solicitação via Lei de Acesso à Informação, segue abaixo um quadro com o

https://drive.google.com/file/d/1dCKU094_gyyUSVyCz9JRy_Cr_2Z-0Qsk/view. Acesso em: 15 set. 2024.

⁶³ Ementa: Conceito e evolução das Literaturas Africanas em língua portuguesa. Colonialismo e pós colonialismo na estética da palavra em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe. Identidade cultural e consciência nacional. A questão da oralidade e influência das línguas locais. A guerra e seus registros na literatura africana. Negritude e mestiçagem como um fator de consciência étnica no campo estético. Dialogadas literaturas africanas entre si e com a literatura do Brasil e a de Portugal (UFPE, 2009a, p. 70).

⁶⁴ Na seção 5.3.3 tecemos mais comentários sobre essa rememoração desses dois egressos.

quantitativo de estudantes matriculados nesse componente curricular a partir de 2013, conforme dados nos enviado pela UFPE⁶⁵.

Tabela 2 - Matriculados na disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa – 2013 a 2024

ANO	MATRICULADOS
2013	8
2014	6
2015	7
2016	14
2017	16
2018	19
2019	13
2020	16
2021	14
2022	18
2023	12
2024	13
TOTAL	155

Fonte: A autora (2024).

Observando mais de perto os dados sobre a disciplina, vemos que de 2013 a 2024, 11 anos, portanto, 155 estudantes se matricularam em *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*, que começou a ser ministrada com oito matriculados em 2013, obtendo um aumento no número de participantes a partir de 2016, com 14 inscritos, variando o quantitativo até 19, no ano de 2022, o que revela um aumento no interesse do alunado em cursar a disciplina.

Frisamos que essa disciplina já era ofertada em anos anteriores, conforme prova o PPC do curso de Licenciatura em Letras/Português de 2009 (UFPE, 2009a), sendo possível que o quantitativo de matriculados nesse componente curricular à época em que o egresso Álvaro (2024, 2005.2) estudou (entre 2001 e 2005) corresponda aos números iniciais disponibilizados em 2013. Ademais, a disciplina não

⁶⁵ Solicitamos dados referentes ao ano inicial da oferta da disciplina até 2018. É possível que a UFPE não possua informações de antes de 2013, considerando que a disciplina já estava disponibilizada no PPC do curso de licenciatura de 2009.

é obrigatória, o que a afasta do maior número de graduandos que precisam cumprir a carga horária para integralizar o curso.

Esses dois componentes curriculares nos dão indícios de que o curso de Letras/Português apresenta uma pauta que pode levar à discussão sobre as relações étnico-raciais, porém, cabe um questionamento sobre a abrangência que se almeja para essa temática no curso de licenciatura, tendo em vista que no bacharelado, *Cultura Brasileira I* e *Cultura Brasileira II* são obrigatórios e *Educar para os Direitos Humanos*, eletivo, estando todos os três inseridos para atendimento à Resolução CNE/CP N° 01, de 17 de junho de 2004, com o fim “garantir a disseminação de uma consciência e postura sem barreiras de atitudes étnico-raciais, por parte dos futuros bacharéis” (UFPE, 2017, p. 32), objetivo que poderia ter alcance também para os licenciandos, além da oferta obrigatória de *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*.

Sobre a disciplina eletiva *Educar para os Direitos Humanos* (UFPE, 2017), destacamos um relato da egressa Conceição (2023, 2018.2), ao afirmar:

[...] Aliás, uma das eletivas que eu cursei, pra não dizer que eu não vi nada, especificamente, a gente tinha ali um leque de disciplinas eletivas, e eu cursei uma disciplina, que era *Educação para Direitos Humanos*, e aí a gente trabalhava vários temas. **Então, em uma das aulas pode ser que a gente tenha discutido sobre essa questão, porque vinham sempre palestrantes, pessoas de fora, mas eu não me lembro.** Assim, não me recordo muito bem como é que foi, porque em cada aula a gente discutia temas diferentes. O foco maior era falar sobre os Direitos Humanos, sobre a Educação Inclusiva. Tinha mais esse enfoque mesmo. (Conceição, 2023, entrevista, 2018.2, grifo nosso).

De acordo com o PPC do Bacharelado (UFPE, 2017), essa disciplina é oferecida regularmente no curso como uma eletiva, que também foi concebida para contemplar a temática das relações étnico-raciais, juntamente com as obrigatórias *Cultura Brasileira I* e *II*, como já exposto. É ministrada por uma docente do Departamento de Letras que preside a Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara— órgão colegiado vinculado à diretoria do Centro de Artes e Comunicação.

Ressaltamos que, ainda de acordo com o *site* da UFPE, a Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara (CDH) foi criada como resultante do Plano de Ação do CAC (1997 – 2000), inserida no Projeto “Gerenciamento Administrativo e

Comunicação Eficaz”, sendo aprovada pelo Conselho Departamental em 1998, vinculando-se à diretoria do Centro. Seu objetivo é o de promover discussões e reflexões no CAC, tendo em vista que seus dirigentes à época lançaram discussões/reflexões sobre essa temática, os quais eram sensíveis à questão do desrespeito aos direitos humanos, e ainda na tentativa de educar a todos que compunham o CAC para uma vivência e convivência mais humana, mais respeitosa, mais fraterna e igualitária nos relacionamentos do dia a dia - na sala de aula, gabinetes, nos diversos setores administrativos.

Atualmente a CDH ocupa uma sala no térreo do CAC e em maio de 2024 foram comemorados 25 anos de sua fundação, é importante frisarmos que a *Educação para os Direitos Humanos* é um dos temas transversais do bacharelado em Letras, juntamente com *Políticas de Educação Ambiental* e *Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, abordando esses conteúdos em componentes curriculares que têm como objeto de estudo a literatura e a análise de discursos e, de forma específica, na disciplina *Educar para os Direitos Humanos* (UFPE, 2017), o que pode ter sido apresentado algum tema relacionado à temática das relações étnico-raciais.

A disciplina promove o que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estabelecem (Brasil, 2012), como uma das dimensões da Educação para os Direitos Humanos, a saber, "o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva" (art. 4º, inciso IV), daí se infere o que a egressa Conceição (2023, 2018.2) destacou ao rememorar a presença de “palestrantes, pessoas de fora” que discutiam temas diferentes a cada aula, o que caracteriza essa perspectiva da coletividade e participação de docentes convidados na disciplina.

Como uma ação desenvolvida a partir da promulgação da Lei de Cotas de 2012, a UFPE iniciou o procedimento de realizar levantamentos periódicos sobre o quantitativo de estudantes negros, através da autodeclaração, que ingressam na Universidade, com o objetivo de atender às demandas da legislação vigente e para pensar políticas públicas direcionadas a esse público, como, por exemplo, as bolsas e auxílios já expostos neste trabalho. Dessa forma, a ilustração abaixo demonstra o

quantitativo de estudantes negros e não negros ingressantes e egressos do curso de Letras/Português, no período de 2012 a 2022⁶⁶.

Tabela 3 - Ingressantes e concluintes do curso de Letras/Português, negros e não negros

ANOS	INGRESSANTES		EGRESSOS	
	Negros	Não Negros	Negros	Não Negros
2012	1	92	S/I	S/I
2013	2	93	S/I	S/I
2014	26	65	1	13
2015	34	62	S/I	40
2016	43	45	S/I	42
2017	48	43	1	43
2018	46	44	4	40
2019	58	34	7	30
2020	47	48	12	22
2021	52	50	17	28
2022	48	41	24	30
TOTAIS	405	617	66	288

Fonte: A autora (2024).

Do quadro exposto, é possível constatar que no período de 2014 a 2022 o curso de Letras/Português recebeu 39,62% de estudantes negros contra 61,37% de não negros, do total de 1.022 ingressantes, caracterizando-se como um curso

⁶⁶ Solicitamos o quantitativo de ingressantes e concluintes negros a partir de 2003, mas recebemos a resposta de que a autodeclaração de raça não era solicitada quando do acesso do estudante à instituição antes da promulgação da Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas.

majoritariamente de não negros⁶⁷. Na narrativa a respeito da lacuna que havia no curso de Letras sobre a discussão da temática afro-brasileira, a ausência de colegas negros na sala de aula também chamou a atenção dos egressos Alessandra (2024, 2004.2) e Álvaro (2024, 2005.2):

Na minha sala nem tinham negros. Tinha gente periférica; tinha pobre e periférico. Mas eu não tinha colegas negros, colegas pretos, não tinha, não tinha (Alessandra, 2024, entrevista, 2004.2).

Alunos também predominantemente brancos, poucos negros... (Álvaro, entrevista, 2024, 2005.2).

Frisamos que, apesar de as lembranças desses sujeitos se referirem a um período em que a Lei 10.639/2003 havia sido sancionada há pouco tempo, vale a pena esse registro para constatar que o curso de Letras/Português abrigava poucos estudantes negros antes da criação das políticas afirmativas levadas a cabo pelo governo federal a partir de 2003, cuja Lei 10.639/2003 é considerada por Moehlecke (2009) como um marco normativo dos mais importantes dentro da política de diversidade étnico-racial brasileira.

Conforme ainda afirma Moehlecke (2009), junta-se a essa iniciativa a criação, em 21 de março de 2003, da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), encarregada de formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, com o objetivo de consolidar o tema da “igualdade racial”, além de fomentar a parceria com a sociedade civil organizada e órgãos internacionais; como também da criação, em julho de 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), responsável pela execução de diversos programas relacionados à implementação da Lei 10.639/2003 no sistema de ensino do país, dentre outras ações afirmativas levadas a cabo pelo governo federal entre os anos de 2003 e 2016.

Sobre os egressos, os números demonstram que não há correspondência entre a quantidade de estudantes que entram no curso e os que concluem - levando-se em consideração os quatro anos de sua realização -, evasão que acontece por vários motivos, sendo a falta de políticas para a permanência do estudante na instituição um

⁶⁷ Recebemos as informações da LAI com estes termos : “negro” e “ não negro”.

dos fatores principais, tendo em vista a quantidade de concluintes ser de 16,29% entre os negros (dos 405 ingressantes) e de 46,67% entre os não negros (dos 617 ingressantes), uma diferença de 23,33% entre os estudantes negros e de 14,7% entre os não negros que não concluíram o curso.

Esses índices demonstram a necessidade de a UFPE buscar compreender os motivos que têm levado a um menor índice de conclusão por parte dos estudantes negros, a despeito das ações existentes na instituição, como vimos acima, para minimizar as desigualdades socioeconômicas que parte do alunado apresenta. Segundo Pinheiro (2023), devemos refletir sobre os índices de evasão de estudantes negros nas instituições escolares, fazendo-nos sempre o questionamento se eles desistem ou se são expulsos pelo sistema social que lhes impõe obstáculos, impedindo-os de seguirem com sua escolarização.

A egressa Alessandra (2024, 2004.2), ao rememorar o sentimento que nutria pela UFPE, chamou a atenção em sua narrativa para a maneira igual como os estudantes eram tratados à época da realização do seu curso, entre 2001 e 2004, diferença de alguns anos até o surgimento da Lei de Cotas de 2012 (Brasil, 2012b), mas que pode revelar indícios do porquê da diferença para maior entre o número de formados não negros e negros no período de 2012 a 2022:

Aquilo ali é um universo. Aquilo abre a mente da gente, abre as portas da vida da gente, que tava numa bolha. Foi um choque pra mim [*Ênfase*]. E foi um choque, sobretudo, porque eu saí da minha bolha e eu vi que ali tinham pessoas que tavam ali dentro, mas que não tinham condições de pagar pelas xérox. [...] Eu lembro que eu comecei a comprar os livros, porque eu podia comprar os livros. Então eu comecei a dar as minhas xérox pra algumas pessoas. Comecei a ter uma certa raiva, fiquei um pouco rebelde, comprei muitas brigas por outros colegas de sala de aula pelas respostas que eram dadas pelos professores, muito agressivas, **achando que tinha que ter um tratamento igual pra todo mundo, como se todo mundo tivesse entrado de igual maneira.** (Alessandra, 2024, entrevista, 2004.2, grifo nosso).

Observamos no relato da egressa Alessandra (2024, 2004.2) o quanto as instituições educativas precisavam avançar no início dos anos 2000 no tratamento dispensado aos estudantes em vulnerabilidade social que nelas ingressavam, no sentido de promoverem ações para a sua permanência de forma digna, concedendo-lhes suporte material, financeiro e psicológico até, tendo em vista as possíveis agressões morais que poderiam sofrer na sala de aula. Considerando que a partida

para o ingresso na universidade não é realizada do mesmo ponto e em condições iguais, torna-se essencial que os gestores públicos estejam sempre atentos à questão dos estudantes em situação de vulnerabilidade econômico-social nas instituições de ensino superior de nosso país.

Em trabalho de mestrado realizado para analisar a já citada reformulação pelo qual passou o curso de Letras, a partir das representações sociais que professores construíram sobre esse evento, Silva (2015) obteve os seguintes achados: a reforma firmou essencialmente alterações nos conteúdos de disciplinas e alteração de carga horária, além de distribuir componentes obrigatórios, eletivos e pedagógicos nas novas matrizes curriculares, e as representações sociais dos professores sobre a reforma e a criação dos cinco cursos demonstraram que eles viram essa reestruturação como algo que privilegiou a formação pedagógica em detrimento da formação específica nas áreas da Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, permanecendo com a visão dicotomizada e não integradora entre elas.

Prosseguindo em seus resultados, a pesquisadora também verificou a “presença de uma relação de confronto e de separação entre o Departamento de Letras e os departamentos do Centro de Educação” (Silva, 2015), espaços responsáveis pela formação dos conteúdos específicos e obrigatórios dos licenciados em Letras, respectivamente, e a entrevistada Conceição (2023, 2018.2) destacou suas impressões sobre esse distanciamento:

[...] quando eu estudei, a gente tinha, infelizmente, uma rivalidade (entre aspas) muito grande entre os dois prédios, o CAC e o CE. Tanto que os professores do CE muitas vezes eram vistos como professores que não eram de Letras, por serem professores da Educação, o que não é verdade. Meu professor (de MELP) era formado em Letras, na área de Linguística, doutorado na área de Linguística, só que ele dava aula no CE, na parte de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Orientação de Estágio [...] (Conceição, 2023, entrevista ,2018.2).

Do relato da egressa, percebemos os conflitos presentes entre os representantes dos dois centros, que são colocados em lados opostos diante da formação dos graduandos, criando-se uma dicotomia entre o ensino dos conhecimentos específicos e dos pedagógicos, fato que dificulta a relação harmoniosa que deve existir entre a teoria e a prática, principalmente num curso de formação inicial de professores.

Indo ao encontro do que a egressa Conceição rememorou, ao realizarmos a leitura das atas de reuniões do curso disponibilizadas para esta pesquisa, verificamos que em uma delas há um comentário de uma professora sobre o fato de que alguns docentes da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa não eram do Departamento de Letras, ao contrário dos de Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira, situação que, aparentemente, desagradava à docente, e cujo comentário ficou para ser discutido em uma outra reunião.

De acordo com Tardif (2008), o professor é um profissional que, acima de tudo, ensina alguma coisa a alguém, e, nessa perspectiva, acreditamos que as discussões a respeito da formação específica/formação pedagógica precisam ser aprimoradas nos espaços de formação docente, ensejando questões que devam ir além dessa divisão de saberes, pois, conforme destacam Gatti, Barretto e André (2011), a formação de professores para a Educação Básica deve partir de seu campo de prática e agregá-lo aos conhecimentos necessários à atuação profissional, com seus fundamentos e mediações didáticas, afirmação com a qual concordamos.

Com esses achados analisados à luz da história cultural, consideramos que grupos humanos experienciam vivências coletivas e lançam seu olhar próprio para as instituições educativas e seus objetos (Benito, 2017), não existindo unanimidade sobre o que vivenciaram, e nelas criam-se espaços para tensões. Por outro lado, ainda conforme o autor, há questionamentos e tomadas de decisões para o seu aprimoramento, o que esperamos acontecer com as instituições que ainda vivenciam a dicotomia conflituosa entre formação específica e formação pedagógica do futuro professor.

Foi com o olhar voltado para a diversidade de opiniões existentes nas instituições que buscamos analisar as representações que os egressos rememoraram sobre suas trajetórias formativas no curso de Letras/Português, um vasto campo por descobrir, entre documentos, lembranças e tensionamentos.

Destacamos, que para alguns egressos, a graduação em Letras/Português na UFPE foi uma experiência transformadora, marcada por desafios, conquistas e estranhamentos. A adaptação às exigências acadêmicas, diferentemente das que havia na Educação Básica, foi motivo de reflexão para Pérola (2024, entrevista, 2003.2):

A impressão que eu tive quando cheguei na Universidade é que ela exigia de nós, como estudantes, um conhecimento que a gente não tinha no Ensino Médio. E ainda esse conhecimento que a gente não tem, quando a gente se depara, por exemplo, com essas discussões que não aconteciam com textos acadêmicos que a gente não estava habituados a ler, nessas discussões com autores que a gente não conhecia no Ensino Médio e os professores presumiam que a gente já tinha, de certa forma, esse conhecimento.

Também há as dificuldades enfrentadas na relação com professores do curso, algumas vezes com discursos e práticas dissociados das experiências de parte do alunado, especialmente, os mais vulneráveis socioeconomicamente, conforme enfatizou a egressa Alessandra (2024, entrevista, 2004.2):

Falava-se já de inclusão e integração [*à época em que a egressa estudou na UFPE*], mas elas não aconteciam na prática. Os professores, extremamente preconceituosos com os alunos que vinham da periferia. Não sabiam lidar com estes alunos. Esses alunos tinham poucos acessos. Então as leituras não eram levadas em consideração; esses alunos sofriam, de certa forma, um *apartheid* ali, um separatismo ali, em sala de aula.

No entanto, alguns desafios foram vistos como oportunidades de crescimento, aprendizado e reflexão, contribuindo para o desenvolvimento de competências que se mostrariam valiosas na vida profissional dos futuros docentes. Os relatos dos egressos Pérola (2024, 2003.2) e Álvaro (2024, 2005.2) confirmam essa questão:

Eu acho que algo que mais me marcou na minha trajetória foi quando eu comecei a ser pesquisadora de Iniciação Científica. Eu acho que isso foi um grande marco na minha vida acadêmica. [...] E nessa seleção eu consegui passar, e nesse momento eu vi o meu crescimento na escrita, eu vi o meu crescimento na leitura, eu vim entender muito mais o contexto da academia, a importância de escrever academicamente, porque essa escrita acadêmica era muito precária, minha; de saber o que era, por exemplo, referenciar um texto, porque isso a gente não tinha... esse contexto no Ensino Médio. Eu tinha essa lacuna na minha trajetória como aluna (Pérola, 2024, entrevista, 2003,2).

Então, lembro que os meus primeiros trabalhos escritos eram muito ruins, mas realmente eu me formei um escritor na Universidade. Na escola eu aprendi a fazer a redação básica. Na Educação Básica eu aprendi a fazer a redação pra passar no vestibular, porque a escola naquela época... as escolas particulares trabalhavam nessa perspectiva de aprovação no vestibular.[...] Então, eu comecei a me descobrir, a escrever e... e produzir artigos, e... e me ver como escritor. Isso me impulsionou muito (Álvaro, 2024, entrevista, 2005.2).

Destacamos que as experiências vividas podem revelar talentos que antes estavam encobertos pela falta de costume em realizá-los, por exemplo, como vemos com os egressos Pérola (2024, 2003.2) e Álvaro (2024, 2005.2) que, apesar das

dificuldades iniciais com a escrita acadêmica, desenvolveram-na durante a graduação e trilharam a caminhada para a vida acadêmica, tornando-se doutores e, quanto ao segundo egresso, também escritor, com um livro já publicado e outro sendo gestado⁶⁸.

A escolha pela docência, portanto, ponto de partida para se compreender as trajetórias formativas desses licenciados, se deu a partir da convivência com pessoas, parentes que atuavam ou não na área educacional, e por professores criativos, estimulantes, que se transformaram num modelo a ser seguido, quando de suas escolhas pela profissão docente. Foram experiências vivenciadas ainda na infância ou adolescência que fizeram florescer nos sujeitos desta pesquisa a possibilidade de seguirem a carreira de professor, conforme iremos apresentar nas seções seguintes.

5.2 A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS EGRESSOS

Esta seção tem por objetivo analisar as memórias dos egressos sobre sua constituição como professores a partir das lembranças referentes ao início de sua formação escolar, quando, ainda crianças ou adolescentes, já despertaram o gosto pela leitura, literatura, idiomas, como uma consequência de estímulos que receberam, levando-os no futuro à decisão de cursarem Letras e se tornarem professores dessa área das Ciências Humanas. As memórias recolhidas evocam a dedicação aos estudos, a descoberta da leitura, o amor à literatura e o despertar para a profissão docente, movimentos que moldaram as suas habilidades e conhecimentos para a área de ensino.

5.2.1 O Desenvolvimento e Gosto pela Leitura

O que caracteriza os depoimentos de alguns egressos é a presença de pessoas da família que reforçavam os conhecimentos adquiridos na escola, com a oferta de livros, revistas, contação de histórias, bem como de professores dedicados que apresentavam atividades ligadas à literatura, levando os egressos, ainda crianças ou adolescentes, a desenvolverem o gosto pela leitura, pelos livros e pelas Ciências Humanas.

⁶⁸ De acordo com relatos do egresso.

O depoimento de Maria (2023, 2017.1) destaca o reforço que ela e o irmão recebiam do seu pai em casa:

[...] Meu pai também reforçava em casa. Meu pai gostava muito de dar pra mim e meu irmão a possibilidade de ter não só um reforço, mas uma alfabetização completa também em casa. Eu e meu irmão tivemos um desempenho escolar bom na questão de leitura (Maria, 2023, entrevista, 2017.1).

Como observamos, a presença do pai reforçando os estudos que Maria recebia na escola foi fundamental para ela desenvolver a leitura, ao mesmo tempo que ela também mantinha contato com textos que lhe chamavam a atenção, disponibilizados por seu pai a partir da revista *National Geographic*, uma coleção que ele possuía desde a sua juventude e que encantava a egressa. Vejamos seu relato:

Uma coisa que me chamava muita atenção, quando eu era pequena, era a coleção da revista *National Geographic*, que meu pai tinha, dos anos 70 e 80 [1970 e 1980], que ele colecionava quando ele era adolescente, jovem, adolescente, e eu ficava encantada pelas diversas culturas... E uma revista também que se assemelhava muito era a chamada *Speak Up*, que era de inglês. Então tinha uma coleção dela também, e eu gostava muito, porque uma revista era muito parecida com a outra (Maria, 2023, entrevista, 2017.1).

Segundo Aguiar e Giroto (2016, p. 44):

Dependendo do valor atribuído à linguagem escrita no ambiente familiar, ou seja, do lugar ocupado pelos atos de ler e de escrever no cotidiano da criança, desde cedo ela pode ser incentivada ou não por meio de livros e vários estímulos visuais que geralmente contêm letras

A partir da reflexão dessas autoras, concluímos sobre a importância de um adulto, parente ou não, para estimular a aprendizagem da leitura nas crianças, indo ao encontro do que afirma Jolibert (1994), quando esta destaca a relevância da parceria dos pais com o professor para que leiam “naturalmente com os filhos tudo o que faz parte da vida familiar” (Jolibert, 1994, p.129), o que parece ter acontecido com a egressa Maria e sua relação com seu pai e o estímulo para a leitura das duas revistas citadas em seu relato.

No depoimento de Conceição (2023, 2018.2), o que é lembrado é o estímulo da leitura e da escrita a partir da contação de histórias por parte de sua avó materna,

que o fazia como algo natural em sua rotina com a neta, divertindo-a ou a livrando de possíveis medos que ela poderia ter. Vejamos o que a egressa rememorou:

[...] Minha avó sempre me contou muitas histórias. Foi ela que me incentivou, na verdade, a gostar de ler, de escrever; eu cresci realmente ouvindo minha avó... A minha avó sempre me contou histórias. Pra jantar, minha avó sentava comigo, me contava uma história enquanto eu comia; pra eu dormir; quando ia fazer exame de sangue também, pra eu não chorar, minha avó entrava comigo e me contava histórias. Eu cresci ouvindo muitas histórias. Eu aprendia tudo, Matemática, ouvindo histórias; minha avó contava músicas, enfim. Era algo muito natural pra ela (Conceição, 2023, entrevista, 2018.2).

O costume de adultos contarem histórias é antigo e remonta aos povos originários das diversas regiões do mundo, de acordo com Rocha (2011), os quais contavam e encenavam histórias com a finalidade de difundirem rituais, mitos e conhecimentos sobre o mundo e sobre as experiências dos grupos ao longo do tempo, perpetuando suas culturas.

A contação de histórias com a intensidade com que a avó da licenciada fazia foi capaz de deixar lembranças profundas na neta, que as rememorou como marcas originárias de seu gosto pela leitura e o despertar de sua futura profissão docente.

Já o egresso José (2023, 2014.1) evidencia a presença de uma professora que o estimulou às leituras e ao gosto pela literatura, conforme vemos abaixo:

Eu lembro que eu fui fazer da quarta série até a oitava série na EMPMHC⁶⁹. E nesse Fundamental, Anos Finais, foi quando eu comecei realmente a me apaixonar pela escola e a gostar muito de ler, porque eu tive uma professora de Português maravilhosa [*Ênfase na palavra*], que muitos dos livros de Literatura Brasileira, clássica mesmo, eu li a partir dela. [...] a partir dessa professora de Português, que foi realmente quem me incentivou a ler, a ter esse gosto pela leitura (José, 2023, entrevista, 2014.1).

Da mesma forma, a egressa Pérola (2024, 2003.2) cita uma professora como a contadora de histórias que a estimulou a seguir a carreira na área de Letras/Literatura, decisão tomada com segurança com as aulas que tinha no Ensino Médio, conforme ela relata abaixo:

[...] a partir dos Anos Finais [*do Ensino Fundamental*] eu comecei a perceber que eu gostava muito de tudo que era voltado para a área de

⁶⁹ Optamos por colocar apenas as iniciais da escola para evitar qualquer identificação do egresso José.

Ciências Humanas. Então eu tinha muita facilidade com os componentes curriculares dessa área e comecei também a partir já dos Anos Finais a querer fazer algo voltado pra Licenciatura. Eu só não sabia pra que lado da Licenciatura eu ia. E isso ficou muito claro pra mim no Ensino Médio, por meio das aulas de Literatura que eu tive no Ensino Médio. A professora sempre contava as histórias pra gente, embora ela não solicitasse muito a leitura desses livros, mas ela era uma verdadeira contadora de histórias. Então ela contava essas histórias pra gente no Ensino Médio, e foi por meio dessa professora que eu comecei a buscar essas leituras, a ter acesso a alguns clássicos da Literatura que ela apresentava (Pérola, 2024, entrevista, 2003.2).

Complementando a atitude da professora de contar histórias e levá-la a procurar as obras literárias, a egressa tinha um pai leitor que adquiria livros clássicos de literatura brasileira, deixando-os acessíveis para a filha:

E aí eu também fui uma pessoa muito privilegiada, porque eu tinha um pai leitor. E como meu pai era um leitor assíduo, muitos desses livros [indicados pela professora do Ensino Médio], eu tinha acesso. E aí eu falo realmente dos clássicos da Literatura Brasileira, como Machado [Machado de Assis], como Clarice [Clarice Lispector], José de Alencar... Então foi por meio dessa professora, em conjunto também com o que eu tinha e via dentro de casa, que eu me envolvi com a leitura e fiz o curso de Letras (Pérola, 2024, entrevista, 2003.2).

As lembranças que a egressa Pérola (2024, 2003.2) e os demais expressaram sobre esse momento de suas vidas nos remetem a pessoas da família, professores, livros, revistas, espaços escolares que, a seu modo, fizeram germinar o gosto pela leitura, pela literatura e a dedicação aos estudos. Pesquisas demonstram que estímulos de familiares e pessoas próximas do educando fazem com que a definição por gostos diversos nas dimensões da vida floresçam. Neste caso, os sujeitos desta pesquisa tiveram o privilégio de terem pessoas inspiradoras em sua volta e a condução para a escolha pela profissão docente a partir do curso de Letras.

5.3 MEMÓRIAS SOBRE O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURSO SUPERIOR

Nesta seção, mostraremos as lembranças e representações que os egressos apresentaram sobre o que estudaram na licenciatura em Letras/Português a respeito da história e cultura afro-brasileira. Destacamos que esse tema não está dissociado de aspectos que podem ser evidenciados nas disciplinas obrigatórias de *Cultura Brasileira e Literatura Brasileira*, as que guardam relação mais direta com a

questão étnico-racial e afro-brasileira no curso investigado, porém, a partir de seus relatos, pareceu-nos que essa temática poderia ou deveria estar reservada a algum componente curricular específico que, evidentemente, o curso ainda não adotara.

Daí que todos eles responderam, inicial e enfaticamente, não se lembrarem de terem estudado temáticas da “história e cultura afro-brasileira”, para, em questionamentos posteriores sobre autores e temas, terem rememorado figuras da literatura brasileira e temas que permeiam esse universo, mesmo que grande destaque não tenha sido dado às oportunidades que surgiram durante as aulas na graduação para a discussão de alguns temas que poderiam enriquecer o repertório de docentes e discentes sobre a questão afro-brasileira.

Nas seções a seguir, as narrativas dos egressos serão apresentadas na ordem cronológica crescente do ano/período de conclusão do curso, conforme já referido em seção anterior deste trabalho, distanciando e aproximando as lembranças do ocorrido ao ano de 2003, quando a Lei nº 10.639 foi sancionada.

5.3.1 As Lacunas

Ao serem solicitados a rememorar estudos e vivências com a temática afro-brasileira em sala de aula, assim os egressos se pronunciaram:

Isso não foi discutido sistematicamente na graduação. História e cultura afro-brasileira na graduação, não houve nenhum trabalho de forma sistemática [...]. Essa outra temática, mais histórica, que seria, digamos assim, muito mais para uma disciplina específica, não houve (Danilo, 2024, entrevista, 2003.1).

Infelizmente, eu não me lembro. A gente discutia sobre determinados autores, a gente discutia sobre questões voltadas pra Literatura, mas não especificamente sobre um determinado tema (Pérola, 2024, entrevista, 2003.2).

Eu lembro de não. Em nenhum momento, nenhum momento, eu tive nada, nenhuma disciplina, nenhuma discussão, nenhum debate sobre as questões de afrodescendência. Nada. Nada. Educação sobre isso não tinha, não tinha, não tinha, não se falava. É como se não existisse (Alessandra, 2024, entrevista, 2004.2).

Sobre a questão da Universidade, das questões étnico-culturais, é uma lacuna. [...] Naquele período não existia interesse, não existia incentivo de

discutir questões de diversidade e nem de gênero, nada relacionado a negros, nada (Álvaro, 2024, entrevista, 2005.2).

Se trabalhou, eu, sinceramente, eu não me recordo (Maria, 2023, entrevista, 2017.1).

Eu acho que é assim: eu não tive uma formação específica pra trabalhar essa questão afro-brasileira na sala de aula, na graduação, pelo conhecimento que eu tive. Eu, realmente, assim, não tenho, eu não tive essa base, essa formação em momento específico da minha formação (Conceição, 2023, entrevista, 2018.2).

Importante frisarmos que a egressa Conceição (2023, 2018.2) também complementou seu relato a respeito da lacuna que houve em sua formação nas questões étnico-raciais, informando que não se sentia segura para trabalhar com a temática afro-brasileira em sala de aula devido à falta de conhecimentos na sua formação inicial, o que é corroborado com as pesquisas de Gomes e Silva (2011, p. 34) quando esta destaca que "a ausência de formação adequada sobre a cultura afro-brasileira nos cursos de graduação é uma das principais causas da resistência ou do despreparo dos professores para abordar essa temática nas salas de aula", o que ficou evidente no relato da licenciada.

Para o egresso José (2023, 2014.1), o ensino que recebeu deixou lacunas também referentes a temas que poderiam ter sido aproveitados para se introduzir a temática afro-brasileira, como nas obras do autor barroco baiano Gregório de Matos, que, considerado como polêmico devido aos poemas críticos e satíricos que escrevia contra a sociedade colonial brasileira da época, recebeu o apelido de o "Boca do Inferno". Esses aspectos, porém, não foram levados em consideração para relacionar a crítica social que esse autor fazia com as questões da história e cultura dos afro-brasileiros:

Então, a gente vê um pouco, mas não direcionados especificamente a essa temática. Por exemplo, a Literatura de Gregório de Matos, que a gente estuda, de Barroco, que sabe que Gregório de Matos não é uma literatura para o negro, mas é uma literatura que fala sobre o negro. A gente vê um pouco, mas acho que não vê tanto com esse olhar necessário. Até pra saber dessa história e saber que nós podemos a partir disso ter uma postura diferente hoje, a gente não vê tanto isso (José, 2023, entrevista, 2014.1).

Com os relatos acima, verificamos que houve lacunas na formação dos licenciados para a discussão e estudos sobre a história e cultura afro-brasileira a partir

de textos literários, o que vai ao encontro do que Munanga (2005, p. 92) afirma sobre a falta de formação específica dos professores sobre essa temática, que “tem dificultado a implementação plena da Lei 10.639/2003”, evidenciando que, a despeito de todo um conjunto de leis privilegia o estudo de conteúdos afrocentrados, medidas ainda precisam ser tomadas para impulsionar mudanças nos cursos de formação de professores para atingirmos efetivamente o alcance satisfatório da referida legislação.

Frisamos que a conclusão da formação inicial de quatro egressos – Danilo, Pérola, Alessandra e Álvaro -, ocorreu nos início dos anos 2000, em 2000, 2003, 2004 e 2005, respectivamente, indicando-nos que a essa época o curso de Letras da UFPE estava sob orientação dos paradigmas existentes de décadas anteriores às novas diretrizes que foram traçadas para as licenciaturas pós-2003, ano de publicação da Lei nº 10.639, característica esta que se coaduna com trabalhos de pesquisadores que analisaram currículos de cursos de formação de professor, a exemplo de Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), que apontavam os conhecimentos específicos da área como o foco da formação de professores, nos Estados Unidos do final do século XIX e aqui no Brasil na década de 1960. Além disso, os conhecimentos pedagógicos ou os relativos à prática docente eram pouco valorizados, como também, em que pese a ênfase dada aos conhecimentos específicos, até esses saberes eram “parcialmente explorados” nos currículos, conforme ainda esse estudo, evidenciando, assim, uma fragmentação na formação do professor.

Esses autores ainda complementam, quando se referem aos conhecimentos de domínio da disciplina a ser ensinada, que embora os conceitos e ideias fossem estudados sob um determinado enfoque epistemológico, as diferentes visões e concepções acerca da disciplina, as diferentes perspectivas histórico-epistemológicas de organização e sistematização de conceitos não eram problematizadas nem exploradas, tanto pela pesquisa acadêmica quanto pelos formadores de professores.

Em pesquisa realizada sobre a análise de currículos de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Letras e Matemática, Gatti, Barretto e André (2011) destacam que desde a criação dos primeiros cursos de licenciatura em nosso país até aquele momento, o que se verifica é que a formação do licenciando ainda estava embasada na ênfase dos conhecimentos específicos, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, e de forma dissociada da prática do professor em sala de aula.

A partir da verificação de 32 currículos de cursos de Letras de instituições federais, estaduais, municipais e privadas das cinco regiões brasileiras, com o objetivo de analisar os conhecimentos contemplados nesses cursos, e de 1.207 ementas de disciplinas obrigatórias, Gatti e Nunes (2010) chegaram ao resultado principal de que, em relação às disciplinas obrigatórias, 51,6% delas abrangeram conteúdos referentes aos conhecimentos específicos da área e apenas 1,2% referiram-se aos conhecimentos das modalidades e níveis de ensino específicos (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Contextos Não Escolares, conhecimentos pedagógicos, fundamentos teóricos da educação, sistemas de ensino, etc.), conforme as seguintes categorias de análise:

a) atividades complementares (atividades integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais);

b) conhecimentos específicos da área (conteúdos relativos à Linguística, às Ciências da Linguagem, etc.);

c) conhecimentos específicos para a docência (conteúdos referentes à Educação Básica, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino);

d) fundamentos teóricos da educação (que embasam teoricamente o aluno de Letras a partir de outras áreas do conhecimento: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, Sociologia, entre outras, e suas correlatas no campo da Educação);

e) modalidades e nível de ensino específicos (conteúdos referentes à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Contextos Não Escolares, etc.);

f) outros saberes (que ampliam a formação do professor: temas transversais, novas tecnologias, religião etc.);

g) pesquisa e TCC (metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação); e

h) sistemas educacionais (disciplinas de conhecimento pedagógico, como estrutura e funcionamento do ensino, currículo, gestão escolar, ofício docente, etc.).

O estudo confirma, portanto, a prevalência de conhecimentos específicos da área de língua e linguagem sobre as demais e, conseqüentemente, sobre a temática afro-brasileira, cabendo um questionamento sobre o papel que as instituições de ensino superior têm desempenhado para conduzir mudanças nos perfis de cursos de

formação de professor que incorporem as demandas surgidas na sociedade a partir do início do século XXI, a exemplo do estudo sobre a diversidade cultural de nosso país.

A formação de professores para ensinar história e cultura afro-brasileira pelo viés da literatura é fundamental para a implementação de uma educação antirracista e intercultural e alinha-se às diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/2003, uma vez que a literatura é considerada como uma das disciplinas curriculares que devem especialmente difundir e visibilizar a cultura e a história dos povos africanos e dos afrodescendentes brasileiros.

De acordo com Gomes (2017, p.23):

é fundamental que os professores estejam preparados para trabalhar com essa temática de forma interdisciplinar e crítica, compreendendo a literatura como uma ferramenta poderosa para o combate ao racismo e à discriminação nas escolas.

Concordamos com a autora e acreditamos também que a literatura desempenha relevante papel na promoção, conscientização e valorização das contribuições africanas e afro-brasileiras para a nossa sociedade, porém, a sua perspectiva voltada a esses aspectos afrocentrados ainda enfrenta desafios na formação de professores, como observamos nos relatos dos egressos que participaram da nossa pesquisa.

5.3.2 Os Autores: apenas os clássicos

No trabalho de Nonato (2018), cujo objetivo foi analisar a implementação da Lei 10.639/2003 nos cursos de Pedagogia e Letras – com projetos pedagógicos compartilhados - de duas IES (A e B) do estado de Minas Gerais, a pesquisadora destaca que escritores negros ou afro-brasileiros quase não foram lembrados pelos estudantes que responderam ao questionário proposto, à exceção da mineira Conceição Evaristo e da paulistana Miriam Alves, citadas por uma turma – Letras, iniciante, instituição B -, dentre as oito que participaram da pesquisa, sendo os clássicos da literatura brasileira os mais lembrados, como Lima Barreto, Machado de Assis e Mário de Andrade, e ignorada a presença de escritores da literatura afro-brasileira moderna que já alcançaram alguma visibilidade, a exemplo de Ana Maria

Gonçalves, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Solano Trindade, dentre outros.

Considerando que os PPC's tenham sido atualizados no ano de 2015 - Pedagogia e Letras da instituição A -, e em 2016 e 2017 – Pedagogia e Letras, respectivamente, da instituição B, a pesquisadora concluiu que havia a necessidade de que os currículos dos cursos em tela fossem revistos e que a oferta de disciplinas relacionadas à diversidade étnico-racial fossem aprimoradas.

Por outro lado, numa outra turma – Letras, concluintes, instituição B -, foram citados autores africanos de países de língua portuguesa, a exemplo de Antônio Jacinto e Ondjack (angolanos), e Craveirinha e Mia Couto (moçambicanos), os quais, conclui a pesquisadora Nonato (2018), devem ter sido lembrados como consequência dos estudos realizados nas disciplinas que abordam a literatura africana e afro-brasileira oferecidas especificamente para o curso de Letras dessa instituição, a saber, *Textos Fundamentais de Literatura Brasileira; Literatura Brasileira: diálogos; e Textos Fundamentais das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*, cujas ementas discutem as literaturas africanas de língua portuguesa, resultado que demonstra uma maior visibilidade para as discussões presentes nessa literatura.

Em nossa pesquisa, também evidenciamos que os egressos rememoraram apenas o estudo de textos literários de autores clássicos da Literatura Brasileira. Porém, apesar de haver a ausência de obras e de autores negros modernos que trazem a temática racial de forma mais enfática em seus textos, como os acima citados, e até mesmo sobre as abordagens dessa temática que os clássicos poderiam ensinar, os sujeitos da pesquisa afirmaram ter estudado os escritores negros Cruz e Sousa, Lima Barreto e Machado de Assis, conforme relataram alguns egressos, cujas obras remetem à discussão sobre as condições de vida dos negros na sociedade brasileira de suas épocas.

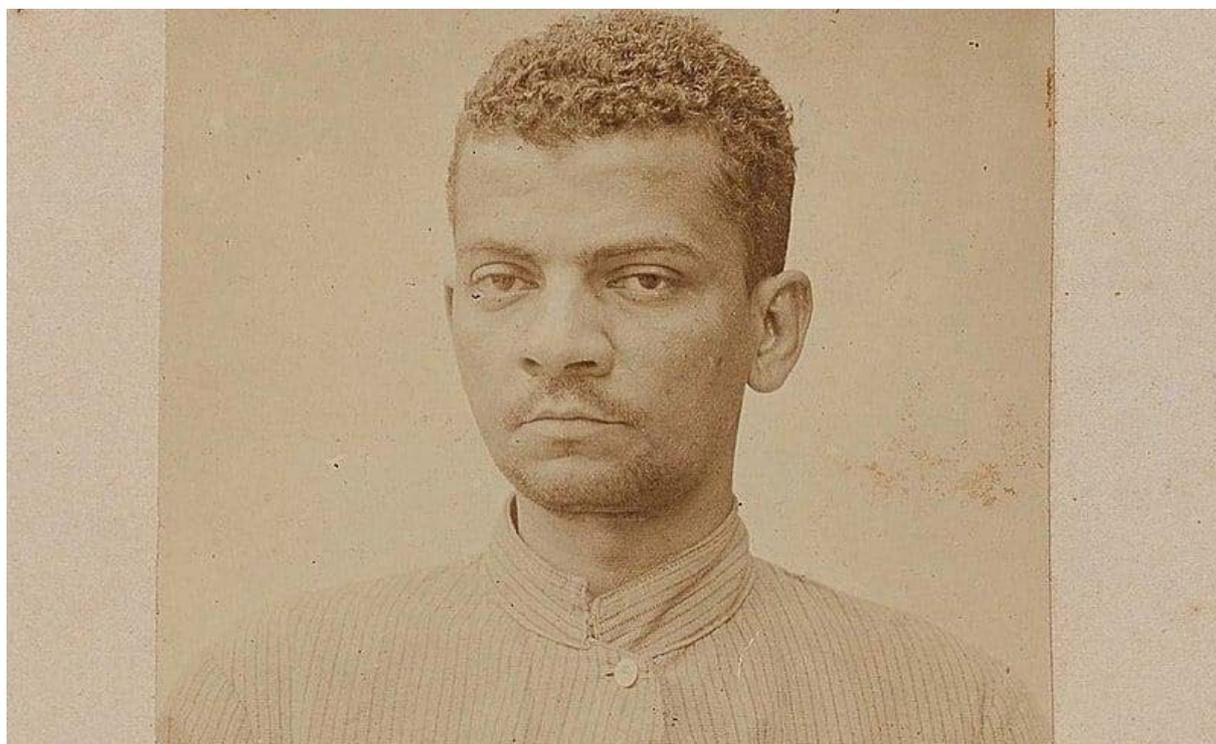
Seguem abaixo as imagens desses três autores.

Figura 13 – Cruz e Sousa



Fonte: <https://pingodeouvido.com/2018/09/04/joao-da-cruz-e-sousa/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

Figura 14 – Lima Barreto



Fonte: <https://www.brasildefatope.com.br/2018/11/28/a-literatura-militante-de-lima-barreto>. Acesso em: 27 jan. 2025.

Figura 15 – Imagens de Machado de Assis



Fonte: <https://machadodeassispicos.com.br/site/noticias/21-de-junho-dia-de-machado-de-assis-conheca-a-biografia-do-principal-escriptor-brasileiro/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

Destacamos que, juntamente com outros representantes, Cruz e Sousa, Lima Barreto de Machado de Assis podem ser considerados figuras ilustres da Literatura Afro-Brasileira, não só por sua fenotipia negra, seja pardo ou preto, mas também por sua produção literária, que nos remete a reflexões sobre a diversidade de nosso país em seus aspectos históricos, culturais e étnico-raciais, e com todas as consequências que ela provocou nas relações entre a população negra e não negra brasileira.

Para cotejarmos os relatos desses egressos com os programas das disciplinas Literatura Brasileira I, II, III e IV⁷⁰, nos PPC's de 2009 e 2013, elaboramos o quadro a seguir com as respectivas ementas, e, a partir das bibliografias básica e

⁷⁰ Esses três egressos cursaram as referidas disciplinas, de acordo com a matriz curricular do curso presente nos PPC's de 2009 e 2013.

complementar, elencamos os nomes dos autores nominalmente citados, indo ao encontro de algumas figuras literárias lembradas pelos egressos.

Quadro 7 - Ementas e autores citados nos programas das disciplinas Literatura Brasileira I, II, III e IV – A partir de 2010.1

PPC	PERÍODO	DISCIPLINAS/EMENTAS	AUTORES
2009 e 2013	4º	Literatura Brasileira I: Formação - Formação da literatura brasileira, das origens ao Arcadismo; estudo da produção da época (poesia, cartas, crônica e dramaturgia) envolvendo seus principais aspectos retóricos, teológicos e ideológicos.	Basílio da Gama, Bento Gonçalves, Padre José de Anchieta, Padre Manuel Bernardes, Santa Rita Durão, Tomás Antônio Gonzaga.
2009 e 2013	5º	Literatura Brasileira II: Romantismo - Estudo do Romantismo brasileiro, através de sua produção poética, romanesca e dramática, contextualizando-a histórica e ideologicamente.	Castro Alves, Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães, Machado de Assis, Martins Pena, Sousândrade (grifo nosso).
2009 e 2013	6º	Literatura Brasileira III: Pós-Romantismo - O Brasil dos anos de 1870 a 1900: contexto histórico, político e social; princípios filosóficos e científicos. Estudo do Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo.	Aluizio Azevedo, Machado de Assis, Raul Pompeia.
2009 e 2013	7º	Literatura Brasileira IV: Pré-Modernismo e Modernismo – Antecedentes da Semana de Arte Moderna. Pressupostos estético-filosóficos do modernismo: revistas, manifestos, prefácios, etc. A ficção e a poesia modernistas. O Regionalismo de 1926.	Ascenso Ferreira, Lima Barreto, Euclides da Cunha, Gilberto Freyre, Graça Aranha, João do Rio, Joaquim Cardozo, Jorge de Lima, Jorge Fernandes, Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Raul Bopp (grifo nosso).

Fonte: A autora (2024)

O que podemos concluir das ementas e bibliografias das disciplinas Literatura Brasileira I, II, III e IV⁷¹ é que elas expressam o viés tradicional de estudo da literatura

⁷¹ Conforme os PPC's de 2009 e 2013, elas são disciplinas obrigatórias para o curso de Letras/Português e Letras/ Língua Estrangeira.

brasileira, privilegiando autores clássicos e homens, havendo a ausência de vozes negras que poderiam enriquecer a discussão sobre as relações étnico-raciais, a exemplo do poeta Abdias do Nascimento (1914-2011), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Lino Guedes (1897-1951), Luiz Gama (1830-1882), Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Solano Trindade (1908-1974), Ruth Guimarães (1920-2014), dentre tantos outros representantes das gerações mais antigas e mais recentes da literatura afro-brasileira.

Nas lembranças de Danilo (2024, 2003.1), ele rememora Machado de Assis e Carolina Maria de Jesus, enfatizando uma observação sobre o estudo dessa autora que coincide com relatos de dois outros egressos, Pérola (2024, 2003.2) e Álvaro (2024, 2005.2), como veremos adiante:

Vamo pensar em Literatura, aí, Literatura, **Machado de Assis**: eu só soube mais precisamente que ele era negro muito tempo depois [*risos*], que nem havia essa discussão, na verdade, na época, [...] mas nunca o professor fez relações étnico-raciais, desse empoderamento desse autor. Então, eu lembro de **Carolina Maria** [*Carolina Maria de Jesus*], de alguns estudos, de reflexões muito mais gerais, ainda na disciplina de Literatura. Mas ainda assim era um contexto em que os professores não faziam esse *link* étnico-racial. [...] E eu vou mais longe... **Carolina, eu acredito que ela surgiu num debate, não por uma proposta curricular da Universidade: “Olha, agora é Carolina”. Não foi. Tenho uma desconfiança que foi num debate em sala de aula que alunos trouxeram isso pra conversar. Uma aluna tinha lido... Isso mesmo! [*falou com segurança*]. E uma aluna tinha lido, daí o professor associou algumas discussões dele com a obra dela, e foi quando ele começou a ampliação. Foi isso mesmo! Não foi algo sistemático da Universidade, do currículo. Foi da própria aluna que tinha levantado, tinha lido a obra-prima *Quarto de Despejo* e fez algumas relações** (Danilo, 2024, entrevista, 2003.1, grifo nosso).

A lembrança de Machado de Assis é evidenciada juntamente com a mineira Carolina Maria de Jesus, porém, o egresso destaca que o nome da escritora negra surgiu a partir do comentário de uma colega de turma que leu o premiado *Quarto de Despejo* e o professor ampliou a discussão sobre a obra e a autora.

Para a egressa Pérola (2024, 2003.2), o nome de Machado de Assis é rememorado juntamente com o de Cruz e Sousa, este último também presente no relato de Maria (2023, 2017.1), como veremos mais adiante.

Lembro de muitos dos **clássicos** que a gente acabou falando, né? Então, por exemplo, e sempre autores masculinos, que é uma coisa também que é importante citar. Porque foram os autores que a gente também tinha ouvido [*falar*] ou lido no Ensino Médio. Então, **Machado** [*Machado de Assis*], **Cruz e Sousa** também foi um autor citado. Eram poucos autores. Eu não me lembro da gente ter tido, por exemplo, alguma discussão, de trazer uma autora negra.

Eu não me recordo disso ter sido discutido na Universidade (Pérola, 2024, entrevista, 2003.2).

No relato de Álvaro (2024, 2005.2), da mesma forma que Danilo (2024, 2003.1) e Pérola (2024, 2003.2), ele relembrou o clássico Machado de Assis, além de Lima Barreto e Castro Alves:

Os mesmos autores do Ensino Médio com outra perspectiva. [*Lembro*] os clássicos, né? O **Machado de Assis**, o **Lima Barreto**. É... A gente estudava... Eu não sei se **Castro Alves** era negro, mas a gente identifica Castro Alves pelo que ele escreveu em relação à época da... da abolição, do tráfico negreiro, do navio negreiro, que ele é o símbolo dessa... dessa época, dessa ideologia, né? dessas ideias (Álvaro, 2024, entrevista, 2005.2, grifo nosso).

Assim como relembrou Álvaro (2024, 2005.2), na narrativa de Alessandra (2024, 2004.2), os mesmos autores clássicos que eram trabalhados para o vestibular no início dos anos 2000⁷² lhe vêm às suas memórias: “Eu fiz a Literatura 1, 2 e 3⁷³, Brasileira, e foram **os autores clássicos de sempre** [*Machado de Assis, Aluizio Azevedo, Olavo Bilac*⁷⁴] (Alessandra, 2024, entrevista, 2004.2, grifo nosso).

Dentre os nomes lembrados por ela, apenas Machado de Assis pode ser considerado um autor negro, se levarmos em conta as discussões existentes sobre o seu pertencimento étnico-racial negro, mesmo que ainda não confirmado, como veremos mais adiante.

Neste grupo de egressos, Machado de Assis se destaca como o autor negro mais lembrado, porém, sem que questões étnico-raciais tenham sido sejam abordadas, conforme os relatos, indicando a ausência da perspectiva crítica sobre essa dimensão também presentes em obras desse escritor, de acordo com Schneider (2018), a exemplo dos contos *O Caso da Vara*, *O Espelho* e *Pai Contra Mãe*, e dos romances *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*, dentre tantos outros de seus escritos, os quais revelam Machado de Assis como um observador crítico da

⁷² Alessandra (2024, 2004.2) ingressou na UFPE no primeiro período de 2001 (2001.1).

⁷³ Os egressos Danilo (2024, 2003.1), Pérola (2024, 2003.2), Alessandra (2024, 2004.2) e Álvaro (2024, 2005.2) cursaram as disciplinas Literatura Brasileira 1A, 2A e 3A, de acordo com a análise da matriz curricular do curso de Letras vigente antes da reforma de 2009 e considerando também os respectivos períodos de ingresso no curso por cada um deles.

⁷⁴ Em um outro momento da entrevista, Alessandra (2024, 2004.2) rememorou esses autores como os clássicos que ela havia estudado no curso.

realidade de seu tempo, o Brasil do século XIX prestes a proclamar a abolição do escravismo.

Seguem abaixo os relatos de (José, 2023, 2014.1), (Maria, 2024, 2017.1) e (Conceição, 2023, 2018.2), egressos que concluíram o curso anos após a aprovação da Lei 10.639/2003 e que também lembraram os mesmos autores que os licenciados concluintes do início da década de 2000.

E de autor negro que eu tenha estudado na Universidade foi **Machado de Assis**, mas que a gente sabe que há um embranquecimento [*Leve riso*] de **Machado de Assis** na Literatura, na nossa história. Pouca gente diz que **Machado de Assis** era negro, né?... esse embranquecimento dele. Então, a gente estuda **Machado de Assis** como um clássico, mas não estuda pra ver esse viés da temática étnico-racial (José, 2023, entrevista, 2014.1, grifo nosso).

Autores pretos que eu me recorde perfeitamente foram **Lima Barreto**, **Augusto dos Anjos**⁷⁵, se não me engano, ele é autor preto, não sei, não me recorde exatamente se é **Augusto dos Anjos**, que é ultrarromântico ou é simbolista, **Lima Barreto**, **Machado de Assis** [...] É... **Augusto dos Anjos** [*Fecha os olhos para lembrar os autores*]. **Lima Barreto... Machado de Assis**... é... Existe um, eu não me lembro se exatamente ele era preto⁷⁶, né?... mas é onde escreveu “A Torre de Marfim”⁷⁷ (Maria, 2024, entrevista, 2017.1, grifo nosso).

A gente via Literatura Brasileira, mas, assim, depois do contexto de aprender a Literatura Portuguesa; a gente foi falar da Literatura Brasileira, do Romantismo, do Realismo, Naturalismo, mas também com **os autores clássicos** [*Machado de Assis e João Cabral de Melo Neto*] foram os lembrados por ela ao responder outra questão]. Geralmente, homens, enfim (Conceição, 2023, entrevista, 2018.2, grifo nosso).

Dentre os nomes rememorados por esse grupo, Castro Alves, Jorge de Lima e Machado de Assis figuram nos programas das disciplinas, porém, Cruz e Sousa⁷⁸, Lima Barreto e João Cabral de Melo Neto, citados por Maria (2023, 2017.1) e Conceição (2023, 2018.2), mesmo que não referenciados nos programas das disciplinas, são escritores expressivos do Simbolismo, Pré-Modernismo e Modernismo, respectivamente, sendo provável que eles estivessem inseridos no rol de autores estudados como representantes desses dois movimentos literários,

⁷⁵ Em outro momento da entrevista, vai se esclarecer que esse autor, na realidade, é o poeta simbolista Cruz e Sousa.

⁷⁶ Após a entrevista, Maria lembrou que é o poeta **Jorge de Lima**, mas ele era um homem branco.

⁷⁷ “Torre de Marfim” é uma imagem recorrente em dois poemas constantes na obra *Livro dos Sonetos*, de 1949, do poeta romântico Jorge de Lima, conforme destaca Rigoni (2022).

⁷⁸ A egressa Maria (2024, 2017.1) citou o nome do poeta simbolista paraibano Augusto dos Anjos equivocadamente. O autor a quem ela quis se referir é o também simbolista Cruz e Sousa.

conforme consta no item “Simbolismo”, na Literatura Brasileira III, e “Pré-Modernismo” e “A ficção e a poesia modernistas” , na Literatura Brasileira IV”.

Segundo ainda os relatos dos egressos, eram enfatizados aspectos da vida do autor, características literárias das obras, alguma temática social relacionada, sem explorar, porém, elementos da história e cultura afro-brasileira se, porventura, estivessem presentes na produção literária deles e que pudessem reverberar saberes para valorizar a história e cultura desse grupo étnico e quebrar estereótipos equivocados existentes sobre o mesmo, como veremos mais adiante.

Frisamos que na pesquisa de Nonato (2018), há o relato de uma professora que coloca uma questão importante para refletirmos: as demandas do Ministério da Educação sobre as avaliações, principalmente o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que privilegia autores clássicos da literatura brasileira em suas provas, o que pode enfraquecer o estudo da literatura afrocentrada no curso de Letras, tendo em vista que as instituições direcionam conteúdos e instruem seus estudantes sobre a realização desse exame, na expectativa de que eles obtenham bons resultados.

Salientamos que o Enade, conforme a página eletrônica do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)⁷⁹, avalia o rendimento dos concluintes dos cursos superiores do país, a saber, bacharelados, licenciaturas e tecnológicos, em relação aos conteúdos programáticos previstos em suas diretrizes curriculares; ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional; e ao nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. Ele integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e é aplicado pelo INEP desde 2004. Antes disso, entre 1996 e 2003, a avaliação recebia o nome de Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como Provão, e estava sob a coordenação da Fundação Cesgranrio.

O Enade, juntamente com a Avaliação dos Cursos de Graduação e da Avaliação Institucional, também integrantes do Sinaes, compõem os três momentos de avaliação do Ensino Superior brasileiro, cujos resultados subsidiam os cálculos dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior (IQES), que servem de

⁷² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 30 out. 2024.

parâmetro para a tomada de decisões para as políticas públicas direcionadas a esse nível de ensino.

Para comprovar a reflexão da docente acima referida, procedemos a uma breve verificação das provas⁸⁰ do Enade do curso de Letras – Português – Licenciatura nos anos de 2003, 2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2021⁸¹ e elencamos os autores da Literatura Brasileira que foram citados, com a apresentação de trechos de suas obras ou referidos em enunciados de questões e alternativas de respostas, obtendo uma relação composta por 27 autores, sendo 24 homens e 03 mulheres⁸² - Cecília Meireles, Clarice Lispector e a escritora negra Conceição Evaristo. Esta última foi citada na prova de 2021 com um trecho de “Regina Anastácia”, do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulher* (2011), uma coletânea de 13 contos sobre mulheres negras cujas histórias são narradas a partir da “escrevivência” da autora, termo criado por ela que, a partir da junção das palavras *escrever* e *vivência*, designa a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da escritora e do povo negro, das mulheres escravizadas (Evaristo, entrevista, 2022⁸³), temas estes presentes em obras de outros autores da Literatura Afro-Brasileira.

Salientamos que a questão do Enade 2021 referente a Conceição Evaristo solicita que o formando escreva sobre a representação da mulher negra na literatura brasileira, trazendo à tona um tema crucial para discutirmos, pois perpassa a interseccionalidade entre raça e gênero, dimensões caras para a população negra e feminina do nosso país. E nessa mesma prova aparecem os nomes do escritor moçambicano Mia Couto, com um trecho de seu livro *Antes de Nascer o Mundo* (2009), além de um trecho de “Totonha”, conto que integra o livro *Contos Negreiros*

⁸⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 30 out. 2024.

⁸¹ Provas disponibilizadas no site do INEP. O curso de Letras foi avaliado no ENADE 2024, com data de realização do exame em 24/11/2024.

⁸² Relação dos 27 autores citados, em ordem alfabética: Aluizio Azevedo, Álvares de Azevedo, Carlos Drummond de Andrade, Castro Alves, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Conceição Evaristo, Dias Gomes, Fernando Sabino, Graciliano Ramos, Gregório de Matos, Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto, Jorge de Lima, José Lins do Rego, Luís Fernando Veríssimo, Machado de Assis, Manuel Bandeira, Marcelino Freire, Mário de Andrade, Moacyr Scliar, Monteiro Lobato, Murilo Mendes, Oswald de Andrade, Raul Pompéia, Rubem Braga e Vinícius de Moraes.

⁸³ Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo#:~:text=Criado%20por%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Evaristo%2C%20o,explicou%20a%20escritora%20e%20educadora>. Acesso em: 02 nov. 2024.

(2005), do pernambucano Marcelino Freire, cujas questões solicitaram a reflexão sobre a linguagem utilizada pelos autores.

Essas referências, portanto, demonstram uma abertura da organização do Enade para a inclusão de autores que trazem textos afrocentrados, como no caso de Marcelino Freire⁸⁴; da Literatura Afro-Brasileira, na pessoa de Conceição Evaristo e na Literatura Africana de Língua Portuguesa, com Mia Couto.

O que se evidencia a partir dos relatos dos egressos sobre autores negros e temas estudados é que o curso de Letras deveria ter se adequado à legislação que enseja as relações étnico-raciais na formação de professores a partir da instauração do novo perfil do curso em 2010, atualizando-se em obras e autores negros nas disciplinas obrigatórias Literatura Brasileira, a fim de dar ênfase às discussões trazidas por eles, atendendo, assim, ao que preceitua a Lei 10.639/2003 e a legislação posterior.

Importante também que seja revista a eletividade da disciplina *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa* para o curso de licenciatura, afinal, se o licenciado em Letras/Português pode ensinar disciplinas que versem sobre literaturas africanas oriundas de países de Língua Portuguesa, da mesma forma que Literatura Brasileira, por que determinar a obrigatoriedade de estudo para as disciplinas referentes a esta última e flexibilizar o estudo para a outra?

Concordamos com Gomes (2017) quando ela afirma que ainda há um caminho a ser trilhado para que a Lei 10.639/2003 seja efetivamente implementada nas instituições escolares, mas passos iniciais podem ser dados a partir da reflexão sobre o que é essencial ser oferecido num curso de formação de professor, e, neste caso, a incorporação da temática racial nas disciplinas de literatura brasileira torna-se mais que essencial, é urgente.

Na próxima seção, lançaremos nosso olhar sobre uma categoria que emergiu das memórias dos egressos e que se refere aos temas estudados em determinadas aulas, os quais, de alguma forma, remetem à questão étnico-racial brasileira, mesmo que não explorados sob a dimensão crítica desejada pela Lei 10.639/2003, conforme ficou evidenciado nos relatos de alguns egressos.

⁸⁴ O autor parece ser um homem branco, mas tem várias obras com temáticas afrocentradas, como a citada *Contos Negreiros*.

5.3.3 Os Temas: abordagens pontuais

Ao analisarmos as narrativas dos nossos entrevistados, a categoria *tema* emergiu como uma das que poderíamos olhar mais de perto, por ela trazer elementos para refletirmos sobre a implementação da temática étnico-racial no curso de Letras/Português.

Os egressos Danilo (2024, 2003.1) e Alessandra (2024, 2004.2), que estudaram na mesma época, rememoraram as aulas da professora DA, que acolhia as discussões relacionadas aos negros a partir de notícias e reportagens de jornais:

Com DA⁸⁵, nós tivemos uma discussão sistemática sobre **a questão étnico-racial, racismo, porque estudávamos o gênero notícia, reportagem, gêneros da esfera jornalística, e essas notícias eram recorrentes**. Aí, DA, muito sensível pra essas discussões, ela trazia isso pra sala, pra turma. oportunidade de fazer uma discussão sobre a questão do **racismo, discussões sobre a condição social do negro**, na disciplina “Língua Portuguesa”⁸⁶(Danilo, 2024, entrevista, 2003.1, grifo nosso).

Mas eu tive, graças a Deus, uma professora, branca [*deu ênfase á palavra*], mas que trouxe um outro olhar, que foi a DA [*Fala com um riso nos lábios*]... E ela, sim, ela nos deu a liberdade de outros olhares. Ela tinha o programa da Universidade, que não tinha autores negros, mas ela nos permitia fazer pesquisa através desses autores de forma independente, de forma autônoma (Alessandra, 2024, entrevista, 2004.2).

Alessandra (2024, 2004.2) também rememorou o livro do linguista Marcos Bagno, *A Língua de Eulália: novela sociolinguística*, de 1997, indicado por uma outra docente, que nos remete ao tema da variação linguística na Língua Portuguesa. Vejamos o seu relato:

Ela [*a professora de quem a egressa tinha falado em relatos anteriores*] trouxe um livro sobre variedade linguística, que era *A Língua de Eulália*, de Marcos Bagno [*risos*], e apesar dele não ser um autor negro, foi alguém que trouxe uma visibilidade pra questão da variação e incluía estas pessoas, as pessoas pretas, periféricas. De falas, né?... com variações distintas da elite [...] (Alessandra, 2024, entrevista, 2004.2).

⁸⁵ O egresso citou o nome e sobrenome da professora, porém, optamos por colocar as iniciais DA (Docente A) para preservar a sua imagem.

⁸⁶ Nas Oficinas Pedagógicas propostas pela professora DA.

A entrevistada leu essa obra a partir da recomendação de uma professora do curso, a qual é uma novela, como seu nome aponta, com personagens, histórias e diálogos entre eles. A trama se desenrola entre uma linguista e professora aposentada e três jovens estudantes universitárias que vão descortinando as origens históricas que existem em palavras consideradas “erradas” pela gramática, a exemplo de “fósforo”, “home”, “pranta”, “broco”, “tauba”, “arvre”, “trabaiá”, “tamém”, dentre outras questões.

Conforme Duarte (2001) destaca, com o objetivo de discutir as diferenças entre o uso da norma-padrão da língua e a não padrão, o também linguista e professor Marcos Bagno propõe uma discussão para combater o preconceito linguístico, pois nos mostra, a partir de uma personagem fictícia, que o uso de uma linguagem “diferente” das normas gramaticais nem sempre pode ser considerado um erro – Eulália é a funcionária que trabalha na casa de Irene e é inspiração para a sua patroa destrinchar as origens de algumas palavras e escrever um livro, que se chamará “A Língua de Eulália”. O autor (Bagno, 1997) destaca que, por mais estranhas que possam parecer certas pronúncias, por mais incompatíveis que sejam com o português padrão que aprendemos na escola, o que existe são formas diferentes de pronúncia e divergências em relação ao que a gramática prescritiva determina.

O livro de Marcos Bagno serve de orientação para se discutirem questões linguísticas referentes aos falares de pessoas subalternizadas, negras, “pretas” e “periféricas”, como pontuou a egressa Alessandra (2024, 2003.2), do respeito a essa linguagem, da mesma forma que a antropóloga Lélia González fazia na década de 1980 ao defender o “pretuguês”, ou seja, a linguagem que sofreu influência de idiomas africanos e que se fundiu à Língua Portuguesa, dando origem a palavras que, para muitos, são consideradas erradas. Vejamos o que ela escreveu sobre o tema:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (González, 1981, p. 238).

De fato, vivemos numa sociedade que cultiva muitos preconceitos, alguns causados por desconhecimento, falta de informação, e um deles se revela na linguagem de pessoas com baixa escolaridade que, naturalmente, infringem as regras

da gramática normativa e são portadoras da pecha de falarem errado. Tanto Bagno quanto González enfatizam as questões do não erro, da transformação da língua e da variação linguística que impactariam positivamente sobre as relações interpessoais e também sobre o ensino da Língua Portuguesa, que se tornaria mais acolhedor para pessoas periféricas, de falares diferentes, se os professores tivessem esse entendimento.

A egressa Pérola (2024, 2003.2) rememorou a temática do embranquecimento do escritor Machado de Assis a partir das observações de um professor:

Eu tive um professor que eu gostei muito... e aí é quando eu me recordo quando a gente tratou mais de perto sobre essa questão da Literatura Afro, quando a gente chegou a falar sobre **Machado** [*Machado de Assis*], **do embranquecimento que foi dado a esse autor**, disse não ser citado pra gente, disse não ser posto... [...] sobre **esse embranquecimento, falando sobre esse apagamento que ocorreu com Machado e outros autores da Literatura como um todo** (Pérola, 2024, entrevista, 2003.2, grifo nosso).

Como consequência da sociedade racista em que viveu, a cidade do Rio de Janeiro de meados do século XIX e início do século XX, Machado de Assis (1839 – 1908), pode ter optado em se esconder por trás da máscara branca que Frantz Fanon denuncia em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (Fanon, 2020), talvez para poder conviver harmonicamente com seus pares ou para não incomodar a sociedade da época, pois quem admitiria um negro como um gênio das letras? Será que passaria pela mesma discriminação que sofria Cruz e Sousa (1861-1898), caso assumisse seu pertencimento étnico-racial negro?

O Movimento Negro reivindica esse pertencimento negro para o célebre escritor, enquanto especialistas ainda afirmam não haver documentos comprobatórios para tal decisão, como a certidão de nascimento ou o atestado de óbito, mas o fato é que Machado de Assis teve um pai negro e uma mãe branca, e, no contexto em que vivemos hoje, de revisão da história e de discussões sobre identidades e pertencimentos, importante seria se ficasse comprovada a etnia negra do escritor, para dar mais esse reconhecimento prestigioso à cultura e história dos afro-brasileiros. Porém, vozes contra essa decisão não faltam, e as pesquisas seguem.

Conforme destaca Duarte (2020) em sua ontologia *Machado de Assis Afrodescendente*, organizada para refletir sobre o pertencimento étnico do autor e como isso se revela em suas obras, ele não tem dúvidas de que existe essa dimensão

na produção literária de Machado de Assis, ou seja, é literatura de um negro falando sobre os negros.

O escritor passa, assim, de um homem branco - que trata de questões étnicas sensíveis em algumas de suas obras - para um homem negro com lugar de fala. Lugar de quem toma para si a voz de outros e denuncia desigualdades, reivindica melhores condições de vida para seus irmãos negros, a depender de como se observamos suas obras.

Vejamos os relatos dos egressos José (2023, 2014.1) e Conceição (2023, 2018.2), respectivamente, sobre o que rememoraram de discussões realizadas em sala de aula e a referência que fizeram à disciplina obrigatória Cultura Brasileira I, citada por eles:

Bem, eu estudei um pouco, mas, assim, é muito tangencial [*franzindo a testa*]. A gente não tinha nada que falasse especificamente sobre a cultura e identidade afro-brasileira. [...] A única coisa que eu vi foi na disciplina de **Cultura Brasileira**⁸⁷, que a gente vê um pouco no “**Raízes do Brasil**”, de Sérgio Buarque de Holanda. Mas, assim, não é uma temática que busca estudar realmente essa influência da cultura afro-brasileira... [...] e é quando a gente vê também um pouco de “**Casa Grande e Senzala**”, de **Gilberto Freyre**; “**Raízes do Brasil**”, **a gente vê um pouco dessa formação da cultura brasileira. Então, a gente vê um pouco, mas não direcionados especificamente a essa temática** (José, 2023, entrevista, 2014.1, grifo nosso).

[...] A única coisa que eu me lembro, assim, de forma muito pontual, foi a disciplina que a gente tinha de **Cultura Brasileira**⁸⁸. Mas mesmo dentro da disciplina de **Cultura Brasileira** esse ponto, por exemplo, não foi levantado [...]. **A gente trabalhou mais questões voltadas pra “essência” [fez o gesto para aspear a palavra], digamos, assim, do brasileiro, dessa questão do “jeitinho brasileiro” [idem], de onde vem, nessa questão de querer tirar vantagem. Então, a gente discutiu sobre a questão da “malandragem” [idem]; falamos bastante sobre esse tema, e a disciplina acabou voltando mais pra isso** (Conceição, 2023, entrevista, 2018.2).

⁸⁷ A disciplina se chama “Cultura Brasileira I”. No perfil implantado a partir de 2010.1, a nomenclatura passou a ser essa. Antes se chamava “Cultura Brasileira” apenas.

⁸⁸ Idem.

A partir da lembrança textual da disciplina “Cultura Brasileira”, elaboramos o quadro abaixo para demonstrar o programa do componente curricular e podermos analisar com mais clareza os relatos dos dois egressos.

Quadro 8 – Programa do componente curricular Cultura Brasileira I

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	BIBLIOGRAFIA BÁSICA	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
<p>1. A cultura popular e sua relação com a cultura erudita e a cultura de massa;</p> <p>2. Teoria e problematização dos conceitos de cultura brasileira em Ferdinand Denis, Machado de Assis, Sílvio Romero, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, o ISEB, o MCP e o TPN, e o Movimento Armorial;</p> <p>3. A busca da brasilidade na pluralidade de culturas;</p> <p>4. Resistência e alienação na cultura popular.</p>	<p>ASSIS, Machado de. Instinto de nacionalidade. In: Crítica literária. Rio de Janeiro: W.M. Jackson, 1955.</p> <p>DENIS, Ferdinand. Resumo da história literária do Brasil. In: CÉSAR, Guilhermino (org.). Historiadores e críticos do romantismo — 1: a contribuição européia: crítica e história literária. Seleção, apresentação e tradução Guilhermino César. São Paulo: EDUSP, 1978. p. 35-86. (Biblioteca universitária de literatura brasileira).</p> <p>ORTIZ, Renato. Cultura brasileira & identidade nacional. 2º ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.</p> <p>RISÉRIO, Antônio. A utopia brasileira e os movimentos negros. Rio de Janeiro: Editora 34 (Grifo nosso).</p>	<p>AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.</p> <p>BOSI, Alfredo. Cultura brasileira: temas e situações. São Paulo; Ática, 1987.</p> <p>DACANAL, José H. O romance de 30. 3. ed. Porto Alegre: Leitura XXI, 2001.</p> <p>FREYRE, Gilberto. Nordeste: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961 (Grifo nosso).</p> <p>HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971 (Grifo nosso).</p> <p>SUASSUNA, Ariano. O movimento armorial. Separata da Revista Pernambucana de Desenvolvimento. Recife, v. 4, nº 1, p. 39-64, jan./jun. Recife, 1977.</p>

	<p>ROMERO, Sívlio. História da literatura brasileira. 7° ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1980.</p> <p>VELOZO, Mariza; MADEIRA, Angélica. Leituras brasileiras. São Paulo: Paz e Terra, 1999.</p>	
--	--	--

Fonte: A autora (2024).

Vemos que há alguma coerência entre o programado e o que foi vivenciado em sala de aula a partir da narrativa do egresso José, quando ele cita a obra *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, apresentada na bibliografia complementar da referida disciplina. Ao rememorar *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, observamos, porém, a sua ausência nas bibliografias do componente curricular, sendo possível que o egresso tenha se enganado quanto ao nome do livro de Gilberto Freyre, *Nordeste: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil*, que consta na bibliografia complementar, ou que, efetivamente, o professor tenha levado para a sala de aula a discussão dessa outra obra clássica do sociólogo pernambucano, mesmo que ela não estivesse indicada no programa da disciplina.

Interessante destacar na bibliografia básica da referida disciplina o livro *A Utopia Brasileira e os Movimentos Negros*, de Antônio Risério - considerado um dos principais antropólogos da atualidade, estudioso da africanidade, das heranças e presenças da cultura afro na sociedade brasileira, além de pesquisador dos principais dialetos oriundos dos escravizados - mas nenhum dos dois egressos rememorou qualquer informação sobre ele ou a obra citada.

Já a egressa Conceição relembra temas como a “essência do brasileiro”, o “jeitinho brasileiro”, a “mandragem” associando-os a esse componente curricular, mesmo que não exista nas bibliografias indicadas alguma referência ao sociólogo Roberto Damatta, quem primeiro lançou esse entendimento como uma característica do povo brasileiro, principalmente em seu livro *Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro* (Damatta, 1983). Porém, destacamos a possibilidade

de que esses temas possam ter sido apresentados de forma diluída ou complementar às discussões ocorridas na disciplina a partir de outros autores estudados.

A egressa Maria (2023, 2017.1) rememorou o tema da escravização discutido nas aulas sobre o poeta romântico Castro Alves e o preconceito racial sofrido pelo simbolista Cruz e Sousa:

Também teve Castro Alves, e a gente trabalhou o tema da escravidão. Então tinha um contexto sócio-histórico. Do pouco que eu me lembre, com certeza, Castro Alves, **a questão da escravidão**. Aquele outro autor, não sei se é simbolista ou ultrarromântico⁸⁹, que ele falava das “crianças nos esgotos são gritos rotos sobre as crianças pretas⁹⁰” E tinha outro que era um autor negro, se não me engano, do Paraná ou de Santa Catarina⁹¹, que era um autor simbolista. **Ele sofreu muito preconceito em vida. Então, isso também foi abordado, a questão da raça, nesse sentido. Foi isso. Foi essa análise. Escravidão e o reflexo disso ainda depois. [...] Porque ele teve uma certa dificuldade por conta da história de vida dele** (Maria, 2023, entrevista, 2017.1, grifo nosso).

O tema da escravização associado às aulas sobre Castro Alves é algo que está em sintonia com a produção literária do autor, que era conhecido como “O Poeta dos Escravos” devido à crítica que tecia contra esse regime de opressão aos negros, ainda presente no Brasil do século XIX, época em que viveu (1847 – 1871), conforme nos diz Moisés (1996). Ele transitava entre a poesia romântica e a realista, tendo nesta a sua maior expressão com a alusão aos temas abolicionistas. Aos 17 anos, Castro Alves publicou seu primeiro poema contra a escravização, “A Primavera”, e anos depois, o livro “Os Escravos”, obra clássica que contém os poemas “Navio Negreiro” e “Vozes d’África” que denunciam o transporte de negros escravizados para o Brasil nas condições desumanas que lhes eram impostas.

O autor, que está presente no conteúdo programático da disciplina Literatura Brasileira II⁹², representa, mesmo que homem branco, uma voz que se colocou contra a crueldade da escravização no país, tema que serve para a reflexão sobre as condições de vida indignas em que viviam as pessoas negras no Brasil Imperial e as

⁸⁹ Já esclarecemos que é o autor simbolista Cruz e Sousa.

⁹⁰ No momento da leitura da transcrição enviada à entrevistada para os devidos ajustes, conforme determina o TCLE, ela esclareceu que se referia ao trecho “Os miseráveis, os rotos / São as flores dos esgotos. / São espectros implacáveis / Os rotos, os miseráveis. / [...] Procurando o céu, aflitos / E varando o céu de gritos”, do poema “Litania dos Pobres”, de Cruz e Sousa.

⁹¹ É o simbolista Cruz e Sousa.

⁹² Conforme Quadro 7 à página 146.

consequências históricas desse regime de exploração até o momento, tão presentes em nosso dia a dia.

Em relação a Cruz e Sousa, conforme Bueno (1998) registra, é um poeta negro, nascido em 24/11/1861, na cidade de Desterro, atual Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, filho de um mestre-pedreiro, escravizado, e de uma lavadeira, escravizada liberta por ocasião de seu casamento. O poeta recebeu seu nome em homenagem ao santo do dia de seu nascimento, São João da Cruz, e o sobrenome Sousa vem do senhor de seu pai, sendo registrado, portanto, como João da Cruz e Sousa, que mostra a condição de posse que viviam (ex-)escravizados em relação ao (ex-)senhor, quando do nascimento de seus filhos e a necessidade de colocar-lhes um sobrenome.

Já a produção literária de Cruz e Sousa gira em torno do Simbolismo, movimento surgido na França com a obra de Charles Baudelaire intitulada *As Flores do Mal*, de 1857, que apresenta as características principais do misticismo; musicalidade; rigor formal nos poemas - com o uso de reticências e maiúsculas para alegorizar o sentido das palavras -; a valorização do mistério e a sinestesia⁹³. Esse poeta, marcado por sua história de vida repleta de dificuldades - financeiras, de saúde e de racismo -, traz em suas poesias a marca da profundidade filosófica, da angústia, do apelo aos sentidos e à cor branca, figurando, por fim, como “o simbolista de maior valor, no seleto grupo dos principais escritores brasileiros”, segundo o crítico literário Simões Junior (2022, p. 171), o que justifica o estudo de seus textos no curso de Letras/Português da UFPE, na disciplina Literatura III⁹⁴.

A poética de Cruz e Sousa confirma sua envergadura na literatura nacional e traz a dimensão do preconceito racial vivido pelo autor para ser discutido na sala de aula, mesmo que outras questões relacionadas às africanidades presentes em sua produção literária possam não ter sido exploradas nas aulas, de acordo com os relatos da entrevistada.

Destacamos agora os relatos dos egressos Pérola (2024, 2003.2) e Álvaro (2024, 2005.2) que nos chamaram a atenção para a existência da liberdade de expressão que os estudantes tinham em sala de aula e ensejavam alguma discussão sobre a temática étnico-racial. Vejamos o que eles lembraram.

⁹³ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-simbolismo-no-brasil.htm>. Acesso em: 04 nov. 2024.

⁹⁴ Conforme Quadro 7 à página 146.

E aí [relembrando a atuação de uma determinada professora que admirava] é quando eu me recordo quando a gente tratou mais de perto, né?, sobre essa questão da Literatura Afro, quando a gente chegou a falar sobre **Machado** [Machado de Assis], né? do embranquecimento que... que foi dado a esse autor, disso não ser citado pra gente, disso não ser posto. **Mas essas discussões, como elas eram muito, assim, pelo viés dessa troca [diálogo entre o professor e alunos], que era uma coisa que não existia no Ensino Médio, muitas vezes éramos nós que levávamos para os professores, e as discussões aconteciam... [...] Então foi muito mais dessa maneira [comentários dos alunos] do que como algo assim: “Hoje nós vamos ter uma aula...”, um tema, em específico. Esses temas aconteciam de maneira assim, é... recorrente, mas aconteciam no decorrer das aulas, no decorrer dessas discussões que iam é... é... sendo traçadas, né? nem sempre é... por meio de uma aula planejada. Mas era um planejamento que acontecia ali, naquele momento** (Pérola, 2024, entrevista, 2003.2, grifo nosso).

E continua, relembrando o que foi marcante na sua trajetória na Universidade para ela trabalhar com a temática afro-brasileira enquanto professora:

Eu acho que essa... essa questão da... da Universidade de... de dar muita voz pros estudantes, da gente levar... é... o conhecimento que a gente traz, né? esse conhecimento de mundo, seja o repertório que a gente tem ou as dúvidas que a gente pode ter em relação a determinados assuntos. A Universidade foi muito importante pra que a gente começasse a trazer essas discussões, **embora não fosse algo vindo dos professores diretamente. Os professores... eles davam muita abertura pra que a gente trouxesse as nossas discussões pra eles. Então, acho que isso foi importante pra que a gente aprendesse mesmo, entendesse um pouco sobre... é... várias situações, vários pontos, inclusive, sobre a... a... a história, né? da cultura afro [...]** (Pérola, 2024, entrevista, 2003.2, grifo nosso).

O egresso Álvaro (2024, 2005.2) enfatizou em um de seus relatos a participação de colegas de turma que inseriam comentários a respeito da questão racial:

Alguns alunos inseriam uma discussão sobre a questão do negro, mas não fazia parte do currículo [...].(Álvaro, 2024, entrevista, 2005.2).

A respeito de que alunos tenham direito a falar na sala de aula, de serem ouvidos e levarem temas para discussão e que eram discutidos e enriquecidos com a participação dos docentes, como vimos nas narrativas de Danilo, Pérola e Alessandra, são aspectos louváveis para os docentes e revelam uma abertura para o que Freire (2002) nos diz a respeito da participação dos educandos no processo dialógico da aprendizagem, pois

todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria do conhecimento do objeto. O professor autoritário que se recusa escutar os alunos se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito do conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive (Freire, 2002, p. 48).

Assim, como algo essencial para a construção de uma educação democrática, essa participação discente aponta para a recepção dos docentes do curso de Letras/Português a novas possibilidades de abordagens dos conteúdos a serem ministrados, complementando-os com informações não planejadas inicialmente, o que incluía, mesmo que de forma coadjuvante, a dimensão da diversidade étnico-racial brasileira possivelmente presente em textos levados para a sala de aula, e que não passava despercebida pelos estudantes.

5.4 ENSINO E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA SALA DE AULA: A CONTRIBUIÇÃO DOS EGRESSOS PARA O ENSINO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA

Os sujeitos de nossa pesquisa demonstraram que são capazes de ir além do currículo escolar estabelecido e mostraram seu protagonismo como professores reflexivos em sala de aula, ensinando o que aprenderam ao longo da graduação, se inspirando em alguns docentes, mas também criaram atividades transgressoras, fora da orientação curricular, vivenciando, assim, uma educação menos bancária e mais transformadora, conforme nos diz Freire (1988), ao combaterem a “realidade domesticadora” em que vivemos.

Verificamos que a formação recebida na Universidade proporcionou aos licenciados a possibilidade de eles refletirem sobre os saberes afro-brasileiros enquanto exercem a profissão docente, seja a partir das lacunas que ficaram, seja de alguma atividade do curso que impulsionou a busca por novos conhecimentos; da cobrança das redes de ensino ou das instituições escolares onde trabalham; das demandas da sociedade atual por respeito às diferenças, visibilizadas pelas redes sociais e mídias tradicionais; do atendimento à legislação sobre as questões étnico-

raciais, sendo uma delas a Lei nº 10.639/2003 - cujo conhecimento foi apontado por todos os sete egressos entrevistados - a qual exige a participação e colaboração dos professores no processo educativo para torná-lo mais diverso e democrático.

Vejamos o que os egressos rememoraram sobre as ações que realizaram como docentes quando trabalharam com a temática afro-brasileira.

Nós sabemos que embora a gente tenha essa lei, ainda não é feito um trabalho sistemático, nem nas escolas, muitas vezes; nas universidades; mesmo diante de tanto tempo dessa lei. Mas eu acredito que seja fundamental, e eu, como professor da Rede Pública Municipal do Recife, professor de Língua Portuguesa, **é uma temática recorrente na minha na minha prática**. As pessoas às vezes restringem a discussão sobre isso no período de novembro, mês da Consciência Negra. Nós, não. Ao longo do ano, nós resgatamos. **Ai eu pego essa herança, digamos assim, que DA me deixou [risos]. Trago notícia, reportagem, faço debate. Então, é algo recorrente**. Na minha escola, por exemplo, não há uma disciplina específica sobre isso [*leve riso*]. Não há. Então, o professor, ele vai, dentro do seu contexto, fazendo a inserção, mas não há uma sistemática. Na Rede Municipal do Recife, não há uma sistemática, uma orientação, uma proposta curricular bem específica. Pelo menos, não chega pra nós, professores. Então, nós fazemos isso de forma muito mais intuitiva, de forma muito mais voltada pra o que nós acreditamos que é importante. [...] O professor faz a discussão de forma diluída, dentro de suas disciplinas. Não há aquela disciplina, digamos, "Reflexão Étnico-Racial". Não há. A gente coloca, têm referências na Proposta Geral, mas não há um trabalho de monitoramento e acompanhamento pra orientar, para que o professor faça. Ele fica livre (Danilo, 2024, entrevista, 2003.1).

O egresso Danilo (2024, 2003.1) tem consciência de que a Lei 10.639/2003 ainda não está efetivamente implementada nas escolas e universidades do país, mas considera importante resgatar os valores da história e cultura afro-brasileira e o faz de forma recorrente, como ele mesmo contou. Com inspiração na professora DA, que trabalhava com gêneros textuais durante a sua graduação e levava discussões sobre a condição da população negra brasileira a partir de notícias de jornais e revistas, o agora professor Danilo resgata os fazeres didáticos construídos em sua memória e os ressignifica de alguma forma na sala de aula, não apenas no mês de novembro para comemorar o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, mas ao longo de todo o ano letivo. A iniciativa em levar a temática étnico-racial para a sua sala de aula - e sem haver cobrança institucional para isso - demonstra o seu desejo de colaborar em favor dessa causa.

Já a egressa Pérola (2024, 2003.2) foca seu trabalho com autores, como veremos a seguir:

Eu fui professora de Literatura, no Ensino Médio... [...] E eu já trouxe, por exemplo, falando sobre os clássicos da Literatura, **falando sobre Cruz e Sousa, Machado de Assis, eu já pude trazer alguns desses pontos que a gente discutiu na Universidade**. Mas eu trouxe também outras vozes. Perguntava pra eles qual o conhecimento que eles tinham, se eles já tinham ouvido falar sobre **Maria Firmina** [*Maria Firmina dos Reis, maranhense, considerada a primeira romancista negra do Brasil*]. Acho que ficou um pouco dessa lacuna da UFPE com o que a UFPE me acrescentou. Eu acho que foi importante pra me constituir como professora e levar esse trabalho adiante com os meus estudantes (Pérola, 2024, entrevista, 2003.2, grifo nosso).

Ao resgatar os clássicos da Literatura Brasileira, Pérola (2024, 2003.2) traz discussões que perpassaram algumas aulas que ela teve na Universidade, lembranças de colegas que levavam questões para a sala de aula e o professor sabiamente as discutia, mesmo que de forma não planejada para aquela aula. Ela reconhece as lacunas na sua formação inicial sobre a temática afro-brasileira e expressa isso em seu relato, mas a egressa dá sentido à ausência e a transforma em presença. Autores clássicos, sim, mas os negros; escritora, sim, e negra, a primeira romancista negra brasileira, Maria Firmina dos Reis, filha e neta de ex-escravizadas, autora de *Úrsula*, publicado em 1859, romance abolicionista sobre amor e os horrores do tráfico negreiro contados sob as lentes dos escravizados, ou seja, literatura de resistência do século XIX e que sobrevive até os dias atuais.

Por sua vez, Alessandra (2024, 2004.2) rememora o caminho solitário que teve de fazer e ir buscar conhecimentos para levar questões sociais vivenciadas pela população negra: o preconceito e racismo.

Eu comecei a fazer o caminho solitário. Comprei algumas brigas nas escolas que passei. Eu lembro que a gente tinha “Literata” [evento que ocorria em uma das escolas onde a egressa trabalhou], e na “Literata” **eu comecei a incluir alguns autores e comecei a desconstruir, por exemplo, algumas versões sobre a questão, por exemplo, do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Comecei a mostrar ali o preconceito, o racismo; comecei a trazer questionamentos e debates pra questão antirracista, como trabalhar com os colegas que sofrem esse tipo de preconceito em sala de aula, inclusão na prática** (Alessandra, 2024, entrevista, 2004.2, grifo nosso).

A combativa egressa precisou ir contra o estabelecido em algumas escolas onde trabalhou e “comprou algumas brigas”, como ela rememorou, o que demonstra as resistências das instituições escolares quanto ao tema das relações étnico-raciais, mas na medida do possível ela levou a discussão por onde passou. A partir do escritor Monteiro Lobato, revelado como racista em alguns textos que escreveu e como

representou determinados personagens em seus livros, a egressa levantou questões relacionadas à condição do negro, como também a solidariedade, uma marca de sua personalidade: como trabalhar com estudantes que sofrem esse tipo de preconceito em sala de aula.

Como retribuição a essas atitudes humanas, desse olhar para o outro, os alunos concluintes do Ensino Médio por várias vezes lhe concederam o título de “Professora Homenageada” da turma, o que a enchia de orgulho e do sentimento de dever cumprido, por ter esse reconhecimento por parte dos estudantes.

Vejamos o relato de José (2023, 2014.1) sobre suas práticas docentes em sala de aula:

Eu sempre busco resgatar essa ideia de que Machado de Assis é um escritor negro; de trazer algum texto de Carolina Maria de Jesus. Inclusive, esse ano [2023], foi a primeira vez que eu li um texto de Conceição Evaristo e eu estou apaixonado por Conceição Evaristo. Eu levei até um texto dela, esse ano, pra minha sala de aula, do Fundamental – Anos Finais. Eu trabalhei um livro, inclusive, esse ano, já, no 8º ano, que se chama *Um Encontro com a Liberdade*. É um livro, um texto, um livro-ferramenta feito pra ser didático, assim, paradidático, e ele é uma novela curtinha que conta a história de Gabriel, que é escravo do próprio pai (José, 2023, entrevista, 2014.1, grifo nosso).

O egresso José (2023, 2014.1) procurou resgatar a negritude de Machado de Assis, essencial para a comunidade negra de nosso país, já que estamos falando de um dos maiores escritores da Língua Portuguesa, com uma produção intelectual eclética: contos, romances, poemas, crônicas e peças teatrais fazem parte de sua produção literária. O egresso também destacou a mineira Carolina Maria de Jesus, autora de *O Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, livro que mostra a dura vida de uma mãe solteira de três filhos que sobrevive catando lixo reciclável na periferia onde mora, a Favela do Canindé, na São Paulo da década de 1950-1960. Além dessa autora, trabalhou com textos de Conceição Evaristo, também mineira, que superou uma vida de adversidades e se aposentou como professora universitária e atualmente ocupa a cadeira de nº 40 da Academia Mineira de Letras desde 08 de março de 2024.

Ao levar autores negros para a sala de aula do Ensino Fundamental, ele demonstra coerência no atendimento à Lei nº 10.639/2003, que determina o estudo da história e cultura afro-brasileira por todo o currículo escolar e não apenas nas aulas

de Educação Artística, História e Literatura Brasileiras. Com esse entendimento equivocado da Lei, muitos estudantes se privam de conhecer outras formas de fazer literatura, outras concepções de mundo e de discutir a realidade social de nosso país.

Já a egressa Conceição (2023, 2018.2), cujo relato segue abaixo, se sente despreparada para trabalhar com a temática afro-brasileira na sala de aula e procura se informar primeiro para depois discutir com seus alunos, afinal, ela colocou o seguinte questionamento durante a entrevista que concedeu: “Como vou ensinar algo que eu não sei?”. Pergunta fundamental para os cursos de formação de professores que precisam atender a demandas da legislação educacional sobre as questões étnico-raciais. Assim a egressa rememorou sua prática docente sobre o tema:

Quando eu vou trabalhar, por exemplo, na escola, eu tenho que buscar aprender, ver outros autores, tentar aprender sozinha uma coisa que eu não, infelizmente, eu não tive essa base [...] Então, quando eu saí da Universidade, eu fui buscar alguns. Então, o primeiro livro que eu li foi o de **Carolina Maria de Jesus, Quarto de Despejo**. Então fui tentar ler por conta própria, conhecendo alguns autores, mas eu conheço muito pouco, né? (Conceição, 2023, entrevista, 2018.2, grifo nosso).

Apesar de a egressa afirmar que “conhece muito pouco” sobre autores da literatura afro-brasileira, sua dedicação em aprender mais a fez receber um prêmio por um texto escrito em homenagem ao escritor Augusto dos Anjos, negro, como já exposto neste trabalho, concedido pela Secretaria de Educação do estado onde trabalha atualmente como professora, conforme seu relato, demonstrando seu compromisso em levar para a sala de aula a discussão sobre as questões étnico-raciais.

Das narrativas expostas, vimos que os egressos do curso de Letras/Português da UFPE, mesmo que saiam da formação inicial com conhecimentos frágeis sobre as questões da diversidade étnico-racial brasileira, não se furtam de assumirem o compromisso de atender à Lei nº 10.639/2003, reproduzindo saberes, ressignificando alguns e criando outros, buscando formas de interpretar a realidade social a partir de suas vivências e escolhas literárias, e nem sempre acompanhados de perto pelos gestores das instituições, que parecem não querer se envolver na discussão das questões étnico-raciais nos espaços sob sua responsabilidade ou não são cobrados para fazê-lo, o que nos desperta a curiosidade para que este seja um tema de análise para pesquisas futuras.

Para Gatti e Barretto (2019), reconhecer a docência como atividade complexa coloca em evidência as habilidades humanas de reflexão, de deliberação e consciência, tendo em vista a especificidade do ensino como um trabalho que se realiza com seres humanos, e, neste caso, os egressos entrevistados demonstraram que conseguiram se inserir no rol de docentes que pensam o ensino de outra forma, ultrapassando as exigências do sistema escolar, e vão além do modelo pré-estabelecido de currículo eurocentrado que ignora a diversidade cultural do povo brasileiro.

A seguir, as considerações finais indicarão os caminhos percorridos para a realização da pesquisa e as conclusões a que chegamos, considerando o espaço-temporal selecionado para a realização deste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, é preciso dizer da alegria que sentimos ao sermos aprovados num curso de doutorado, mas não imaginamos o desafio que será colocarmos um ponto final na tese. Mas ela tem um fim? Naturalmente que não, pois estaremos sempre a olhar para ela verificando seus limites, e o desejo por enriquecê-la seguirá: uma reflexão importante aqui, outra ali, um termo a ser melhor utilizado...

Porém, é chegado o momento de rememorarmos os caminhos percorridos para chegarmos até aqui, mesmo na incompletude, e afirmarmos que nos debruçamos sobre livros, artigos, documentos, leis, decretos e tantos outros textos com o intuito de analisarmos a constituição do percurso formativo de egressos do curso de Letras/Português da UFPE sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, entre 1998 e 2018, identificando as representações que eles produziram a respeito dessa temática.

Consideramos que esse objetivo foi alcançado, apesar das dificuldades iniciais que naturalmente parecem acompanhar trabalhos acadêmicos cuja metodologia exige o envolvimento de pessoas. Dentre elas, o mais difícil foi encontrar egressos que propúnhamos entrevistar. Porém, descoberta a Lei de Acesso à Informação (LAI), sancionada pela ex-presidenta do Brasil Dilma Rousseff em 2011, que garante o direito constitucional a qualquer cidadão de solicitar e obter informações dos órgãos e entidades públicas, ela se tornou nossa aliada para chegarmos até eles e também para obtermos quase todos os dados oficiais sobre o curso de Letras e da UFPE que constam nesta tese.

Aos egressos, devemos nossa eterna gratidão, pois este trabalho, da forma como está, só se concretizou pela generosidade e disposição de cada um em responder às perguntas expostas, sem qualquer questionamentos, entrevistas que se pareciam como uma conversa entre amigos, em que tanto eles rememoraram a passagem pelo curso de Letras/Português da UFPE quanto a pesquisadora, também egressa desse curso no início da década de 1990.

Situado no campo da história cultural, este estudo nos proporcionou conhecer um pouco da história da UFPE, com as expectativas iniciais de se tornar uma grande instituição de ensino superior do estado de Pernambuco, como efetivamente foi se consolidou, assim como tecemos breves considerações sobre a criação dos cursos

de Letras no Brasil, dos professores e das disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura, e como não poderia deixar de ser, da Lei nº 10.639/2003, que também tem seu espaço na história de nosso país.

A partir da criação dessa lei, outras vieram, e servem para o desenvolvimento de outras pesquisas, como percebemos, haja vista o seu potencial de reflexão: o que elas podem concretizar na educação brasileira sobre as relações étnico-raciais? Quais os seus limites e possibilidades? Qual é a história de sua criação? Que pessoas se mobilizaram para que elas fossem aprovadas? Como um produto inacabado que é, como já dito, esta tese vislumbra outros estudos para aprimorá-lo.

A história cultural também nos fez compreender os egressos como fazedores de cultura que, com as suas vozes, compuseram as representações dos espaços, tempos e experiências vividas no curso de Letras/Português da UFPE, assim como os estudos decoloniais nos fizeram refletir sobre a importância de quebrarmos paradigmas arraigados nas sociedades, dentre eles, a invisibilidade dos saberes africanos e afro-brasileiros que estão entre nós.

A história oral nos aproximou da dimensão humana contida neste trabalho a partir da escuta dos egressos que, com seus sentimentos de gratidão a familiares, professores, amigos e claro, à UFPE, personalizaram o que essa instituição representa para cada um deles: a docente DA, lembrada com tanto carinho por Danilo e Alessandra; o professor contador de histórias que Pérola, e também a sua experiência na iniciação científica, que a ensinou a escrever academicamente, da mesma forma que tornou Danilo um pesquisador, como ele mesmo de definiu; o espaço onde funciona o curso de Letras, o Centro de Artes e Comunicação, com sua diversa programação artística que leva música, dança, literatura, artes plásticas e cênicas às pessoas que por lá transitam e que encantava Pérola, em particular; a gratidão de Álvaro ao coordenador do curso e reitor da época, que rapidamente agilizaram a sua colação de grau antecipada por ele ter sido aprovado no primeiro concurso público que prestou para a docência, ainda estudante do último período do curso, e precisava obter o diploma antes dos colegas de turma; os professores do “DepartOlimpo” - trocadilho com o Monte Olimpo, morada dos deuses gregos - como se referia a turma de Maria, ao considerá-los muito qualificados: “[...] Porque a gente dizia que os deuses ficavam lá [...]. E tinha uma professora que fez um pós-doutorado na *London School of Economics*. Então, daí [riso]... não é pouca coisa” (Maria, 2023,

entrevista, 2017.1). Rememorações de um passado que foi reavivado com o auxílio de nossa metodologia.

Unanimidade existe, e nossos sujeitos provaram isso. Todos os sete viram a UFPE como a melhor instituição de ensino superior do Recife e por isso não hesitaram em trilhar o caminho para nela ingressar. Danilo ingressou inicialmente numa instituição particular, mas mudou períodos depois para a UFPE; Pérola chegou a se matricular na universidade estadual, mas em seguida recebeu o resultado do vestibular da UFPE e não hesitou em trocar de instituição; a ideia de que era nela que iria estudar existia nos planos de Conceição desde criança, quando frequentava o *campus* para andar de bicicleta ou quando ia com sua avó para algum evento que lá acontecia; José, Maria, Alessandra e Álvaro foram taxativos: consideravam-na a melhor opção por ter ensino de qualidade. Aliado a esse aspecto, para a maioria deles, o fato de a UFPE ser uma instituição de ensino gratuita também interferiu em suas escolhas.

Gostaríamos de ter tido um leque maior de colaboradoras para podermos realizar um recorte étnico-racial das narrativas, mas isso não foi possível em virtude do quantitativo de pessoas que encontramos, ficando esse aspecto para estudos futuros, mas podemos afirmar que os relatos dos sete egressos corresponderam ao que nós nos propusemos pesquisar. Fica, porém, esta sugestão de pesquisa vindoura: quais as representações de estudantes negros do curso de Letras da UFPE sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira. Uma vez que a população negra, dentre pardos e pretos, na definição do Censo IBGE de 2022, corresponde a 55,5% no Brasil, pesquisas com recorte étnico-racial negro sempre serão bem-vindas, privilegiando as narrativas de pessoas tão marcadas pelo racismo à brasileira, criado para ser parte da estrutura de formação da nossa sociedade, mas que não deve se eternizar entre nós. Ao contrário, deve ser combatido rotineiramente!

Percebemos como a imagem da UFPE foi construída historicamente, com seus propósitos e livre de neutralidades, como nos diz Chartier (1991), e os muitos anos de sua existência como a maior instituição de ensino superior do estado - que tem sua gênese no século XIX com a Faculdade de Direito de Olinda, inaugurada em 1827-, foram de consolidando em Pernambuco pelos números grandiosos que formam sua comunidade acadêmica e pela qualidade de ensino.

Se durante a década de 1990 recebeu poucos investimentos do governo federal, de 2005 a 2016 criou mais de 2.500 vagas e implantou mais de 30 cursos, como consequência do REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que também levou a cabo a interiorização da UFPE com a criação do *Campus Acadêmico do Agreste* e do *Campus Acadêmico de Vitória*, passando a suprir demandas socioeconômicas e educacionais de regiões pernambucanas que necessitavam da presença de uma instituição pública para desenvolver projetos ou consolidar demandas emergentes em suas localidades, a exemplo das cidades de Caruaru e Vitória de Santo Antão.

Nas discussões que se estabeleceram em nossa tese, imbricam-se as memórias de egressos, suas trajetórias formativas, o curso de Letras/Português da UFPE e o estudo da história e cultura afro-brasileira sob as exigências impostas por uma Lei, a 10.639/2003, que foi gestada por três décadas, quando pessoas negras passaram a refletir sobre a necessidade de se inserir no nosso sistema educacional a temática da diversidade étnico-racial e, passados 22 anos de sua existência no ordenamento jurídico brasileiro, estudos têm evidenciado que ainda há um caminho longo para que ela seja efetivamente implementada nas instituições educativas do país.

Concordamos que uma lei por si só não é garantia de que seja cumprida na prática, haja vista tantas outras que foram sancionadas com boas intenções e muitos de nós não sabemos de sua existência e, por isso, não as respeitamos. Porém, essa normativa exige maior atenção por parte dos que fazem a educação em nosso país e dos órgãos de fiscalização.

Sua aprovação no Congresso Nacional e a sanção presidencial não foram apenas atos protocolares. Antes disso, e antes mesmo que deputados tivessem a iniciativa de propor um Projeto de Lei para refletirmos sobre a questão étnico-racial nas instituições de ensino, ela é fruto de lutas históricas de movimentos sociais da década de 1970 ligados ao negro brasileiro - e com inspiração também de abolicionistas negros como André Rebouças, José do Patrocínio, José Ferreira de Menezes, Luiz Gama, Luíza Mahin, Maria Firmina dos Reis e Mariana Crioula -, revelando o desprendimento de homens e mulheres que batalharam para que essa luta fosse vitoriosa, da mesma forma como ocorreu com o voto feminino em 1932 e a

redemocratização do país em 1985. Ou seja, são conquistas advindas da mobilização social.

Desse modo, acreditamos na necessidade de que órgãos, a exemplo do Ministério Público Federal e Estaduais, Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Secretaria de Educação dos Estados e Municípios envidem esforços para que ela seja cumprida. Somos conscientes de que uma norma não alterará condutas, pensamentos arraigados, convicções pelo simples fato de ela existir no ordenamento jurídico de um país, mas refletimos sobre ela, mesmo que forçadamente, já é um começo de mudança. Aos poucos, vamos compreendendo a sua importância para quebrarmos silenciamentos e promovermos uma educação mais diversa e humana.

Iniciando nossas considerações a partir dos resultados obtidos, podemos concluir que a trajetória formativa dos sujeitos desta pesquisa é marcada pela dedicação aos estudos e pelo desenvolvimento da leitura a partir de estímulos que recebiam de pessoas, direta ou indiretamente – os pais de Danilo, o pai de Pérola e o de Maria, a avó de Conceição -; pelo acesso a livros e revistas que os direcionaram a leituras diversas e à literatura – como nos relatos de Pérola, José e Maria -, e, nesse percurso, a convivência com professores – as inspiradoras de José, a mãe de Conceição, os tios de Álvaro. E tudo isso somado levou nossos egressos ao curso de Letras; todos os sete, desde jovens, com disposição para ingressarem nas Ciências Humanas, área que está diretamente ligada à análise das condições sociais, econômicas e históricas de uma sociedade.

No curso de Letras/Português da UFPE, entre 1998 e 2018, período analisado neste estudo, pouco se refletiu sobre as contribuições da história e cultura afro-brasileira na constituição do povo e sociedade brasileiros, havendo a unanimidade inicial dos egressos ao relatarem que nada viram, ao fazerem uma distinção entre esses saberes e textos, literários ou não, que, de alguma forma, poderiam ter trazido alguma discussão sobre as questões étnico-raciais do nosso país.

As disciplinas de Literatura Brasileira estudadas, das quais devem se valer os cursos de Letras para revelar textos que lançam um olhar diferente sobre a história e cultura dos afro-descendentes, não atenderam ao propósito da Lei 10.639/2003. Em vez de apenas o poema “O Navio Negreiro”, de Castro Alves (1847 – 1871), romantizado, mesmo que descreva algumas imagens com um cruel realismo sobre a

situação dos escravizados no tumbeiro, é preciso o “Navio Negroiro” do poeta pernambucano, contemporâneo de Castro Alves, Solano Trindade (1908 – 1934): “Lá vem o navio negroiro Cheio de melancolia Lá vem o navio negroiro Cheinho de poesia... Lá vem o navio negroiro Com carga de resistência Lá vem o navio negroiro Cheinho de inteligência...” (Trindade, 1999, p. 43).

A pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é enfática ao destacar que a história dos escravizados e afro-brasileiros não tem apenas trabalho e luta, mas também comporta belezas e saberes. E é também com essa perspectiva que textos literários devem ser ferramentas para difundir conhecimentos positivados sobre os afro-brasileiros, como lemos do poema acima.

Apostando na perspectiva de que autores negros poderiam dar sua contribuição para encontramos algum vestígio de que o ensino da história e cultura afro-brasileira poderia estar se efetivando nesse curso, dentre apenas os clássicos que foram estudados por nossos sujeitos, Cruz e Sousa, Lima Barreto e Machado de Assis foram os escritores negros rememorados. Mas sobre qual dimensão suas obras foram analisadas? A literária, basicamente, segundo os relatos. Sobre Cruz e Sousa, talvez a imagem da brancura, da clareza em seus poemas; sobre Lima Barreto, talvez as qualidades de seu mais famoso livro, “Triste Fim de Policarpo Quaresma”; sobre Machado de Assis, talvez a profundidade psicológica de seus personagens. Não que essas questões não possam ser discutidas num curso de Letras, devem, mas desconsiderar o pertencimento negro desses autores e como isso se revela nos seus textos é deixar passar a oportunidade de descortinar novos temas e abrir espaço para o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a realidade social do povo negro brasileiro e suas construções artístico-culturais.

Questionados sobre temas relacionados à diversidade étnico-racial brasileira, alguns surgiram: a “escravidão”, o “jeitinho brasileiro”, a “malandragem”, a formação do povo brasileiro sob a ótica dos sociólogos Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, o preconceito vivido por Cruz e Sousa devido à sua cor, a variação linguística – que nos faz refletir sobre os diversos modos de falar no país, alguns com heranças africanas - e o embranquecimento do escritor Machado de Assis.

Sobre esses temas, alguns rememorados dentro da disciplina Cultura Brasileira I, obrigatória para os licenciandos e que atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana, segundo o PPC de 2013, reconhecemos o esforço do curso para que temáticas relacionadas à formação do povo brasileiro, e com suas possibilidades e fragilidades, façam parte das discussões em sala de aula, mas os relatos dos egressos apontam para a discussão delas sem o viés da criticidade e relação necessária com a história e cultura afro-brasileira. Ademais, a bibliografia da disciplina deve enegrecer. Nomes como Amailton Magno Azevedo, Beatriz Nascimento, Clóvis Moura, Lélia González, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, dentre outros, devem contribuir de alguma forma à disciplina, pois os argumentos de pessoas negras que viveram ou vivem o preconceito racial e o lugar de fala delas as autorizam a recontarem a história dos negros sob outro olhar, reconstruindo narrativas com a dimensão da resistência e existência, afinal, elas mesmas são exemplo disso.

Ao cotejarmos as narrativas dos egressos com documentos, também como parte da metodologia adotada nesta pesquisa, podemos afirmar que as narrativas dos egressos são compatíveis com o que neles - PPC's de 2009 e 2013, a Matriz Curricular do curso anterior à reforma de 2009 e as atas de reuniões do Departamento de Letras e do Colegiado do Curso – foi encontrado.

E analisando-os à luz de um de nossos objetivos, podemos afirmar que houve um certo atraso na implementação da disciplina *Cultura Brasileira I* para atendimento às discussões sobre a temática afro-brasileira, ou seja, em 2013, dez anos após a aprovação da Lei 10.639/2003. Além disso, a disciplina *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa* é ofertada como eletiva, o que, a nosso ver, fragiliza o cumprimento do ensino da diversidade étnico-racial, tendo em vista que apenas sob o interesse pessoal do estudante é que ela poderá ser acolhida na sua formação inicial.

Como estamos falando de ensino e também como Tardif (2008) nos lembra, o professor ensina algo a alguém, portanto, cabe aos cursos de formação docente proverem o futuro profissional com o maior arcabouço possível de saberes curriculares para o seu melhor desempenho em sala de aula, afinal, como o professor vai ensinar o que não sabe? Questionamento este que a egressa Conceição sabiamente se fez.

Lembramos que o autodidatismo e a autoaprendizagem, como os egressos demonstraram ter desenvolvido para assumirem posturas de atendimento à Lei

10.639/2003, não são caminhos fáceis de serem trilhados. No percurso para se efetivar a implementação de saberes afrocentrados no currículo escolar, é necessária uma estrutura educacional de base que legitime a atuação do professor para que ele trabalhe com essa temática. Entre limites e resistências, o futuro professor de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas deve ser levado a discutir questões diretamente relacionadas à história e cultura afro-brasileira já na sua formação inicial e a partir de textos que o conduzam a tais saberes e reflexões.

Por outro lado, no bacharelado em Letras, o curso mantém duas obrigatórias para atendimento às questões étnico-raciais, *Cultura Brasileira I e II*, bem como sugere-se a eletiva *Educar para os Direitos Humanos*, o que nos parece ser um estudo coerente também para a licenciatura, tendo em vista o que preceitua o PPC de Letras/Português ao afirmar que o egresso “[...] deve estar em consonância com o objetivo do curso: formar profissionais interculturalmente competentes e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (UFPE, 2013a, p. 27), além de destacar que o licenciado “deverá ter domínio dos usos da Língua Portuguesa (sua estrutura, seu funcionamento, suas manifestações culturais e relações com outras línguas) e da Literatura de Língua Portuguesa” (UFPE, 2013a, p. 27). Daí questionarmos: como tornar o licenciado apto para ensinar Literaturas Africanas de Língua Portuguesa quando só é oferecida na licenciatura uma disciplina eletiva com essa temática, e somente uma? Necessário se faz, portanto, que ela se torne obrigatória e que outras disciplinas sejam criadas para atender às demandas da Lei 10.639/2003.

Refletindo sobre o papel das universidades no cumprimento dessa lei, podemos questionar por que os cursos de licenciatura ainda caminham a passos lentos nessa questão. Não seria, então, o caso de se realizar concurso público nas instituições de ensino superior para áreas específicas desse conhecimento e se formarem grupos de professores para atuarem especificamente nessas áreas? História Afro-Brasileira, Cultura Afro-Brasileira, Literatura Afro-Brasileira? Literaturas Africanas de Língua Portuguesa? Ou de formar o já professor formador? E muitas outras questões podem ser postas.

Sobre as ações que atendem à Lei de Cotas, pareceu-nos que ela está consolidada, haja vista, ao que nos parece, do número de negros ingressantes na instituição, o qual cresce paulatinamente, e das ações afirmativas para atendimento a

estudantes em situação de vulnerabilidade social, dentre estes, um percentual significativo de estudantes negros, como vimos, mesmo que aconteça com variações em seu alcance quantitativo sobre a comunidade discente e valores, considerando as oscilações de governo que causam tal situação.

Além disso, a criação de ambientes que debatem as questões da educação para as relações étnico-raciais tem se ampliado, como vimos, com a criação do Núcleo EREER, do Epcrer e o Leafro, este mais diretamente relacionado ao curso de Letras. Recentemente, em abril de 2022, a UFPE lançou o Observatório das Ações Afirmativas e Promoção de Igualdade Étnico-Racial de Pernambuco, como uma das oito instituições – também a UPE, UFRPE, Unicap, Univasf, Ufape, IFPE e IF-Sertão - que integram um consórcio para mapear e divulgar informações sobre todas as políticas de ações afirmativas desenvolvidas nas universidades e institutos federais de nosso estado, tendo como produto final o Painel Digital de Monitoramento.

Desejando nos aproximar das últimas palavras desta seção, gostaríamos de reafirmar o esforço da UFPE em atender às demandas étnico-raciais no fazer pedagógico da instituição. Se o curso de Letras/Português ainda não efetivou amplamente o ensino da história e cultura afro-brasileira em sua estrutura curricular, é possível que o faça com o PPC que está sendo gestado no Departamento. Ao recebermos uma versão do projeto, que data de 2018, vimos a disciplina *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa* como obrigatória, no 7º período, assim como a nova disciplina *Cultura, Linguagem e Ensino de Línguas*, no 1º período, que também apresenta a dimensão do estudo da história e cultura afro-brasileira. No referido documento, não estão disponibilizados os programas das disciplinas para verificarmos os autores e textos sugeridos, o que esperamos haver alguma indicação de referências negras. E assim, esperamos que mais iniciativas tentem consolidar a Lei 10.639/2003 no curso de Letras/Português da UFPE.

Reconhecemos que existe a disposição para a mudança na Universidade e desejamos que mais de seus licenciados cheguem ao mercado de trabalho com a disposição de ensinar literatura afrocentrada da mesma forma que os nossos entrevistados, mas que saiam da graduação com maior bagagem de saberes sobre essa temática. É um dos desafios que ainda se colocam para a formação do professor de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas dessa instituição que tanto honra os pernambucanos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de; GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões. A apropriação da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 24, n. 1, p. 41–58, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5015>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1990.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALESSANDRA. [Entrevista cedida a]. Betânia Maria Lidington Lins. Recife, PE, *online*, 20 jan. 2024.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ÁLVARO. [Entrevista cedida a]. Betânia Maria Lidington Lins. Recife, PE, *online*, 29 jan. 2024.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAÚJO, Débora Cristina de. A educação das relações étnico-raciais: histórico, interfaces e desafios. **InterMais**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 127-145, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2335/1416>. Acesso em: 21 set. 2022.
- ARGENTA, Rosemeri Barreto. **O curso técnico subsequente em agropecuária do IFRS – campus Vacaria/RS: percursos em busca da profissionalização (2016 – 2018)**. 2022. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/11717>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis**. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2020.
- ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300010>. Acesso em: 6 nov. 2023.
- BALLESTRN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, maio/ago. 2013, pp. 89-117.

BANDECCHI, Brasil. Legislação básica sobre a escravidão africana no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. 44, n. 89, p. 207–213, 1972. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/131349>. Acesso em: 19 out. 2024.

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

BERNADES, Denis Antônio de Mendonça; SILVA, Amanda de Vasconcelos; LIMA, Márcia Goldberg de. **Memória de criação da Cidade Universitária e da Universidade do Recife**. Recife: Editora Universitária, 2007.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BORBA, Vicentina Maria Ramires. **Professor de língua portuguesa**: de onde vem? para onde vai? 1994. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 1994.

BRASIL. Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2023.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 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" Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRASIL. Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de maio de 2010, p. 1. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/07/2010&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=144>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 22 jun. 2004, p. 11. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/06/2004&jornal=1&pagina=11&totalArquivos=80>. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica**. Brasília, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da qualidade das escolas quilombolas**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/parecer-cne-n-08-de-2020.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria MEC n.º 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Extra B, p. 1, 14 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Brasília, 1998a. Disponível em:

<https://gedh-uerj.pro.br/documentos/parametros-curriculares-nacionais-pluralidade-cultural/>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2008. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_d_e_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRITO, Antonio José Guimarães. **Direito e bárbarie no (I) mundo moderno**: a questão do Outro na civilização. Dourados: UFGD, 2013.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BURKE, Peter. **A escrita da história cultural**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CANAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: 4 maio 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro, Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; HANSEN, João Adolfo. Anne-Marie Chartier: historiadora das práticas culturais. In: REGO, Teresa Cristina (org.). **Memória, história e escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 62-90.

CASTANHO, S. E. M. A educação escolar pública e a formação de professores no império brasileiro. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. São Paulo: Editores Associados, 2004. p. 37-63.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

CELLARD, André. Análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316. Disponível em: 14 maio 2024.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UBESPI, 2002.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**: estudos avançados, v. 5, n. 11. São Paulo: USP, 1991, p. 173–191.

CINTRA, Jorge Pimentel. **O mapa das cortes e as fronteiras do Brasil**. Boletim de Ciências Geodésicas, Curitiba, v. 18, n. 3, p. 421-445, 2012. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/bcg/article/view/29209/19006>. Acesso em: 2 jun. 2017.

CONCEIÇÃO. [Entrevista cedida a]. Betânia Maria Lidington Lins. Recife, PE, *online*, 20 jun. 2023.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à lei**: caminhos da lei. n°10.639/03. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: 6 out. 2023.

COSTA, Angelo Brandelli; FONTONARI, Ana Paula Couto; ZOLTOWSKI, Anna Martha. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: SAMPAIO, Maria Imaculada Cardoso; SABADINI, Aparecida Angélica Zoqui Paulovic; KOLLER, Silvia Helena (Org). **Produção científica**: um guia prático. Porto Alegre: Grupo A, 2014. p. 53-67. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Angelo-Brandelli-Costa/publication/323255862_Como_escrever_um_artigo_de_revisao_sistemica/links/5aee454aa6fdcc8508b80fee/Como-escrever-um-artigo-de-revisao-sistemica.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

COSTA, Cândida Soares da. Lei nº 10.639/2003: dez anos de implantação do currículo de educação das relações étnico-raciais. **Momento**. v. 22, n. 1, p. 17-34, jan./jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/MARIA/Downloads/4221-Texto%20do%20artigo-12100-1-10-20140227.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

COSTA, Marcos. **A história do Brasil para quem tem pressa**: dos bastidores do descobrimento à crise de 2015. Rio de Janeiro: Valentina, 2016.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1983.

DANILO. [Entrevista cedida a]. Betânia Maria Lidington Lins. Recife, PE, *online*, 16 jan. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 31, p. 11–23, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430>. Acesso em: 21 nov. 2024.

- DUARTE, Eduardo de Assis. Seleção, notas, ensaios. *Machado de Assis afrodescendente*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2020.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 307-335.
- FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 7, n. 12, p.11–25, 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/887>. Acesso em: 19 dez. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. 1. ed. digital. São Paulo: Global. 2019.
- GATTI, B.; NUNES, M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2010. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.
- GATTI, Bernardete Angelina (coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso (org.). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília:

UNESCO, 2011. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

GENTILE, P. África de todos nós. **Revista Nova Escola**, São Paulo/SP, n. 187, nov. 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2393/africa-de-todos-nos>. Acesso em: 23 dez. 2023.

GIARETA, Paulo. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 6, p. 1-38, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18101>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. v. 1.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_etnico_raciais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf. Acesso em: 02 out. 2024.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade (org.). In: _____. ; _____. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. E-book.

GOMES JÚNIOR, Cleonildo Mota. **O ensino de história e cultura afro-brasileira e o projeto de lei da escola sem partido**: conhecimento e impasse de professores formadores. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Pernambuco. Nazaré da Mata, 2018. Disponível em: https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ppge_upl/THESIS/59/dissertao_cleonildo_mota_gomes_junior.pdf_20180920172933429.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice Revista dos Tribunais, 1990.

HOOKS, Bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

JOSÉ. [Entrevista cedida a]. Betânia Maria Lidington Lins. Recife, PE, *online*, 03 jul. 2023.

JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega. Entre escravos e taipas: o modo de fazer africano na arquitetura paulista. **História**, São Paulo, v. 39, 2020, p. 1-34. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/his/a/jj3Rr763qMzkwQQJDDdnrRD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2024.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed. 1994, v. 1.
KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOURYH, Jussara Rocha. **Histórias do Brasil afro-indígena**. v. 4. Recife: Bagaço, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MAC CORD, Marcelo. **Andaimos, casacas, tijolos e livros**: uma associação de artífices no Recife, 1836-1880. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/436695>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária, 2004.

MAGALHÃES, Nancy Alessio. Testemunhos de lutas: local e universal em memórias de Quilombolas Kalunga. *In*: COSTA, Cléria Botelho da; LONGO, Clerismar Aparecido; BARROSO, Eloísa Pereira (org.). **História oral e metodologia de pesquisa em história**: objetos, abordagens, temáticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 151-168.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, 2007. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Coords.). **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.

MARIA. [Entrevista cedida a]. Betânia Maria Lidington Lins. Recife, PE, *online*, 29 maio 2023.

MARINHO, Marildes. A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil. 2001. 301p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1591144>. Acesso em: 2 set. 2024.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021135/mod_resource/content/1/E2%20-%20Texto%201.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz. Educação das relações étnico-raciais, ensino de história e os vinte anos da lei 10.639/2003. Entrevista: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 12, n. 25, 2023. Ed. Especial. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1091>. Acesso em: 2 out. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo**: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em:

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília. de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 9-29.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 481-487, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/15>. Acesso em: 13 maio 2024.

MORAES, Marcelo José Derzi; SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos; REIS, Ana Cristina Figueiredo. Estariam os negros presentes na obra de Paulo Freire? **Revista Unifreire**, n. 8, dez. 2020, p. 43-56. Disponível em: https://www.academia.edu/44954038/Estariam_os_negros_presentes_na_obra_de_Paulo_Freire. Acesso em: 16 jun. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo, SP: USP/Estação Ciência, 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000915976>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/superando-o-racismo-na-escola.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. **Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abdias Nascimento e as políticas afirmativas. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política**, [s.l.], ano I, n. 1, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/56>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NEVES, Josélia Gomes. **Currículo intercultural: o processo de aplicação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia**. Revista Partes, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/#.VhE3mvIViko>. Acesso em: 24 nov. 2022.

NEVES, Josélia Gomes. **A lei 11.645/2008 ou lei Aracy Lopes da Silva: um olhar decolonial para os povos indígenas, a educação crítica e a formação docente.**, Porto Alegre: Espaço Ameríndio, v. 14, n. 2, p. 262-287, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/99609>. Acesso em: 4 nov. 2022.

NONATO, Gleides Ander. **Formação inicial de professores para a diversidade étnico-racial nas licenciaturas em letras e pedagogia em duas IES mineiras**. 2018. 182 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2018. Disponível em:

http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_NonatoGA_1.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Cláudia Cristina de. **Entre direitos e deveres**: um estudo sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras nos cursos de letras para o atendimento à lei 10.639/2003. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2016. 241 f. Disponível em:

https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/NOVE_04b10f1439bb415e4c378f31ee534163?print=1. Acesso em: 6 out. 2024.

PAIVA, Vanilda. O novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. In: TOMICH, ET. al. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

PENA, Sérgio Danilo J.; BORTOLINI, Maria Cátira. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? **Revista Estudos Avançados**, IEA-USP, v. 18, n. 50, p. 31-50, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/6Ym7R859tBjyNgV96LcZmKr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 nov. 2022.

PÉROLA. [Entrevista cedida a]. Betânia Maria Lidington Lins. Recife, PE, *online*, 19 jan. 2024.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Niterói, v. 3, n. 3-4, 2005/2006. p. 5-24.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas**: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: _____. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em:

https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

RAMOS, Jair Souza. Dos males que vêm com o sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre imigração da década de 20. In: MAIO, Marco Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça, ciência e sociedade**, Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. cap. 4.

REIS, Monique Priscila de Abreu. **A formação de professores/as de arte em educação para as relações étnico-raciais**: interrogando os currículos de licenciatura em teatro. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9088>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 1. ed. digital. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIGONI, Rafael Iatzaki. Uma torre de guerra: análise da imagem da torre de marfim em dois sonetos de Jorge de Lima. **Travessias Interativas**, São Cristóvão (SE), v. 12, n. 27, p. 57-70, set-dez/2022, Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17906>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. **A descolonização da educação literária no Brasil**: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015. 374 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Linguística Aplicada. Campinas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/1090875>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La globalización del derecho**: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá, Colombia: IISA; Universidad Nacional de Colombia, 1998. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf. Acesso em 23 nov. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Flávio Gonçalves dos; DEPELCHIN, Jacques (Org.). **Presença cultural africana**: Cheikh Anta Diop. Ilhéus: EDITUS, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. São Paulo, Faculdade de Educação da Unicamp, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 21 n. 64, jan.-mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-2478201621641>. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, Leonardo Dantas. **O Recife**: imagens da cidade sereia. Recife: Prefeitura da Cidade do Recife, Comunigraf Editora, 1998.

SILVA, Marcela Thais Monteiro da. **Reforma curricular: representações sociais de professores do curso de letras da UFPE**. 2015. 256 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17196>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, n. 33, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 13. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SIMÕES JUNIOR, Álvaro Santos. Veríssimo, crítico do simbolismo (1899-1901). **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 83, dez. 2022. p. 165-175. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/article/view/205876/189376>. Acesso em: mar. 2023.

SOARES FILHO, Valtuir; BARDEN, Júlia Elisabete. Responsabilidade social universitária: uma análise das publicações do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). **Humanidades & Inovação**. UNITINS, Palmas, v. 8, n. 54, ago. 2021. p. 322-336. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6170>. Acesso em: 08 mar. 2023.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/11449/30070>. Acesso em 20 dez. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TRINDADE, Raquel (Org.). **Francisco Solano Trindade: poeta do povo**. São Paulo: Cantos e Prantos, Editora, 1999.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2009/2013**. Recife, 2009. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/1696523/0/PDI++UFPE+2009-2013.pdf/e10d138d-aa88-470b-9073-0d2eac2be4a7>. Acesso em: 10 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano Estratégico Institucional 2013-2027**. Recife, 2013. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38954/713399/pei13_27_.pdf/02b4e655-63e3-40fe-b285-90bf01186a5d. Acesso em: 12 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **PPC do Curso de Bacharelado em Letras – Ênfases em Estudos Literários e Estudos Linguísticos**, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro de Artes e Comunicação. Departamento de Letras. **Curso de Licenciatura em Letras: Espanhol, Francês, Inglês e Português**. Recife, 2009a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro de Artes e Comunicação. Departamento de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso: Graduação em Licenciatura / Letras – Português**. Recife, 2013a. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39207/0/PPC+Letras-Portugu%C3%AAs+PDF.pdf/e5f43a21-d061-4bee-8e2c-a6cb55562abf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Gabinete do Reitor. Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais **Plano de Combate ao Racismo Institucional da UFPE**. Recife, 2022. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/20181/1173527/Plano+de+Combate+ao+Racismo+Institucional+da+UFPE+.docx+%281%29.pdf/ff76ee4a-e44c-4832-98bf-5175a1330534>. Acesso em: 03 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais. **Plano de Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Recife, 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/3352421/0/Plano+de+A%C3%A7%C3%B5es+ERER+2021.pdf/2c2cae56-f327-4c1d-9e05-9236cbe056fe#:~:text=Implantar%20e%20implementar%20a%20Pol%C3%ADtica,povo%20negro%2C%20ind%C3%ADgena%2C%20cigano%20e> Acesso em: 03 fev. 2025.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa da doutoranda Betânia Maria Lidington Lins, orientada pelo Prof. Dr. José Edimar de Souza, cujo título provisório é **MEMÓRIAS DE EGRESSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS DA UFPE/CAMPUS RECIFE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DA TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA (2003 - 2023)**.

A pesquisa tem como objetivo analisar o processo de implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira nos cursos de Letras/Licenciatura da UFPE a partir das memórias de egressos.

A pesquisadora está ciente de que todos os dados coletados (depoimentos, cadernos, livros, fotografias, reportagens de revistas e/ou jornais, objetos de cultura material escolar, acadêmica, etc.) apenas serão utilizados com finalidade de pesquisa acadêmica e científica, através de artigos científicos em revistas especializadas, colóquios, congressos, encontros e seminários científicos ou similares, respeitando-se todos os preceitos éticos.

Conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012, item III., 2, i, a pesquisadora possui o compromisso ético com a proteção da imagem e a não estigmatização do(a) participante da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa, da instituição ou da comunidade, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos sociais, culturais, econômicos, ou de suas escolhas políticas e religiosas. Assim, os depoimentos, quando citados de forma direta ou indireta, não podem ser descontextualizados ou distorcidos do sentido e significado atribuído pelo(a) participante, nem apresentar juízos de valor por parte da pesquisadora.

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do(a) participante da pesquisa: _____

Conforme as Resoluções do CNS nº 466/2012, nº 510/16 e complementares, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, esclareço que a participação nesta pesquisa pode envolver riscos mínimos, como cansaço, constrangimento ou desconforto no decorrer da entrevista a ser realizada.

Na possibilidade de as entrevistas ocorrerem em ambiente virtual, como previsto no Ofício Circular nº 2/2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde (SECNS) e Ministério da Saúde, os riscos podem incluir constrangimentos pelo não domínio das ferramentas ou por problemas técnicos (como falta de energia e sinal precário de *Internet*), uma vez que serão utilizadas ferramentas como *e-mail*, ligações telefônicas, aplicativos de chamadas com áudio e/ou vídeo com recurso de gravação, entre outros instrumentos que envolvem a *Internet* e a não presença física da pesquisadora e do(a) participante da pesquisa.

Dessa forma, destaco ao(à) participante que eventuais situações que possam gerar desconforto podem fazê-lo(la) solicitar uma pausa ou interrupção da entrevista, desistir de seu envolvimento nesta pesquisa, e/ou cancelar o uso das informações obtidas a qualquer momento.

No que se refere ao sigilo dos dados coletados em ambiente virtual, a pesquisadora se responsabiliza pelo seu adequado armazenamento, comprometendo-se a fazer o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”, inclusive o consentimento do TCLE, conforme orienta o Ofício Circular nº 2/2021.

Não haverá cobranças, despesas, compensações ou benefícios financeiros pela sua participação, que deve ser livre e voluntária.

A pesquisadora se responsabiliza pelo acompanhamento, tratamento, orientação e assistência integral aos(às) participantes, referentes a possíveis complicações e danos decorrentes da pesquisa.

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do(a) participante da pesquisa: _____

A entrevista na História Oral 1) pode promover a memória de experiências vividas e que tiveram algum significado no passado do(a) entrevistado(a), podendo elevar a capacidade de revisão de alguns aspectos da vida cotidiana de forma articulada com as estruturas e conjunturas sociais, por meio do entendimento e interpretação de situações experienciadas; 2) pode promover ao sujeito entrevistado o reconhecimento e o desenvolvimento do sentimento de pertença, de identidade social, de sujeito que constrói história e que tem importância para o desenvolvimento social e 3) pode ainda possibilitar a humanização das histórias obtidas por meio dos documentos oficiais, permitindo a constituição de uma narrativa dos eventos através das suas experiências pessoais e cotidianas.

O(A) entrevistado(a) terá como possíveis benefícios, uma vez que cada sujeito é único, a oportunidade de rememorar e refletir sobre suas histórias de vida pessoal e profissional, sua trajetória escolar, acadêmica e suas relações sociais e culturais.

A doutoranda *Betânia Maria Lidington Lins* fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar para fins acadêmicos e científicos o depoimento integral ou em parte, editado ou não, somente após a leitura do documento transcrito, de forma impressa, autorizado mediante assinaturas e rubricas do(a) entrevistado(a) no TCLE e na entrevista impressa. Nessa etapa da pesquisa, o(a) participante poderá suprimir, alterar e/ou acrescentar as informações que julgar necessárias e importantes ao seu depoimento.

O(A) entrevistado(a) poderá a qualquer momento obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do telefone/*whatsapp* (54) 992862477 ou pelo email: bmlins@ucs.br. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), no endereço Campus-Sede da UCS, localizado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul/RS, Bloco S, sala 405, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, como também através do telefone (54) 3218-2829 ou pelo e-mail: cep-ucs@ucs.br.

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do(a) participante da pesquisa: _____

Sobre o recebimento dos resultados da pesquisa, você pode assinalar o campo a seguir para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

- Quero receber os resultados da pesquisa.
- Não quero receber os resultados da pesquisa.

Eu declaro que, após ter sido esclarecido(a) pela pesquisadora, lido o presente termo e entendido tudo o que me foi explicado, autorizo a plena propriedade e os direitos autorais do meu depoimento, bem como dos materiais de meu acervo pessoal, caso os apresente (cadernos, livros, fotografias, reportagens de revistas e/ou jornais, e objetos de cultura material escolar ou acadêmica, etc.).

Sobre a identificação do(a) entrevistado(a), você pode assinalar o campo a seguir para:

- Autorizar a utilização do meu nome nesta pesquisa da doutoranda Betânia Maria Lidington Lins e também em possíveis divulgações em artigos científicos em revistas especializadas, colóquios, congressos, encontros e seminários científicos ou similares.
- Optar em não ser identificado(a) nesta pesquisa ou em possíveis divulgações artigos científicos, em revistas especializadas, colóquios, congressos, encontros e seminários científicos ou similares, sob nenhuma circunstância.
- Optar pelo anonimato, identificando-me com o nome de _____.

Sobre o sigilo das informações prestadas, a pesquisadora *Betânia Maria Lidington Lins* e seu orientador, Prof. Dr. José Edimar de Souza, ressaltam que serão tomadas medidas e procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas por você:

- (1) somente os pesquisadores terão acesso aos seus dados durante a pesquisa, e eles se comprometem com o dever de sigilo e confidencialidade de que não utilizarão essas informações para outras finalidades;
- (2) como exposto acima, você somente será identificado(a) nominalmente, caso permita por meio de seu consentimento e, em caso de não aceite, poderá escolher como gostaria de ser mencionado(a), sugerir um nome fictício ou optar pelo anonimato;

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do(a) participante da pesquisa: _____

(3) todos os materiais de seu acervo pessoal, caso os apresente, e os depoimentos cedidos serão armazenados em formato de arquivos digitais em local seguro, protegidos por senha e criptografia. Esses materiais estarão em posse da pesquisadora *Betânia Maria Lidington Lins* por um período de 10 anos, livres para sua consulta e de seus familiares de primeiro grau.

Durante todo o processo de pesquisa, somente a pesquisadora e seu orientador terão acesso às íntegras de todos os materiais.

Betânia Maria Lidington Lins
Doutoranda

Prof. Dr. José Edimar de Souza
Orientador

DECLARAÇÃO

Declaro que concordo em participar da pesquisa da doutoranda *Betânia Maria Lidington Lins* e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Participante da pesquisa: _____

Pesquisadora: _____

Observação: O(A) participante deverá receber uma via original e outra via deverá ficar de posse da pesquisadora, assinada e rubricada em todas as páginas.

Caxias do Sul, _____ de _____ de 2023.

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do(a) participante da pesquisa: _____

APÊNDICE B - MENSAGEM PARA OS EGRESSOS

Prezado (a),

Gostaria de lhe fazer um convite para participar da pesquisa de doutoramento que desenvolvo sobre a implementação dos estudos da história e cultura afro-brasileira no curso de Licenciatura em Letras da UFPE a partir de memórias de egressos.

Sou recifense e egressa do curso de Letras Português e Francês (1992) e do mestrado em Educação (2011) da UFPE, mas resido atualmente no Rio Grande do Sul e curso o doutorado em Educação na Universidade de Caxias do Sul/RS, integrando o GRUPHEIM – Grupo de Pesquisa em História da Educação, Imigração e Memória -, daí a relação da pesquisa com a História Oral e as memórias de egressos.

Caso se disponibilize a colaborar, gostaria inicialmente que você respondesse ao questionário que está anexado a esta mensagem a fim de, oportunamente, agendarmos um encontro para a realização de uma entrevista semiestruturada pelo *Google Meet*.

Desde já, agradeço-lhe muito a sua participação na pesquisa e esclareço que cheguei até você a partir de uma relação de egressos que obtive com o auxílio da Lei de Acesso à Informação e de buscas no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE e na Plataforma Lattes.

Um abraço!

Deixo meus contatos telefônicos e Instagram:

55.991938793

54.992862477

@betaniamarialidington

1) QUAL O SEU NOME? (PODE SER O SOCIAL OU COMO VOCÊ QUISER SER CHAMADO):

2) QUAL O CURSO DE LETRAS QUE VOCÊ CONCLUIU?

3) EM QUAL ANO/PERÍODO VOCÊ CONCLUIU O CURSO?

4) VOCÊ GOSTARIA DE COLABORAR COM A PESQUISA? SE SIM, PODERIA DEIXAR UM CONTATO?

MUITO ORIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

DATA DA ENTREVISTA: ____ / ____ / ____.

LOCAL DA ENTREVISTA: PRESENCIAL () *ONLINE*()

I – DADOS PESSOAIS

NOME (de registro civil, social, apelido, como você quer ser chamado, pode optar pela adoção de outro nome, durante a entrevista, etc.): _____

DATA DE NASCIMENTO: ____ / ____ / ____.

NATURALIDADE/UF: _____.

ENDEREÇO: _____.

GÊNERO: Masc. (____) Fem. (____) Outro: _____

ETNIA (AUTOIDENTIFICAÇÃO): _____

PROFISSÃO: _____

II - ESCOLARIDADE

CURSO DE LETRAS/LIC./UFPE: _____

INÍCIO DO CURSO (SEMESTRE/ANO): _____

TÉRMINO DO CURSO (SEMESTRE/ANO): _____

OUTRO(S) CURSO(S) DE GRADUAÇÃO OU DE PÓS-GRADUAÇÃO QUE TENHA CONCLUÍDO:

CURSO 1: _____

CURSO 2: _____

III – TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA DO EGRESSO

1. Conte um pouco sobre sua trajetória escolar desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, e se nesse período houve momentos de contato e/ou estudos sobre a história e cultura afro-brasileira.
2. Conte como você chegou ao curso de Letras.
3. Por que a escolha pela UFPE para a realização do curso?

IV - APENDIZAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS DA UFPE *CAMPUS RECIFE*

1. Você se recorda de ter estudado conteúdos da história e cultura afro-brasileira no curso de Letras? De ter estudado algum texto literário de autor negro (preto ou pardo)? Conte um pouco sobre suas recordações a respeito.
2. Que aspectos foram marcantes na sua trajetória formativa ao longo do curso? (Relações interpessoais entre colegas e professores, atividades realizadas que lhe chamaram a atenção, disciplinas ou professores mais instigantes, etc.)
3. Que atividades extracurriculares e/ou de extensão você se recorda? Algum evento, curso ou saída de campo que envolvesse a temática da história e cultura afro-brasileira? Conte um pouco sobre isso.
4. Você se recorda sobre como foram abordados ou construídos os saberes referentes à história e cultura afro-brasileira na sua graduação? Se sim, que aspectos você destacaria que foram importantes para sua constituição pessoal e/ou profissional?
5. Diante da sua trajetória formativa no curso de Letras, conte que aprendizagens e saberes você identifica que tornaram viável sua apropriação do conhecimento para trabalhar com a história e cultura afro-brasileira enquanto professor de Língua Portuguesa e/ou de Literatura Brasileira.
6. Você se recorda de algum Núcleo ou Grupo de Trabalho/Pesquisa direcionado para a questão afro-brasileira? Do envolvimento de estudantes ou professores mobilizando ações na comunidade da UFPE ou do seu entorno? Conte sobre isso.

V – MOMENTO PARA COMPLEMENTAÇÕES

1. Você concorda com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições educacionais de nosso país? Justifique sua resposta.
2. Gostaria de complementar esta entrevista com mais algum comentário sobre algo que lhe aconteceu, que lhe mobilizou, que lhe tocou, que lhe fez refletir sobre o tema

da história e cultura afro-brasileira no curso que você concluiu? (Um fato inusitado, eventos marcantes, discussões relevantes que aconteceram, etc.)

Muito obrigada por sua participação!