

**DESCOLONIZAÇÃO DO
CONHECIMENTO
NO CONTEXTO AFRO-BRASILEIRO**

REITOR

Silvio Luiz Oliveira Soglia

VICE-REITOR

Georgina Gonçalves



Editora UFRB

SUPERINTENDENTE

Sérgio Augusto Soares Mattos

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Américo Almassy Júnior

Celso Luiz Borges de Oliveira

Geovana da Paz Monteiro

Jeane Saskya Campos Tavares

Léa Araujo de Carvalho

Nadja Vladi

Sérgio Augusto Soares Mattos (presidente)

Silvana Lúcia da Silva Lima

Wilson Rogério Penteado Júnior

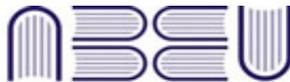
SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Robério Marcelo Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

EDITORA FILIADA À



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Ana Rita Santiago
Juvenal Conceição de Carvalho
Ronaldo Crispim Sena Barros
Rosângela Souza da Silva
(Organizadores)

**DESCOLONIZAÇÃO DO
CONHECIMENTO
NO CONTEXTO AFRO-BRASILEIRO**

(2ª edição)



Cruz das Almas - Bahia /2019

Copyright©2019 by Ana Rita Santiago et. al.
Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, e editoração eletrônica:

Antonio Vagno Santana Cardoso

Revisão, normatização técnica:

Os organizadores

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme
decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

D448 Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro /
organizado por Ana Rita Santiago... [et al.]. 2. ed. - Cruz das
Almas/BA : UFRB, 2019.

P. 318

ISBN 978-85-5971-077-9

1. Descolonialidade 2. Anticolonialidade 3. Africanidade
4. Afro-brasilidade I. Carvalho, Juvenal Conceição de II.
Barros, Ronaldo Crispim Sena III. Silva, Rosangela Souza da.

CDD 342.81085

Ficha Catográfica elaborada por: Ivete Castro CRB / 1073



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – BA

Tel.: (75) 3621-7672

editora@retoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

www.facebook.com/editoraufrb

Sumário

Prefácio

Kabengele Munanga9

Apresentação

Ana Rita Santiago e Rosangela Souza da Silva15

A Trajetória dos Educadores do Movimento Negro Baiano para uma Educação Plural

Ana Célia da Silva23

Fóruns Internacional 20 de Novembro e Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social da UFRB: Narrativas e Memórias

Ana Rita Santiago 37

Intelectuais Negras Entre a Invisibilidade e a Resistência

Ana Rita Santiago51

A Lei N° 10.639/03: Pressupostos e Propostas para a Educação Brasileira

Anália de Jesus Moreira63

Descolonização do Conhecimento no Século XXI

Ângela Figueiredo75

Inclusão e Diversidade no Ensino Superior

Bruno José Rodrigues Durães103

Feminismo Negro e suas Interseccionalidades: O Ponto de Vista do Movimento de Mulheres Negras Brasileiras

Cláudia Pons Cardoso121

**As Cotas Raciais nas Universidades Públicas Federais:
Discursos dos Estudantes o Curso de Pedagogia do
Centro Acadêmico do Agreste da UFPE**

Fátima Aparecida Silva e João Vinícius Pereira de Souza ... 133

**Escolarização, Infância e "Côr": Primeiros Indícios
nas Aulas Públicas da Bahia-1845-46**

Ione Celeste J. de Sousa 149

**Arte Capoeira: Africanidades e Formação de Professores
para a Inclusão**

Jean Adriano Barros da Silva 161

**Movimento Negro, um Breve Panorama dos
Anos 2000**

Karine Teixeira Damasceno 177

Dois Mundos Diferentes Dois Modos de Olhar

Marco Aurélio Luz 191

A Mulher Negra e Educação

Maria de Lourdes Siqueira 201

**Sem Confiança, logo, sem Crédito: O Papel dos Juros
no Brasil e os Afro-brasileiros**

Nilo Rosa 225

**A Gestão de Políticas Afirmativas na UFRB: A Experiência
da PROPAAE**

Ronaldo Crispim de Sena Barros 245

**A Imagem que Incomoda: Identidade Negra, Educação
e Espaços Sociais**

Rosângela Souza da Silva 257

Democratizar o Acesso à Educação em Territórios Privativos no Ciberespaço?

Zelinda Barros273

Homenagens a Personalidades Negras 291

Motumbá, Kolofé ao Troféu Mário Gusmão

Rosangela Souza da Silva.....293

Homenagem a professora Maria de Lourdes Siqueira

Florentina Souza297

Candace Ana Célia da Silva

Rosangela Souza da Silva.....305

Autores..... 311

Prefácio

Kabengele Munanga¹

Descolonização do Conhecimento no Contexto Afro-Brasileiro reúne vinte textos de autoras e autores predominantemente negras e negros que atuam nas universidades brasileiras. Como em todas as coletâneas, as autoras e autores desses textos se debruçam, analisam, especulam, ensaiam e divagam sobre assuntos diversificados. Versam notadamente sobre a participação das pesquisadoras e pesquisadores negras e negros no processo de construção de uma educação multicultural inclusiva; sobre o papel do feminismo negro nos movimentos sociais e nas lutas transformadoras de uma sociedade ainda sob o domínio masculino; sobre o processo de implementação das políticas afirmativas ou das cotas nas universidades brasileiras e suas consequências positivas no acesso democrático dos excluídos na universidade e no ensino superior; sobre a defesa das leis 10.639/03 e 11.645/08. Enfim, sobre as questões candentes da sociedade tais como a construção e o reconhecimento da identidade coletiva negra; a inclusão do negro e estratégias de enfrentamento do racismo à brasileira e suas metamorfoses; sobre homenagens a algumas intelectuais negras destacadas, entre outros.

Apesar das diferenças notáveis nas abordagens, nos assuntos tratados, nas áreas ou campos de pesquisa das autoras e dos autores do livro, percebe-se uma grande convergência e uma unidade condensadas no próprio título da obra. Em outros termos, a preocupação com a construção de um pensamento

1- Professor Titular/USP, Professor Visitante Sênior/UFRB

e de um conhecimento que rompem com as premissas epistemológicas de uma ciência que “nos” coloniza e ainda “nos” coloca na posição de objeto do discurso científico. A consciência de que os paradigmas dos “outros” e suas categorias conceituais sempre expulsaram o negro da universalidade do pensamento ao aprovisioná-lo na peculiaridade de sua pele escura, negando-lhe sua contribuição na civilização do universal, aparece em filigrana quase em todos os textos. Daí a defesa de uma autoestima e de uma postura epistemológica descolonizante e libertadora de um pensamento que por muito tempo “nos” infantilizou. O epistemicídio, ou seja, a morte do conhecimento do outro “não branco” precisa de um corpus conceitual que produz saberes e conhecimentos que são expressões do poder. Esse corpus conceitual se localiza principalmente em nossas universidades e centros de pesquisa como bem ilustrados recentemente pelos debates maniqueístas sobre cotas. Por isso, os textos do livro aludem à resistência e à possibilidade de sair da sombra de um pensamento “apadrinhado” e controlado através das categorias do pensamento “alheio” e convidam para descobrir o pensamento negro passado e presente e a se projetar no futuro para libertar a ciência e o conhecimento sobre o negro brasileiro.

A publicação de um livro cujos sujeitos do discurso são majoritariamente negros e mulheres negras coloca entre linhas uma questão espinhosa: é preciso ser negras/negros para escrever sobre as questões que tem a ver com o passado, o presente e o futuro das populações negras no Brasil? Pergunta esta que nos remete às relações entre o mundo acadêmico e a militância intelectual negra. Apesar das condições históricas nas quais os negros foram deportados e escravizados nas Américas, eles desempenharam um papel não menos importante na construção de todos os países beneficiados pelo tráfico, na abolição da escravatura e na luta contra a discriminação racial. Um papel tão importante não se

cumprimento somente através das lutas políticas nos movimentos sociais organizados, mas pode ser feito também através da reflexão científica e da ocupação do espaço conceitual. Ora, até a abolição do regime servil, as massas negras não tiveram acesso à escola e à educação formal e figuravam apenas como objetos de estudos historiográficos, sem poder tomar conhecimento daquilo que se escrevia a seu respeito.

No entanto, os vemos aparecer discretamente no discurso conceitual já na segunda fase da antropologia das populações negras caracterizada pelo culturalismo na primeira metade do século XX (ver a este respeito os textos de João do Rio, 1906 – de Manuel Querino, 1917 e de Edson Carneiro, 1934). Evidentemente, sua produção era numericamente inferior comparando com a dos brancos, justamente por causa de sua posição marginalizada no contexto nacional global. Em seus textos, esses raros estudiosos negros da época tentam comprovar que os negros também têm uma cultura que além de resistir às pressões legais e perseguições policiais, chegou até a colonizar o Brasil, modelando sua identidade cultural. Já nos anos 30, os militantes negros tomam uma posição muito nítida veiculada através de uma imprensa negra fundada por eles com a finalidade de mostrar que apesar de suas contribuições econômicas e culturais na construção do Brasil, eles constituem um problema social por causa da discriminação racial que impede sua plena participação nos diversos setores da vida nacional. Trata-se de um discurso de protesto e denúncia que atinge seu apogeu entre 1944 e 1950. Todos os problemas da atualidade como a questão das políticas de ação afirmativa e de reconhecimento da identidade coletiva negra já existiam em filigrana, sem as denominações atuais no discurso dessa época.

Sem abandonar a produção discursiva sobre os fenômenos identitários, o discurso atual é mais centrado sobre as políticas afirmativas, principalmente sobre o acesso dos negros nas

universidades públicas pelas cotas ditas raciais. Sem dúvida, nesses diversos momentos o discurso produzido pelos negros dialoga com o discurso produzido na academia pelos pesquisadores brancos. A questão interessante a ser colocada é saber: quais as linhas de força que sustentam esse diálogo? Em outros termos, quais os tipos de convergência ou de divergência que se estabelecem entre as orientações desses dois discursos? Trata-se de um discurso negro com conteúdo diferente ou somente de uma expropriação do discurso “branco” sobre o negro pelo negro? Estas perguntas não poderão ser respondidas sem submeter-se a um inventário crítico que ainda não foi exaustivamente realizado, a não ser os estudos parciais sobre as obras de um ou outro, uma ou outra. No entanto, o conteúdo dos textos deste livro e a intencionalidade que os veicula indica uma postura e uma preocupação diferentes na produção do conhecimento, o que revela a convergência e a unidade não aparentes.

A oposição entre o sujeito e o objeto de pesquisa que podemos considerar com vestígio do neopositivismo é ainda manipulada por certos pesquisadores brancos para excluir o negro do espaço acadêmico da produção do conhecimento sobre suas próprias vidas e culturas. Esses pesquisadores, ao basear-se nessa oposição minimizam a contribuição dos negros por causa da carga emocional da qual eles os acusam e que segundo eles os impede de fazer uma análise objetiva sem tomar partido, tendo em vista o grau de envolvimento com suas realidades. Visto deste ângulo, eles sugerem que é preciso ser branco como premissa intelectual para estudar os negros. Mas o contrário, isto é, ser negro para estudar brancos não se coloca. Poder-se-ia retorquir que essa oposição entre o sujeito e o objeto, entre a razão e a emoção, é uma questão já superada, mas entre as declarações de boa fé e os comportamentos concretos, existe sempre uma certa margem. Num jogo semelhante ao de certos pesquisadores brancos, certos militantes negros recorrem aos

mesmos princípios para negar aos pesquisadores brancos a capacidade de captar a essência de suas questões. Certamente, entre o vivido e o simplesmente observado existe uma certa margem. Dificilmente o pesquisador branco poderá, apesar do exercício muito treinado de sua observação participante, captar a dimensão e a profundidade de alguns problemas que acontecem no nível da experiência de vida. Também ao pesquisador negro poderá escapar o discernimento de determinados fenômenos diretamente implicados na sua vida, tanto é grande a intensidade de sua participação, apesar do seu distanciamento treinado.

Creio que a entrada dos pesquisadores militantes negros na academia vem anular a oposição sujeito/objeto e representa um salto significativo no desbloqueio do conhecimento sobre os negros, aprisionado entre as duas posições adversas. Uma defensiva do pesquisador branco ainda preso ao neopositivismo; outra ofensiva, do militante negro que pensa que foi roubado e mal interpretado pelo pesquisador branco. A entrada das pesquisadoras e dos pesquisadores negros e negras em todas as áreas das Humanidades (antropologia, sociologia, história, letras, psicologia, filosofia, linguística, educação, etc.) têm alargado significativamente os horizontes dos estudos sobre o negro ao introduzir novos temas de pesquisa, preenchendo as lacunas deixadas pelos pesquisadores tradicionais brancos.

As visões de fora do grupo (pesquisador branco) e as de dentro (pesquisador negro) podem, em vez de dividir falsamente o sujeito da pesquisa, explorá-lo globalmente numa relação dialógica como sendo o único e o mesmo. Neste sentido, os pesquisadores negro e branco que se debruçam sobre o negro funcionam como vasos comunicantes, numa relação de complementaridade mutuamente enriquecedora, pois, em todas as pesquisas podemos ser “naturalmente” limitados por nossas diferenças de “raça”, sexo, idade, classe, religião, etc. É

nesta perspectiva enriquecedora e complementar, necessária ao processo de construção do conhecimento, que vejo este livro escrito majoritariamente por intelectuais e pesquisadoras/es negras e negros.

Apresentação

Ana Rita Santiago
Rosângela Souza da Silva

Este livro resulta das edições dos *Fóruns Pró-Igualdade Racial e Inclusão e Internacional 20 de Novembro* e do *IV Congresso Baiano de Pesquisador@s Negr@s*, realizados no campus Cruz das Almas, em 2012 e 2014, organizados pela Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) e Pró-reitoria de Extensão (PROEXT), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). São artigos oriundos de comunicações orais, nas modalidades de conferências, mesas-redondas, palestras, simpósios, homenagens e rodas de conversas desses eventos.

Esta coletânea de artigos apresenta aos/às leitores/as 20 (vinte) textos de pesquisadores/as que se apropriam de palavras/conceitos como *descolonizar, reinventar, resistência, inclusão, diversidade, equidade, interseccionalidade*, dentre outras, denotando a “insurgência epistêmica” (WEST, 1999), sob a qual esses sujeitos se constituíram enquanto intelectuais negros/as.

Notadamente, a perspectiva da obra provoca-nos e tensiona a produção do conhecimento no tocante às populações negras e às suas urgências e emergências. Provoca-nos porque as temáticas discutidas abalam os modelos paradigmáticos que compõem os espaços acadêmicos, demonstrando que se faz necessária a inclusão de outros referências éticos, socioculturais e epistemológicos em suas produções acadêmico-culturais e científicas. Provoca-nos, ainda, porque é prospectiva nas suas intenções, abrangências e ações, traduzindo desejos, necessidades e sonhos, outrora silenciados, em nome de um cientificismo. Enfim, provoca-nos porque os desafios colocados

só alimentam o nosso de papel de intelectuais que se opõem a um pensamento único e hegemônico.

Assim, no texto da professora Ana Célia da Silva, **A Trajetória dos Educadores do Movimento Negro Baiano para uma Educação Plural**, há reflexões importantes sobre uma ação realizada em 1984 do Movimento Negro Unificado – MNU e outras entidades negras da Bahia. Trata-se de um abaixo-assinado entregue ao Secretário Estadual de Educação, solicitando a inclusão da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* na rede oficial de ensino. Relata sobre a aprovação do pleito pela Secretaria de Educação, em 20 de maio de 1985, através do parecer n.º 089/85. A autora demonstra, ainda, o processo de formação de professores da educação básica para implementação da referida disciplina em algumas escolas de Salvador-BA.

A professora Ana Rita Santiago historiciza, no seu texto, **Fóruns Internacional 20 de Novembro e Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social da UFRB: Narrativas e Memórias**, a trajetória dos Fóruns Internacional 20 de Novembro e Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social da UFRB. A autora recorre às resoluções e portarias que os institucionalizaram, do ponto de vista acadêmico, no âmbito da UFRB, salientando que a importância das várias atividades realizadas nos referidos Fóruns contribuíram para o processo de internacionalização do evento e, por conseguinte, da UFRB.

No texto **Intelectuais Negras: Entre a Invisibilidade e a Resistência**, a autora Ana Rita Santiago dialoga com Gramsci (2008), demonstrando que toda ação humana é atividade intelectual. Denuncia as invisibilidades vivenciadas pelos/as intelectuais negros/as no Brasil, afirmando que as ações racistas e sexistas impactam de forma mais contundente sobre as intelectuais negras. Ao mesmo tempo, a autora mostra que as resistências cotidianas, orquestradas por essas mulheres, provocam deslocamentos e *rasuras*, na perspectiva de Derrida

(2005), em favor da visibilidade e do reconhecimento de sua produção intelectual.

A professora Anália de Jesus Moreira, no artigo **A Lei 10639/03: Pressupostos e Propostas para a Educação Brasileira**, analisa o percurso das propostas que culminaram com a promulgação da mesma. Traça um histórico da construção da Lei a partir dos movimentos e fatos que colaboraram para que os movimentos sociais, em especial, o Movimento Negro, abraçassem o instrumento legal como forma de criar uma educação antirracista nas escolas e fora delas.

O artigo da professora Ângela Figueiredo, **Descolonização do Conhecimento no Século XXI**, resulta da Conferência de Abertura, dos *II Fórum Internacional 20 de Novembro e VII Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social*, em 2013. A autora estrutura o seu artigo em quatro momentos: no primeiro, apresenta a perspectiva da colonialidade do poder para entender tanto as hierarquias raciais existentes nas universidades brasileiras quanto alguns aspectos relativos ao debate sobre as cotas; no segundo, dada à importância do tema das desigualdades ou das hierarquias raciais no Brasil, apresenta, ainda que brevemente, a formação do campo de estudos definido como Estudos das Relações Raciais no Brasil e as mudanças e tensões ocorridas a partir da entrada em cena de pesquisadores negros; no terceiro, discorre sobre as políticas descoloniais na produção do conhecimento e, finalmente, no quarto, retoma as questões relativas à colonialidade do poder e à negação do racismo no espaço acadêmico.

A autora Cláudia Pons Cardoso, no artigo **Feminismo Negro e suas Interseccionalidades: O Ponto de Vista do Movimento de Mulheres Negras Brasileiras**, ressalta que, como estratégia política, o movimento de mulheres negras tem destacado a coexistência de vários processos de desempoderamento, agindo sobre a vida

dessas mulheres, como resultado da intersecção de marcadores de desigualdade como gênero, raça e classe. Assim, o artigo aborda a recepção e re-apropriação do conceito *interseccionalidade* pelo movimento de mulheres negras brasileiras.

Sob o título de **Perfil dos Estudantes Cotistas da UFRB: Inclusão e Diversidade no Ensino Superior**, o texto do professor Bruno Durães apresenta dados sociais dos estudantes cotistas que ingressaram na UFRB em de 2011.1. Os dados são provenientes de questionário sociocultural da UFRB, aplicados no período de matrícula dos estudantes. O autor sinaliza o perfil do estudante ingressante, considerando o perfil racial predominante negro e sua origem de classe social baixa. O estudo conclui ressaltando a efetividade da política afirmativa na admissão ao ensino superior de estudantes negros e pobres na UFRB.

Os autores Fátima Aparecida Silva e João Vinícius Pereira de Souza, no texto **As Cotas Raciais nas Universidades Públicas Federais: Discursos dos Estudantes do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE**, debruçam-se sobre a política de ações afirmativas, objetivando conhecer os discursos dos estudantes da Universidade Federal de Pernambuco, do Centro Acadêmico do Agreste, sobre a política de cotas nas universidades federais. Os sujeitos da pesquisa são os universitários do primeiro período do Curso de Pedagogia. No que tange ao posicionamento dos sujeitos pesquisados, concernentes às ações afirmativas, os autores assinalam que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa mostrou-se favorável à política de cotas raciais como promotora de acesso de pessoas negras ou que assim se identifiquem ao ensino superior.

A professora Ione Celeste J. de Sousa, no artigo **Escolarização, Infância e "Côr": Primeiros Índícios nas Aulas Públicas da Bahia-1845-46**, apresenta primeiros aparecimentos de crianças negras, ou de *côr* na denominação da época, □

pardas, pretas, fulas e cabras - nas aulas públicas da província da Bahia, entre 1840 e 1890, problematizando a escolarização dos pobres como estratégia de formação de mão de obra e de seu disciplinamento na transição do sistema escravocrata à sistematização do trabalho livre no Brasil.

O artigo do professor Jean Adriano Barros da Silva, **Arte Capoeira: Africanidades e Formação de Professores para a Inclusão**, realiza um diálogo sobre cultura corporal e educação, enfocando, em particular, os limites e possibilidades da capoeira na formação de pessoas com deficiência visual. O texto analisa as perspectivas da ação pedagógica no campo da Educação Especial. Assim, o autor dialoga com alguns teóricos, apresentando alternativas a partir da prática da capoeira, ressaltando seus movimentos, sua musicalidade e o “ritual” da roda, como fontes para o desenvolvimento das pessoas com deficiência visual e, conseqüentemente, das estratégias e métodos que permeiam as instituições formais para este público.

A autora Karine Teixeira Damasceno, em seu artigo **Movimento Negro, um Breve Panorama dos Anos 2000**, apresenta interpretações de documentos produzidos por entidades negras em seus seminários, congressos e informativos, assim como de uma legislação referente às questões que atingem, especialmente, a população negra, realizando um breve panorama sobre o processo de mobilização negra durante os anos 2000, período em que o debate sobre racismo alcançou uma visibilidade singular no país. Aponta ainda vários retrocessos políticos e desafios do ponto de vista das relações raciais na sociedade brasileira.

O professor Marco Aurélio Luz, no artigo **Dois Mundos Diferentes Dois Modos de Olhar**, problematiza os debates em torno do tema “*encontro de civilizações*”. Os brasileiros e o resto do mundo, por assim dizer, vivendo em meio à dinâmica

de contextos civilizatórios diferentes, herança do colonialismo e da subsequente chamada modernidade. Nesta perspectiva, o autor elabora uma percepção dessa dinâmica, através da metalinguagem, procurando as origens, as fontes de estruturação, a *arkhé* de duas vertentes civilizatórias no Brasil: o processo civilizatório africano brasileiro e o processo europeu.

A partir da Conferência proferida no IV Congresso Baiano de Pesquisador@s Negr@s, sob o título **A Mulher Negra e Educação**, a professora Maria de Lourdes Siqueira utiliza-se da sua própria história para problematizar o tema. A autora destaca a experiência educacional de mulheres educadoras, guerreiras, que fazem história educando, cuidando, no cotidiano, na resistência, formando novas gerações para a continuidade das civilizações africanas e indígenas, que dão origem com seus saberes, seus conhecimentos e princípios.

Sem Confiança, logo, sem Crédito: O Papel dos Juros no Brasil e os Afro-brasileiros, o artigo do professor Nilo Rosa discute sobre o crescimento e desenvolvimento econômico, destacando alguns aspectos das suas pesquisas realizadas, nos últimos anos, quais sejam, discriminação, taxa de juros e capacidade de empreender. Para o pesquisador, os temas estão profundamente ligados à liberdade antológica dos africanos e de seus descendentes na diáspora de empreender.

No texto **A Gestão de Políticas Afirmativas na UFRB: A Experiência da PROPAAE**, o professor Ronaldo Crispim de Sena Barros apresenta a organização estrutural da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE, destacando os princípios e objetivos, bem como as ações desenvolvidas por essa Pró-Reitoria, em um contexto de fortalecimento e crescimento das políticas afirmativas na Bahia e no Brasil.

O artigo da professora Rosangela Souza da Silva, **A Imagem que Incomoda: Identidade Negra, Educação**

e Espaços Sociais, apresenta algumas reflexões sobre o comentário feito pelo apresentador Fausto Silva, à dançarina negra Arielle Macedo, no programa *Domingão do Faustão* da Rede Globo, exibido em 20 de abril de 2014. No comentário, o apresentador refere-se à dançarina como “cabelo de vassoura de bruxa”, demonstrando através da sua fala, como uma marca da identidade negra da bailarina, neste caso, o cabelo, se torna em objeto de desqualificação, em rede nacional, da referida profissional. Assim, a partir da leitura dos textos divulgados pela *internet*, através de redes sociais, e, em diálogos com estudos de alguns teóricos, afins aos temas relações étnico-raciais, educação, identidades negras e mídias, a autora faz uma análise dos dados que constituíram esse fato, possibilitando conferir-lhe sentidos e significados à compreensão das relações étnico-raciais no Brasil.

O artigo da professora Zelinda Barros, **Democratizar o Acesso à Educação em Territórios Privativos no Ciberespaço?**, resulta da experiência de um curso de formação de professores, a distância, o *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, promovido pelo CEAO/UFBA. A autora discute as especificidades dessa modalidade para esse campo temático, destacando os limites da adoção da EAD como estratégia de democratização da educação, principalmente, quando realizada no *território privativo do ciberespaço* (BARROS, 2013).

Na Sessão Homenagens a Personalidades Negras, o texto **Motumbá, Kolofé ao Troféu Mário Gusmão**, da professora Rosângela Souza da Silva, apresenta *O Troféu Mario Gusmão*, uma Sessão Homenagem a Personalidades Negras, do *Fórum Internacional 20 de Novembro*. Tal troféu é uma premiação a personalidades que contribuem com a promoção da igualdade racial e inclusão social. O Troféu homenageia Mário Gusmão, o qual foi, destacadamente, um dos maiores atores negro da Bahia e do Brasil. Já o texto, **Homenagem à Professora Maria**

de Lourdes Siqueira, da pesquisadora Florentina Souza, apresentado durante o IV Congresso Baiano de Pesquisador@s Negr@s, demonstra a trajetória pessoal e intelectual da ilustre pesquisadora e professora Maria de Lourdes Siqueira. Tal trajetória se constituiu de Codó para o Mundo – uma atuação que se dá em espaços como São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Brasília, Paris, Londres e África do Sul -, honrando a tradição de múltiplos trânsitos que acompanham a vida dos afro-descendentes desde muitos séculos, trânsitos estes nem sempre voluntários e que Paul Gilroy descreve como de “negros dispersos nas estruturas de sentimento, produção comunicação e memória”. Por fim, o texto **Candace Ana Célia da Silva**, da autora Rosângela Souza da Silva, também de homenagem à Professora Ana Célia da Silva, realizada durante o IV Congresso Baiano de Pesquisador@s Negr@s, chama a atenção a importância sociopolítica e profissional dessa pesquisadora e ativista do movimento negro brasileiro, no que tange às transformações nos espaços educacionais, ao combate às formas veladas e explícitas de discriminações do povo negro, principalmente, no livro didático.

As reflexões, proposições e (re) posicionamentos trazidos pelos autores/as dos artigos desta contrapõem-se à visão monoculturalista de mundo, sinalizando para uma *epistemologia pluralista* (SANTOS, 2012). Assim, desejamos que esta coletânea de artigos fortaleça a Produção (Descolonização) do Conhecimento na UFRB e para além dos seus territórios.

A Trajetória dos Educadores do Movimento Negro Baiano para uma Educação Plural

Ana Célia da Silva

Em 1984, as entidades negras da cidade do Salvador, após dois meses de discussão de uma proposta apresentada pelo MNU-BA, através do seu GT de Educação, constituído por Jônatas Conceição da Silva, Ana Célia da Silva, Gildália Anjos e Carlos Alberto Menezes, acataram a mesma e a encaminharam, através de um abaixo-assinado, ao Secretário Estadual de Educação, solicitando a inclusão da disciplina **Introdução aos Estudos Africanos** na rede oficial de ensino, através de um documento assinado pelas seguintes entidades: Movimento Negro Unificado-MNU-BA; Sociedade Protetora dos Desvalidos; Sociedade dos Homens Pretos da Igreja de N^a. Sr^a. do Rosário; Ilê Aiyê; Olodum; Adé Dudu; Versos Negros; Grupo de Estudos Afro-Brasileiros – GEAB; Grupo Cultural “OS NEGÕES”; Urunmilá; Grupo Negro do Garcia; Sociedade de São Jorge do Engenho Velho, responsável pela preservação do Terreiro Casa Branca; Núcleo Cultural “NIGER-OKAN”; Legião Rasta; Associação Centro Operário da Bahia.

O documento na íntegra dizia o que segue:

Exm^o Sr. Secretário da Educação e Cultura do Estado da Bahia,

Nós, Entidades Negras da cidade do Salvador e do Estado, vimos, através deste, solicitar a V. Ex^a. a inclusão no currículo de 1^o grau do nosso Sistema de Ensino, da disciplina “*INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS AFRICANOS*” tendo em vista que:

A população de Salvador é constituída por um contingente majoritariamente de descendência africana;

O Brasil é uma sociedade pluricultural, por isso é necessário que seja estudada nas escolas a História de todos os povos constituintes da nação brasileira;

A ausência do estudo da História e da Cultura negra nos currículos escolares concorre, em grande parte, para a falta de identidade étnico-racial e cultural e conseqüentemente, para um sentimento de auto-rejeição do povo negro e de seus descendentes no Brasil;

Existe grande receptividade e expectativa da comunidade a todos os cursos sobre Estudos Africanos que são oferecidos por iniciativas do Movimento Negro e da Universidade através do CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia;

As relações político-econômica-culturais entre o Brasil e a África pressupõem um conhecimento mútuo da História e Cultura entre as nações brasileira e africana.

Temos ciência de que o CEAO enviou um ofício n° 183/83, de 01.08.83, ao Conselho Estadual de Educação, solicitando também a inclusão da disciplina **“Introdução aos Estudos Africanos”**, ao qual nós estamos referendando.

Em 20 de maio de 1985, a Secretaria da Educação, através do parecer n°. 089/85, aprovou a introdução da disciplina **“Introdução aos Estudos Africanos”** na parte diversificada do 1° grau (8ª série) das escolas oficiais do Estado.

Através da Portaria n.º 6068, o Secretário da Educação determinou ao Departamento de Ensino de 1° e 2° graus, DEPSG/SEC, que incluísse a disciplina em questão na parte diversificada dos currículos das Escolas de 1° e 2° graus da Rede Estadual de Ensino. Essa Portaria foi publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia de 11.06.1985 (SEC: Gráfica Arco Iris, 1986).

A partir daí e após a aula inaugural, todos os contatos passaram a ser estabelecidos com o CEAO, que elaborou um projeto e o encaminhou ao então Ministro da Cultura, solicitando uma verba de 100.000.000 para a implantação de um curso de formação para professores que ministrariam a disciplina. A verba foi concedida e o CEAO ministrou um curso com duração de um ano, intitulado “**Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas**”, em convênio com a Fundação Ford, no nível de especialização, com carga horária de 420 horas, para professores da rede estadual de ensino, com licenciatura plena na área de Ciências Humanas (25 vagas) e portadores de diploma de nível superior (de qualquer área), (10 vagas). Aos militantes que possuíam nível superior foram concedidas 5 das dez vagas para os portadores de diploma de nível superior.

O curso foi disposto em três disciplinas de conteúdo específico – **Antropologia, História e Geografia** e mais **Metodologia**. O curso, em nível de especialização, foi integralizado em 420 horas, com carga horária semanal de 18 horas-aulas, no período letivo de maio a dezembro de 1986. A aula inaugural foi proferida em 12 de maio de 1986 no auditório da Universidade Estadual da Bahia – UNEB.

A coordenação do curso ficou a cargo de Eugênia Lúcia Nery, já falecida, professora de História da UFBA à disposição do CEAO. O MNU inscreveu-me através do GT de Educação, como aluna do mesmo, para iniciar informalmente o que hoje seria a disciplina que chamamos **CCN – Cidadania e Consciência Negra**, em um processo paralelo de formação de professores na perspectiva de identificação do racismo, preconceito e discriminação na sociedade brasileira, que não era abordada no curso. O CCN foi desenvolvido nos intervalos para lanche, antes do início das aulas, aproveitando todas as oportunidades para incluir a discussão do racismo e discriminação nos estudos da África Pré-Colonial.

Foi uma tarefa extremamente exaustiva, uma vez que muitos professores/as cursistas não estavam interessados nessa discussão. Concluído o curso houve a solenidade de entrega dos certificados de conclusão na Secretaria da Educação, com a presença dos alunos e professores do curso, técnicos e diretores de escolas convidados. Nessa ocasião, por solicitação do Movimento Negro Unificado ao então Secretário de educação, Professor Edivaldo M. Boaventura, a disciplina foi implantada nos seguintes colégios de Salvador, **Lomanto Júnior**, em Itapoan, **Manoel Devoto**, no Rio Vermelho, **Cidade de Curitiba**, no Engenho Velho de Brotas, **Góes Calmon**, em Brotas, **Duque de Caxias**, na Liberdade, e no **Centro Integrado Anísio Teixeira**, na Caixa D'Água.

Uma Experiência Singular sobre Lecionar a Disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* em um Colégio de Salvador

Ministrar aulas de Estudos Africanos, no Centro Integrado Anísio Teixeira, foi para mim uma experiência inesquecível. Nos primeiros dias de aula, os alunos afrodescendentes, de pele mais escura, permaneceram em um silêncio inquietante, enquanto os alunos de pele clara faziam perguntas embaraçosas e gracinhas durante toda a aula. Quando comecei a ensinar a Geografia da África, notei o espanto dos alunos ao perceber quantos países havia no continente. O estudo do clima, da topografia, o desenho dos mapas da África pré-colonial despertou grande interesse e todos os alunos desenharam, pintaram recortaram e montaram painéis com o território africano antes e depois da colonização. A organização política da África pré-colonial, a banda, os clãs, o matriarcado, a chefaria, os grandes reinos, constituíram-se em assuntos que eram estendidos às demais disciplinas, causando um conflito entre o que era estudado em Geografia e História e os novos assuntos que os alunos introduziam.

O tema educação na África pré-colonial, a educação dos Griot e dos Tradicionalistas, a instrução oral, o tempo de formação de um professor da tradição oral, encantou os alunos. Eles fizeram dramatizações e, quando solicitados a trazerem à escola pessoas que, como os educadores africanos, possuíam um grande saber oral importante para a comunidade, grandes surpresas me aguardavam. Um aluno negro que, no início das aulas, permanecia calado, disse que traria um profissional que possuía, como os Tradicionalistas, um grande saber, muito importante para a preservação da cultura afro-brasileira no Brasil. E trouxe um motorista de ônibus, que era um Ogã de um terreiro famoso em Salvador, que percorreu durante mais de uma hora sobre a importância dos Ogãs nos terreiros de Candomblé, suas funções, seu papel de pai dos Orixás, Voduns e Inquices. Após muitas perguntas dos alunos, aquele que o convidou disse com muito orgulho que aquele senhor era o seu pai biológico.

Outro exemplo de como o conhecimento da sua história recupera o orgulho por sua pertença étnico-racial foi o de um aluno de pele clara, que vivia fingindo “*dar Santo*” nas aulas de Afro, como os alunos chamavam a disciplina. Ele se apresentou para trazer um convidado que, segundo ele, era importante para a saúde e vida da sua comunidade. Para nosso espanto, ele trouxe uma senhora branca, que se apresentou como Mãe de Santo. Ela percorreu sobre a importância das folhas para o povo empobrecido, que não pode ir aos médicos e comprar os remédios das farmácias. Falou da importância das folhas para banhos calmantes, relaxantes e purificadores. Falou dos ebós ou oferendas e sua importância para o intercâmbio com as divindades africanas. Sua palestra durou às duas horas da aula. Após as perguntas da classe, ele se levantou e disse, com muito orgulho, que aquela Iyalorixá era sua mãe biológica.

Esses exemplos evidenciam o quanto o recalque das diferenças pode conduzir a sentimentos de inferioridade das

mesmas, levando a sua negação. “O silêncio do aluno negro e a ridicularização do aluno branco, em relação às religiões de origem africana, traduziam formas de ocultar a sua pertença a algo considerado inferior”.

Uma das maiores dificuldades era a aquisição do material didático. Não utilizávamos livros, porque os que tinham eram caros e raros, destinados aos cursos universitários. Fazíamos apostilas, textos, resumos e dávamos aulas expositivas. Uma professora, que era técnica da Secretaria de Educação e professora do Centro Integrado Anísio Teixeira, Cristina Sena, conseguiu um espaço na Secretaria e todas as semanas reuníamos para planejamento das atividades nas escolas.

Após dois anos de atividades, com a mudança de governo, tendo em vista as dificuldades impostas, decidimos encerrar as atividades da disciplina nas escolas. Apenas dois colégios continuaram a lecionar a disciplina. O colégio Cidade de Curitiba, no Engenho Velho de Brotas, onde a professora Iray Galvão era uma religiosa de religião de matriz africana e o Colégio Duque de Caxias, na Liberdade, bairro de maioria populacional negra. A disciplina deixou de ser lecionada no primeiro colégio, quando a professora se aposentou e continua até hoje no Duque de Caxias, situado no bairro da Liberdade, onde surgiu, em 1974, o primeiro bloco afro do Brasil, o Ilê Aiyê do Curuzu, cuja influência pedagógica e cultural permeia as escolas do seu entorno, através da ação dos alunos e professores. Nesse colégio, foi implantado, em 1995, o primeiro projeto de Extensão Pedagógica do movimento negro, através do Ilê Aiyê, para alunos e professores de colégios das redes municipal e estadual do entorno da Liberdade, sob a coordenação de Jônatas Conceição da Silva, diretor do bloco, escritor, poeta e professor de literatura portuguesa, falecido em 3 de abril de 2009.

Pelo exposto, vimos que os estudos do processo civilizatório e cultural africanos, na educação brasileira, têm início em um

período anterior à inclusão do tema transversal Pluralidade Cultural e Educação e a Lei 10.639/03. O Movimento Negro, desde a década de 1930, tem como objetivo primordial a educação dos afro-brasileiros e implementa reivindicações e ações no sentido de incluir nos currículos de ensino os estudos africanos e afro-brasileiros. Transversalizar esses conhecimentos foi o recurso utilizado pelo sistema de ensino, muito embora, se os professores recebessem formação específica para transversalizar esse tema e os demais, a abrangência dos conhecimentos seria maior do que se os mesmos se converterem em disciplinas.

Apesar da interrupção da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* na rede oficial de ensino baiano, a história e a cultura dos afro-brasileiros continuaram a ser ministrada no fim da década de 1980 pelas entidades negras, na própria rede oficial, em datas eventuais, tais como o 13 de maio, o 22 de agosto, o 20 de novembro, quando eram convidadas a ministrar esse conteúdo que, para os professores, diretores e coordenadores, mais sensíveis, que convidavam as entidades, deveria ser tarefa do movimento e não deles.

Na década de 1990, os militantes começaram a questionar o seu papel de educador eventual e o preconceito dos professores da rede oficial de ensinar temas relativos ao povo negro. Discutiu-se a necessidade de formar esses professores através de palestras, seminários e cursos, para que os mesmos introduzissem em suas atividades em sala de aula os novos conhecimentos. Iniciou-se dessa forma a tentativa de programar um novo currículo em sala de aula, paralelo ao currículo oficial, através dos Grupos de Educação e projetos de extensão pedagógica.

Como exemplo dessa ação, tivemos o Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, já citado, instituído no ano de 1995, e que, até o ano de 2004, formava professores da rede municipal de Salvador através do Fórum de Parceiros instituído junto à

Secretaria Municipal de Educação de Salvador, composto de diversas categorias. Entre as mesmas existia a categoria **Arte, Educação e Pluralidade Cultural**, constituída pelas entidades Ilê Aiyê, CEAFFRO, Male Debalê, Omi Dudu, Instituto Educativo e Cultural Ara Ketu, Escola de Educação Percussiva Integral, Escola Criativa Olodum, Circo Picolino, Escola de Capoeira Mestre Curió, Projeto Agir: formação de professores numa prática pedagógica anti-racista e histórico/cultural africana e afro-brasileira, da UNEB, entre outras. Essas entidades atuavam nas escolas junto aos alunos e professores desenvolvendo cursos, oficinas e outras atividades, sobre cultura e história africana e afro-brasileira. Como resultados desse currículo paralelo introduzido nas escolas oficiais pela ação do Movimento Negro e dos professores militantes, têm os diversos trabalhos realizados pelas escolas de Ensino Fundamental, Médio e Superior, que são apresentados no processo e na culminância dos anos letivos, as monografias de conclusão de cursos de licenciaturas, as dissertações de mestrado, as teses de doutorado, contemplando a história, a cultura e a problemática negra na sociedade brasileira.

A partir do ano de 2005, uma nova política se estabeleceu na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e esse trabalho formativo está sendo direcionado para cursos a distância, palestras, fóruns e distribuição de material pedagógico. Como resultado, muitos projetos deixaram de ser financiados. O Fórum de Parceiros foi substituído por Projetos Especiais. Foi criado um sistema de inscrição e seleção dos projetos, onde muitos deles, de reconhecida eficácia e aceitação nas escolas por parte de professores e alunos, não foram aprovados na seleção. No ano de 2006, poucos projetos aprovados conseguiram obter financiamento para desenvolver os seus trabalhos.

Pesquisadores afro-brasileiros vêm também atuando nas universidades implementando currículos em sala de aula,

publicando livros, criando linhas de pesquisas e núcleos de estudos sobre a problemática negra na educação, nos departamentos de educação, na Bahia e nas diversas universidades do país. Na Bahia, o professor Marco Aurélio Luz introduziu na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na Pós-Graduação, a linha de pesquisa e a disciplina Pluralidade Cultural e Educação.

Com a sua aposentadoria, a professora Maria de Lourdes Cerqueira, da Faculdade de Administração, prosseguiu coordenando a linha de pesquisa no núcleo de estudos Educação, Cultura e Arte, orientando diversas dissertações e teses sobre a temática. Contudo, com a sua ida para a África do Sul, para realizar seu pós-doutorado, a linha foi retirada da pós-graduação, após ter ficado durante algum tempo no núcleo de Currículo e Tecnologia. Sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Maria de Lourdes Cerqueira, foram concluídas na Faculdade de Educação da UFBA dissertações de Mestrado e teses de Doutorado relativas à problemática do negro na educação brasileira: REBOUÇAS. Nanci Helena Franco. Negras imagens: um estudo sobre os alunos negros da Escola Tereza Conceição Menezes no bairro da Liberdade/Curuзу. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA., 2000; LUZ. Narcimária Correia do patrocínio Luz. Abebe: a criação de uma nova perspectiva epistemológica em educação, tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA., 1997; CONRADO. Amélia Vitória de Souza. Dança étnica afro-brasileira: uma educação movimento. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA., 1996; Maria Durvalina Cerqueira Santos. Educação, cidadania e reconstrução de identidades; caso cooperativa Steve Biko. Dissertação de Mestrado. Salvador-BA., FAGED/UFBA, 1997.; GUIMARÃES. Elias Lins. O projeto de extensão pedagógica do grupo cultural Ilê Aiyê. Tese de Doutorado. FAGED/EDUFBA, Salvador-BA., 2001; SILVA. Ana Celia da. As transformações da representação

social do negro no livro didático e seus determinantes. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA., 2001 (tese de Doutorado).

Além dessas dissertações e teses orientadas pela professora Maria de Lourdes Cerqueira, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA tem um elenco das seguintes dissertações e teses: LEITE. João Pereira. Cor do aluno e reação da professora na escola primária de Salvador. Dissertação de Mestrado. FAGED/UFBA. Salvador-BA, 1974.; SOUZA. Iracema Luiza de. Egbé Kekeré Iya Obá-Biyi. Dissertação de Mestrado. FAGED/UFBA, Salvador-BA., 1977.; SILVA. Ana Celia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível 1. Dissertação de Mestrado, FAGED/UFBA, Salvador-BA, 1988; SILVA. Vanda Machado. Aspectos do universo cultural do Ilê Axé Opó Afonjá: uma perspectiva de formação de conceitos na pré-escola. Dissertação de Mestrado. FAGED/UFBA, Salvador-BA, 1989.; LUZ. Narcimária Correia do Patrocínio. Insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento. Dissertação de Mestrado, FAGED/UFBA, Salvador-BA, 1990.; GUIMARÃES. Elias Lins. Os saberes de uma festa: conhecimento e vivência de jovens negros no bloco afro Araketu. Dissertação de Mestrado. FAGED/UFBA, Salvador-BA, 1995; QUEIRÓZ. Delcele Mascarenhas. Mulher negra: trabalho e educação. Dissertação de Mestrado, FAGED/UFBA, Salvador-BA, 1996; QUEIRÓZ. Delcele Mascarenhas. Raça, gênero e educação superior. Tese de doutorado. FAGED/UFBA, Salvador-BA, 2001; FREITAS. Joseania Miranda. Museu do bloco afro Ilê Aiyê: um espaço de memória e etnicidade. Dissertação de Mestrado, FAGED/UFBA, 1996.

O professor Edivaldo Boaventura, antigo Secretário da Educação, que introduziu a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* nos currículos de 1º e 2º graus da Bahia, na década de 1980, numa tentativa de rearticulação do núcleo de estudos sobre

o negro e a educação na UFBA. A partir do ano de 2001, tem feito negociações e reuniões com alunos e professores para criar o núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na sua linha de pesquisa “Gestão e Políticas na Educação”, com o apoio do diretor da Faculdade de Educação, Prof. Nelson Pretto. O professor Edivaldo aposentou-se sem concretizar esse objetivo. Publicamos, em 2004, uma coletânea intitulada “O Terreiro, a Quadra e a Roda”, com textos de mestres, doutores e personalidades afro-brasileiras, cujo lançamento deveria marcar o início das atividades do núcleo, o que não ocorreu. Essa coletânea se constituiu em uma homenagem à Prof^a Eugênia Lucia Nery Vianna, que lecionava História da África na UFBA, no curso de História, falecida há seis anos, cujo projeto de Doutorado aprovado no exame de qualificação tinha esse título.

Uma vez que os currículos das graduações e da pós-graduação não contemplam, em grande parte, a diversidade étnico-cultural e racial da sociedade brasileira, as dificuldades para ingresso de alunos que queiram pesquisar as relações raciais e a cultura afro-brasileira são muitas e raramente algum aluno consegue romper o impasse e a muito custo lograr ingresso no programa com essas temáticas.

É importante mencionar a existência no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Mestrado e Doutorado do Departamento de Educação do Campus I da UNEB, a existência da linha de pesquisa Processos Civilizatórios, Pluralidade Cultural, Memória e Educação, oriunda do Núcleo de Estudos Pluriculturais, criado pela Professora Doutora Narcimária Correia do Patrocínio Luz, na Faculdade de Educação da UNEB, Campus I, hoje Departamento de Educação, no ano de 1994. Esse grupo constituído por professores que pesquisavam sobre questões de alteridade, diferença, gênero, religiosidade, orientação sexual, políticas para a igualdade de oportunidades, entre outras questões, apresentava

textos, palestras, livros, para os professores da graduação e produziu em novembro de 1995 um Seminário sobre o 20 de Novembro, de grande repercussão no Campus da UNEB. Com a criação do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, a Linha I, introduzida nos seus objetivos e metas pela Professora Dra. Narcimária Luz, constitui-se hoje o lócus dos estudos pós-críticos, que contemplam os estudos das diferenças humanas no que tange aos estudos étnico/raciais, de gênero, de orientação sexual, necessidades especiais, entre outras, e possibilita a introdução e expansão na pós-graduação dessa temática, através de importantes dissertações de mestrado defendidas e agora também de teses de doutorado, a partir da aprovação do doutorado em educação e contemporaneidade no programa no ano de 2008.

Pelo exposto, reafirmo a educação como um campo estratégico de luta contra o racismo, a invisibilidade e recalque das diferenças, bem como a educação, a escola e o currículo, como espaços onde a ação humana pode produzir a resistência e re-elaboração da ideologia hegemônica e equalizadora das diferenças, através da formação continuada, construídos nas salas de aula pela ação dos professores pesquisadores oriundos, em grande parte, do movimento social negro baiano e brasileiro.

Referências

CUTI, Luis. **E Disse o Velho Militante** - José Correia Leite. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Coordenadoria Especial do Negro, 1992.

GONZALES. Lélia. HASENBALG. Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

MNU. **NEGO** – Boletim Informativo do Movimento Negro Unificado-BA., n° 9, 1985.

SEC. Introdução aos Estudos Africanos: Documentos, Secretaria da Educação e Cultura. Salvador: SEC, Gabinete do Secretário, 1986.

Fóruns Internacional 20 de Novembro e Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social da UFRB: Narrativas e Memórias

Ana Rita Santiago

Nossa História Vem de Longe

Em 2006, o Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), realizou a I Conferência Negritude e Educação, aliando saberes populares aos saberes acadêmicos, iniciando assim as relações entre a Universidade e as comunidades locais, bem como a discussão institucional sobre as relações etnicorraciais no Brasil. Motivados por tal iniciativa, a partir de 2007, foi instituído, na UFRB, o *Fórum 20 de Novembro Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social*, o qual se justifica também pelo seguinte marco regulatório:

- A Resolução nº. 01, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

- A Resolução 01/2007, do Conselho Acadêmico – CONAC/ UFRB, que aprova as diretrizes para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UFRB, no tocante aos currículos dos cursos para que incluam componentes de ensino, pesquisa e extensão, ligados às temáticas do meio ambiente e diversidade sócio-histórica e étnica das culturas do Recôncavo;

- A Portaria 181/2006 que institui o *Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social* e determina o dia 20 de novembro como dia letivo de celebração, ações e de realização de atividades

em torno da consciência negra e ações e debates em torno de políticas afirmativas, de gênero e raça, de equidade, promoção da igualdade racial e inclusão social no âmbito da UFRB.

Assim, entre 2007 e 2011, o *Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social* ocorreu, anualmente, nos Centros de ensino da UFRB, com temáticas específicas e afins às histórias, perspectivas, experiências e desafios das populações afro-brasileiras e às inerências dos Centros de ensino e das cidades e adjacências em que estão inseridos. Além das atividades acadêmicas, tais como conferências, mesas-redondas, comunicações orais, exposições de pôsteres, nesse evento, incluíram-se ações artístico-culturais como shows, teatro, grupos de dança, exibição de filmes de curta e longa-metragem, bandas de música, poesia, apresentação de hip hop, caminhadas, rodas de capoeira e de samba, exposição de artes plásticas, lançamento de livros, mostra de beleza negra etc.

Os Fóruns Internacional 20 de Novembro e Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social

Em 2012, foi criado o *Fórum Internacional 20 de Novembro* pelas Pró-reitoria de Ações Afirmativas (PROPAAE) e Pró-reitoria de Extensão (PROEXT), incluindo o *Prêmio Lélia González*, as *Pré-Conferências* e os *Concursos Literário e Fotográfico* como ações preparatórias nos Centros de Ensino da UFRB. E, como partes de suas atividades, também foi criado a *Mostra de Cinema Negro*, a *Feira de Arte e Cultura Negra* e o *Troféu Mario Gusmão*.

Esse *Fórum* é realizado, concomitantemente, com o *Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social*. Atividades acadêmico-científicas e artístico-culturais integram sua programação, a qual tem se apresentado diversa e contado com a participação

de intelectuais e artistas locais, nacionais e internacionais, mas, igualmente, de mestres populares.

O VI Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo e o I Fórum Internacional 20 de Novembro, realizados em Cruz das Almas, entre os dias 21 e 23 de novembro de 2012, foram organizados pelas PROPAAE e PROEXT. Esses eventos reuniram 108 convidados, entre artistas, pesquisadores, gestores públicos, lideranças políticas e de movimentos sociais, locais, nacionais e internacionais. Inscreveram-se cerca de 3.500 pessoas de diversas localidades da Bahia e de outras regiões do Brasil. Em média 10.000 pessoas participaram dos shows.

As atividades acadêmicas, tais como Comunicações Orais, Simpósios, Exposição de Pôsteres, Mesas Redondas, Conferências, Rodas de Conversa contaram com a presença de pesquisadores internacionais como Dr. Muleka Ditoka Wa Kalenga (Schol@), Dra. Linda Marinda Heywood-Thornton (Boston University), Dr. Humberto Brown (AA Instituto de Saúde Urbana – EUA), Dr. John Thornton (Boston University), Ângela Davis (Califórnia – EUA), Dra. Epsy Campbell (GT Censo nas Américas – Costa Rica), Dra. Gina Dent (Universidade da Califórnia – EUA), Dr. Franklim Gil Hernandez (Universidade Nacional da Colômbia), Dr. Ephen Glenn Colter (Fulbrighth Scholar - USA), Sr. Mogeed Oyewo (Representante da Casa da Nigéria na Bahia), Dr. Camilo Afonso (Adido Cultural de Angola no Brasil), Prof. Luis Valdiviesio (University of Massachusetts-Amherst - EUA) e Dr. Luis Ricardo Fraga (Pró-Reitor de Políticas Afirmativas da Universidade de Washington – EUA).

Foto: ASCOM/UFRB.



Pesquisadora e ativista afro-americana Ângela Davis no Fórum Internacional Vinte de Novembro de 2012, realizado pela UFRB.

Contamos ainda com a participação de escritores/as negros/as como Rita Santana, Lívia Natália, Nelson Maca, pesquisadores/as da UFRB e de outras instituições de várias partes do Brasil como Profa. Dra. Maria de Lourdes Siqueira (UFBA), Dra. Maria Inês Barbosa (Ministério da Saúde), Msc. Valter Da Mata (CRP), Sr. Pedro Alexandre Penha Brasil (Ministério das Relações Exteriores) Profa. Dra. Fúlvia Rosemberg (Fundação Carlos Chagas), Profa. Dra. Stella Caputo (UERJ), Dr. Elias Sampaio (SEPROMI-BA), Profa. Dra. Marluce Macedo (UNEB/APNB), Prof. Mario Resende (UNILA), dentre outros.

Foto: ASCOM/UFRB.



Simpósio Educação e Relações e Etnicorraciais do Fórum Internacional Vinte de Novembro de 2012, realizado pela UFRB.

Também ganharam destaques a *Mostra de Cinema Negro*, a *Feira de Arte e Cultura Negra*, os Shows, a Solenidade de Outorga do Título de *Doutor Honoris Causa* a D. Dalva, mestre de samba de roda, de Cachoeira-BA, e o *Troféu Mario Gusmão*, concedido a 25 personalidades negras locais, nacionais e internacionais, dentre elas, os atores Zezé Mota e Luis Miranda, a ministra Luisa Bairros da SEPPIR, os deputados Luis Alberto (PT-BA) e Benedita da Silva (PT-RJ), a feminista afro-americana Ângela Davis (Califórnia – EUA), os artistas musicais Dra. D. Dalva, D. Santa e Mateus Aleluia dentre outros. Artistas locais, Margareth Menezes, Magary Lord, Cortejo Afro, grupos de sambas de roda e de capoeira e outras atrações abrilhantaram a programação cultural desses Fóruns.

Fonte: ASCOM/UFRB.



Solenidade de Concessão de Outorga do Título *Doutor Honoris Causa* a *D. Dalva*, mestre de samba de roda, de Cachoeira-BA no Fórum Internacional Vinte de Novembro de 2012, realizado pela UFRB.

Políticas de Ações Afirmativas: Novos Cenários e Desafios – Um Tributo a Mario Gusmão foi o tema principal que permeou tais eventos, os quais foram momentos significativos de reflexão sobre os processos de consolidação e constitucionalização das Políticas de Ações Afirmativas que completaram 10 anos no Brasil, tornando-se constitucionais em 2012. Foram inclusive relevantes para o reconhecimento da resistência histórica dos artistas negros do Recôncavo, simbolizados na figura do artista negro Mario Gusmão.

O *II Fórum Internacional 20 de Novembro* e o *VII Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social* também ocorreram de forma integrada e em celebração ao dia Nacional da Consciência Negra. Com o tema *Populações Negras e a Sociedade do*

Conhecimento no século XXI, tais eventos foram realizados também no *campus* Cruz das Almas, onde foi construída a *Cidade do Fórum*, entre os dias 20 e 22 de novembro de 2013, e teve como objetivo fomentar discussões e reflexões relacionadas às políticas e práticas afirmativas. Além de reunir pesquisadores e ativistas comprometidos com as transformações sociais e com a contribuição do fazer científico para a sociedade.

Fonte: ASCOM/UFRB.



Solenidade de Abertura dos Fóruns Internacional Vinte de Novembro e VII Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social, realizado pela UFRB, em 2013.

Durante os três dias, o público pôde conferir uma programação diversificada, que incluiu Grupos de Trabalhos; Conferências; Simpósios; Rodas de Conversa; Mesas Redondas; Oficinas e Minicursos; Lançamento de Livros; Premiações dos Concursos Literário e Fotográfico; Feira de Arte e Cultura Negra, com diversidade de Artesanato e Gastronomia; Apresentações Musicais; Mostra de Filmes e Performances Artísticas. Diversos temas e atividades acadêmicas foram colocados em debate

durante o *II Fórum Internacional 20 de Novembro* e o *VII Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social*. Alimentaram-se largamente a efervescente produção acadêmica e a difusão do conhecimento das populações negras.

Os debates dos Fóruns foram motivados por múltiplas temáticas e abordagens, mas que se entrelaçaram em um só ideal: o de se discutir a igualdade racial e a inclusão social dentro e para além dos muros da UFRB. Os temas variaram entre as relações de raça, classe gênero, sexualidade, quilombos, educação e relações etnicorraciais, saúde das populações negras, história da África, mídia, racismo e sexismo, saberes tradicionais e religiões de matriz africana, literatura afro-brasileira, lideranças comunitárias etc.

Em 2013, os *Fóruns* também reuniram renomados pesquisadores brasileiros e internacionais, provenientes de países das diásporas africanas, como a professora Dra. Sílvia Regina Lima, do Departamento Ecumênico de Investigações da Universidade Nacional de Costa Rica, a escritora angolana, Isabel Ferreira; o adido cultural de Angola Camilo Afonso; Vanda Machado, historiadora e doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia; Anória Oliveira, professora, doutora em literatura negra/afro-brasileira e moçambicana; Zelinda Barros, Narcimária Correia do Patrocínio Luz e Ana Célia Silva, professoras e doutoras da Universidade do Estado da Bahia; a Ministra Luiza Bairros da SEPPIR; os pesquisadores Ivair Augusto Alves dos Santos, (UnB), Walter Fraga (UFRB); Valdélcio da Silva (UNEB), Detoubab Ndiaye (UNEB), Gredson dos Santos (UFRB), Nilo Rosa (UEFS), Rita Dias (UFRB), Danilo Barata (UFRB), Cláudio Orlando (UFRB), Tatiana Velloso (UFRB), Lindinalva Barbosa (UFBA), Vilma Reis (UFBA), Cláudio Manoel Duarte (UFRB), Jocélio Teles (UFBA) e Wlamyra Albuquerque (UFBA); a Professora e Pesquisadora Ângela Figueredo da UFRB; o escritor e poeta baiano José Carlos Limeira; a escritora negra Aline França, Joel Zito e Pola Ribeiro,

cineastas, Renato Carneiro (KATUKA), entre outros, alcançando uma relevante visibilidade e divulgação na mídia.

As atividades acadêmicas e culturais do *II Fórum Internacional 20 de Novembro* e *VII Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social* tiveram uma média de público acima do esperado, atingindo aproximadamente 15.000 pessoas durante os três dias de eventos. Em 2013, foram 2.070 inscrições, dentre estas 104 apresentaram trabalhos nos GTs, 276 participaram das oficinas, 238 dos minicursos e os demais participaram das conferências, simpósios, mesas redondas e rodas de conversa.

A participação ativa de estudantes e servidores docentes e técnicos dos vários *campi* da UFRB merecem destaques, não só na organização do evento, mas, sobretudo, nas atividades acadêmico-científicas e artístico-culturais. Esses eventos, em 2013, também contaram com uma participação expressiva de discentes e pesquisadores/as de outras Instituições de Ensino Superior da Bahia e de outros Estados. Mais relevante ainda foi a participação de pessoas e grupos de comunidade, distritos e municípios adjacentes de Cruz das Almas.

Foto: ASCOM/UFRB.



Público dos *Fóruns Internacional Vinte de Novembro* e *VII Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social*, realizado pela UFRB, em 2013.

Os *Fóruns* consolidaram-se, em espaços e momentos pertinentes de reflexão, por apontar políticas alternativas, com vistas à superação das desigualdades raciais e sociais e conquistar direitos sociais, a inclusão social e a equidade. Cumpriram, com êxito, seus objetivos, tornando-se um evento de convergência de arte, cultura e pensamento afro-brasileiros e de socialização de experiências humanas e culturais. Além disso, sua pertinência se confirmou através da união de diversas linguagens e expressões da negritude brasileira.

O *II Fórum Internacional 20 de Novembro e VII Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social* também contaram com uma programação cultural diversificada, que ofereceu ao público atrações como: Exposição fotográfica – Exposição Damário Dacruz; Mostra de Vídeo-clips do Recôncavo; Lançamento de Livros; Mostra África – com documentários e apresentações musicais; shows gratuitos com os artistas Levy Emmanuel; Levada da Zabumba; Alana Sena e Banda Gan; Banda Didá, Mariene de Castro; Lazzo Matumbi; Luiz Melodia. Os shows musicais encerraram as atividades diárias dos *Fóruns*, atraindo um grande número de público ao espaço. Antes dos shows foram projetados, em telões laterais ao palco Mário Gusmão, imagens dos artistas visuais Ayron Heráclito, Guache Marques e Humberto Luiz Gonzaga, com trabalhos ligados à cultura negra.

O público, inclusive, também pôde conferir a *Feira de Arte e Cultura Negra* que, entre artesanato e gastronomia, reuniu 80 expositores de Salvador, Cruz das Almas, Amargosa, Rio de Contas, Santo Antônio de Jesus e regiões como Maragogipinho e Saubara. Ligados ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, os expositores da Comunidade Marisqueiras Saubara e Comunidade Indígena também fizeram parte da diversidade cultural representada por distintos trabalhos artesanais. Os produtos e serviços envolveram desde instrumentos percussivos

a penteados afros, culinária, rendas e bordados, vestimentas, acessórios e decoração, valorizando e expondo experiências e repertórios culturais negros.

Fonte: ASCOM/UFRB.



Show da cantora Mariene de Castro nos *Fóruns Internacional Vinte de Novembro e VII Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social*, realizado pela UFRB, em 2013.

Fonte: ASCOM/UFRB.



***Fóruns Internacional Vinte de Novembro e VII Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social*, realizado pela UFRB, em 2013.**

A Feira concentrou, ainda, a Exposição – CCAAB: ensino, pesquisa e extensão INCUBA – UFRB, do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) da UFRB. Além de abrigar um *stand* da Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte – SETRE.

Os *Fóruns* culminaram com uma emocionante homenagem a importantes personalidades que permanecem lutando pela igualdade e dignidade das populações negras no Brasil através do *Troféu Mário Gusmão*. Intelectuais, artistas, escritores/as, profissionais de comunicação, militantes pró-igualdade racial, gestoras e educadoras e mestres da cultura popular da Bahia foram homenageados, distribuídos em diversas áreas de atuação:

1. **Educação:** Profa. Dra. Ana Célia da Silva (UNEB); Prof. Dr. Jocélio Teles (UFBA); Prof. Dr. Nilo Rosa (UEFS); Prof. Dr. Valdélino Silva (UNEB);
2. **Artes:** os atores Antonio Pompeu e Hilton Cobra (Presidente da Fundação Cultural Palmares/MinC); os sambadores Carlos Bispo dos Santos (Paião) e Rosildo Rosário; compositores e músicos Chico César (Secretário de Estado da Cultura da Paraíba); Luiz Melodia (RJ); Roberto Mendes (Santo Amaro-BA); escritor/as Aline França (Teodoro Sampaio-BA); Isabel Ferreira (Angola) e José Carlos Limeira (Salvador-BA);
3. **Comunicação:** Jornalista Georgina Maynart (TV Bahia); cineasta e diretor da TVE Bahia Pola Ribeiro;
4. **Esporte:** Mestre de Kung Fu Anatólio Pereira de Jesus;
5. **Política:** Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) Luiza Bairros; a vereadora e militante Olívia Santana; a prefeita de São Francisco do Conde Rilza Valentim; o vereador Uberdan Cardoso; e a militante política e pedagoga Ilza Francisca da Cruz;

6. **Organizações Religiosas, Sociais e Culturais Negras:** Arany Santana (Bloco Afro Carnavalesco Ilê Ayiê); Creuza Maria Oliveira (Sindicato das Empregadas Domésticas); Clarindo Silva (Bar e Restaurante Cantina da Lua); Ivanide Santa Bárbara (MNU- Feira de Santana-BA); e Mãe Beata (Iyalorisà – RJ);
7. **Poder Público:** Desembargadora Luislinda Dias de Valois Silva.

A cerimônia de entrega foi animada pelo ator e diretor Ângelo Flávio, mestre de cerimônia, junto com a cantora Juliana Ribeiro, acompanhada ao piano por Fernando Marinho.

Fonte: ASCOM/UFRB.



Solenidade do Prêmio Mario Gusmão dos Fóruns Internacional Vinte de Novembro e VII Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social, realizado pela UFRB, em 2013.

Em 2013, os Fóruns se consolidaram com eventos acadêmico-científicos e culturais de grande magnitude da UFRB, haja vista que reuniram pesquisadores/as e artistas não só da região do

Estado da Bahia, mas também de outras regiões do Brasil e de vários outros países.

Os *Fóruns Internacional 20 de Novembro e Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social*, indubitavelmente, são importantes eventos, de excelência, visto que colaboram, dentre outros, com a internacionalização da UFRB; o agenciamento, institucional e acadêmico, de reflexões e pautas que visem à implementação de Políticas Afirmativas, Inclusão Social, de acesso, permanência e pós-permanência da UFRB; e a produção e socialização do conhecimento, práticas e políticas pertinentes à equidade racial e de gênero.

Diante disso, propício se faz reconhecer importância desses *Fóruns* para a Bahia e para o Brasil; desejar que tenham vida longa e, acima de tudo, cumpram, qualitativamente, com suas atribuições e, conforme necessidades e desafios que surjam, sejam ressignificados e atualizados em suas proposições e ações. Torço, veementemente, por isso!

Referências

UFRB. Relatório dos I Fórum Internacional 20 de Novembro e do VI Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social. Cruz das Almas, 2012.

UFRB. Relatório do IV Congresso de Pesquisador@s Negro@s. Cruz das Almas, 2012.

UFRB. Relatório dos II Fórum Internacional 20 de Novembro e do VII Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social. Cruz das Almas, 2013.

Intelectuais Negras: Entre a Invisibilidade e a Resistência

Ana Rita Santiago

Ao pensarmos em processos de construção e legitimação da identidade intelectual e de pesquisador (a) relacionamos, por vezes, com procedimentos e buscas de qualificação profissional, tais como cursos de capacitação, formação continuada ou permanente, estudos para exercício da docência etc. A ação de pensar e produzir conhecimento inclui tias práticas, mas está para além delas; É mais do que isso. Implica em problematizar o vivido e já pensado; atualizar e, se necessário e possível, ressignificá-lo; questionar, compreender e provocar o presente, o ainda não explicável; historicizar e interpretar pensamentos e conhecimentos já construídos; enfrentar dramas humanos, sociais; e, quiçá, projetar, desenhar sonhos, utopias, projetos, distopias etc.

Neste ínterim, pretendo, neste momento, compartilhar algumas considerações sobre possíveis funções sociais de intelectuais e reflexões sobre intelectuais negras a partir das abordagens de Cornel West, em *The dilemma of the black intellectual* (1999); de bell hooks, em *Intelectuais negras* (1995), intelectuais afro-americanos e de Lélia Gonzalez, em *Lugar de negro* (1982), intelectual negra brasileira, cientista social e política, ativista negra e feminista, falecida na década de 90. Proponho refletir sobre *a Atividade Intelectual e a Função do Intelectual; Intelectuais Negras: Tensões e Conflitos; e Tornar-se Intelectual Negra: Entre fios e Desafios.*

Entre a Atividade Intelectual e a Função do Intelectual

A categoria intelectual é um dos tantos segmentos da sociedade imbuída de complexidades. Quem são os intelectuais?

Quais suas funções? Que importância tem as suas ações atualmente? Essas são algumas indagações que alimentam fóruns de discussão em várias áreas de conhecimento e que justificam a existência de uma vastíssima bibliografia¹ que persegue tais questões.

O filósofo Gramsci (2006, p. 18) faz uma distinção entre a *atividade intelectual* e a *função intelectual*. Para ele, a *atividade intelectual* é inerente a qualquer exercício humano. Não há atividade que se restringe a tão somente ao trabalho e esforço físico. A *atividade intelectual*, por si só, não é uma ação restrita a um segmento intelectual. Toda ação profissional requer um mínimo de competência, qualificação técnica da ação desenvolvida, embora o que prevaleça seja o feito, a realização de um serviço ou de um produto.

[...] Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho, em determinadas condições e em determinadas relações sociais, (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila *amestrado*”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção; em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria.

1-São alguns exemplos: Said (1999), Foucault (1992; 2002), Gramsci (2006); Bobbio (1997), bell hooks (1995), Cornel West (1999), Hall (2006), González (1982), Glissant (2005), Sarlo (2000), Novaes (2006), Margato e Gomes (2004).

Pertinente é compreender, nesse sentido, que toda ação humana é uma atividade intelectual, ou seja, resulta de elaborações criativas do pensamento. Desse modo, viver, inventar e enfrentar o cotidiano, em quaisquer circunstâncias em que estejamos inseridos, pressupõe e implica em uma *atividade intelectual criadora*.

Já a *função do intelectual* não é exercida por todos (as), mas por grupos especializados. Aqui se inserem aqueles (as) que se dedicam a pensar, problematizar e a produzir conhecimentos sobre fatos históricos, dramas e realizações humanas e sociais, materializados em escrever, publicar e promover a circulação das elaborações. Para Gramsci,

[...] seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante [...] (2006, p. 18).

Discutir, por conseguinte, sobre o papel dos intelectuais é uma ação permeada de redes e tramas, que envolvem compreender seus múltiplos papéis públicos. Segundo Edward Said (2005, p. 10): “[...] Uma das tarefas do intelectual reside no esforço em derrubar os estereótipos e as categorias redutoras que tanto limitam o pensamento humano e a comunicação. [...]”. Sendo assim, não há uma função do intelectual e, sim, diversas, mas todas devem estar imbuídas de autonomia e criticidade. Tais atributos são desafios prementes e complexos na atualidade.

Entendemos, pois, *intelectuais*, doravante, como sujeitos que exercem a *função intelectual*, formulando e circulando pensamentos sobre vicissitudes do cotidiano e temas que perpassam grupos da sociedade a que pertencem. Ainda têm como funções o enfrentamento de várias indagações que emergem do existir e a elaboração de ressignificações sobre fatos e problematização de *verdades* já estabelecidas.

Intelectuais Negras: Tensões e Conflitos

Não é difícil constatar, no Brasil, discursos que continuamente desconhecem a produção intelectual de homens e mulheres negras. André Rebouças, Guerreiro Ramos, Milton Santos, Muniz Sodré, Ubiratan de Castro, dentre outros, são nomes ainda ausentes das rodas e redes acadêmico-científicas, que causam algum estranhamento ao mencioná-los. Essa situação se agrava mais ainda se fizermos menção às intelectuais negras e desfilarmos nomes, tais como Lélia González, Sueli Carneiro, Luiza Bairros, Maria de Lourdes Siqueira, Ana Célia da Silva, Marluce Macêdo, Maria Nazareth Fonseca, Rachel Oliveira, Vanda Machado, Nilma Lino Gomes, Narcimária Luz C. Patrocínio, Edna Roland, Fernanda Felisberto, Wlamyra Albuquerque, Iolanda Oliveira, Marilena Chauí, Florentina Souza, Petronilha Beatriz, Rosângela Souza, Dyane Brito Reis, Fátima Aparecida, Eliane Cavalleiro, Inês Barbosa, Jeruse Romão, Edna Roland, Anória Oliveira, Ana Cláudia Pacheco, Denize Ribeiro, Ângela Figueredo, dentre outras.

Tal invisibilidade, pois, não é ingênua. Ao contrário, explicita outras faces do racismo e do sexismo vividos por intelectuais negras. As trajetórias de mulheres negras não negam que quase não há motivação para o exercício da intelectualidade, por isso a pouca escolha delas por esse trabalho. Constata-se

que tornar-se intelectual deve ser uma conquista e dimensão para poucos, haja vista, por exemplo, a predominância masculina nesse exercício. Prova disso é que, nas rodas de discussões sobre intelectualidade, pouco aparece a dimensão de gênero e muito menos ainda estudos sobre intelectuais negras.

Infelizmente práticas racistas e sexistas se incumbem de incrementar os impedimentos para a escolha e a dedicação ao trabalho intelectual pelas mulheres negras, pois perpetuam uma representação iconográfica delas como serviçais, deficientes, desqualificadas, incompetentes e inferiores, segundo bell hooks (1995). A elas é atribuída a abnegação ao zelo pelo outro e a inerência aos serviços domésticos. Além disso, o seu corpo é exaltado como uma presença feminina primitiva, selvagem, sexual, natural, orgânica, animalista, mais próxima da natureza e altamente dotada de sexo, conforme já apontado por bell hooks (1995). É considerada como um “corpo sem mente”, com uma natureza perigosa, a qual precisa ser controlada. Esses estereótipos reforçam a *naturalização* das tendências às atividades consideradas secundárias.

Facilmente, podemos perceber que suas produções ainda não compõem, suficientemente, o arcabouço teórico-epistemológico de componentes curriculares e de pesquisas. Seus discursos, quando aparecem, estão na superfície desses segmentos ou resultam de empenho pessoal de algum (a) pesquisador (a) negro (a) e/ou de grupos afins. Por conta disso, seus estudos permanecem à margem do mercado editorial, de projetos de publicações de instituições acadêmicas e de pesquisas, bem como de referências bibliográficas de planos de cursos de graduação e pós-graduação.

Essa incipiência de recepção às intelectuais negras e o pouco respeito ao seu trabalho também não são inocentes. Reafirmam o falso pressuposto de que são quase sem possibilidades de

desenvolvimento de competências para o trabalho intelectual. Advêm, inclusive, da suspeita da excelência de sua intelectualidade e da negação desse papel por ela exercido.

Reconhece-se, diante disso, que, como *intelectuais orgânicos*, conforme a perspectiva de Gramsci (2006), há uma função preliminar para elas que é a de questionar a si e aos outros/as sobre tais ausência, invisibilidade e desautorização do seu exercício intelectual, bem como provocar deslocamentos e *rasuras*, na perspectiva de Derrida (2005), em favor da visibilidade e do reconhecimento de sua intelectualidade.

Os discursos sociológicos e antropológicos não dão conta, suficientemente, das relações etnicorraciais no Brasil de intelectuais brasileiros ou as *vozes* já *autorizadas*, há muito já fora constatado por Guerreiro Ramos (1995). Os seus instrumentos teóricos e práticos não atendem, tampouco garantem, eficazmente, agenciamentos de suas questões, demandas e peculiaridades, haja vista que, segundo a pesquisadora Narcimária P. C. Luz (1988), são teorias reducionistas, imbuídas de uma visão etnocêntrica.

As intelectuais negras, por conta disso, além da invisibilidade do seu pensamento, enfrentam outros dilemas já apresentados e apontados por Cornel West (1999) e bell hooks (1995). Sendo assim, para elas há mais uma função emergente, igualmente importante, que se associa a outras: criação de mecanismos e estratégias que desconstruam estereótipos negativos que circulam acerca de si e de seus pensamentos, já que pululam, frequentemente, críticas que lhes desautorizam.

Cabe, portanto, apropriarem-se dessas *formações discursivas*, no sentido atribuído por M. Foucault (2002), totalizantes e excludentes, não como verdades, mas como saberes datados e dotados de exercícios de poder. Cabe-lhes ainda uma (re) elaboração crítica, de acordo com Said (2000), de refutações dessas teorias segregadoras e assimilacionistas, bem como a construção de outros saberes, a

partir de uma multirreferencialidade, que favoreça a alteridade e a possibilidade de *acontecimentos discursivos* (FOUCAULT, 2002) sobre si e as realidades em que estão envolvidas.

Isso, certamente, exige, concomitantemente, envolvimento e autonomia, em relação às instituições com as quais convivem. Necessário se faz transitar nos espaços onde circulam saberes, poderes e possibilidades de dinamizar e fazer conhecer o que se produz. Mas também relevante se faz a conquista da autonomia diante das instituições, haja vista que pensar sobre si, sobre outros/as e realidades que circundam, por vezes, resulta em posicionamentos que conduzem a certo *exílio* ou *marginalidade* na perspectiva de Said (2000).

Suas posições, pois, muitas vezes, requererão oposições ao que está posto e legitimado, como o mito da democracia racial, por exemplo, o racismo institucional e as práticas racistas que perpassam o cotidiano das relações no Brasil. Torna-se em verdade, como afirmara Said (2005, p. 16), um *perturbador do status quo*. Nesse sentido, também compreendo que o seu desempenho público – profissional, religioso, político, acadêmico –, independente dos princípios que dirijam as instituições a que pertençam, deverá estar comprometido com pensamentos e ações que promovam afirmação e (re) significação de identidades das populações negras e da excelência de suas produções do conhecimento. Mais explicitamente, espera-se que forjem outras formas de ser e de ver populações negras, bem como a conquista de seus direitos civis, sociais e políticos e estratégias de valorização e reconhecimento da contribuição intelectual de mulheres negras.

Tornar-se Intelectual Negra: Entre fios e Desafios

Pensar é *ruminar* sobre si, sobre fatos e aquilo que está em volta; é inclusive apropriar-se deles para problematizá-los

e (re) elaborá-los. É um trabalho contínuo e dinâmico de tecer e (des) tecer o que já está instituído, transgredindo fronteiras discursivas. Isso exige tempo e dedicação, haja vista que um intelectual é um pensador que *escreve, publica, ler e é lido*, como bem afirma bell hooks (1995). Desse modo, o trabalho intelectual é, eminentemente, uma ação que precisa e conduz à solidão e ao isolamento, exigindo disciplina e dedicação permanente.

Disso surgem, portanto, dois desafios, também já indicados por essa intelectual, os quais precisam ser enfrentados por intelectuais negras brasileiras: *escrita solitária* e *medo do isolamento*. Como pensadoras, terão que dedicar-se à leitura e à escrita. Essas são ações que pressupõem não tão somente tempo e espaço para o seu desenvolvimento, mas também implicam em, muitas vezes, afastamento de entes e círculo de relações. Neste sentido, tornar-se uma intelectual negra é também uma ação de construção da *identidade subjetiva* (bell hooks, 1995) e do *cuidado de si* (Foucault, 1985).

A busca de questionamento e de compreensão da realidade individual e coletiva, advinda do enfrentamento desses desafios, certamente, fortalecerá o uso do pensamento crítico a serviço da sobrevivência, como ação terapêutica e como conquista de autonomia e de autoconfiança. Desse modo, a solidão e o isolamento constituem-se em um ato político, visto que proporcionarão, além de um entendimento de si, uma capacitação para participar ativamente da vida familiar e comunitária.

Para dedicar-se, com excelência e satisfatoriamente, ao exercício da intelectualidade, torna-se imprescindível, em alguns momentos, de certo distanciamento de grupos de convivência, bem como de outras atividades artísticas, políticas e culturais, também relevantes. É preciso, pois, um *lugar* que se constitua como refúgio e abrigo de realização e pensamento sobre si e o vivido.

Mais ainda requer condições favoráveis, externas e internas, para a produção intelectual, tal como o enfrentamento dos estigmas de que, eminentemente, cabe à mulher negra cuidar da família e de afazeres domésticos, bem como ser mais serviçal e afeita aos trabalhos braçais. É necessária, diante disso, a *descolonização da mente*, de acordo com bell hooks (1995). Neste sentido, afirmar-se como intelectual negra é, primordialmente, lidar com ideias, mas, principalmente, com o compromisso com a mudança social, cultural e política. É afirmar, segundo Cornel West (1999), como *Intelectual insurgente*, ou seja, com o interesse em favor da vida mental e do bem-estar das comunidades negras.

Há de considerar, por fim, que às intelectuais negras cumpre ainda a incumbência de criar estratégias de reconhecimento e visibilização de suas produções intelectuais. O seu trabalho intelectual não é um universo isolado, mas deve integrar-se a outras iniciativas, igualmente importantes, de combate e luta do racismo e do sexismo, em favor da dignidade humana. Para isso, cumpre, inclusive, motivar seus pares e entes à solidariedade, a fim de que as apoiem também como interlocutores no seu desempenho intelectual e favoreçam condições necessárias de valorizá-lo e de exercê-lo.

A crise contemporânea sobre o papel (função), segundo Izabel Margato e Renato Cordeiro Gomes (2004), e o silêncio dos intelectuais, de acordo com Adauto Novaes (2006), nesse ínterim, instigam também as intelectuais negras a enfrentarem os desafios do ato de pensar e de questionar as *cenas* que se apresentam no seu cotidiano. Permitem também *abalar* e *rasurar* toda e qualquer possibilidade de aprisionamentos, homogeneidades e unificações de olhares sobre elas. Ao contrário, entendê-las como realidades multifacetadas e mutáveis. Certamente, não com a postura ou pretensão de *dar* respostas, soluções e legitimar verdades, mas de problematizá-las, relativizá-las e, se for o caso, desconstruí-las.

Diante disso, esta reflexão leva-nos a compreender que, embora sem visibilidade merecida, intelectuais negras exercem um papel fundamental na (des) construção das identidades das populações negras e atuam, com excelência, no árduo trabalho de produção do conhecimento. Seus pensamentos, em meio a tantos outros, são pertinentes colaborações para o fim de sua exclusão e da impossibilidade de acesso dos bens comuns.

Referências

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**. Dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. Trad Marco Aurélio Nogueira. 2 impr. São Paulo: Editora UNESP, 1997. (Biblioteca básica).

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 3. ed. Trad Maria Beatriz Nilza da Silva. São Paulo, Perspectiva, 2005. (Debates, 49).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. 3. O cuidado de si. Trad Maria Thereza da Costa

Albuquerque. 7 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **O que é um autor?** 3. ed. Trad Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1992.

_____. **Microfísica do poder**. 17. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Grall, 2002.

_____. **Arqueologia do saber**. Trad Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro Forense Universitária, 2002.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. (Coleção Cultura, v. 1).

GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad Carlos, Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília; Representação da UNESCO no Brasil, 2006.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**. Rio de Janeiro: Ano 3. n. 2, 1995.

IJUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação**. Salvador: Revista da FAEBA/UNEB. Ano 7, Nº 10, Jul-Dez, 1998.

MACHADO, Vanda. **Intolerância religiosa: vigiando e punindo**. Disponível no site < <http://www.Ipp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0102.pdf> >, acesso em 30/06.2007.

MARGATO, Izabel e GOMES, Renato Cordeiro. **O papel do intelectual hoje**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

NOVAES, Adauto (org). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RAMOS, Guerreiro. **Patologia social do “branco” brasileiro**. In *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

SAID, Edward. **Representações do intelectual: as palestras de Reith**. Lisboa: Colibri, 1999.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna.** Intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Trad Sérgio Alcides. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

WEST, Cornel. **The Dilemma of the black intelectual.** In: WEST, Cornel. *The Cornel West: reader.* Basic Civitas, 1999.

A Lei nº 10.639/03: **Pressupostos e Propostas** **para a Educação Brasileira**

Anália de Jesus Moreira

Este artigo analisa o percurso das propostas que culminaram com a promulgação da Lei nº 10.639/03. Descreve o traçado histórico da construção da Lei a partir dos movimentos e fatos que colaboraram para que os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, abraçassem o instrumento como forma de criar uma educação antirracista nas escolas e fora delas. Analisa algumas passagens históricas e caminha por entidades que colaboraram para a efetivação da Lei. Desta forma mostra a pró-atividade negra na luta contra o racismo e outras formas de discriminação.

A Lei nº 10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, surgiu do Projeto de Lei nº 259 de 1999, de autoria dos deputados Pilar Esther Grossi (PT-RS) e Benhur Ferreira (PT-MS), substitutivo do Projeto de lei do deputado Humberto Costa. A lei alterou a LDBEN nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país, configurando-se, atualmente, em instigante fonte de debates por colocarem no centro da discussão nossas etnicidades. A proposta é problematizar questões identitárias, como a ancestralidade, a resistência e a cultura, sugerindo para esses pilares a utilização de novas matrizes teóricas que contemplem outros olhares sobre o processo histórico da cultura afro-brasileira.

Trato, especialmente, da educação formal por entender que é esse campo o foco da lei e compreender a educação formal como algo que não significa simplesmente uma oposição à

educação não formal, no sentido político e cultural: “[...] educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada a exemplo do currículo” (GADOTTI, 2005, p. 1). Portanto, é a escola um espaço dependente de estruturas hierárquicas e burocráticas, controladas e fiscalizadas pelo poder central, o governo; enquanto educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática, portanto, menos controlada.

Acredito ser necessária a comparação de conceitos sobre educação formal e não formal para que percebamos a importância da Lei nº 10.639/03 ser difundida, aplicada e refletida, além das concepções escolásticas, embora o nosso foco de pesquisa seja a educação formal.

Em 10 de março de 2008, foi assinada a Lei nº 11.645/08 para também incluir como obrigatórias, no ensino básico, a história e a cultura dos índios brasileiros. Sem revogar a Lei nº 10.639/03, a Lei nº **11.645/08** reitera a atenção para a significação etnicorracial indígena ao lado dos povos africanos na formação do povo brasileiro. À prova dessa evidência está na necessidade emergente de aperfeiçoamento, intervenção e reflexão conforme preconizou a parecerista da Lei nº 10.639/03, Petronília Beatriz Gonçalves Silva (2005).

Defende a autora que está na hora de abolir os sentimentos de superioridade e de inferioridade presentes na sociedade brasileira para que “[...] novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas” (SILVA, p. 2005, p. 158). O processo se dará com a valorização dos saberes afro-brasileiros “[...] para que se formem atitudes de respeito a partir do reconhecimento, da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade”. (SILVA, p. 2005, p. 158).

O Movimento Negro: Uma Breve Cronologia das Ações para Afirmar a Cultura e a História Africana e Afro-Brasileira

Construir uma cronologia da elaboração da Lei nº 10.639/03, destacando seus componentes políticos-educacionais, obrigou-me a optar por recortar episódios constitutivos da luta histórica dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, no processo civilizatório dos saberes afro-brasileiros. Os fatos históricos, construídos dentro do ambiente educacional formal e não formal, no Brasil, comportam, para mim, pontuações que ligam os marcos do Teatro Experimental do Negro (TEN), de Abdias do Nascimento, à luta atual dos movimentos negros.

Minha reflexão sobre **O quilombismo** (NASCIMENTO, 2002) fez considerar a obra como fundante no processo de discussão sobre o negro na sociedade, em função de suas abordagens de caráter científico e histórico-social. O pensamento de Abdias do Nascimento favorece a luta por uma nova matriz teórica ao tempo em que apela para a construção de um movimento antirracista.

Quando o autor nos diz que “[...] os negros têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na justiça, nas igualdades e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade: uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo”, (NASCIMENTO, 2002, p. 262), faz um apelo às novas formas de organização por meio das quais se deve lutar pela mudança das estruturas em voga.

Ao estudar o percurso do TEN e suas implicações sociais e políticas, Jeruse Romão (2005) destaca a ambiguidade da perspectiva educacional do movimento que não se ligava, ideologicamente, ao africanismo, embora, inicialmente, tenha assumido uma performatividade afrocentrada. Explicou Romão que, para o TEN, “[...] a África não era centro de modelo social e, sim, a identidade do negro de origem africana”. Para a

autora, isso deu ao TEN não apenas um caráter escolástico, mas, principalmente, uma dimensão de projeto político:

A educação do Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção no mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro): na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros (ou da superioridade dos brasileiros) (ROMÃO, 2005, p. 119).

Historicamente, os movimentos sociais elegeram como uma das prioridades de suas ações os debates sobre educação. Conceituo movimentos sociais a partir do “agir comunicativo” (HABERMAS, 2003, p. 165) “[...] quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas”. São os movimentos sociais que, imbuídos de novos pensamentos, tentam nos espaços formais e não formais acrescentar novas práticas á educação, assumindo também a fonte de denúncias contra o sistema excludente capitalista e suas contradições, especialmente no âmbito escolar.

Para Gomes (1997, p.20), a contribuição do povo negro parte de “[...] novos olhares e novas ênfases na pesquisa, na teorização e nas propostas de intervenção no nosso sistema educacional”.

A forma de atuação do movimento negro pode ser considerada divergente, na medida em que amplia as categorias de análise, abrangendo raça, gênero e classe social, principalmente, e discutindo

novos aportes como o direito à saúde, à educação e ao lazer.

No âmbito escolar, pontua Gomes (2005, p. 54), as pressões políticas do movimento negro centram-se no combate as “[...] práticas discriminatórias, embutidas nas relações hierárquicas raciais dentro e fora da escola e na produção de material didático escolar”. Para autora, embora o caráter de denúncia ainda seja forte e necessário, outras dinâmicas estão sendo implementadas como desdobramento do próprio movimento.

Ana Célia da Silva (2002) afirma que “movimento negro” pode ser analisado a partir de uma visão político-ideológica definida por meio de posições sociais. Para a autora, movimento negro define-se como:

[...] todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela sua liberdade, desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a sua conquista dos direitos fundamentais na sociedade (SILVA, 2002, p.140).

O contraponto desta “situação excludente”, denunciada pela autora, seria a educação paralela, colocada nas escolas através do próprio movimento negro, a fim de que se reconheça no ambiente escolar e na sociedade, os valores civilizatórios da cultura afro-brasileira, assim com a contribuição dos povos negros na construção social e cultural do Brasil.

A luta objetiva do movimento negro pela educação começou a efetivar-se nas três primeiras décadas após a abolição. Inicialmente no agrupamento recreativo dos “homens de cor”, depois, através da imprensa insurgente, até a organização das primeiras entidades políticas, a partir de 1931, com a fundação da Frente Negra Brasileira. Comenta Ana Célia da Silva (2002, p. 140), que a Frente Negra era “[...] caracterizada como um movimento político de massa, integracionista e de reação à discriminação do negro no mercado de trabalho”. Desta forma,

a Frente contabilizava mais de 30 mil filiados em todo o país, ganhando status partidário. Assim, em 1937, ao congregar filiados negros e não negros, passou a ser chamada de “União Negra”.

O Cenário Baiano: No Corpo do Ilê Aiyê, a Subjetividade e a Afirmação da Cultura Afro-brasileira

O surgimento da entidade cultural e carnavalesca, Ilê Aiyê, em 1974, segundo Cardoso (2005), pôs, em evidência, as “subjetividades negras”. A intenção do Ilê, não simplesmente cênica e festiva, valorizou a luta por novas oportunidades na educação e alternativas de lazer para a maior comunidade negra de Salvador. A sua origem comporta divergências. Há os que defendem o Ilê como resultante da elite intelectual do Movimento Negro, outros o entendem como construção política de movimentos populares e estudantis. Não há dúvidas quanto ao local nascedouro do Ilê Aiyê: a Rua do Curuzu, no bairro da Liberdade:

Os jovens negros que fundam o Ilê são oriundos de uma das mais importantes delas – a Escola Parque fundada por Anísio Teixeira. São representativos da mobilidade social experimentada pelos negros nesse contexto de reorganização da economia local e do mercado de trabalho e de expansão da cultura de massa ampliando o acesso aos meios eletrônicos – rádio e televisão e impulsionando a indústria fonográfica na Bahia (CARDOSO, 2005, p. 45).

O desfile do Ilê pelas ruas de Salvador, em 1975, foi marcado pela adversidade. Aquelas negras e aqueles negros, de roupas coloridas, orgulhosos e brincantes, expunham a provocação em um cenário desfavorável àquela ação. O Brasil vivia a pujança da dominação militar e o mito da democracia racial. O carnaval

baiano ostentava *status* de evento turístico e a cidade do Salvador, a vocação para a subalternidade capitalista.

O Ilê ficou estigmatizado como movimento contra-hegemônico, de cunho racista, por expressar, em seus cânticos e vestimentas, produções e estéticas associadas à valorização africana e orgulho de raça. *Que bloco é esse?*, música provocante do compositor Paulinho Camafeu, deu o tom ao contraste da época. Os versos, aparentemente, simples e ritmados, embutem a ideologia de valorização corporal e racial.

A suposta “marca” racista do Ilê tem forte impacto no senso comum e se assume ainda como polêmica, sendo lembrada, constantemente, em meio aos seus desfiles carnavalescos. Observo que movimentos desconstrutivos dessa imagem partiram, inicialmente, de intelectuais baianos, a exemplo do cantor e compositor Caetano Veloso, que exaltou a luta e os valores do Ilê Aiyê, mas reitero a autoafirmação da entidade ao se estabelecer como movimento político-educacional.

É atribuído ao Ilê o surgimento local do Movimento Negro Unificado (MNU), considerado uma extensão da luta histórica da Frente Negra, movimento reivindicatório político-educacional, cuja militância ocorreu, entre 1931 e 1937, culminando com a realização, em Porto Alegre, do Primeiro Congresso Nacional do Negro.

. Nos últimos tempos, o Ilê se firmou como atuação educativa: “A partir de 1995 - quando é fundado o Projeto de Extensão pedagógica - o Ilê Aiyê inicia um processo de ensino formal, envolvendo suas experiências educativas às escolas da rede pública e à publicação sistemática da coleção *Caderno de Educação*”. (CARDOSO, 2005, p. 45). Tal documento explicita os compromissos educacionais da entidade em consonância como PEP, Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, cuja base metodológica compreende análises dos livros didáticos e a mobilização artístico-cultural dentro das escolas, apoiada por

formadores do bloco. Objetivamente, o PEP busca o conhecimento geral sobre o continente africano no sentido de procura por um lugar civilizatório e histórico do aluno afrodescendente.

A Marcha Zumbi: Corporificação de uma Luta Contra as Desigualdades Raciais no Brasil

A Marcha Zumbi dos Palmares, realizada, em 1990, iniciou uma nova luta por um programa de ações do governo brasileiro para superar o racismo e as desigualdades sociais, mas, somente, em 1996, Zumbi passou a ser considerado herói da nação, instituindo-se a data 20 de novembro como Dia Nacional de Valorização da Consciência Negra.

O compromisso de Durban, em 2001, também chamado de II Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, na África do Sul, promovida pela ONU, é marco dos debates sobre problemas sociais, econômicos e ambientais nos países-membros, entre eles, o Brasil. Após a Conferência, o governo brasileiro iniciou algumas ações em políticas públicas que hoje são efetivadas na área educacional. Penso que uma das ações foi a promulgação da Lei nº 10.639/03. Em contraponto, ficaram expostas à sociedade discussões sobre a qualidade da educação recebida pelos estudantes afrodescendentes, principalmente, no ensino básico e no espaço universitário.

Outras Considerações acerca das Possibilidades da Cultura Afro-Brasileira na Escola

Este trabalho não tem a pretensão de promover soluções para o tratamento da cultura-afro no ensino. Indica que devemos problematizar a questão e debater as invisibilidades e

silenciosidades, atentando para uma revalorização desses saberes. O afunilamento do trabalho me fez perceber a preexistência de propostas que defendem tal visibilidade, embora as sugestões estancem na resistência à ação prática.

Diante do risco de perpetuação da normalidade com relação às diferentes identidades e culturas, sugiro atenção para formas mais eficazes de tratar a questão na escola. Como disse Gramsci (1981, p. 13), “[...] criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’”. Reitero que é preciso, sobretudo, “difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação de ordem intelectual e moral”.

Reconheço a luta dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, como fundamental para o processo de valorização histórica e cultural afro-brasileiro. Enxergo em suas faces relevância em efetivar-se multiétnica, no momento em que a educação brasileira é colocada em “xeque” diante da proposta de tocar uma nova epistemologia e outras formas de relacionamento étnico-racial.

Em relação ao meu campo de estudo, a Educação Física, compreendo corpo e movimento como produtores de sentidos e significados. Afirmo que sentidos e identificações de corpo e movimento sofreram forjamentos históricos que precisam ser problematizados num país, onde é grave a desigualdade social e racial. Entendo que tais forjamentos foram baseados nas ideologias de branqueamento, salientadas na cor da pele e no ideal de corpo e aparência, resultando na dificuldade que temos em corporificar valores identitários de matriz étnico-racial negra e indígena e apropriá-los como civilizatórios. A base conteudista da Educação Física é, predominantemente, “branquela” e carrega afinidades com os projetos de embranquecimento da cultura

brasileira. Observo que é preciso considerar corpo no contexto de sociedade como elemento que não se resume à biologia, fisiologia ou mecanicidade de movimentos, e, sim, como dotado de identificações culturais, étnicas, sociais e raciais.

Nesse sentido, compreender que o corpo baiano tem forte matriz africana é propiciar discussões mais aprofundadas sobre a ligação entre corporalidade, ancestralidade e cultura. Justifico esta última consideração como sugestão para que o estudo da cultura corporal na escola básica se torne significativo e contribua para fazer avançar a Lei nº 10.639/03. Tornou-se urgente uma releitura do corpo, bem como se constitui como ação simultânea outras leituras sobre corporalidade negra e movimento, no campo de estudo da cultura corporal.

Acredito que as dificuldades dos professores em lidar com temas da cultura afro-brasileira também estão ligadas à construção epistêmica desses sujeitos, daí a necessidade de uma “nova formação” e olhares para outros suportes teóricos que visibilizem a cultura africana e afro-brasileira como identificante e civilizatória.

Referências

BHABHA, Homi. K. **O Local da Cultura**. Trad Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. (Humanitas; 24).

CARDOSO, Nádia. **Instituto Steve Biko: juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estadual da Bahia, Salvador, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da Educação Formal/não Formal**. [S.l: s.n.], 2005. Documento apresentado no evento Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans so-

lution? do Institut International des droits de l'enfant (IDE), Sion (Suisse), 18 a 22 de outubro, 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional12030234911-t003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2006.

GOMES, Nilma Lino. A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro. In: GONÇALVES, Petronília Beatriz; ASSUNÇÃO, Lícia Maria de (Org). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil, Expressões** . 1997,

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 4. ed. Trad Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Trad Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

KUNZ, Eleanor. **Educação Física, Ensino e Mudança**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2004. (Educação Física).

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e Outras histórias**. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2005. (Educação para todos)

SILVA, Ana Célia da. Movimento Negro Brasileiro e sua Trajetória para Inclusão da Diversidade Étnico-racial. **Revista FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p.139-151, jan./jun., 2002.

SILVA, Petronília Beatriz G. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras: Superando o Racismo na Escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

Descolonização do Conhecimento no Século XXI

Ângela Figueiredo

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao convite, mas, sobretudo, agradecer a confiança depositada em mim pelos professores Ronaldo Barros, Ana Rita Santiago e Denize Ribeiro para proferir a palestra de abertura do II Fórum Internacional 20 de Novembro e o do VII Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Quero justificar a ausência do professor e amigo Ramon Grosfoguel, da Universidade de Berkley. Ramon deveria estar hoje aqui conosco, mas, infelizmente, ficou muito doente após uma viagem à Colômbia, o que lhe impossibilitou de vir ao Brasil. Gostaria de agradecê-lo pelos intensos debates por quase uma década nos encontros promovidos pelo curso Fábrica de Ideias e dizer o quanto foi difícil, para mim, assumir uma postura descolonial na produção do conhecimento. Pior do que isso foi reconhecer o quanto a minha formação era machista, sexista e colonizada. Quero agradecer, especialmente, a minha querida Cintia Tâmara pelo apoio e estímulo e por cobrar de mim a necessária e urgente coerência entre a teoria e a prática.

Dizem que **santo de casa** não faz milagre. Por isso, hesitei em aceitar o convite, pois sei que o *habitus* acadêmico, muitas vezes, depõe contra nós, quer dizer, de acordo com um conjunto de regras pré-estabelecidas, a nossa produção/reflexão deve sempre ser mostrada e discutida fora de casa. Está prática reflete de certo modo a crença numa desvinculação entre a produção do conhecimento e interesse político, assim como revela uma suposta “neutralidade” na produção do conhecimento, dois grandes

mitos que procurarei desconstruir ao longo da minha fala, pois, como afirmam as feministas, “todo conhecimento é posicionado”.

Além disso, estou ciente da minha responsabilidade, já que os Fóruns têm se constituído como um espaço importante de reflexão coletiva sobre as hierarquias raciais, as diferentes formas de resistência, as articulações política e acadêmica negra no Brasil. Igualmente importante é a minha responsabilidade em fazer a abertura de um evento que, no ano passado, contou com a valorosa contribuição da ativista dos direitos civis e professora Ângela Davis. Espero que os orixás me iluminem nesta tarefa desafiadora.

Ingressei na UFRB como professora em julho de 2008, desde então, tenho acompanhado o crescimento, desafios, aprendizados e os embates teóricos e políticos que caracterizam o cotidiano de nossa universidade. A UFRB já nasceu com o sistema de cotas iniciado no Brasil, desde 2002, e que reserva um percentual do número de vagas para negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas. Mas, de que modo a adoção desta política influencia a nossa reflexão acadêmica e a nossa prática cotidiana? O que temos aprendido? O que fazemos e o que ainda precisamos fazer para que a universidade cumpra o seu papel? Como não transformar os nossos estudantes em assimilados, aqueles precisam esquecer quem são para se transformar num outro aceitável? Qual o papel do (a) intelectual negro (a) nesse processo?

A implementação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras tem suscitado intenso e caloroso debate entre os intelectuais brasileiros antirracistas, que almejam a construção de uma sociedade mais justa, mas que se colocam em posições contrárias quando o tema é a implementação de cotas. A reação negativa desses interlocutores brancos e mestiços, de esquerda e de direita, com relação às políticas de cotas, deriva da preocupação com a possibilidade de criarmos um Brasil racializado, destruindo, assim, o nosso tão caro discurso da mestiçagem.

A década de 1990 constitui um período singular na história das relações raciais brasileiras. Afinal de contas, é no governo de Fernando Henrique Cardoso que, pela primeira vez, se admite, oficialmente, a existência de preconceito e de discriminação raciais em nossa sociedade. Isto veio, do ponto de vista político, ao encontro das conclusões a que haviam chegado diversas pesquisas realizadas desde a década de 1970, que deslocavam a crença na democracia racial brasileira, paradigma interpretativo sobre a nossa sociedade que teve na obra *Casa grande & senzala*, de Gilberto Freyre, sua grande representação.

Esse movimento, que se consolida na década de 1990, contou, fundamentalmente, com a contribuição de dois atores: o ativismo negro e alguns cientistas sociais aliados à luta política. Mas, é também nas ciências sociais que se encontram os maiores opositores ao sistema (MAGGIE e FRY, 2009; CHOR MAIO, 2004 e VENTURA (2005). Do ponto de vista da produção acadêmica nesse âmbito, é incontestável a contribuição de alguns autores que se encarregaram de demonstrar, já na década de 1970, as desigualdades raciais na configuração do mercado de trabalho e dos seus desdobramentos, em períodos posteriores, nas pesquisas sobre as desigualdades no acesso à educação e nos desníveis de renda entre negros e brancos. O argumento desenvolvido por essa nova vertente sociológica opunha-se tanto à tese anterior, que buscava entender as manifestações de preconceito e de discriminação raciais apenas nas relações interpessoais e menos na estrutura – por isso mesmo, a importância atribuída à mobilidade ascendente e aos casamentos ou uniões interracialis –, quanto à tese, inicialmente formulada por Florestan Fernandes, em 1972, de que as desigualdades raciais no Brasil eram resquícios de um passado escravista e que tenderiam a desaparecer a partir das novas relações de trabalho presentes no sistema capitalista.

A tese defendida por Carlos Hasenbalg, em 1979, por exemplo, argumentava que o racismo e a discriminação racial

resultavam da competição só existente no capitalismo, no sentido de que só a partir da concorrência em que tal sistema viceja é que veríamos surgir a discriminação racial e o racismo sob sua formulação moderna. Entretanto, a perspectiva da colonialidade do poder, articulada por Aníbal Quijano (1993, 1998 e 2000) considera que o racismo e a construção de categorias raciais começam com a formação da divisão internacional do trabalho do sistema-mundo europeu capitalista/patriarcal moderno/colonial no final do século XV, em 1492.

É importante destacar três importantes aspectos: primeiro, as diferentes formas de interpretação das desigualdades raciais e do racismo na sociedade brasileira; segundo, a evidência, como mostra a perspectiva latino-americana, de que o racismo não é um fenômeno moderno; terceiro, a necessidade de estabelecer, desde já, uma ruptura entre o racismo contemporâneo e as teorias raciais ocidentais prevalentes no século XIX, mais conhecidas entre nós, que eram fundamentalmente baseadas na crença da diferença biológica. Pois sabemos que, na modernidade, os racismos culturais, mais conhecidos como (xenofobia) e o racismo biológico coexistem, porém, dependendo do contexto histórico-colonial, um prevalece sobre o outro.

Estudos genéticos mais recentes, inclusive desenvolvidos no Brasil, mostram que, do ponto de vista biológico, somos todos mestiços e, para utilizar uma linguagem mais moderna, somos quase todos afrodescendentes, euro-descendentes e índio-descendentes, como demonstrado por Pena e Bortolini (2004). Nesse sentido, os achados presentes nos estudos genéticos, nesse âmbito, não servem como base para o argumento a ser utilizado por racistas e antirracistas, mas para reafirmar apenas que a raça é uma construção social e, assim sendo, o nosso diálogo não deve ser estabelecido no campo da natureza, mas, sim, no da cultura, já que o nosso diálogo tem de ser estabelecido no campo

das relações sociais e das diferenças histórica e socialmente construídas, em que o fenótipo, e não o genótipo, é importante.

Abordarei nesta fala algumas reflexões sobre a experiência negra na universidade, tomando como ponto de partida o conhecimento empírico obtido através dos diálogos e as conversas informais com professores e estudantes negros. Para tanto, assumirei a perspectiva da colonialidade do poder articulada por Aníbal Quijano, associado à contribuição fundamental das feministas negras. Desse ponto de vista, nos parece importante entender a importância da geopolítica do conhecimento, já que é determinante compreendermos a localização epistêmica e os interesses políticos existentes na produção do conhecimento.

Para tanto, a minha fala está estruturada em quatro: na primeira, apresentamos a perspectiva da colonialidade do poder para entender tanto as hierarquias raciais existentes nas universidades brasileiras quanto alguns aspectos relativos ao debate sobre as cotas; na segunda, dada a importância do tema das desigualdades ou das hierarquias raciais no Brasil, apresentamos, ainda que brevemente, a formação do campo de estudos definido como Estudos das Relações Raciais no Brasil e as mudanças e tensões ocorridas a partir da entrada em cena de pesquisadores negros; já na terceira, discorreremos sobre as políticas descoloniais na produção do conhecimento, e, finalmente, no quarto ponto, retomamos as questões relativas à colonialidade do poder e à negação do racismo no espaço acadêmico.

A Importância dos Estudos das Relações Raciais no Brasil e a Emergência e Sujeitos Políticos Negros nas Universidades Brasileiras

O campo de estudos conhecidos como Estudos das Relações Raciais no Brasil constitui o objeto de conhecimento

historicamente produzido por acadêmicos mestiços claros, brancos ou quase brancos, cuja epistemologia baseia-se no estudo *sobre* negros, por isto mesmo, a noção de estudos sobre as “relações raciais” mantém o mito de uma horizontalidade entre os grupos racialmente diferenciados. Por isso mesmo julgamos ser mais adequado falarmos de “hierarquias raciais”, já que enfatizaríamos a verticalidade das relações sobre a suposta horizontalidade expressa na definição “Estudos das Relações Raciais”.

Diferentemente de outros países, o interesse em entender os problemas das “relações raciais” constituiu uma preocupação que antecedeu a institucionalização da Sociologia brasileira, a partir da criação da Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933, e da criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Inicialmente presente no relato dos viajantes e, em seguida, na obra dos ensaístas, a exemplo de Sílvio Romero, Manoel Bonfim, Oliveira Viana e, posteriormente, a partir dos trabalhos de Gilberto Freyre (OLIVEIRA, 1995).

Nesse sentido, a preocupação com as questões de natureza racial sempre despertou o interesse dos estudiosos, independentemente dos enfoques e das agendas acadêmicas e políticas. A primeira geração estava preocupada com o futuro da nação brasileira, condenada pelos efeitos “maléficos” da mistura de raças. Nesse período, os estudos vislumbravam uma única saída: o clareamento ou o embranquecimento da população brasileira a partir da mistura das raças em gerações consecutivas, ou seja, havia uma crença de que mestiçagens sucessivas levariam, inevitavelmente, ao desaparecimento da população negra. A partir dos trabalhos de Freyre, há uma interpretação do Brasil numa chave cultural; para alguns autores, há em Freyre uma valorização da mistura racial e cultural. O culturalismo de Freyre acabou por consolidar a crença na democracia racial brasileira, paradigma interpretativo vigente pelo menos até o início dos anos 90.

O terceiro momento é caracterizado pela institucionalização da Sociologia e, conseqüentemente, pela adoção de técnicas de pesquisa e reflexões teóricas mais rigorosas. Aqui é importante destacar a figura de Donald Pierson e a influência que exercerá sobre a Sociologia brasileira a Escola de Chicago. Pierson desenvolve uma importante pesquisa sobre as “relações raciais” na Bahia, em que acaba por corroborar, ou fortalecer, a crença na inexistência do preconceito racial, enfatizando que o preconceito no Brasil é de classe. A maioria destes estudos enfocava na experiência negra, levando a constatação do que Guerreiro Ramos (1995) denominou de “o problema dos negros brasileiros”.

É importante destacar algumas mudanças de enfoque nos estudos sobre as “relações raciais” empreendidos a partir do final dos anos 70, sobretudo com os estudos realizados por Carlos Hasenbalg (1979) e em trabalhos posteriores que demonstravam as desigualdades no acesso à educação e nos desníveis de renda entre negros e brancos, aliados às denúncias empreendidas pelo então recém-formado Movimento Negro Unificado sobre o preconceito e a discriminação racial no Brasil. Ainda que nos períodos anteriores tenhamos tido a contribuição de intelectuais negros, como por exemplo, Guerreiros Ramos (1996) e Abdias de Nascimento (2002) dentre outros, é, principalmente, a partir dos anos 80 que se inicia uma produção negra significativa sobre desigualdades raciais que contribuíram de modo definitivo para a implementação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras (SILVA e SILVÉRIO, 2003; ANDRADE e FONSECA, 2002; AUGUSTO, 2007; SANTOS e ROCHA, 2007).

Esta breve descrição sobre como se configurou o campo dos “Estudos das Relações Raciais” no Brasil, em vez de Estudos das Hierarquias Raciais, como sugerimos acima, objetiva demonstrar, num primeiro momento, não só a importância dos estudos

sobre as “relações raciais” nas Ciências Sociais brasileiras, bem como evidenciar a existência de um campo institucionalizado e hegemônico por perspectivas e epistemologias euro-brasileiras, em que já havia uma perspectiva comparativa com os Estados Unidos.

Ainda que tradicionalmente existisse essa perspectiva, sabemos que historicamente os pesquisadores compararam, principalmente, alguns aspectos, tais como: a importância da raça na construção do Estado-nação; a escravidão negra; a própria definição da raça e do racismo nas duas sociedades (SKMIDORE, 1974 e 1980). Trata-se, portanto, da análise de macro fenômenos, de diferentes ideologias e das construções sociais acerca da raça (NOGUEIRA, 1998). A conclusão depende dos diferentes pontos de vista. Para a maioria dos pesquisadores brasileiros, assim como para alguns pesquisadores norte-americanos, o racismo no Brasil é “melhor” do que aquele existente nos Estados Unidos, dado que aqui não houve segregação racial oficial, assim como não houve impossibilidade/interdição com relação aos casamentos inter-raciais, o que possibilitou a existência de um maior número de mestiços e, conseqüentemente, uma diluição das fronteiras e do preconceito racial. A partir da década de 1970, pesquisadores afro-americanos (HANCHARD, 2001) e alguns ativistas negros passaram a considerar que o racismo no Brasil é pior do que aquele existente nos Estados Unidos, já que a dinâmica racial no Brasil impossibilitou que os negros-mestiços desenvolvessem uma consciência racial.

De um modo geral, os pesquisadores negligenciaram a ausência de pesquisadores negros num campo que estava principalmente voltado para a compreensão da população afro-brasileira. Contudo, é fundamental para o desenvolvimento de nosso argumento refletir sobre a formação dos campos.

Uma Olhada para os Estados Unidos

African-American Studies é o nome utilizado para definir o campo que estuda a experiência negra nos Estados Unidos. Como demonstrou Maldonado (2006), o surgimento dos estudos de minoria nos Estados Unidos resultou, por um lado, do final da Guerra Fria e do menor interesse pelos estudos de área e, por outro, da pressão exercida pelos movimentos sociais – quer dizer, havia uma necessidade não só de produzir uma reflexão sobre as minorias étnico-raciais, como também de incorporar membros dessas populações nas universidades não somente como estudantes, mas, principalmente, como professores/pesquisadores. De fato, o surgimento do primeiro Department of Black Studies, em San Francisco State University, em 1968, resultou da pressão dos movimentos negros. Talvez, por isso, haja uma estreita relação entre os temas tratados pelo movimento social e político e pelas pesquisas acadêmicas. Dito de outro modo, há uma maior conexão entre as questões acadêmicas e as questões que realmente importam para a comunidade afro-americana. A consequência disso é que existe ou existia maior proximidade entre a demanda dos movimentos sociais e as pesquisas acadêmicas.

Como foi apresentado, a origem do programa de African-American Studies é muito diferente dos Estudos das Relações Raciais no Brasil. Neste, somente a partir do final da década de 1990, temos presenciado a emergência de uma geração, um grupo de intelectuais negros que não só tem contribuído para a reconfiguração do campo e da variação de temas de pesquisa quanto tem aliado de maneira criativa a atividade acadêmica e a prática política. Não queremos dizer com isso que não houve importantes intelectuais negros no passado, a exemplo de Milton Santos e Edson Carneiro, mas apenas salientar que esta é a

primeira geração, no sentido da existência de um número mais expressivo de negros, que busca prosseguir e afirmar-se na vida acadêmica. A existência da Associação de Pesquisadores Negros é um bom exemplo dessa mudança.

Certamente, há bons exemplos de como a entrada de “novos sujeitos” na universidade amplia o conhecimento. Londa Schienbinger (2001) indicou como a entrada das mulheres na atividade acadêmica não só alterou a agenda de pesquisa, como contribuiu para a ampliação dos temas e perspectivas adotadas. O mesmo poderíamos afirmar acerca dos estudos sobre homossexualidade levados a cabo por pesquisadores homossexuais. Do mesmo modo, Werneck Vianna (1998) tem sinalizado como a entrada das mulheres e de pessoas oriundas de camadas populares no judiciário ampliou o número de questões abordadas. Todos estes exemplos apontam a relação entre o sujeito e a produção do conhecimento.

Nesse sentido, podemos constatar os diversos aspectos positivos derivados da entrada no campo de pesquisadores membros de grupos minoritários e integrantes do grupo pesquisado. Entretanto, se esta reflexão positiva ocorre com relação à entrada de outros grupos, o mesmo não acontece no que diz respeito à inserção de alunos negros no campo de Estudos das Hierarquias Raciais no Brasil.

Desse modo, os pesquisadores negros não só historicamente estiveram à margem, como ainda, na maioria das vezes, são tratados com desconfiança, já que a proximidade com o tema e a perspectiva política presente nos estudos, muitas vezes, servem de argumento para desqualificar a produção de intelectuais negros, por estarem demasiadamente próximos do objeto e, portanto, supostamente não terem a necessária neutralidade e objetividade para analisar um fenômeno social do qual fazem parte.

Esse tipo de argumento é justamente o contrário do que nos sugere Patrícia Hill Collins (1990), quando destaca as questões relacionadas às implicações da posicionalidade na produção do conhecimento. Collins aponta a noção de *stand point* como um lugar privilegiado, um lugar historicamente construído e através do qual é possível observar/compreender aspectos importantes do grupo quando se é parte dele.

Na geração de que faço parte e de outras gerações passadas, levavam-nos a crer que nós éramos exceções à regra, pois éramos convencidos de que a vida acadêmica era um funil e nós deveríamos estar felizes por sermos tão esforçados, a ponto de termos vencido. Note que o termo utilizado é *esforçado* e, não tão inteligente. Acontece que como exceção, raramente, conseguíamos empregos nas universidades públicas, pois, certamente, éramos bons, mas não o suficiente para ganhar a concorrência com os candidatos brancos. Além disso, a dificuldade de acessar a universidade pública, na condição de professor (a), impossibilitava a formação de novos quadros, através da orientação e da leitura de nossas produções intelectuais.

É importante destacar esta reflexão no que diz respeito aos estudos de gênero e raça. Aqui, as reflexões de Azeredo (1994) e Caldwell (2000) sinalizam como o campo dos estudos de gênero e raça no Brasil sofreram e sofrem devido à ausência de mulheres negras enquanto professoras nas universidades, uma vez que o tema foi e continuada sendo tratado por mulheres negras.

Acontece que a política de cotas ampliou o número de alunos (as) negros (as) na universidade, a presença deles tensiona o campo e desafia as regras pré-estabelecidas. A maioria dos estudantes negros cotistas ou não tem orgulho de suas trajetórias e não mais querem ser exceção. Eles reclamam uma inclusão mais verdadeira, para além do acesso agora garantido através das cotas. Nossos alunos querem conhecer para intervir, transformar

as históricas relações de desiguais de poder estabelecidas dentro e fora da universidade.

Colonialidade do Poder e Políticas Descoloniais do Conhecimento

A pirâmide social, como é descrita a estrutura da sociedade brasileira, expressa muito bem a manutenção das hierarquias raciais existentes desde o período escravista, conforme apresentada com base na perspectiva da colonialidade do poder. Está fundamentalmente dividida entre as ocupações desempenhadas pelos *mestiços mais claros* – que estão sobrerrepresentados nas universidades, sobretudo nos cursos de maior *status* e prestígio, nos cargos de direção e chefia e nas funções de comando, no Judiciário e na política, para citar alguns exemplos – e os *mestiços mais escuros* – subrepresentados em todas as ocupações mencionadas e sobrerrepresentados nas ocupações subalternas, principalmente naquelas que pagam baixos salários e que envolvem a força física.

Isto faz parte da colonialidade do poder existente no Brasil e em outros países das Américas. Como observou Aníbal Quijano (1993, 2000), as independências latino-americanas e norte-americanas, desde o final do século XVIII, com exceção do Haiti, foram “independências coloniais”. Esse paradoxo se refere ao fato de que a luta pela independência dos brancos crioulos (poderíamos dizer mestiços claros), nunca descolonizou a hierarquia étnico-racial do poder político, econômico e social construído durante o colonialismo europeu nas Américas. O Estado independente foi dominado e controlado pelos filhos dos espanhóis, portugueses e britânicos nas Américas, deixando intactas as hierarquias raciais existentes. Ainda que os Estados

fossem nominalmente independentes dos impérios europeus, de fato eram coloniais no que diz respeito a dois processos: primeiro, as relações de poder na divisão internacional do trabalho em âmbito global, com a periferia explorada pelos impérios europeus e mais recentemente pelo império norte-americano; segundo, e mais importante para o nosso tema, *as relações de poder raciais e de classe no interior de seu território*. Os negros, pardos, mestiços e indígenas mantiveram-se nas posições mais baixas e mais exploradas da sociedade.

A abolição da escravidão foi um processo importante, mas não suficiente para a descolonização das sociedades. No Brasil, a “independência sem descolonização” manteve os negros, pardos e indígenas excluídos, explorados, marginalizados, segregados dos espaços de poder social, cultural, econômico, político e educativo.

No que se refere à descolonização do conhecimento, é importante destacar esse tema tem sido discutido por vários autores e em diferentes perspectivas. As feministas negras norte-americanas e chicanas – pessoas de origem mexicana nascidas nos Estados Unidos – (Moraga e Anzaldúa, 1983), assim como alguns pensadores do Terceiro Mundo, dentro e fora dos centros metropolitanos (MIGNOLO, 2000), lembram constantemente que sempre falamos de uma localização particular nas relações de poder. Ninguém escapa às hierarquias de classe, raciais, sexuais e de gênero, linguísticas, geográficas e espirituais do sistema-mundo. A feminista norte-americana Donna Haraway (2004) enfatiza que nossos conhecimentos sempre estão situados. As feministas negras têm denominado essa perspectiva epistemologia de “ponto de vista afro-centrado” (COLLINS, 1990). Entretanto, o filósofo da liberação latino-americano Enrique Dussel, desde os anos 1970, a define como “geopolítica do conhecimento” (DUSSEL, 1977). Seguindo o pensador afro-caribenho Frantz Fanon (2007) e a feminista chicana Gloria

Anzaldúa (1987), deveríamos falar também do “corpo-polítizado conhecimento”.

Essa estratégia epistêmica tem sido crucial para os desenhos imperiais/globais ocidentais e para a hegemonia dos brancos crioulos nas Américas. Por meio do encobrimento da localização particular do sujeito de enunciação, foi possível para a expansão e a dominação coloniais europeias/euro-norte-americanas e para o poder das elites euro-latino-americanas construir uma hierarquia do conhecimento superior *versus* conhecimento inferior e, portanto, de seres superiores *versus* seres inferiores no mundo. Passamos de povos sem escrita no século XVI a povos sem história no século XVIII, a povos sem civilização no século XIX, a povos sem desenvolvimento em meados do século XX e, agora, a povos sem democracia no início do século XXI. Passamos dos direitos dos povos no século VI aos direitos dos homens no século XVIII e aos direitos humanos no final do século XX. Todos esses discursos fazem parte dos desenhos globais imperiais articulados à simultânea produção e reprodução da divisão internacional do trabalho entre centros e periferias que se superpõem de maneira complexa entrelaçados às hierarquias etnicorraciais globais entre europeus e não europeus, entre euro-brasileiros e o povo.

A produção do conhecimento nas universidades brasileiras, como em todas as universidades ocidentais, privilegia a epistemologia eurocêntrica da egopolítica do conhecimento. Essa epistemologia contribui para encobrir as *hierarquias* de poder raciais hegemônicas nos espaços universitários. A epistemologia branca da egopolítica do conhecimento, ao ser normalizada como a epistemologia do senso comum nos espaços universitários, está inscrita como neutra, universalista e objetiva. A perspectiva particular do homem branco se ergue como a norma universal de produção de conhecimentos, por meio da qual se medem e avaliam

todas as outras formas de produzir conhecimentos. O homem branco pensa desde uma geopolítica e corpo-política do conhecimento particular, como homem, branco e privilegiado; porém, em nome de um suposto universalismo, encobre sua localização, recorrendo ao mito que lhe permite pensar fora do corpo e fora do tempo e do espaço. Por isso mesmo, qualquer demanda de acadêmicos negros que reivindique sua própria geopolítica e corpo-política do conhecimento é imediatamente rechaçada pela grande maioria dos universitários brancos como uma perspectiva particular e parcial, quando não a denominam de essencialista. Nesse sentido, o essencialismo é uma categoria acusatória, que visa deslegitimar as demandas de grupos subalternizados.

Quando aludimos à posicionalidade, não estamos nos referindo apenas a uma questão de valores sociais na produção do conhecimento, ao fato de que nossos conhecimentos são sempre parciais, perspectiva já bastante abordada dentro das Ciências Sociais. O ponto central aqui é o lugar da enunciação, isto é, a localização étnica, sexual, racial, de classe e de gênero do sujeito que enuncia. Na filosofia e nas ciências ocidentais, o sujeito que fala está sempre encoberto; a localização do sujeito que enuncia está sempre desconectada da localização epistêmica. Por meio desta desconexão entre a localização do sujeito nas relações de poder e a localização epistêmica, a filosofia ocidental e suas ciências conseguiram produzir um mito universalista que encobre o lugar de quem fala e suas localizações epistêmicas nas estruturas de poder. Isto é o que o filósofo colombiano Santiago Castro-Gomez (2003) chamou de epistemologia do “ponto zero”, que caracteriza as filosofias eurocêntricas. O “ponto zero” é o ponto de vista que esconde e encobre seu próprio ponto de vista particular, isto é, a construção de um ponto de vista que representa a si mesmo como não tendo nenhum ponto de vista e, portanto, almeja ser neutro e universal.

Colonialidade do Poder e a Negação do Racismo no Espaço Acadêmico

Ainda que a maioria dos brasileiros reconheça que o Brasil é uma sociedade desigual racialmente, há controvérsias não somente acerca dos motivos ou da origem da desigualdade racial e da forma de combatê-la, mas ainda em relação à enorme dificuldade de identificar práticas racistas no cotidiano da sociedade brasileira. Desde as pesquisas desenvolvidas por Florestan Fernandes, temos conhecimento de que os brasileiros têm preconceito de ter preconceito. Essa característica do racismo à brasileira é corroborada por pesquisas mais recentes. Lilian Schwarcz, analisando os dados de uma pesquisa realizada pela USP, em 1988, demonstra que: 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito; 98% disseram conhecer, sim, pessoas e situações que revelam a existência de preconceito racial no país. Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que denominam racistas, os entrevistados indicaram com frequência parentes próximos, namorados e amigos íntimos. A conclusão informal da pesquisa era, assim, que todo brasileiro parece se sentir como uma “ilha de democracia” cercado de racistas por todos os lados. (SCHWARCZ, 2001, 76). Dados da pesquisa feita pelo Datafolha, em 1995, reafirmam esta tendência ao revelar que “apesar de 89% dizerem haver preconceito de cor contra negros no país, só 10% reconhecem ter preconceito” (SCHWARCZ, 2001, 77).

Do mesmo modo, os brasileiros estão convencidos da existência do preconceito e da discriminação raciais, mas, na maioria das vezes, eles não acreditam que isto afete mais profundamente a vida daqueles que são discriminados; menos ainda, acreditam que o racismo comprometa o desempenho escolar das crianças e jovem negros, assim como as suas

expectativas de vida e escolhas profissionais. Nesse sentido, cabe destacar que não só o Brasil é um país em que existe racismo, sem que haja racistas, como o racismo é visto como algo abstrato, e que não afeta a vida real.

Quase todos concordam com a existência das desigualdades raciais, mas é quase impossível constatar o racismo existente em nossa sociedade. Para a grande maioria dos brasileiros, a discriminação racial ainda é vista como sinônimo de interdição, impossibilidade de entrar em algum lugar. É claro que isso resulta da histórica comparação entre as relações raciais brasileiras e estadunidenses, em que os autores frequentemente destacavam a ausência de segregação racial oficial no Brasil em oposição aos Estados Unidos, além da suposta benevolência do colonizador português e da miscigenação como importantes fatores que contribuíram para tornar as relações raciais no Brasil mais amenas. O *apartheid* na África do Sul também era usado como um exemplo importante para se opor às práticas oficiais de segregação racial.

Essa mesma dificuldade ocorre com alguns acadêmicos e intelectuais brasileiros, que têm enorme dificuldade em reconhecer o racismo institucional existente no espaço universitário, como associado às práticas cotidianas que desqualificam ou desestimulam a trajetória de acadêmicos negros.

Num outro texto (FIGUEREDO e GROSGOUEL, 2007), observamos que, consciente ou inconscientemente, raramente os autores negros estão nas bibliografias dos cursos ministrados nas universidades. Conseqüentemente, poucas vezes, temos a oportunidade de conhecer a contribuição desses autores, refletindo, inclusive, não apenas sobre o conteúdo de seus trabalhos, mas sobre o contexto político-intelectual em que foram produzidos. Definimos essa prática como “política do esquecimento”.

Durante a nossa formação, não temos tido a oportunidade de ler e conhecer a contribuição de intelectuais negros. Essa ausência de referência contribui, sobremaneira, para a sensação de estarmos “fora do lugar”, ou de sempre nos considerarmos pioneiros. Além disso, temos refletido pouco sobre a eficácia do discurso sobre a desigualdade de classe no Brasil e, conseqüentemente, sobre o preconceito e a discriminação de classe que perdura em nossas representações até hoje. Desde crianças, somos socializados para percebermos a desigualdade de classe – quando visitamos um bairro cujos habitantes são majoritariamente, quando não exclusivamente, brancos, denominamos o local de bairro de classe média, e não como bairro de brancos; o mesmo ocorre com as escolas, sempre referidas a partir da classe, e não da cor. Frequentemente, quando somos excluídos, tendemos a interpretar a exclusão a partir da classe, e não da cor. Essa dimensão das representações sobre a sociedade brasileira dificulta não só a visibilidade de práticas racistas em nosso cotidiano quanto contribui para a rejeição a políticas públicas voltadas para segmentos específicos da população com base na cor/raça.

Efetivamente, conhecemos muito pouco sobre o cotidiano dos alunos negros e de como se apresenta o racismo nas suas diferentes formas e manifestações (negação/rejeição/estereótipos) dentro das universidades brasileiras. Um dos poucos exemplos a que tivemos acesso é o de Ari Lima. Lima (2001) narra um fato ocorrido na UnB, em 1998, em que foi reprovado em uma disciplina sem que houvesse uma chance sequer de diálogo entre ele e o professor que o desqualificou, chamando-o de medíocre. Após o resultado indicando sua reprovação, Lima apelou a três instâncias dentro da universidade, solicitando que o seu caso fosse revisto, sem que obtivesse êxito. Na quarta tentativa,

felizmente, a nota atribuída foi revista, e Ari Lima foi aprovado na disciplina. Com relação ao período que marcou duramente a sua trajetória, ele afirma:

Acredito que se pode ver nesse 'drama social' forte indício de crime de racismo. Entretanto, como prová-lo? Quais dados, palavras, ideias, representações, categorias podem sustentar esta suspeita? O que posso realmente falar sobre isso? Ao contrário, recebi fortes pressões para que eu me calasse, inclusive de professores do PPGAS. Confesso que nunca me senti tão bloqueado ou repercutindo o abandono histórico ao qual o segmento social a que pertenço foi relegado. (Lima, 2001, p. 311)

De acordo com Carvalho (2003), menos de 1% do universo de professores das universidades públicas é formado por negros. O número total de docentes, atualmente ativos nas 53 universidades federais, é de aproximadamente 46.679. Até onde sabemos, não deve passar de 200 o número de professores negros em todas essas universidades.

Vale a pena perguntar-se como foi possível um grau de exclusão racial tão escandaloso não tenha suscitado, até agora, praticamente nenhuma discussão ou mesmo incômodo por parte dos acadêmicos brancos brasileiros (CARVALHO, 2003, p. 329).

Além disso, Carvalho contesta o suposto discurso universalista presente nos argumentos relativos aos preenchimentos de vagas por concursos públicos, quer sejam para professores ou para a pós-graduação.

Os concursos para docentes preenchidos quase exclusivamente por candidatos brancos

já não podem ser vistos apenas como resultado de decisões racionais, baseados em padrões inteiramente impessoais dos membros das bancas. Os concursos são na verdade o resultado de uma complexa equação que envolvem variáveis como: a política acadêmica (pressões internas e externas a favor de um determinado candidato); as redes de relações dentro da comunidade acadêmica (linhas de pesquisas, filiações teóricas, campos de atuação); além, é claro, do desempenho e da trajetória acadêmica (artigos e livros publicados, experiência em pesquisa)(CARVALHO, 2003, p. 310).

Essa prática de exclusão sistemática de professores negros não é recente. Dois exemplos são bem conhecidos do público brasileiro: Guerreiro Ramos e Edson Carneiro, intelectuais negros, foram impossibilitados de ingressar na extinta Universidade do Brasil, atual UFRJ. Alguns autores tentaram entender os motivos que levaram à marginalização de Guerreiro Ramos no meio acadêmico. Oliveira (1995) alude ao fato de ele ter reagido aos cânones institucionais das Ciências Sociais brasileiras; Além do mais, Guerreiro tinha uma perspectiva segundo a qual a Sociologia era uma ciência engajada, ou uma Sociologia militante. Algumas explicações sobre o esquecimento de Guerreiro Ramos giram também em torno de sua personalidade. Ainda que tenham encontrado respostas plausíveis para a exclusão de Guerreiro, nenhum dos autores citados aludiu à questão de ele ser negro num contexto em que havia e, ainda há, poucos autores negros nas Ciências Sociais. Desse modo, as referências, ao fato de Guerreiro ter sido preterido nas duas vezes que disputou uma vaga para professor universitário, giram em torno do passado integralista, portanto, remetendo-se à afiliação política e não à sua condição racial. Como explicar o fato de Guerreiro ter assumido a função de técnico em administração, em 1943, no

Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), quando deveria ser professor universitário?

Parafraseando Schwarcz, acreditamos que essas universidades são “[...] ilhas de brancos cercados de negros por todos os lados”. Como dito anteriormente, embora concordem que há poucos professores negros nas universidades públicas federais, muitos acreditam que os resultados dos concursos derivam apenas de avaliações objetivas (constituídas da avaliação do currículo, prova escrita, prova didática e entrevista), *em que o mérito* e não a pertença etnicorracial, as redes e as conexões acadêmicas e a trajetória importam.

Desse modo, percebemos que, mesmo quando encontramos exemplos de prática sistemática da exclusão de professores negros das universidades públicas brasileiras, há uma enorme dificuldade de entender tal atuação como reflexo, como prática resultante de uma cultura racista, que é internalizada e reproduzida, mesmo quando se acredita imparcial. Mas, afinal de contas, como comprovar a existência de discriminação racial diante de atitudes supostamente tão universalistas, em que se procura, pelo bem do conhecimento produzido na universidade, identificar apenas o melhor candidato e, se coincidentemente, os negros não foram aprovados é porque efetivamente eles não são/foram suficientemente bons para ocupar o cargo?

Gostaria de retomar algumas questões cruciais que foram apresentadas ao longo da minha fala e destacar outras, cuja resposta depende de um esforço coletivo. A primeira delas diz respeito à necessária e importante formação de uma rede de pesquisadores que proponha ações que vá além dos encontros anuais ou bi-anuais propostos pelas então associações. É preciso construir uma reflexão conjunta, fortalecermos coletivamente em rede; é preciso descolonizar as nossas próprias atitudes que ainda reproduz uma lógica da colonialidade e hierarquias

regionais, pois, mesmo quando somos considerados bons/competentes, ainda assim somos raramente incluídos nas bibliografias dos cursos ministrados em nossas universidades. Certamente, esta atitude não contribui para ampliarmos as nossas referências e ainda seguimos mencionando o nome de poucos intelectuais negros que cabe nos dedos de nossas mãos, como se estivéssemos ainda nos anos 80. Efetivamente, precisamos aprender a operar em rede, pois, ainda temos o resquício de uma geração formada para ser uma exceção, e como tal deveríamos agir individualmente. É importante observar a lógica através da qual operavam estas redes, pois os indivíduos negros nunca são considerados bons/competentes o suficiente para ingressar na carreira universitária autonomamente. Quase sempre somos tratados como um eterno *enfant*, nunca adulto o suficiente para seguir os seus próprios passos, como sugere Franz Fanon, em seu livro “Pele negra máscara branca”, quando diz que a linguagem diminutiva, utilizada para tratar com os homens negros visava infantilizá-los, tornando-os menos homens, portanto, menos donos de seus atos. Como as crianças, os homens e mulheres negras precisavam ser eternamente tutelados.

Os nossos estudantes já não aceitam mais essas regras pré-estabelecidas. Para eles, é preciso transformar e, definitivamente, deixar claro de que lado nós estamos. Diferente de outras experiências, a geração atual criou espaço para a socialização das experiências, e não mais se isolam diante de práticas discriminatórias. Os coletivos negros, criados dentro dos espaços universitários, ajudam a socializar as experiências e encontrar saídas coletivas.

Voltarei à questão central desta fala de abertura que me parece tão oportuna para iniciar os nossos trabalhos nestes três dias de evento. É preciso descolonizar o nosso conhecimento e isso não poderá ocorrer se não formos generosos, ativistas e solidários uns com os outros. É preciso desenvolver novas

epistemologias e novas metodologias do conhecimento; é preciso ir além das sociologias das ausências e das urgências de que nos fala Boaventura Souza Santos. Precisamos, efetivamente, aprender a nos amar, exatamente como nos propõe Audre Lord. É preciso construir novas formas de relacionamento e de relação fora e dentro do espaço acadêmico.

A minha experiência profissional tem me ajudado a compreender melhor o porquê muitas de nós encontramos dificuldades para concluir os nossos trabalhos de pesquisa. O nosso tempo não pode e não é o tempo de dedicação exclusiva aos estudos. O nosso tempo é o tempo da sobrevivência e da ajuda, é o tempo do corre, como diz os estudantes. Sabemos que o espaço acadêmico não é construído com um espaço acolhedor para nós, pois nele também é compartilhada a representação social sexista e racista que “[...] atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros” (HOOKS, 1995, p. 468).

Nesse sentido, é preciso sair de linhas demarcatórias de disciplinaridade, é preciso nos tornar multi-disciplinares, pois é desse modo que compreenderemos as questões das desigualdades. É preciso incluir novas áreas de conhecimento e procurarmos construir conhecimentos mais horizontais. É preciso reconhecer a pluralidade dos saberes, incluindo os conhecimentos que advêm dos nossos estudantes de camadas populares e de comunidades tradicionais. É preciso transformar os nossos currículos para que sejam incluídas outras formas de saberes não hegemônico. Enfim, é preciso definitivamente abandonar a prática assimilacionista que permeia a nossa universidade, que inclui o outro para transformá-lo.

Por fim, a pergunta que ainda merece resposta é: como transformar uma universidade de maioria negra, em uma

universidade negra? A questão aqui não é só retórica, pois coloca no centro a questão da produção do conhecimento, a legitimidade e a política acadêmica.

Referências

- ANDRADE, Rosa Maria T. & FONSECA, Eduardo F. **Aprovado:** Cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Edições selo negro, 2002.
- ANZALDÚA, Glória. **Bordelands/La Fronteira:** the new mestiza. San Francisco: Aunte Lute, 1987.
- AZEREDO, Sandra. Teorizando sobre Gênero e Relações Raciais. **Estudos Feministas**. 1994.
- Brandão, José Augusto. **Cotas Raciais no Brasil:** A Primeira Avaliação. Rio de Janeiro, DP&A, 2007.
- CARVALHO, José Jorge. As Ações Afirmativas como Resposta ao Racismo Acadêmico e seu Impacto nas Ciências Sociais Brasileiras. **Teoria e Pesquisa**, n. 42/43, p. 303-340, 2003.
- _____; SEGATO, Rita. Uma Proposta de Cotas para Estudantes Negros na Universidade de Brasília. **Série Antropologia**, nº 314. Brasília: UnB, 2002.
- CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da Diferença. **Revista Estudos Feministas**. 2000, Vol.8, no. 2
- CASTRO-GOMEZ, Santiago. **La Hybris del Punto Cero:** Ciencia, Raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750- 1816). Bogotá: Pontificia Universidade Javeriana, 2003.
- COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminism Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment.** New York: Routledge. 1990.

CÔRREA, Mariza. O Mistério dos Orixás e das Bonecas. In: _____. **Antropólogos e Antropologia**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la Liberación**. México: Edicol, 1977.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscara Branca**. Salvador: Ed. UFBA, 2007.

FIGUEIREDO, Ângela. **A Classe Média Negra não Vai ao Paraíso: Perfil, Trajetória e Identidade entre os Empresários Negros**. Rio de Janeiro, 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) – IUPERJ.

_____; GROSGUÉL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos Desafios a Serem Enfrentados pelas Universidades Públicas Brasileiras. **Ciência e Cultura**, ano 59, n. 2, p. 36-41, 2007.

GROSGUÉL, Ramón. **Colonial subjects: Puerto Ricans in a Global Perspective**. Berkeley: University of California Press, 2003.

_____. Subaltern Epistemologies, Decolonial Imaginaries and the Redefinition of Global Capitalism. **Review: a journal of the Fernand Braudel Center**, v. 28, 2005.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um Dicionário Marxista: a Política Sexual de uma Palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004.

HANCHARD, Michael. **Orfeu e Poder: Movimento Negro no Rio de Janeiro e São Paulo**. Rio de Janeiro, UERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKS, bell (1995) “Intelectuais Negras” in: **Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, IFCS/UERJ e PPCIS/UERJ, v.3, n.2, p. 464-469.
LIMA, Ari. A Legitimação do Intelectual Negro no Meio Acadêmico Brasileiro: Negação de Inferioridade, Confronto ou Assimilação Intelectual. **Afro- Ásia**, n. 25/26, p. 281-312, 2001.

MALDONADO, Nelson. **Pensamento Crítico desde a Subalternidade: os Estudos Étnicos como Ciências Descoloniais ou para a Transformação das Humanidades e das Ciências Sociais no Século XXI. Afro-Ásia**, n. 34, p. 105-129, 2006.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. O Debate que não Houve: a Reserva de Vagas para Negros nas Universidades Brasileiras. **Enfoques**: Revista eletrônica dos alunos do IFCS/UFRJ, v. 1, n. 1, p. 93-108, 2002. Disponível em: <<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/pdfs/dezembro2002.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2009.

MAIO, Marco Chor. **A história do Projeto Unesco: Estudos Raciais e Ciências Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro, 1997. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Iuperj.

_____. O 'Projeto Unesco de Relações Raciais' e as Trocas Intelectuais e Políticas Brasil-EUA. **Interseções**, v. 6, n. 1, p. 123-142, 2004.

_____; SANTOS, Ricardo Ventura. Políticas de Cotas Raciais, 'os Olhos da Sociedade' e o Uso da Antropologia: o Caso do Vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes Antropológicos**, v. 11, n. 23, p. 181-214, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MORAGA, Cherríe; ANZALDÚA, Gloria (Org.). **This Bridge Called my Back: Writings by Radical Women of Color**. New York: Kitchen Table, 1983.

NASCIMENTO, Abdias. **O Brasil na Mira do Pan-africanismo**. Salvador, EDUFBA, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca: as Relações Raciais em Itapetinga**. São Paulo: Edusp, 1998.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **A Sociologia do Guerreiro**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

PENA, Sérgio D. J.; BORTOLINI, Maria Cátira. **Pode a Genética Definir quem Deve se Beneficiar das Cotas Universitárias e de-**

mais Ações Afirmativas? **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p.31-50, 2004.

QUIJANO, Aníbal. 'Raza', 'etnia' y 'Nación' en Mariátegui: Cuestiones Aabiertas. In: FORGUES, Roland (Ed.). **José Carlos Mariátegui y Europa: el Otro Aspecto del Descubrimiento**. Lima: Amauta, 1993.

_____. La Colonialidad del Poder y la Experiencia Cultural Latinoamericana. In: BRICEÑO-LEÓN, Roberto; SONNTAG, Heinz R. (Eds.). **Pueblo, Época y Desarrollo: la Sociología de América Latina**. Caracas: Nueva Sociedad, 1998.

_____. Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America. *Nepantla*, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1995.

_____. **A Redução Sociológica**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

RUFINO, Joel. Introdução. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1995.

SANTOS, Ivanir dos & ROCHA, José Geraldo. **Diversidade & Ações Afirmativas**. Rio de Janeiro, CEAP, 2007.

SCHIENBINGER, Londa. **O Feminismo Mudou a Ciência?** Bauru, SP: Edusc, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves e SILVERIO, VALTER Roberto. **Educação e Ações Afirmativas. Entre a Injustiça Simbólica e a Injustiça Econômica**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira.,2003.

SKIDMORE, Thomas E. **Black into White: Race and Nationality in Brazilian Thought**. New York: Oxford University Press, 1974.

_____. **Race and Class in Brazil: Historic Perspectives.** In: FONTAINE, Pierre-Michel (Ed.). **Race, Class and Power in Brazil.** Los Angeles: University of California Press, 1980.

Inclusão e Diversidade no Ensino Superior

Bruno José Rodrigues Durães¹

O objetivo do texto é apresentar dados sociais dos estudantes cotistas que ingressaram na UFRB em de 2011.1. Os dados são provenientes de questionário sociocultural da UFRB, aplicados no período de matrícula dos estudantes. A ideia central foi mostrar o perfil do estudante ingressante, considerando o perfil racial predominante negro e sua origem de classe social baixa. O estudo conclui ressaltando a efetividade da política afirmativa na admissão ao ensino superior de estudantes negros e pobres na UFRB.

É notório no início do século XXI no Brasil um processo de expansão do ensino superior gratuito e federal, principalmente, com a expansão promovida pelo Programa de Expansão das Universidades Federais (Reuni) – para além de problemas internos desse processo². Percebe-se como houve um acréscimo na quantidade de vagas/matrículas, de professores concursados e na própria criação de novas universidades e cursos, muitas vezes, levando o ensino público superior para regiões que não possuíam o acesso à educação desse nível³. Também é conhecido o aumento da acessibilidade das universidades federais,

1-Este texto é uma versão um pouco modificada do texto apresentado em 2012 no Fórum Internacional 20 de novembro da UFRB.

2-Conforme Daflon et. al. (2011, p.09), 68% das universidades federais contempladas com o Reuni possuem algum tipo de política de ação afirmativa.

3-Com o Reuni o número de cidades atendidas passou de 114 (em 2003) para 230 (em 2011), conforme Pesquisa “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras” (ANDIFES-FONAPRACE, 2011, p.11). Ainda de acordo com essa pesquisa, o quantitativo de estudantes presenciais das Universidades Federais era de 469.378, em 2003/4, passou para 656.167, em 2010 (Id., ibid., p.23).

sobretudo, com a criação de políticas de inclusão ou políticas afirmativas⁴. Conforme Daflon (et. al., 2011, p.07), o perfil das políticas afirmativas mudou, diversificou-se, não ficando restrito no entorno da questão das “cotas”. Hoje, segundo os autores, pode-se falar em um perfil diverso, dizem:

[...] as políticas de ação afirmativa hoje em adoção no ensino superior têm um perfil muito mais diverso: elas abrangem instituições de ensino públicas e privadas (com o Prouni e o FIES), estendem-se por todo o território nacional, são realizadas via procedimentos variados como bolsas de estudo, financiamentos, cotas, bonificação de pontos no vestibular, formas de apoio à permanência na universidade e acréscimo de vagas para os beneficiários, além de contemplarem uma gama de grupos muito diversificada – pretos e pardos, indígenas, alunos egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, professores da rede pública, deficientes físicos, mulheres, quilombolas, nativos de estados com baixo índice de desenvolvimento, para mencionar apenas alguns.

Em 2012, estima-se que cerca de 71% das universidades federais e estaduais possuem algum sistema de cotas (*Id.*, *ibid.*, p.08), portanto, é uma realidade diversa, que precisa ser compreendida.

Saber o perfil dos estudantes universitários é bastante relevante, sobretudo, porque é através da condensação de dados amplos que se torna possível a construção de políticas específicas para o seguimento estudantil e para própria

4-Não é nossa intenção, por ora, polemizar a respeito desse termo e de outros similares, para este texto, iremos nos valer da seguinte definição: “[...] as ações afirmativas são definidas como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente” (FERES JR. E ZONINSEIN, apud DAFLON et. al., 2011, p.04).

universidade, permitindo a construção de uma universidade pública mais aberta, diversa e democrática, onde se consiga, pelo menos, reduzir significativamente às iniquidades na admissão à universidade, tornando-a mais acessível.

Perfil dos Estudantes Cotistas⁵ 2011.1

Entraram na UFRB, em 2011.1, cerca de 1.548 estudantes (que fizeram matrícula e responderam questionário sociocultural), dos quais quase metade (cerca de 46,6%) foi pelo sistema de inclusão (cotas) da própria Universidade, representando cerca de 721 estudantes cotistas (DURÃES, 2012). Dos estudantes cotistas, que responderam simultaneamente a questão, ter entrado por cotas e sexo/gênero (cerca de 718⁶, conforme tabela 01 abaixo), pode-se

5-Usaremos esse termo apenas para fazer referência aos estudantes que entraram na Universidade pelo sistema de políticas afirmativas da UFRB, sabemos do debate em torno desse termo e de similares, os quais, em si, já podem rotular negativamente os estudantes. Por sinal, agradecemos aqui a observação feita pelo Prof. Mário Resende (da UFS, feita no VI Fórum 20 de Novembro na UFRB, 2012). Todavia, em nenhum momento este deverá ser compreendido como algo pejorativo, mas apenas para facilitar a apresentação dos dados. A UFRB, nesse período, reservava 45% das vagas para estudantes cotistas, que são oriundos majoritariamente do ensino médio público. Usa-se, dessa forma, o critério social e racial para entrada. Destas vagas reservadas, 2% são apenas para índios e dos 43% restantes, 85% são para estudantes de ensino público que se declararam negros ou pardos, conforme resolução do Consuni/UFRB n.º 005/2009. Atualmente, em 2014, a UFRB adotou 50% das vagas reservadas para estudantes oriundos da Escola Pública, conforme Lei 12.711/2012, destes, cerca de 76,67% serão negros, sendo que 25% dos 50% são oriundos também de baixa renda, conforme distribuição racial da população do Estado da Bahia e terá um percentual de indígenas desse 50% reservado (UFRB, 2012).

6-Na maioria das tabelas que serão apresentadas no texto ocorrerá redução do total de respondentes (que foi de 1548 estudantes em geral) em relação ao total de estudantes pesquisados que responderam a determinada questão. Isso ocorreu, pois alguns estudantes não responderam uma das duas questões apresentadas em determinada tabela. Dessa maneira, o total fica automaticamente reduzido, incluindo apenas o estudante que respondeu as duas questões ao mesmo tempo. Essa alteração será informada em cada caso em particular, na própria tabela.

observar uma predominância de mulheres, cerca de 54,6% (ou 392). Contudo, as estudantes cotistas não são maioria entre o total de mulheres que entraram no período e responderam a pergunta sobre Cotas. Ingressaram na UFRB, em 2011.1, 839 mulheres, das quais, aproximadamente, 46,7% são mulheres cotistas (ou 392). Com relação aos homens, ocorre algo similar, do total que ingressaram e responderam a questão sobre Cotas, 666, a maioria é de não cotistas (51,1% ou 340 homens), ver tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Cruzamento de dados: Estudantes Cotistas e Gênero

		Sexo		Total	
		Masculino	Feminino		
Cotas	Sim	326	392	718	
	% em relação aos cotistas	45,4%	54,6%	100,0%	
Não	% em relação ao Gênero	48,9%	46,7%	47,7%	
	Sim	340	447	787	
Total	% em relação aos cotistas	43,2%	56,8%	100,0%	
	% em relação ao Gênero	51,1%	53,3%	52,3%	
Total		666	839	1505	
		% em relação aos cotistas	44,3%	55,7%	100,0%
		% em relação ao Gênero	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: NEPAAE/CPA/PROPAAE/UFRB, 2012.

* O total reduziu para 1505, pois 43 estudantes não responderam, ao menos, uma das duas questões.

Vale afirmar ainda que entre os estudantes (em geral) entraram mais mulheres do que homens, foram respectivamente cerca de 55,7% contra 44,3% (DURÃES, 2012, p.06). Portanto, mais mulheres entraram na UFRB no período e essa predominância apareceu também nas informações sobre cotistas.

No tocante à cor/etnia dos estudantes cotistas, temos o seguinte: a grande maioria deles se autodeclararam pardos ou pretos (negros), cerca de 94%, respectivamente, 48,5% e 45,5%, ver tabela 02 abaixo.

Tabela 2: Cruzamento de dados: Estudantes Cotistas por Cor/etnia

	Cor/etnia					Total
	Amarela (Asiática)	Branca	Indi- gena	Parda	Preta	
Cotas	6	28	9	348	326	717
Sim % de cotistas	0,8%	3,9%	1,3%	48,5%	45,5%	100,0%
% em relação à cor	20,0%	12,5%	81,8%	46,6%	66,8%	47,8%
Não	24	196	2	399	162	783
% de cotistas	3,1%	25,0%	0,3%	51,0%	20,7%	100,0%
% em relação à cor	80,0%	87,5%	18,2%	53,4%	33,2%	52,2%
Total	30	224	11	747	488	1500
% de cotistas	2,0%	14,9%	0,7%	49,8%	32,5%	100,0%
% em relação à cor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: NEPAAE/CPA/PROPAAE/UFRB, 2012.

* O total reduziu para 1500, pois 48 estudantes não responderam, ao menos, uma das duas questões.

Ainda sobre a tabela 2 acima, o percentual de estudantes que se definiram como brancos e entraram pelo sistema de cotas é muito baixo, apenas cerca de 3,9%, e podem ter vindo do ensino público⁷. Já com relação ao total de estudantes que se definiram como pardos e/ou pretos (negros) que entraram na UFRB nesse período, observa-se o seguinte: entre os pardos, a maioria entrou fora do sistema de cotas, cerca de 53,4%; já com relação aos estudantes que se classificaram como pretos, ocorre uma diferença, a maioria entrou pelas cotas, cerca de

7-Alguns estudantes brancos entraram pelo sistema de cotas por serem de escolas públicas, como era previsto no sistema de inclusão da UFRB (Resolução 005/2009, Consuni/UFRB), todavia como o percentual é bastante diminuto, assim, não afetará em nada nossa análise. Tal reflexão serve também para alguns casos de estudantes que se classificaram como de cor amarela.

66,8%. Isso evidencia que o sistema de políticas afirmativas contribuiu, sobretudo, para entrada de estudantes negros que se autodefiniram como pretos. Isso mostra que o sistema de inclusão adotado pela UFRB cumpre um de seus objetivos, qual seja, inserir os estudantes negros.

Isso também ocorre com os estudantes indígenas. Entraram muito mais indígenas pelas cotas do que sem, cerca de quatro vezes e meia a mais tiveram acesso pelas cotas, foram 9 estudantes contra 2 – ou cerca de 81,8% dos estudantes indígenas entraram via cotas. Claro que a cota reservada para os indígenas terminou não sendo alcançada completamente, eram de 2% das vagas em geral, mas isso se deve, em alguns casos, a própria quantidade reduzida de estudantes indígenas que disputam vagas.

Na distribuição dos cotistas por unidades de ensino, em relação ao total de ingressantes em determinada unidade, temos: o único centro onde os cotistas foram maioria foi no CFP (Centro de Formação de Professores, em Amargosa-BA), ficando com cerca de 54,6% em relação ao total de ingressantes. Nos outros, a divisão ficou mais ou menos por volta do percentual de cotas reservadas, em torno de 45%, com exceção do Centro de Ciência e Tecnologia (CETEC, em Cruz das Almas-BA), onde estes estudantes ficaram um pouco mais abaixo do percentual de reserva, com aproximadamente 38,4%. Contudo, pode-se dizer que a distribuição percentual dos estudantes cotistas pelos centros ficou equilibrada em relação ao total de estudantes internos de cada centro, ver tabela 3 abaixo.

Tabela 3: Cruzamento de dados: Estudantes Cotistas por Campus/UFRB

		CAMPUS					Total
		CAHL	CETEC	CCAAB	CFP	CCS	
Cotas		185	66	216	214	40	721
	Sim						
	% em relação aos cotistas	25,7%	9,2%	30,0%	29,7%	5,5%	100,0%
	% em relação ao Campus	47,6%	38,4%	46,2%	54,6%	44,4%	47,7%
	Não	204	106	252	178	50	790
	% em relação aos cotistas	25,8%	13,4%	31,9%	22,5%	6,3%	100,0%
	% em relação ao Campus	52,4%	61,6%	53,8%	45,4%	55,6%	52,3%
Total		389	172	468	392	90	1511
	% em relação aos cotistas	25,7%	11,4%	31,0%	25,9%	6,0%	100,0%
	% em relação ao Campus	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: NEPAAE/CPA/PROPAAE/UFRB, 2012.

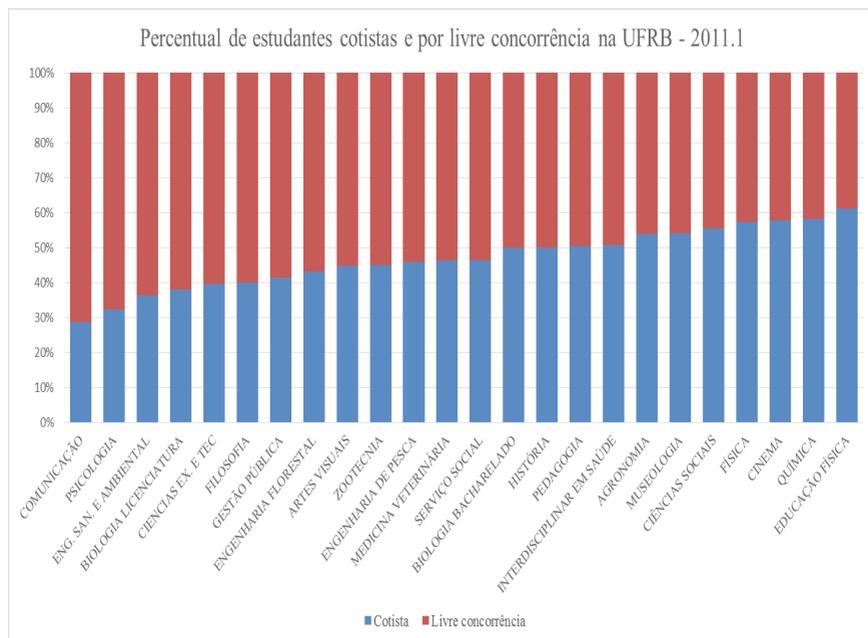
* O total reduziu para 1511, pois 37 estudantes não responderam, ao menos, uma das duas questões.

Já com relação à inserção quantitativa (em números absolutos) dos estudantes cotistas da UFRB de 2011.1 entre os centros, sequencialmente, em ordem decrescente, a inclusão mais concentrada ocorreu no CCAAB (Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, Cruz das Almas-BA), como pode ser visto na tabela 04 acima, com cerca de 30% (ou 216 estudantes) do total de cotistas da UFRB, seguida pelo CFP, com cerca de 29,7% (ou 214), o CAHL (Centro de Artes, Humanidades e Letras, Cachoeira-BA), com cerca de 25,7% (ou 185), o CETEC, com cerca de 9,2% (ou 66) e, por fim, com a menor quantidade, o CCS (Centro de Ciências da Saúde, em Santo Antônio de Jesus-BA), com cerca de 5,5% (ou 40 estudantes).

Portanto, apesar do percentual de estudantes cotistas entre os centros de ensino da UFRB ser mais ou menos equilibrado, quando visto em comparação com o total dos estudantes ingressantes de cada unidade, todavia, quando observa-se sob o aspecto quantitativo, nota-se uma discrepância, mas que não chega a causar maiores problemas, haja vista que essa diferenciação tem relação com a própria quantidade maior ou menor de estudantes ingressantes totais. O que chamou atenção, e é o que verdadeiramente importa do ponto de vista da equidade, no geral, é o seguinte: **primeiro**, que está ocorrendo uma inserção percentualmente equilibrada em cada centro; e, **segundo**, que a entrada de estudantes cotistas está ocorrendo de acordo com o regulamentado pelas regras internas da Universidade. Ademais, essa entrada com percentuais quantitativos relevantes em cada centro deve evitar, hipoteticamente, a formação de segregações entre os cotistas e não cotistas.

Vejamos ainda essa distribuição de estudantes cotistas por curso da UFRB no Gráfico 01 abaixo, o que nos permite perceber um equilíbrio na maioria dos cursos e algumas surpresas, como a menor quantidade de cotistas no curso de comunicação, com menos de 30%, e os maiores percentuais que aparecem em Educação Física, Química, Cinema e Física.

Gráfico 1 - Perfil de estudantes cotistas e por livre concorrência - 2011.1



Fonte: NEPAAE/CPA/PROPAE/UFRB, 2012, com colaboração do prof. Leonardo Nascimento.

A maioria dos estudantes cotistas veio do sistema público de ensino, quando observados o ensino médio, cerca de 98,2%, conforme tabela 04 abaixo – de acordo com as regras de inclusão adotadas pela Universidade. Poderíamos também ter relacionado como estudante de escola pública ou de condição social baixa os seguintes grupos: escola comunitária (0,3%), maior parte em escola pública (0,4%) e escola privada com bolsa (0,4%), assim, teríamos um percentual ainda maior, aproximadamente 99,3%. Ademais, aparecem apenas 04 estudantes cotistas que vieram do ensino privado, aproximadamente 0,7% do total de cotistas, os quais, provavelmente, devem ser estudantes negros que podem também preencher vagas reservadas na época, desde que não

tenham sido preenchidas antes por estudantes negros de escola pública, conforme Resolução Consuni/UFRB n.º 005/2009.

Tabela 4: Cruzamento de dados: Estudantes Cotistas/ Ensino Médio

		Ensino Médio					Total
		Esc. pública	Esc. privada	Esc. comunitária	Maior parte esc. pública	Esc. privada c/ bolsa	
Cotas		707	5	2	3	3	720
Sim	% de cotistas	98,2%	0,7%	0,3%	0,4%	0,4%	100,0%
	% em relação ao ens. médio	71,8%	1,2%	50,0%	8,8%	5,7%	47,7%
Não		277	428	2	31	50	788
	% de cotistas	35,2%	54,3%	0,3%	3,9%	6,3%	100,0%
	% em relação ao ens. médio	28,2%	98,8%	50,0%	91,2%	94,3%	52,3%
Total		984	433	4	34	53	1508
	% de cotistas	65,3%	28,7%	0,3%	2,3%	3,5%	100,0%
	% em relação ao ens. médio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: NEPAAE/CPA/PROPAAE/UFRB, 2012.

* O total reduziu para 1508, pois 40 estudantes não responderam, ao menos, uma das duas questões.

Renda Familiar

A maioria das famílias dos estudantes cotistas possui renda mensal maior do que 1 até 3 salários mínimos, cerca de 53,9%, enquanto a família dos não cotistas, nessa mesma faixa, são cerca

de 38%. Já quando se observa a renda familiar mensal ainda mais baixa, até 1 salário mínimo, tem-se mais famílias de cotistas, com cerca de 27,4%, contra cerca de 13,2% dos não cotistas. Assim, a grande maioria das famílias dos estudantes cotistas recebe até 3 salários mínimos mensais, são aproximadamente 81,3%, enquanto representam cerca de 51,2% entre os não cotistas nessa mesma faixa de renda, ver tabela 05 abaixo. Portanto, tem-se uma proporção maior de estudantes cotistas de famílias com renda mais baixa do que a dos estudantes não cotistas. Basta observar a distribuição de renda por faixa, percebe-se que à medida que vai aumentando a renda nas colunas da tabela 05, vê-se que aumenta, em percentual, a renda das famílias dos não cotistas até zerar a frequência de famílias de cotistas com rendas mais altas.

Tabela 5: Cruzamento de dados: Estudantes Cotistas por Renda Familiar

		Renda Familiar Mensal						Total	
		Até 1 S.M	> que 1 até 3 S.M	> que 3 até 5 S.M	> que 5 até 10 S.M	> que 10 até 20 S.M	> que 20 até 40 S.M		Maior do que 40 S.M
Cotas		194	382	110	22	1	0	0	709
Sim	% de cotistas	27,4%	53,9%	15,5%	3,1%	0,1%	0%	0%	100,0%
	% em relação à renda	65,5%	56,6%	34,3%	15,7%	2,4%	0%	0%	47,9%
Não		102	293	211	118	41	5	1	771
	% de cotistas	13,2%	38,0%	27,4%	15,3%	5,3%	0,6%	0,1%	100,0%
	% em relação à renda	34,5%	43,4%	65,7%	84,3%	97,6%	100,0%	100,0%	52,1%
Total		296	675	321	140	42	5	1	1480
	% de cotistas	20,0%	45,6%	21,7%	9,5%	2,8%	0,3%	0,1%	100,0%
	% em relação à renda	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: NEPAAE/CPA/PROPAAE/UFRB, 2012.

* O total reduziu para 1480, pois 68 estudantes não responderam, ao menos, uma das duas questões

Escolaridade dos Pais

No tocante à escolaridade, conforme as tabelas 06 e 07 abaixo, observa-se que parcelas pequenas dos pais dos estudantes cotistas possuem ensino superior, cerca de 4,5% para o pai e 11,4% no caso das mães. Portanto, muitos dos estudantes constituem a primeira geração na família nuclear com escolaridade superior. Vale ainda ressaltar, que esta escolaridade é menor em comparação ao conjunto dos pais dos estudantes em geral (nessa mesma faixa escolar, incluindo todos os estudantes), que já tinham uma escolaridade baixa, cerca de 13,5% para o pai e 19,4% para mãe. E é ainda menor quando comparado especificamente aos pais dos estudantes não-cotistas apenas (excluindo os estudantes cotistas), respectivamente, 21,7% e 27%. Dessa forma, quando se observa apenas o percentual de escolaridade do pai do cotista e do não-cotista, assim, a disparidade fica absurda, chegando a aproximadamente 5 vezes no caso do ensino superior. Ou seja, aparece mais um elemento, historicamente constituído, que reafirma a necessidade de políticas inclusivas na Universidade e de ações de permanência do estudante.

Observa-se que a maioria dos pais não alfabetizados é de cotistas, 60,8% (pai) e 61% (mãe) e a maioria dos pais com nível superior é de estudantes não-cotistas, cerca de 84,4% (pai) e 72,5% (mãe). Ou seja, a escolaridade maior aparece nos pais dos estudantes não-cotistas.

Tabela 6: Cruzamento de dados: Estudantes Cotistas e Escolaridade do Pai

	Escolaridade Pai?					Total
	Não alfabetizado	Fundamental da 1 a 4 série	Fundamental da 5 a 8 série	Ensino Médio	Superior	
Cotas Sim	45	247	130	211	30	663
% de cotistas	6,8%	37,3%	19,6%	31,8%	4,5%	100,0%
% da Escolaridade Pai	60,8%	60,7%	55,3%	42,0%	15,6%	47,0%
Não	29	160	105	291	162	747
% de cotistas	3,9%	21,4%	14,1%	39,0%	21,7%	100,0%
% da Escolaridade Pai	39,2%	39,3%	44,7%	58,0%	84,4%	53,0%
Total	74	407	235	502	192	1410
% de cotistas	5,2%	28,9%	16,7%	35,6%	13,6%	100,0%
% da Escolaridade Pai	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: NEPAAE/CPA/PROPAE/UFRB, 2012.

* O total reduziu para 1410, pois 138 estudantes não responderam, ao menos, uma das duas questões.

Tabela 7: Cruzamento de dados: Estudantes Cotistas e Escolaridade da Mãe

	Escolaridade Mãe?					Total
	Não alfabetizado	Fundamental da 1 a 4 série	Fundamental da 5 a 8 série	Ensino Médio	Superior	
Cotas Sim	25	192	121	277	79	694
% de cotistas	3,6%	27,7%	17,4%	39,9%	11,4%	100,0%
% da Escolaridade Mãe	61,0%	64,6%	60,5%	43,4%	27,5%	47,4%
Não	16	105	79	361	208	769
% de cotistas	2,1%	13,7%	10,3%	46,9%	27,0%	100,0%
% da Escolaridade Mãe	39,0%	35,4%	39,5%	56,6%	72,5%	52,6%
Total	41	297	200	638	287	1463
% de cotistas	2,8%	20,3%	13,7%	43,6%	19,6%	100,0%
% da Escolaridade Mãe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: NEPAAE/CPA/PROPAAE/UFRB, 2012.

* O total reduziu para 1463, pois 85 estudantes não responderam, ao menos, uma das duas questões.

Acreditamos que as informações suscitadas aqui possam servir como base para políticas estudantis focadas, todavia, tendo o devido cuidado de não ficarem restritas a um determinado universo. Dessa forma, evitar-se-á cair em ações que terminem por discriminar o estudante cotista, que, sem dúvida, já passa por uma entrada conturbada no ensino superior, recheada por comentários pré-conceituosos, oriundos de diversos setores da sociedade e de dentro da própria Universidade. Sabe-se que toda mudança social leva tempo para ser aceita e provoca conflitos, que, na maioria dos casos, são importantes para se alcançar a melhoria almejada. Os embates sociais são parceiros das mudanças. A realidade é dinâmica. Essa é a própria dialética do mundo social.

Na verdade, defendemos aqui ações duplas (colaterais/gerais e focalizadas), as quais alcancem os estudantes cotistas, porém, que não sejam apenas restritas aos mesmos, que sejam, por exemplo, focadas em algumas questões específicas (temáticas), que atendam a tais estudantes em paralelo, como, por exemplo, as voltadas para *mulheres, jovens, negros* ou *oriundos do ensino médio em escola pública* – que em si já fazem parte de faixas minoritárias em determinados meios da sociedade. Assim, ao trabalhar com estes públicos específicos, alcançará também os cotistas, sem ter sido feita uma rotulação prévia. Nessas categorias referidas, normalmente, há um grande percentual de cotistas.

Dos estudantes ingressantes da UFRB em sua totalidade, em 2011.1, agrupados nestas faixas indicadas acima, percebe-se o seguinte: 46,7% do total de mulheres são cotistas, 46,3% dos jovens (de 16 até 25 anos) são cotistas (Durães, 2012), 46,6% dos que se autodefiniram como pardos e 66,8% como pretos são cotistas e dos estudantes oriundos do ensino médio público 71,8% são cotistas. Percebe-se que a participação dos cotistas nestas categorias é bem significativa. É importante frisar esse aspecto, pois o risco da definição prévia, em determinada política de assistência direcionada, de que determinado estudante seja cotista pela comunidade acadêmica é bastante perigoso, pois existe uma forte carga simbólica negativa que pode ser evocada para tal público, provocando estigmas, estereótipos e discriminações. É claro que esses processos de afirmação de ser ou não cotista passa também por elementos políticos e de luta social. Mas também, deve ser respeitado o direito do estudante preservar sua forma de ingresso.

Pode-se ver, com os dados elencados, que a condição do estudante cotista da UFRB, em 2011.1, possui peculiaridades: a maioria é composta por mulheres (54,6%), por jovens (de 16 à 25 anos, cerca de 73,5%) (Durães, 2012), negros (pardos e pretos,

cerca de 94%), solteiros (88,2%) e oriundos do ensino médio em escola pública (98,2%). Além disso, cerca de 27,3% trabalham (Durães, 2012) – a maioria dos que trabalham dentre os estudantes em geral. A maioria tem custos adicionais com moradia na cidade do curso, é oriunda principalmente de famílias de baixa renda (até 3 salários mínimos), representam majoritariamente a primeira geração com acesso ao nível superior, possui pouco conhecimento em inglês e informática, não tem plano de saúde e é católica (DURÃES, 2012). Ademais, a distribuição dos cotistas pelas unidades de ensino ocorreu de forma proporcional com o índice de vagas reservadas. Existem mais ou menos 45% de cotistas por centro de ensino, com duas exceções: o CFP, que ficou com 54,7%, e o CETEC, com 38,4%.

Em geral, a condição social do cotista é ligeiramente mais baixa que a do estudante não-cotista, mas isso nada quer dizer do ponto de vista do desempenho, nem também em nada informa sobre a capacidade intelectual. Apesar de sabermos que todos largam na corrida universitária supostamente do mesmo ponto, qual seja, do início do curso, entretanto, em grande parte dos casos, existem determinadas condições sociais e culturais prévias (capital cultural, simbólico⁸) que poderão resultar em obstáculos na vida universitária almejada, por exemplo, observamos o caso do conhecimento em Língua Estrangeira (em Inglês), onde, quase sempre, os não-cotistas já saem na frente nessa área. Então, como não pensar em políticas inclusivas e de permanência material e “simbólica” dos estudantes, que estão para além das necessidades imediatas de sobrevivência, passando por elementos culturais, sociais e políticos (SANTOS, 2009). Ao contrário, novos caminhos, agora, no meio universitário, estão abertos para todos (ou quase todos) via políticas de inclusão, que são de extrema importância

8-Ver Bourdieu (2001, 2008).

para dirimir determinadas desigualdades sociais, históricas e raciais de acesso e permanência de determinados segmentos no ensino superior.

Conclui-se que os estudantes cotistas possuem características peculiares que precisam ser observadas e levadas em conta na gestão e no funcionamento da universidade, para que, dessa forma, construam-se ações gerais e específicas para esse público, priorizando a capacitação e a permanência de estudantes diversos no ensino público.

Referências

ANDIFES, FONAPRACE. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Fórum Nacional de Pró-Reitorias de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília, 2011.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU P. & PASSERON JC. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DAFLON, Verônica; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. In: **XV Congresso Brasileiro de Sociologia**. Curitiba: UFPR, 2011. Disponível em <http://www.sbs2011.sbsociologia.com.br/>, acesso em 13/02/2012.

DURÃES, Bruno J. R. **Perfil Sociocultural dos Estudantes da UFRB 2011.1**. Relatório de Pesquisa de Acesso. Cruz das Almas: CPA/PROPAAE/UFRB, 2012, mimeo.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Resolução n.º 005/2009**, Cruz das Almas: UFRB, Consuni, 2009.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ASCOM. **UFRB é a Primeira Universidade a Adotar Integralmente Lei de Cotas.** Cruz das Almas: UFRB, 2012. <http://www.ufrb.edu.br/agencia/administracao/3027-ufrb-e-a-primeira-universidade-a-adotar-integralmente-lei-de-cotas>, acesso em 09 de julho de 2014.

SANTOS, Dyane Brito Reis. ***Para Além das Cotas***: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese de doutorado em Educação. UFBA, 2009.

Feminismo Negro e suas Interseccionalidades: O Ponto de Vista do Movimento de Mulheres Negras Brasileiras

Cláudia Pons Cardoso

As instituições de mulheres negras na sociedade brasileira revelam a trajetória histórica e política dos movimentos de mulheres negras na contemporaneidade. Tais instituições são instrumentos de luta no enfrentamento do racismo e sexismo, são espaços sociais construídos para sustentar um projeto de justiça social e de transformação da sociedade.

Como estratégia política o movimento tem destacado a coexistência de vários processos de desempoderamento agindo sobre a vida das mulheres negras, como resultado da intersecção de marcadores de desigualdade, como gênero, raça e classe. Neste sentido, o presente texto se propõe a pensar e abordar a recepção e re-apropriação do conceito interseccionalidade pelo movimento de mulheres negras brasileiras.

No Brasil instituições de mulheres são os principais espaços de organização mobilizados pelas mulheres negras na luta contra o racismo e o sexismo. Ao enfrentarem o poder instituído – expondo a dura realidade das mulheres negras e reivindicando soluções para os processos de opressão que produzem para as mesmas vulnerabilidades múltiplas – asseguram o fortalecimento coletivo e promovem a transformação efetiva das mulheres em sujeito social, político e histórico, uma vez que possibilitam a construção da autonomia, da tomada de decisões, da capacidade de agir, visando modificar as condições de vida de nós mulheres pertencentes a grupos racialmente discriminados.

As instituições, apesar de ser alvo de críticas, pois para muitas/os conduz à institucionalização do movimento de

mulheres, são, sem sombra de dúvidas, instrumentos de luta, na medida em que se constituem em espaços de contrapoder, pois colocam cunhas no poder hegemônico e abrem espaços alternativos para confrontar áreas fechadas à participação das mulheres negras. As instituições de mulheres negras na sociedade brasileira, por si só, já são indicativas de ousadia, resistência e ação descolonizadora, são espaços seguros, fundamentais para o empoderamento individual e coletivo e para a construção do pensamento político das mulheres negras brasileiras. Assim, os vários espaços construídos pelas mulheres negras têm contribuído para sustentar nosso projeto de justiça social e de transformação da sociedade.

Para pensar e abordar a recepção e reapropriação contemporânea do conceito interseccionalidade pelo movimento de mulheres negras brasileiras, esboço algumas linhas indicativas da trajetória histórica e política dos movimentos de mulheres negras na atualidade no Brasil.

Identifico três momentos constituindo a história dos movimentos de mulheres negras na contemporaneidade. Certos fatos, acontecimentos ou concepções iniciam e terminam nas fronteiras da temporalidade, mas, para outros acontecimentos, as rupturas não são tão evidentes e, neste caso, tais acontecimentos atravessam os momentos seguintes, dando continuidade ao movimento anteriormente iniciado.

O primeiro momento, no início dos anos de 1980, revela a afirmação de uma identidade política potencializadora de um sujeito político plural e transformador: mulheres negras. A construção desta identidade é individual, mas, principalmente coletiva, pois será através do grupo que a recuperação e a atualização de um passado histórico e cultural negro-africano se efetivará. Entendo que a ação principal desse momento se constitui nas denúncias do racismo, da farsa da democracia racial brasileira e do sexismo. É

tempo de cuidar do corpo, de fazer oficinas de autoconhecimento e partilhamento de experiências para tratar de “assuntos específicos das mulheres negras”. É tempo de afirmar ‘a identidade negra’. É importante salientar que a ideia sobre discriminação que ancora os discursos e pauta a direção da agenda de reivindicação gira em torno da concepção de “tripla discriminação” das mulheres negras promovida por raça, gênero e classe. Assim, as discriminações são percebidas como independentes e provenientes de um somatório de processos, dando lugar a grupos de mulheres mais discriminadas do que outros.

O segundo momento, início dos anos 1990, traz as intervenções políticas, que buscam dar visibilidade ao racismo e à discriminação racial existentes na sociedade brasileira, associadas à política de enfrentamento ao sexismo, ou seja, as atenções se voltam para a denúncia do racismo engendrado, que vitimiza as mulheres negras através das políticas de controle populacional e das campanhas de esterilização forçada. Denúncias feitas por estudos levados a termos por organizações de mulheres negras destacam que “os reflexos da esterilização em massa de mulheres negras no país já se fazem sentir na redução do percentual da população negra” como constará, por exemplo, nos estudos promovidos por Geledés – instituto da mulher negra, conforme *Declaração de Itapeverica da Serra das Mulheres Negras Brasileiras* (GELEDÉS, 1993, p. 2).

A definição da agenda política agrega proposições de diretrizes para uma intervenção que consolide os direitos das mulheres negras e, para isto, fortalece-se ações contra o racismo, sexismo e lesbofobia; amplia-se a produção e divulgação de dados e informações, que servem tanto para mostrar a desigualdade racial no país quanto para subsidiar o planejamento de políticas públicas; promove-se a defesa dos direitos sexuais e reprodutivos entendendo, para isto, a garantia de direitos amplos de cidadania;

introduz-se a noção de saúde da população negra orientada pela análise contínua das desigualdades raciais em saúde, cuja manutenção tem sido determinada pelo racismo, ou seja, se introduz o entendimento do racismo e discriminação racial como fatores determinantes das condições de saúde (LOPES; WERNECK, s/d, p.8-9); garante-se, ainda, a abordagem de análises e denúncias da discriminação racial no processo educacional. Para enfrentar o problema a proposição de ações afirmativas, como a defesa de cotas no ensino superior. A concepção sobre discriminação das mulheres negras continua apoiada na “tripla discriminação”, embora alguns estudos já mostrem ligação e ação multiplicadora dos efeitos dos processos de discriminação, agudizando, assim, a exclusão das mulheres negras.

No terceiro momento, nos anos 2000, a agenda política se consolida, o período é marcado pela ampliação e fortalecimento das redes e pelos encontros internacionais. No cenário nacional, a intervenção política é intensa com destaque exitoso das mulheres negras na III Conferência contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, em 2001.

Foi no processo preparatório para a Conferência de Durban que o movimento de mulheres negras brasileiras se voltou mais especificamente para a reflexão acerca da interseccionalidade, quando entra em contato com o debate através de Kimberlé Crenshaw. É importante dizer que autoras brasileiras, como Heleith Saffioti (1992) e Mary Castro (1992), já haviam abordado a coexistência de vários processos de desempoderamento agindo sobre os indivíduos, como gênero, raça e classe. E antes delas, Lélia González (1983), uma teórica feminista negra, no início dos anos 1980, também de forma incipiente tocou na imbricação do sexismo, do racismo e do classismo.

A III Conferência é marcada pelo protagonismo político das mulheres negras brasileiras em todo o processo preparatório

e durante a sua realização (CARNEIRO, 2002). A atuação é registrada em um 'Dossiê especial', organizado por ativistas negras, em uma prestigiada publicação feminista brasileira, *Revista Estudos Feministas*. Entre os textos do Dossiê, a tradução para o português do trabalho de Kimberlé Crenshaw (2002) sobre interseccionalidade. Com o título de ***Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*** o debate entra no cenário brasileiro.

Surge, então, o sujeito político, mulheres negras, como resultado de uma multiplicidade de experiências de raça, gênero, classe, religião, diversidade sexual, região, etc. Seu lugar é construído pela intersecção de marcadores sociais constitutivos de identidades, mas, ao mesmo tempo, de desempoderamento, levando, em função disto, a formação de várias frentes de luta para obstar os processos de exclusão e discriminação produzidos por estes marcadores. Este sujeito político é o da diáspora negra, reconstruído pela recuperação da memória, da história dos antepassados, pela problematização das desvantagens cumulativas de mulheres e homens negros no mundo globalizado e, por isto, permite a construção de agendas transnacionais e descolonizadoras.

Esses três momentos rapidamente e muito sucintamente descritos, com certeza, não encerram toda a dinâmica dos movimentos de mulheres negras na atualidade, muito menos possuem essa intenção, procuram, ao invés disso, destacar/exemplificar como a interseccionalidade é apropriada e elaborada pelas mulheres negras brasileiras.

Teoricamente a perspectiva forneceu ferramentas para potencializar a práxis das mulheres negras brasileiras. Pensar a discriminação a partir de uma visão interseccional foi fundamental, pois tal compreensão evidencia que a opressão é experimentada a partir de um lugar dado pela forma como os processos de opressão se entrecruzam, em diferentes pontos,

permitindo, com isso, a rejeição das explicações sustentadas na adição de opressões, como era o entendimento até então.

Através da categoria o movimento de mulheres negras fortaleceu seus argumentos para afirmar a impossibilidade de entendermos os processos de dominação e de resistência, a desigualdade social e o mundo social sem considerarmos o modo pelo qual raça, gênero, sexualidade e classe operam interligando os sistemas de dominação. E mais como as esferas de desigualdades se apoiam umas nas outras para a manutenção do *status quo*. Além disso, a abordagem interseccional abre caminhos para reconstruirmos as experiências vividas, o posicionamento histórico, as percepções culturais e a construção social de mulheres negras através da investigação de áreas nunca exploradas da experiência feminina negra, abrindo espaços para o surgimento de novas propostas epistemológicas, que promovam a descolonização do pensamento, e mostrando, inclusive, a diferença entre as/nós mulheres negras, evitando-se, assim, generalizações e universalizações (ZERAI, 2000).

No Brasil, tanto a aplicabilidade analítica da categoria em estudos que versam sobre “questões de gênero” quanto o seu aprofundamento teórico têm encontrado pouca recepção entre a intelectualidade branca, até mesmo feminista. O diálogo tem sido promovido, mais amplamente, por intelectuais negras/os. Destaque para a investigação levada a cabo por jovens intelectuais negras e negros que, a partir dos anos 2000, com as políticas de ações afirmativas, viram aumentar suas possibilidades de acesso à Universidade e aos programas de pós-graduação e seus intercâmbios. Vale dizer que são jovens com domínio de outros idiomas, o que lhes permite atravessar fronteiras e dialogar com diferentes autoras.

Apartir da reflexão e entendimento da categoria o movimento de mulheres negras aprimora, então, a sua participação política

e controle social, através do monitoramento de políticas públicas nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Assim, a abordagem interseccional para o movimento assume importância, pois tem dupla função: permitir o enfrentamento das discriminações de forma mais eficiente e, ao mesmo tempo, orientar as demandas por políticas públicas inclusivas baseadas nas necessidades reais das mulheres a serem por elas beneficiadas.

Como afirma a ativista negra brasileira, Lúcia Xavier (2012), a interseccionalidade é

um instrumento usado pelas mulheres negras que buscam formular políticas, e agir contra a desigualdade a partir dessa leitura. A Interseccionalidade te obriga a inclusive a sair da dimensão de raça, e a compreender as diferentes dimensões, qual o efeito do racismo em mim ou naquela outra mulher que vive em pior situação de pobreza? Ela nos obriga a perceber diferentes mulheres e a ter diferentes olhares. Ajuda a perceber quês dimensões essas identidades são deixadas de lado na hora que pensa políticas públicas, na efetivação de direitos.

A interseccionalidade tem sido debatida coletivamente pelo movimento de mulheres negras em atividades realizadas com o fim de pensar o conceito e o seu uso, de modo a contribuir **para diminuir as desigualdades presentes na vida da comunidade negra de modo geral e das mulheres negras em especial.**

Exemplifico, citando algumas destas atividades:

2012 - “Interseccionalidades de raça, gênero e geração nas Políticas e no Orçamento Público, com foco na saúde das mulheres negras”

Texto de apresentação/divulgação da atividade:

A UNFPA e CRIOLA¹ promovem atividade de formação sobre gênero, raça e controle social de políticas públicas de saúde das mulheres. A atividade tem como objetivo subsidiar lideranças negras na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas utilizando o orçamento público como instrumento de controle social e, ao mesmo tempo, mobilizar a sociedade para a defesa do direito à saúde das mulheres e de seus direitos reprodutivos.

2012 -I Seminário Nacional Interseccionalidade de Raça e Gênero no Enfrentamento a Feminização DST/Aids.

Texto de apresentação/divulgação da atividade:

O **Seminário** promovido pela Rede de Mulheres Negras do Paraná tem como eixo estrutural construir uma ação estratégica que subsidie o governo federal na elaboração de proposições que atuem diretamente no enfrentamento a feminização da Aids e outras DSTs.

2013 – Seminário Internacional Antirracismo, interseccionalidades e luta.

O seminário promovido pela Rede de Pesquisa e Ação Antirracismo - *RAIAR*² and *Criola* refletiu sobre interseccionalidade a partir de perspectivas de ativistas negras de diferentes contextos das Américas.

1- Fundo de Populações das Nações Unidas e Criola – organização de mulheres negras do Rio de Janeiro.

2- Rede Internacional de combate ao racismo.

Fonte: CRIOLA E RAIAR

*Seminário Internacional
Antirracismo,
Interseccionalidades e
Luta*

INTERSECCIONALIDADES: TEORIA E PRÁTICA

MESAS REDONDAS: 19 h

25 set * Kimberle Crenshaw *
Ochy Curiel * Irma Alicia Velasquez
Nimatuj * Jurema Werneck *

26 set * Alicia Castellanos *
Dirce Veron * Leith Mullins * Jaime
Arocha *

TRADUÇÃO SIMULTÂNEA.
Entrada Franca

LOCAL
Auditório do Hotel Monte Alegre
Rua Riachuelo 213, LAPA, RJ
Próximo aos Arcos da Lapa.

REALIZAÇÃO
Rede de Ação e
Investigação
Antirracismo
RAIAR
criola
21 ANOS

Cartaz do Evento Interseccionalidades: Teoria e Prática.

Interseccionalidade: teoria e prática reflete exatamente a forma como a concepção está sendo apropriada pelo movimento de mulheres negras brasileiras. A teoria associada à práxis, a serviço dos movimentos sociais para instrumentalizar mulheres, adolescentes e meninas negras para o desenvolvimento de ações para o combate ao racismo, ao sexismo e homofobia e para a melhoria das condições de vida da população negra.

Olugar que ocupamos no gênero, em síntese, é reconfigurado por outros elementos identitários e de subordinação, esboçando situações de gênero específicas desenhadas pelo cruzamento com estes elementos. Por tais razões, a perspectiva da interseccionalidade revela a insuficiência das políticas

universais, das abordagens pautadas somente em um marcador de diferença ou eixo de poder, porque, ao isolar-se os aspectos de um eixo, tomando-os como sobredeterminantes, perde-se de vista a complexidade da articulação dos diferentes fatores e de suas combinações e efeitos sobre a vida das mulheres.

O modelo analítico oferecido pela interseccionalidade dos eixos de opressão, com certeza, é uma grande contribuição para o movimento de mulheres negras, pois permite o exame minucioso das realidades sociais, desnudando os processos discriminatórios que estão acometendo as mulheres naquela situação específica.

A compreensão desse processo desvela, por um lado, a subalternização das mulheres colonizadas pela intersecção dos vários eixos de poder, por outro, ao se iluminar esse contexto, abre-se a possibilidade para o surgimento de um leque diversificado de atitudes e comportamentos de insubordinação levados adiante pelas mulheres negras e indígenas capazes de impor derrotas aos poderes estabelecidos.

Porém, são processos de resistência e insurgência, na maioria das vezes, ainda ocultos, que somente investigações comprometidas com a descolonização do saber e do feminismo podem tirar do esquecimento histórico, apostando na construção do conhecimento a partir de conceitos que valorizem as experiências concretas das mulheres.

Referências

CASTRO, Mary Garcia. Alquimia de categorias na produção dos sujeitos políticos: gênero, raça e geração entre os líderes do Sindicato dos Trabalhadores Domésticos em Salvador. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, n.º 0, p. 57-59, 1992.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 209-214, jan. 2002.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

GELEDÉS Instituto da Mulher Negra. **Declaração de Itapecerica da Serra das Mulheres Negras Brasileiras**. In: SEMINÁRIO NACIONAL POLÍTICAS E DIREITOS REPRODUTIVOS DAS MULHERES NEGRAS, Itapecerica da Serra/São Paulo, 20-22 ago. 1993.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

LOPES, Fernanda, WERNECK, Jurema. Saúde da população negra: da conceituação às políticas públicas de direito. In: WERNECK, Jurema. (Org.). **Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Criola; Fundação Heinrich Böll, s/d. p. 5-22.

SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando Gênero e Classe. In: COSTA, Albertina de Oliveira & BRUSCHINI, Cristina (org.) **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p.183-215.

Xavier, Lúcia. “Sobre interculturalidade e interseccionalidade”; **Populares y diversas**. Disponível em: <http://br.popularesy-diversas.org/category/boletim-3/>. Data da última atualização 24/09/2012.

ZERAI, Assata. Selected Africana Scholars and their Contributions to the Understanding of Race, Class and Gender Intersectionality. **Cultural Dynamics**, n. 12, p. 182-222, Jul. 2000. <<http://cdy.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/2/182>>. Acesso em: 22 out. 2008.

As Cotas Raciais nas Universidades Públicas Federais: Discursos dos Estudantes do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE

*Fátima Aparecida Silva
João Vinícius Pereira de Souza*

Este trabalho se debruçou sobre a política de ações afirmativas, objetivando conhecer os discursos dos estudantes da Universidade Federal de Pernambuco do Centro Acadêmico do Agreste, tendo por sujeitos da pesquisa universitários do primeiro período do Curso de Pedagogia, sobre a política de cotas para as universidades públicas federais. Este trabalho se caracterizou por ser de natureza descritiva e exploratória, haja vista que se utilizou de técnicas padronizadas para a coleta de dados, como o questionário, visando coletar as informações contidas no campo pesquisado. No que tange ao posicionamento dos sujeitos pesquisados concernentes às ações afirmativas, revelou-se que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa mostrou-se favorável à política de cotas raciais como promotora de acesso de pessoas negras ou que assim se identifiquem ao ensino superior.

Desde meados das décadas de 60 e 70, muito se tem discutido sobre a temática da discriminação racial e suas implicações na sociedade brasileira. O tema central pautava-se no fato de que a população negra possuía menos escolaridade que pessoas brancas. Discutia-se também o modo pelo qual a baixa escolarização de sujeitos negros refletia na sua entrada e permanência no mercado de trabalho, visto que, normalmente, eles trabalhavam em subempregos e que, por isso, possuíam remunerações inferiores se comparadas aos brancos. Por

fim, outro tema muito focado voltava-se para o fato de que pessoas da população negra pouco dispunham de meios para ascender socialmente e romper com a realidade segregacionista e excludente em que se encontravam inseridos. (BASTIDE; FERNANDES, 1971).

A importância dessa pesquisa se dá no sentido de conhecer o modo pelo qual os universitários do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, compreendem a política pública das cotas raciais, bem como analisar os diferentes posicionamentos no que tange a essa temática.

A contribuição deste trabalho se dará por servir de referência para que outras pessoas venham a realizar trabalhos com esse mesmo assunto, utilizando-se dele para aprofundar em suas discussões ou mesmo para que outros trabalhos venham a ser realizados com o mesmo enfoque, abordando também temáticas que não foram tratadas durante esta pesquisa. Contribuirá também para que professores, universitários e a sociedade conheçam o discurso dos graduandos do curso de Pedagogia acerca das cotas raciais enquanto um direito para os estudantes da população negra, ou que desse modo identifique-se, sabendo que essa população representa mais da metade da quantidade de brasileiros.

Este trabalho apresentou como objetivos: compreender o discurso de estudantes do primeiro período do curso de Pedagogia sobre as cotas raciais na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste; conhecer a política de cotas raciais enquanto um direito desses estudantes e analisar os seus discursos.

O estudo se caracterizou como descritiva e explicativa, uma vez que buscou não somente compreender a realidade existente no local pesquisado, bem como objetivou também entender as razões ou causas que levaram a constatação da realidade apresentada no campo empírico (GIL, 2002). Para

isso, se fez o uso de questionário como instrumento de coleta de dados, o qual, segundo Gil (2002), é entendido como um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.

Ensino Superior

Nota-se que a universidade, apesar de ser um espaço de formação do pensamento crítico e de reflexão, ainda assim, continua a não abordar, de modo mais aprofundado e difundido, a temática de cotas raciais, já que, salvo algumas iniciativas promovidas por poucos grupos, os quais abordam a semana da consciência negra e também trabalham as relações étnico-raciais, em cursos de extensão ou em grupos de pesquisas, percebe-se que, todavia, essas temáticas continuam a ser tratadas secundariamente, como se não possuíssem importância tanto para a sociedade quanto para a universidade, fazendo desse modo com que um tema de significativa relevância continue a ser silenciado ou trabalhado superficialmente, no sentido de não existir, normalmente, um aprofundamento maior nessa discussão.

Isso se deve ao fato de, ainda hoje, esse espaço formador do conhecimento continuar a ser voltado para atender a elite branca do nosso país, havendo por isso, a presença da discriminação e da omissão da abordagem de temas referentes à população negra e indígena, as quais seguem sendo preteridas dentro de um lugar que deveria contribuir para a eliminação do racismo e da segregação, presentes na sociedade brasileira.

Nesse sentido, Carvalho (2002) afirma:

Apesar de a universidade pública brasileira ser um dos poucos redutos de exercício do pensamento crítico em nosso país, se a obser-

vamos a partir da perspectiva da justiça racial, impressiona a indiferença, a insensibilidade e o desconhecimento da classe universitária a respeito da exclusão racial com que, desde sua origem, convive. Desde a formação das universidades brasileiras no século dezoito, não houve jamais um projeto, nenhum plano que discutisse quem faria parte das elites que se diplomariam nas Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia existente naquela época. Quando no início dos anos 30, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia (mais tarde Universidade do Brasil), a questão racial não foi discutida e confirmou-se, pela ausência de questionamento, de que estaria destinada a educar a mesma elite branca que criou, contribuindo assim para a sua reprodução enquanto grupo (CARVALHO, 2002, p. 81).

Segundo o que foi mencionado acima, constata-se que a universidade continua a ser um espaço elitista, segregador e excludente, haja vista que muitas temáticas não são abordadas pela academia, bem como essa tem seguido modelos que incluem uma minoria étnica e social, em detrimento de uma maioria que continua a ser excluída, segregada, rejeitada, a exemplo do que sucede para com as populações negras e indígenas, as quais não se encontram plenamente inseridas dentro das instituições superiores, visto que essas possuem uma lógica que lhes excluem de diversas formas. Embora existam determinados grupos e movimentos que inserem aquelas populações nas discussões sobre a temática das relações étnico-raciais dentro da universidade, pois não se pode esquecer dos cursos de extensão, os quais abordam e problematizam esse assunto, e também dos grupos de pesquisas, como já mencionado anteriormente, contudo, isso, todavia, revela-se em movimentos e em ocasiões isolados, no sentido de que poderia haver um comprometimento maior da academia, visando a problematização das questões

étnico-raciais, a fim de assumir um papel, o qual é seu: o de contribuir para a desconstrução do racismo no Brasil.

Relações Etnicorraciais

Para compreender o que são as relações étnico-raciais, se faz necessário primeiro entender o conceito de etnia, conhecendo qual a origem desse termo. Nesse sentido, torna-se relevante a definição de que essa classificação surgiu nos regimes totalitários do século XX, cujo momento se deu o ápice das discriminações e violências contra um determinado grupo, a exemplo do que sucedeu na Alemanha e em outros países europeus dominados pelo governo nazista de Adolf Hitler, o qual empreendeu uma perseguição voraz aos judeus, bem como a outras minorias étnicas, consideradas inferiores pelo regime.

Percebe-se no convívio social e no cotidiano da maioria das pessoas, que essas confundem os termos etnia e raça, entendendo-os como se fossem sinônimos ou mesmo iguais no que tange aos seus significados. Contudo, visando esclarecer esses conceitos se faz imprescindível diferenciá-los, uma vez que raça se refere às características físicas de um determinado grupo, como por exemplo, a cor do cabelo e da pele; enquanto que etnia volta-se para fatores culturais, idioma, religião e cultura de um povo. Dessa forma, compreende-se que a noção de etnia é muito mais complexa que a de raça, posto que se refere a inúmeros fatores que o vocábulo raça não aborda, uma vez que este termo é mais limitado que o de etnia.

Para Seyffert (2002) há espaço para negros, indígenas e mestiços, classificados ao longo dos séculos, cada vez com maior sutileza, como pertencentes a raças bárbaras. Contraditoriamente, salienta a referida autora, “aspectos significativos de suas culturas

têm sido incorporados como expressões da cultura popular singular necessária ao princípio da nacionalidade”. (SEYFFERT, 2002, p. 36).

Por esse viés, revela-se, portanto, a contrariedade da sociedade brasileira, haja vista que ao mesmo tempo em que ela nega os elementos pertencentes a outras etnias, como a negra e a indígena, por exemplo, necessita dessas para agregar a formação cultural do país e desse modo forjar uma identidade de uma nação.

Ações Afirmativas

Bastide e Fernandes (1971) afirmam: “Ora enquanto persistir esse padrão de equilíbrio persistirá a desigualdade racial, pois a ascensão do “negro” e do “mulato” se dará dentro de um processo de acumulação de vantagens que privilegia o branco”. (BASTIDE; FERNANDES, 1971, p. 29).

Segundo o que foi mencionado, evidencia-se que a população negra se encontra inserida em um espaço que constantemente atua contra ela, tendo em vista que a lógica excludente do sistema privilegia os brancos enquanto desprivilegia e desfavorece os afrodescendentes de inúmeras formas, pelas quais são afligidos os afro-brasileiros, que vão desde o baixo nível de escolarização até os elevados índices de violência e desemprego.

Desse modo, torna-se perceptível que as ações afirmativas são políticas públicas compensatórias, visando romper, ou melhor, diminuir a segregação, as discriminações sofridas pela população negra, de modo a possibilitar condições mais igualitárias para o acesso ao ensino superior, como também propiciar maiores ofertas de empregos para os afrodescendentes,

já que o desemprego entre os sujeitos negros é ainda maior se comparados às pessoas brancas.

Para Piovesan (2006), “[...] as ações afirmativas encontram amplo respaldo jurídico, seja na Constituição (ao assegurar a igualdade material, prevendo ações afirmativas para outros grupos socialmente vulneráveis), seja nos tratados internacionais ratificados pelo Brasil.” (PIOVESAN, 2006, p. 42).

Com isso, evidencia-se que essa política pública encontra amplo respaldo legal, haja vista que a própria constituição brasileira a garante visando à igualdade de grupos sociais desfavorecidos e, por vezes, marginalizados, a exemplo do que ocorre com os afrodescendentes, os quais são excluídos, em muitos casos, dentro da nossa sociedade.

A fim de se entender melhor o que ocorre no tocante às desigualdades para com a população negra, no que se refere à entrada no ensino superior, Carvalho (2005) ressalta que:

Como se alguém, independentemente das dificuldades que enfrentou, no momento final da competição aberta e feroz, fosse equiparado aos seus concorrentes de melhor sorte social. Universalizou-se a concorrência, mas não as condições para competir. Como se um negro se dispusesse a atravessar um rio a nado enquanto um branco andasse de barco a motor em alta velocidade e ao chegarem à outra margem suas capacidades pessoais fossem calculadas apenas pela diferença de tempo gasto na tarefa (CARVALHO, 2005, p. 18).

Percebe-se, portanto, que os afro-brasileiros se encontram inseridos em uma lógica desigualitária para com eles, uma vez que são obrigados a competir em condições desfavoráveis, uma vez

que, normalmente, os brancos possuem uma educação de melhor qualidade, bem como têm uma condição socioeconômica superior a da população negra e isso se reflete no momento em que prestarão o vestibular para ocuparem vagas no ensino superior.

Resultados

Para a obtenção dos dados foi utilizado um questionário, o qual conforme já referido anteriormente, realizou-se com estudantes do primeiro período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, o qual se situa no município de Caruaru.

Esse questionário foi aplicado em uma turma de quarenta e dois graduandos, sendo que desse total, vinte e cinco participaram da pesquisa. O fato de não trabalhar-se com todos os educandos dessa sala, se deu em virtude de que alguns não se propuseram a responder ao questionário.

O questionário se estruturou em questões abertas e fechadas: das seis questões existentes, três dessas permitiam que os estudantes discorressem em suas respostas, uma vez que havia a possibilidade de apresentarem, através da escrita, suas opiniões.

Conforme se constata na tabela 1, a maior parte dos universitários pesquisados encontra-se no estado civil de solteiro, pois esse corresponde a mais da metade dos sujeitos que participaram da pesquisa. Em número bem menor, apresentam-se pessoas casadas, essas totalizando quase vinte por cento e, por fim, apresentam-se também estudantes que possuem companheiro, vivendo em uma relação estável, a exemplo do que foi mostrado na tabela, sendo que esses totalizam quatro por cento, ou seja, uma quantidade menos significativa numericamente se comparadas às anteriores.

Tabela 8: Estado civil

Estado civil	Valor absoluto	Porcentagem (%)
Solteiro (a)	19	76
Casado (a)	4	16
Companheiro (a)	1	4
Separado (a) ou divorciado (a)	0	0
Outros	1	4

Fonte: Os autores (2014).

Relacionando como os sujeitos pesquisados se identificam com seu posicionamento em torno das cotas de ação afirmativa, observa-se que, os graduandos, os quais se consideravam brancos, mostraram-se divididos em suas perspectivas no tocante a temática das cotas raciais, pois do total de treze pessoas brancas que participaram da pesquisa, cinco delas se colocaram favoravelmente à política pública de reserva de vagas para vestibulandos negros ou que desse modo se identifiquem. Em contrapartida, houve sete educandos que se apresentaram contrários às cotas de ação afirmativa e, somente um, se colocou como neutro, pois não possuía opinião formada sobre o tema.

Já para os universitários que se consideram pardos, as concepções concernentes às ações afirmativas variaram consideravelmente se comparadas às assertivas oferecidas pelas pessoas brancas, pois, dentre o total de onze estudantes que se disseram pardos, nove deles, ou seja, quase 82% se posicionaram favoravelmente às cotas raciais, sendo que somente dois, quer dizer, 18%, colocaram-se neutros em torno dessa política, preferindo não demonstrar sua perspectiva quanto a essa temática. Percebe-se, portanto, que pessoas pardas, julgam serem positivas às ações afirmativas, uma vez que se posicionaram, em sua quase totalidade, de modo favorável às cotas raciais. Isso

demonstra uma grande diferença de perspectiva em torno dessa temática dos sujeitos pardos se comparados aos brancos, visto que esses demonstraram estar divididos em relação às ações afirmativas, uma vez que a quantidade dos que se colocaram a favor foi muito próxima daqueles que se posicionaram contrários a essa política pública.

Conforme mostrado na tabela 2, revela-se que mais da metade (52%) dos estudantes consideram-se brancos. Posteriormente, aparecem os sujeitos que julgam ser pardos, sendo que esses totalizam onze estudantes, o equivalente a quarenta e quatro por cento (44%) do total de pesquisados, sendo desse modo, o segundo grupo de maior expressão quantitativa no que concerne a cor da pele dos universitários pesquisados.

Tabela 9: Identidade

Identidade	Valor absoluto	Porcentagem (%)
Branco (a)	13	52
Negro (a)	0	0
Pardo (a)	11	44
Amarelo (a)	1	4
Indígena	0	0

Fonte: Os autores (2014).

Diferentemente dos brancos e pardos, referidos acima, os negros, indígenas e amarelos equivalem a uma parcela pequena (ao todo 4%). Sendo que não houve estudantes que se consideraram negros e indígenas.

Na tabela 3, apresenta-se o resultado das respostas dos estudantes quando perguntados se consideravam justo o sistema de cotas para pessoas negras. Observa-se que dentre os pesquisados, quase 70% posicionaram-se favoravelmente à

política de ações afirmativas para estudantes negros, ou que assim se identifiquem, adentrarem no ensino superior. Como se pode notar, a grande maioria dos universitários do primeiro período de Pedagogia colocou-se favorável às ações de cotas, visto que do total de vinte e cinco pesquisados, dezessete julgaram ser benéfica e positiva as cotas raciais, o que equivale a sessenta e oito por cento (68%), havendo dessa forma, uma expressiva demonstração de aceitabilidade das ações afirmativas entre os sujeitos que participaram da pesquisa.

Em contrapartida, as pessoas que se colocaram contrárias às cotas raciais, corresponderam ao quantitativo bem menor, em comparação aos que foram favoráveis a essa política pública, posto que do total de estudantes pesquisados somente seis mostraram-se ser contrários às ações afirmativas, o que representa, em termos de porcentagem, vinte e quatro por cento (24%). Dos graduandos que não tiveram opinião formada no que tange a essa temática, somente dois desses demonstraram não conhecer apropriadamente esse tema, preferindo, portanto, manterem-se neutros. A quantidade dos sujeitos neutros correspondeu a oito por cento (8%), sendo, dessa forma, uma quantidade relevante para a compreensão das concepções dos sujeitos participantes dessa pesquisa.

Tabela 10: Opinião sobre o sistema de cotas raciais

Você considera que é justo o sistema de cotas para pessoas negras adentrarem no ensino superior?	Valor absoluto	Porcentagem (%)
Sim	17	68
Não	6	24
Não tenho opinião formada	2	8

Fonte: Os autores (2014).

Quanto às concepções dos universitários, tinha uma questão que os pesquisados podiam assinalar mais de uma alternativa. Para essa questão, os que julgaram ser o sistema de cotas raciais uma estratégia de correção das desigualdades raciais e sociais, existentes no ensino superior e na sociedade, foram à maioria dos pesquisados, isto é, dezenove estudantes, o que equivale a cinquenta e um por cento (51%) do total de respostas nesse quesito, como pode ser visto na tabela 4. Isso revela que esses educandos entendem que o sistema de cotas raciais visa à reparação de um problema racial e social presente no nosso país. Demonstrando, desse modo, que compreendem a real finalidade das ações afirmativas, embora o fato de entenderem as cotas como uma estratégia de reparação para com a população negra, isso não significa, necessariamente, que sejam favoráveis ao sistema de cotas para o acesso ao ensino superior.

Tabela 11: Concepções sobre ações afirmativas

Letra	Assinale uma ou mais alternativas de você considera correta:	V a l o r absoluto	Porcentagem (%)
a)	As pessoas que entram nas instituições superiores de ensino pelo sistema de cotas não têm dificuldades para acompanhar o curso.	3	8
b)	O sistema de cotas é uma estratégia de correção das desigualdades raciais e sociais existentes no ensino superior e na sociedade.	19	51
c)	O ingresso de pessoas pelo sistema de cotas é positivo para o sistema educacional brasileiro.	14	38
d)	Outros	1	3

Fonte: Os autores (2014).

Outra perspectiva que se apresentou bastante expressiva no que diz respeito às concepções dos graduandos, se remeteu a letra “c” daquela questão, a qual tinha como assertiva a defesa de que o ingresso de pessoas pelo sistema de cotas é positivo para o sistema educacional brasileiro, sendo que dentre as várias alternativas, em catorze vezes, isto é, trinta e oito por cento (38%) optaram por essa alternativa, o que aponta que uma considerável parcela das pessoas que participaram da pesquisa julga o sistema de cotas como sendo positivo para o sistema educacional brasileiro, já que conforme mencionado anteriormente, os discentes entendem que as cotas raciais visam à promoção de uma igualdade racial e social existente no Brasil, posto que essa política se volta para a reparação de um problema estrutural para com a população negra. A pesquisa demonstrou também que os sujeitos pesquisados compreendem o viés reparador da política de ações afirmativas.

É incontestável que as ações afirmativas ainda provocam muitas discussões quanto a sua eficácia e ao seu próprio funcionamento, uma vez que, segundo o que foi indicado neste trabalho, há uma grande resistência ao sistema de cotas raciais, posto que muitos universitários não são favoráveis, por compreenderem-no como um facilitador para pessoas negras, fazendo com que essas tenham um auxílio, quase que privilégio, para adentrarem em uma instituição pública federal de ensino superior. Outros sujeitos são contrários a essa política pelo fato de que a entendem como um empecilho para o seu acesso à universidade, já que a reserva de vagas para a população negra, faz com que os outros estudantes disputem desigualmente a entrada para o espaço acadêmico.

A pesquisa apontou também que um grupo significativo dos/as pesquisados/as compreendem que o sistema de cotas nas universidades apontam para a reparação das desigualdades sociais que a população negra foi submetida no Brasil.

Compreendemos que os resultados e as análises realizadas durante este trabalho não esgota o assunto apresentado, posto que esse tema é muito amplo, complexo e requer um aprofundamento ainda maior, já que por se tratar de apenas uma turma de um curso de ensino superior não foi possível se trabalhar com outros sujeitos, campos, para desse modo realizar a coleta de dados com um quantitativo maior, o que seria ideal, contudo, devido, principalmente, à limitação de tempo não se tornou possível de realizar-se. Há ainda a possibilidade de continuação e aprimoramento do que foi estudado nesta pesquisa em estudos de pós-graduação.

Embora possam parecer pouco os avanços obtidos na sociedade brasileira no tocante à população negra, observa-se que gradativamente essa vem adquirindo notoriedade, valorização, respeito, consciência da sua própria identidade e cultura, o que lhe permite lutar com maior propriedade para a obtenção de seus direitos e para fazer com que esses, não somente existam na Constituição Brasileira, mas que sejam de fato válidos indiscriminadamente para todos, independentemente da sua cor de pele. Visando desse modo, a desconstrução do racismo e a promoção da igualdade nas relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

Referências

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Anhembi, 1971.

CARVALHO, J. J. de. Exclusão racial na Universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: Queiroz, Delcele Mascarenhas (Org.). **O Negro na Universidade**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, 2002, p. 79-99.

_____. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil:** a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attae Ed., 2005.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas e Direitos Humanos. **Revista USP**, São Paulo, n. 6, mar./maio, 2006, p. 36-43.

SEYFERTH, G. O Beneplácito da Desigualdade: Breve Digressão sobre Racismo. In: SEYFERTH, G. et al. **Racismo no Brasil.** São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002, p. 17-44.

Escolarização, Infância e "Côr":

Primeiros Indícios nas Aulas Públicas da Bahia-1845-46

Ione Celeste J. de Sousa

Este artigo apresenta primeiros indícios da presença de crianças negras, ou de *côr* na denominação da época, - pardas, pretas, fulas e cabras - nas aulas públicas da província da Bahia, entre 1840 e 1890, problematizando a escolarização dos pobres como estratégia de formação de mão de obra e de seu disciplinamento na transição do sistema escravocrata à sistematização do trabalho livre no Brasil. Contudo, considero *que ir as aulas* foi também uma tática de ascensão socioeconômica das famílias.

As pesquisas sobre a História da Educação no Brasil, enquanto parte da *oficina do historiador*, é ainda um campo recente, com sistematização na década de 1990. Dentre suas subtemáticas fortalece-se a interface com os campos historiográficos da História da Escravidão e do Trabalho Livre na busca de evidências sobre as experiências de educação/escolarização como estratégias de formação do trabalhador livre, assim como também como de controle e disciplinarização da população **livre de côr**, principalmente nos últimos decênios do século XIX. Essa discussão considera que, entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, o acesso à escolarização foi uma das táticas de controle da população pobre, descendente de ex-escravos.

Os trabalhos apontam que o segundo meado do século XIX foi marcado pelo debate quanto ao acesso à Instrução Pública. Na província da Bahia, esse debate, inicialmente, incidiu na preocupação do financiamento da Instrução Pública, assim como

na obrigatoriedade da presença às aulas. Por exemplo, Barbosa de Oliveira, Diretor-Geral da Instrução Pública, em 1866, defendeu que os pais deveriam ser livres para enviar ou não os filhos às Aulas Públicas, no que denominou de “*total liberalismo na educação*”.

Estatisticamente, até o final do período provincial, era baixíssima a taxa de *instrução* (alfabetização) da população. No ano de 1881, em estimativa livre, o então Diretor-Geral da Instrução Pública, Cônego Romualdo Maria Barroso, partidário da obrigatoriedade da Instrução Pública e abolicionista, considerou,

A Bahia, que **tem 1.500.000 habitantes**, e conta com 574 cadeiras publicas de instrução primaria, tem apenas uma inscripção escolar de 21.626 alumons. Se ajuntarmos á estes mais 421 alumnos, que freqüentam as escholas particulares, cujos mappas foram recebidos , e triplicarmos esse numero, teremos o computo de 23.310 frequentadores das aulas de primeira idade. Sobre 100 habitantes, apenas 1,5 % tem instrução¹.

Acrescente-se a esse baixo acesso e frequência às aulas, o impedimento legal da proibição dos escravos frequentarem as Aulas Públicas por serem estrangeiros, enquanto oriundos das diversas regiões africanas. Também, por serem propriedades de outrem, não eram sujeitos de si. Em ambos os casos não eram cidadãos e, portanto, tanto não tinham a garantia da Constituição de 1824 sobre tal direito, que depois foi consolidado na Lei de 15 de outubro de 1827 que a “A Instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos. 32 do artigo 179 da Constituição”.

E, no Regulamento (do Ensino) de 1873, que sistematizou e apresentou a Reforma da Instrução Pública, no capítulo Das Condições e Regime das Cadeiras Públicas, ficou consignado:

1- Relatório da Instrução Pública do Monsenhor Romualdo Ma. de Seixas Barroso, em 1880. Pg 09. Anexo a Falla do Presidente da Província Antonio de Araújo Aragão Bulcão. Grifos nossos.

Art 83: Não serão admmitidos á matricula nem poderão freqüentar as escolhas:

1§ Os meninos que padecerem de mollestias contagiosas;

2§Os que não tiverem sido vaccinados;

3§Os escravos.²

Contudo, essa impossibilidade legal do escravo não frequentar as aulas públicas não significou que crianças negras, descendentes desses escravos, mestiças ou não, enquanto livres, libertas ou ingênuas, estivessem totalmente fora das salas das aulas públicas nas diversas províncias, inclusive na Bahia.

Recentes reflexões na historiografia da educação brasileira (VEIGA: 2006 e SCHUELER: 1997 e 1998) argumentam que a restrição de acesso às salas de aula pública no Império brasileiro aos escravos e seus descendentes foi a categoria jurídica da escravidão. Esses trabalhos são esforços na busca de indícios de estratégias elaboradas e postas em prática por parcelas desta população, denominados na documentação como os *de côr*, para alcançar a instrução e a educação pública enquanto experiências no próprio fazer dessa escolarização, tentativa que faço em pesquisa sobre a escolarização baiana oitocentista.

O uso do termo de *côr* tem o objetivo de acompanhar como a escolarização partilhava das representações étnicas da sociedade baiana, e brasileira, ao utilizar categorias de classificação étnicas comuns e reconhecidas pela população. Tais são indícios encontrados num certo tipo de registro, quais sejam os mapas de professores e Inspetores Escolares, sujeitos da Instrução Pública baiana dos Oitocentos. É uma classificação do tipo heteroatribuição, que considera as categorias *de côr* não

2- Anexo ao Relatório com que o Excellentissimo Sr Jose Eduardo Freire de Carvalho quarto Vice- Presidente passou a Administração da província ao Excellentissimo Comendador Antonio Candido da Cruz Machado, em 22de outubro de 1873. P. 20.

apenas uma expressão de observação de fenótipos, mas como um sistema significativo de interação social.

Segundo Guimarães (1999:103), “**côr**” é uma construção racialista estruturada em torno de uma ideologia dominante, que argumenta que ocorreria a fixação de caracteres somáticos, fenotípicos e de caráter nos mestiços, em torno de características de algumas raças fundamentais, noção hegemônica no final do século XIX e até mais ou menos a década de 1940. “Com o declínio das teorias racialistas, neste período, a noção de “**côr**” sofreu um deslocamento, e passou a ser concebida, no senso comum como “[...] características fenotípicas, sustentadas numa ideologia da espontaneidade e obviedade de nossas percepções cromáticas e físicas” (GUIMARÃES, 1999, p. 101-103).

Contudo, os registros que venho manuseando se estendem num período maior, anterior ao demarcado como da incorporação das teorias racialistas pelos nossos intelectuais, a década de 1860. Os primeiros registros datam de 1842 e se referem à obrigatoriedade dos professores e Inspetores declinarem, em mapas específicos, categorias sociais classificatórias dos alunos, dentre essas a “**categoria**” ou “**côr**”.

Para compreender essa construção de percepção “étnica”, continuo me apropriando das reflexões de GUIMARÃES (1999, p. 103), quando ressalta que, nos estudos de Antropologia Social empreendidos sobre esta questão no Brasil, entre 1940 e 1960, uma contribuição original foi a de Donald PIERSON, em pesquisas efetuadas na década de 1930, que apontou que esse termo, enquanto uma categoria étnica, na Bahia, significava mais que a pigmentação da pele, mas,

Tal como se emprega no Brasil, [cor...] ‘cor’ significa mais que simples cor, isto é, mais do que pigmentação, [significa] inclusive, em primeiro lugar, [a presença] de um certo número

de outras características físicas: tipo de cabelo (talvez o mais importante), assim como os traços fisionômicos.

Assim, nos indícios que trabalho, “*côr*” indica uma percepção sócio culturalmente partilhada pelo conjunto social da época que uma proposição teórica, aproximando do proposto por LARA (2007), no referente ao século XVII, na colônia portuguesa, depois Brasil. Meu objetivo é pensar como essas classificações étnicas, de cunho ênico, estiveram presentes no processo de escolarização, em cruzamento com demais processos e vivências sócias dos sujeitos.

Estudos sobre as questões étnicas, como os referentes à presença de índios e negros – na percepção atual de descendentes de africanos, mestiços ou não – na escolarização brasileira oitocentista há muito vêm sendo elaborados. Porém, quase sempre continuam afirmando a ausência desses sujeitos como impedidos de frequentar as salas de aula, especialmente os negros por serem escravos. Tal argumentação para VEIGA (2006) é reduzir suas experiências sociais a vivência da escravidão, assim como uma reificação que obscurece os projetos de sistematização da escola no século XIX.

Tais projetos, sob o objetivo de “civilizar” a Nação, tiveram como estratégia incorporar os diversos segmentos livres da população. Tal incorporação além de civilizar, visou também preparar os pobres no geral ao mercado de trabalho livre, tanto na agricultura como na industrialização.

Esse civilizar, bem de acordo com os ideais de cunho pós-iluminista do século XIX, foi concebido também como a necessidade de instruir e educar o povo na construção de uma nova Pátria – na formação de um trabalhador e de um ideal de cidadão, o trabalhador morigerado. A escolarização também o prepararia para as mudanças de participação política, como a exigência de ser alfabetizado para votar a partir de 1881.

Os pobres deveriam ser capacitados nas habilidades de *ler, escrever e contar*, assim como preparados em ofícios, tanto nas habilidades de artífices ou artistas, como nos ofícios da agricultura, contanto que exercessem atividades produtivas, permitindo o controle desta crescente massa liberta e livre. A ressaltar que pesquisas atuais vêm apontando à presença não-formal de escravos nas Aulas Públicas, mantidas pelos Governos Provinciais e pelas Câmaras Municipais.

WISSENBACH, ao refletir sobre as práticas da escrita entre escravos, indica que senhores interessados em maximizar o uso de sua propriedade, permitiam a alfabetização de escravos, para que melhor desempenhassem atividades de estocagem e circulação das mercadorias. Também MORAIS (2007), ao estudar a Comarca do Rio das Mortes, Minas setecentista, enfocou as relações de escravos e forros com o escrito, ao objetivar a análise das “[...] *relações estabelecidas entre escravos e forros com o escrito em suas variadas formas, em um período no qual não se pretendia constituir políticas para a escolarização desses sujeitos*”.

Por fim, SCHUELER (1997), ao pesquisar a escolarização de crianças e pobres na Côrte Imperial, apresenta evidências de escravos nas salas de aula da *Sociedade Beneficente dos Operários da Lagoa*, no final da década de 1880.

Referente à província da Bahia, alguns escravos frequentaram a Escola da Casa de Prisão com Trabalho, localizada em Salvador, no mesmo período: David, Simão, Anselmo, Christiano e Valério. Essa possibilidade se devia que o escravo condenado deixava de ser propriedade do Senhor e passava a ser tutelado do Governo. Assim, esta foi a resposta do Imperador Pedro II a *pedido de Graça* encaminhado por escravos sentenciados a galés na Casa de Prisão com trabalho na cidade de Salvador,

3ª Seção

Com a condenação dos Supplicantes a pena de gales perpetua desapareceu a condição de escravo, segundo o disposto no Archivo do Ministério da Justiça de 30 de Outubro de 1872, e assim parece-me que podem elles por si dirigirem a presente petição de graça.

18 de Dezembro 73.

Quanto à presença mais densa presença dos **de côr** nas Aulas Públicas da província da Bahia, é importante ressaltar a variedade de categorias denominativas baseadas no fenótipo como sinal diacrítico, encontradas na documentação: *preto, creolo, pardo* (claro e escuro), *fulo, mameluco, índio e branco*, evidentes nos mapas das aulas públicas. Obrigatórios a partir da década de 1840 deveriam ser enviados, pelo menos anualmente, pelos professores ao Conselho de Instrução Pública, criado em 1842. A partir de 1849, com a criação da Diretoria Geral de Instrução, passou a ser enviado para esta instância.

Nestes mapas, deveriam constar algumas informações que permitissem um maior controle das atividades desenvolvidas na Instrução Pública, que era mantida desde 1834 pelo Governo Provincial, conforme a descentralização administrativa de 1834.

Os *mappas* compreendem um período de quase cinquenta anos, 1842 a 1889, e permitem acompanhar a *cultura escolar* construída na Bahia oitocentista. Registram como questões do cotidiano escolar foram tornadas objeto das táticas de controle das instâncias diretivas, em consonância com a centralização política e administrativa do segundo Império (MATOS: 1986). Os *mappas* apresentam os alunos em ordem alfabética, com enumeração visível, com o nome dos discípulos ou discípulas;

a condição legal de legitimidade; a **côr** ou **qualidade**; idades; situação de vacinação variológica; profissão ou ocupação dos pais ou responsáveis; moradia.

Da leitura dessa documentação fica explicitado que os professores não seguiam a risca as ordenações e orientações. Assim, apenas metade dos *mappas*, que manuseei, apresentam **côr/qualidade**. Desses que a registram, a maioria está situada nos 1845 e 1880. A diminuição do registro talvez seja referente ao discutido por MATOS (1998) sobre a escravidão no sudeste brasileiro e a extinção da classificação de **côr** nos processos crimes.

Nesta inicial análise, trabalho dois *mappas* de aulas públicas com o mesmo nome, contudo de locais diferentes. O primeiro, um *mappa* da aula pública da Freguesia do Santíssimo Sacramento e Santana, datado de 14 de dezembro de 1846, de final de ano. Seu professor era João dos Santos Neves e tinha como alunos quarenta e seis meninos. Era uma aula pública masculina, conforme a divisão entre sexos da época.

Essa freguesia de Santana estava localizada na zona urbana de Salvador. Os estudos sobre a demografia soteropolitana a demarcam como lócus de concentração de determinados profissionais: artesãos, artistas, funcionários públicos, funcionários da administração comercial (MATOSO, 1992 e NASCIMENTO, 1986), muitos deles pardos, pretos, cabras e *creoulos*, de **côr**, portanto negros nos critérios atuais.

A fonte permite levantar evidências dessa presença. Dos quarenta e seis discípulos, dezoito foram registrados como brancos; quatorze como pardos; nove como *creoulos*; e apenas cinco como cabras. Portanto, trinta e oito crianças de **côr**, crianças negras, nas variações fenotípico-cromáticas que davam base às categorizações da época. E o professor escrupulosamente as registrou, sob a denominação “**Qualidade**”.

Tabela 12: Mapa da aula pública

<i>Mappa da Aula Pública do Santíssimo Sacramento e Santana-1846</i>	
Qualidade/Côr	Número
Creoulo	09
Cabra	05
Pardo	14
Branco	18
Σ	46

As idades registradas variaram de seis a quatorze anos, uma população escolar homogênea. Do registro das filiações e das ocupações dos pais inferi, a corroborar a historiografia existente, alguns artesãos e artistas: sapateiros, 02; alfaiate, 01; tanoeiro, 01. A ocupação carregador registra apenas dois pais, um com filho cabra e o outro com filho pardo, o que permite supor que também os pais o fossem, ou pelo menos que não eram brancos.

Neste mapa de Aula Pública da Freguesia de Santana, Salvador, encontrei pais funcionários burocráticos: um contador; três funcionários públicos, além do próprio professor que tinha três filhos na própria aula. Todos os filhos são classificados como brancos. Além destes, um sapateiro, um sem emprego, dois roceiros e três negociantes.

Nas profissões mais braçais predominou os filhos *de côr*. Os pais estavam distribuídos como carregadores (2) - pai de um pardo e de um cabra; e um *dúbio trabalhador na alfândega*, cujo filho era *creoulo*. O mesmo no referente aos artistas e artesãos: um pai tanoeiro de um crioulo; um sapateiro, com filho cabra; um alfaiate, com filho pardo. Por fim, um menino pardo era pupilo de um negociante. De três crianças, o pai não teve registrada a ocupação.

O restante dos responsáveis eram mães, que não tiveram registradas suas profissões ou ocupações. Eram na maioria

mulheres de **côr**, apesar do registro de três crianças brancas filhas de mãe sem o indicativo do pai. Uma dessas mães vinha precedida do *Dona*, pronome de tratamento designativo de mulher de mais alta condição socioeconômica. As restantes eram mães de quatro *creoulos*, nove pardos, três cabras e nenhuma preta, apesar de duas crianças *creoulas* serem filhas de Joaquina, africana.

Nesse *mappa*, como nos demais, tem sido uma constante mães não terem registradas suas profissões ou ocupações. Baseada na produção histórica já existente, a possibilidade de serem ganhadeiras de diversos misteres, o que o cruzamento com outras fontes poderá iluminar e permitir alcançar a pergunta que me move: essas crianças alcançaram ascensão socioeconômica pela escolarização?

No segundo *mappa* destacado, da então Villa de Feira de Santana, ainda pertencente à Comarca da Cachoeira, algumas mães também tiveram registradas suas ocupações e profissões. São três mapas do mesmo período, a década de 1840. O de 1845 da aula ainda denominada *Aula Nacional*, só de meninas. Os outros dois são de 1846 - um de meninos e um de meninas. Esses mapas indicam, primeiro, uma significativa presença de crianças de **côr** nas Aulas Públicas, ainda que classificadas como pardas. As demais foram classificadas como brancas.

Na aula de meninos do professor Manuel Joaquim Sampaio Pedreira, com trinta alunos, vinte eram pardos. Desses, apenas sete eram legítimos. As mães, como regra, não tiveram a ocupação registrada, mas responderam por quatorze dos alunos. Três delas - Maria *de tal* e Maria de Jesus, com filhos pardos; e Teresa Maria de Jesus, com filhos brancos, cada uma tinha dois filhos nessa aula, o que permite refletir sobre a busca pela escolarização nessa vila.

A professora D. Josephina Sarmiento apresenta dois mapas de suas aulas. No primeiro, de 1845, não registrou **côr ou qualidade**.

Felizmente em 1846 foi mais afeita às orientações da Presidência da Província e registrou suas alunas nesse critério. Meio a meio, das vinte discípulas, dez foram registradas como brancas e dez como pardas. Esse mapa da aula de meninas do ano de 1846 ainda registrou a profissão de oito mães – seis costureiras e duas que “botam negócio”. Dessas costureiras, quatro eram responsáveis por suas filhas pardas. Uma negociante também tinha uma filha parda.

Este *mapa* ajuda a problematizar dois mitos da historiografia da educação: que as meninas não aprendiam a ler e escrever; que os negros não frequentavam as escolas. Existia, já em 1845, essa aula de meninas e nela metade das alunas não eram brancas, e sim pardas, ainda que não tenham sido registradas *creoulas* ou cabras, fenótipos mais negros na escala cromática. E fica a reflexão do porquê das aulas de meninos terem uma maior diversidade de categorias cromáticas, pois nelas havia o registro de *creoulos*, pardos, cabras.

Chama a atenção que apenas costureiras e fiandeiras tivessem suas ocupações registradas. NASCIMENTO (1986) já chamara a atenção para a importância da costura como uma profissionalização feminina nas camadas baixas. A ressaltar a constante preocupação das professoras e mães com o ensino das *prendas* às meninas, habilidade exigida para as aspirantes ao internato de Senhoras, parte da Escola Normal dedicada à preparação de *alumnas-mestras*.

São questões que apontam a necessidade de um refinamento e continuidade nas pesquisas, cruzando fontes civis, como assentamentos de batismos, óbitos, casamento, assim como da burocracia, como portarias e registros municipais de comercialização, entre outros, na tessitura que a História da Educação é, antes de tudo, História.

Referências

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. SP: Editora 34, 1999.

MATTOSO, Katia. **Bahia: uma Província no Império**. RJ: Record; 1992.

MATTOS, Hebe. **Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico**. 2ª, Coleção descobrindo o Brasil. RJ: Jorge Zahar Editores; 2004.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema**. São Paulo: Hucitec/INL; 1986.

NASCIMENTO, Anna Amélia. **Dez freguesias da Cidade de Salvador**. SSA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Secretaria de Cultura e Turismo; 1986.

SCHUELER, Alessandra Frota. Crianças e Escolas na Passagem do Império. <, vol 19, nº 37. São Paulo, Sept; 1999. Site: www.scielo.br/scielo.php?script=arttext&pid.p02>. Consultado em 01/07/2004.

SOUSA, Ione Celeste de. Escolas ao Povo: Experiências de Escolarização de Pobres na Bahia – 1870 a 1890. **Tese de Doutorado em História Social**. SP: PUC-PEPGHS; 2006. 2006. S696e, 304f.: il.

Fontes

1. Fallas e Relatórios de Presidentes da Província da Bahia- anexos os Relatórios de Diretores de Instrução Publica da Província da Bahia.
2. Coleção de Leis do Império.
3. Mappas de Aulas Públicas da Província da Bahia.

Arte Capoeira: Africanidades e Formação de Professores para a Inclusão

Jean Adriano Barros da Silva

A conjuntura atual, do cenário educativo formal, cada vez mais, nos impulsiona a refletir sobre os desafios para construção do conhecimento de forma crítica, criativa e autônoma. Assim, a formação de professores configura-se como um dos eixos centrais dessa discussão, pois consideramos que a reconfiguração dos processos educativos poderá responder as demandas da atualidade e ainda apontar encaminhamentos emancipatórios para sociedade.

Dentre as diversas possibilidades de diálogo sobre formação de professores, nos propomos a refletir relacionando esse tema com o universo da capoeira, considerando os aspectos metodológicos de base afrodescendente e o impacto dessa pedagogia nos processos cotidianos da educação formal.

História e Formação de Professores no Brasil

Um aspecto importante sobre a história da Educação no Brasil é a percepção de que essa sofreu grande influência estrangeira, logo é fundamental relacionar o processo histórico com as diferentes fases e modelos desenvolvidos, principalmente na Europa. Nesse sentido, sabemos que as primeiras escolas destinadas especificamente à formação de professores chegaram em nosso país com os jesuítas, em 1546, sob forte influência dos princípios cristãos de Portugal.

No fim do século XVII, na Europa, Jean Baptiste de La Salle modifica essa tradição das congregações religiosas ao decidir fundar um instituto de leigos que possuía como foco principal as escolas de caridade, ensinando os primeiros passos de ler, escrever e contar, em francês e não em latim. Em 1759, com a vinda do Marquês de Pombal para o Brasil, houve uma reestruturação do modelo educacional de base jesuítica, em que a escola pública foi criada e uma nova leva de professores concursados passa a ocupar os espaços formativos, ainda que esses não tivessem necessidade de apresentar algum documento que atestasse a formação necessária para ocupar o cargo.

Em 15 de outubro de 1827, com a Lei da Educação elementar, foi a primeira vez na história que se estabeleceram exames de seleção para docentes, sendo esses avaliados em sua capacidade de uso do método de ensino mútuo. Assim, o domínio do método caracteriza uma primeira intenção de formação para professores, mesmo que esse ainda desconsiderasse o referencial teórico, por seu enfoque eminentemente prático.

No Brasil República, com a reforma Benjamin Constant, em 1890, a formação de professores assumiu um caráter notadamente positivista, mas com grande apelo nacional. Assim, a Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e assegurou a descentralização do ensino público.

Já na década de 1930, a necessidade de aprimoramento técnico impulsionou mudanças no campo educativo, profissionalizando mais a área e estimulando novos professores. Assim, nesse mesmo período, tivemos a criação do curso superior em pedagogia, consolidando as bases para o desenvolvimento científico nesse setor.

Os anos seguintes serviram para sedimentar significativos avanços no que se refere à formação de professores. Nesse sentido, a LDB 9.394/96 trouxe novos parâmetros para a formação dos

educadores, mesmo considerando que muitas proposições ainda estão distantes de um referencial mais crítico e compatível com a diversidade da sociedade brasileira. Assim, perspectivas que possam dialogar com alternativas metodológicas mais inclusivas se fazem necessárias no contexto atual, pois o desafio de se lidar com as diferenças na escola está cada vez mais proeminente e todos que se arvoram no campo educativo formal precisam refletir sobre essa temática. Para tanto, o estudo da capoeira como componente da cultura corporal humana tem em seu arcabouço ritualístico importantes estratégias para construção do conhecimento de forma mais crítica, criativa e autônoma.

Conceituando Formação de Professores

Para avançarmos, acreditamos ser necessário entender um pouco mais do aspecto conceitual da formação de professores. Nesse ínterim, Garcia (1999) destaca que o conceito pode ser entendido a partir de três aspectos: como função social de transmissão de saberes; como processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa e como processo de formação da instituição, que planeja e estrutura a ação pedagógica.

Nóvoa (1997) traz novas perspectivas conceituais, saindo da dimensão acadêmica e apontando para o profissional, pessoal e de organização, considerando a dinâmica escolar, ressaltando a importância de se focar toda subjetividade dos envolvidos na ação pedagógica.

O vocábulo professor, proveniente do latim *professore*, significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento. Assim, para poder ensinar, o educador necessita investir em uma formação contínua e embasada no acúmulo de conhecimentos pertinentes à área, pois, segundo

Libânio (2001), em seu livro *Arte de formar-se*, esse processo é prioritariamente um investimento pessoal de busca de conhecimento. Neste sentido, Libânio (2001, p. 13-14) afirma:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

Guimarães (2004) afirma que a formação do professor acontece da ligação entre a profissão e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica do seu trabalho docente. Assim, tal processo acontece na medida em que se retrata como função social da escola a potencialização de um ensino ``vivo`` e implicado com o contexto conjuntural da atualidade. Segundo Moreira e Candau (2005, p.23):

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Os espaços formais de educação e os centros de formação de professores precisam adaptar-se a essa nova realidade pedagógica, considerando uma dinâmica curricular mais articulada com a realidade e capaz de responder as demandas contemporâneas, sem, contudo, curvar-se aos ditames do capital, ou seja, construir conhecimento funcional para sujeitos ativos e capazes de assegurarem os princípios de emancipação

social. Nesse sentido, no relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS et al, 2001, p. 152), afirma:

A Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (pois) encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. (Por isso) todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer.

Nesta perspectiva, o professor assume grande protagonismo para as metas educativas do século XXI. Para tanto, a investigação dos processos pedagógicos torna-se tão relevante, pois sem a real dimensão da totalidade concreta, não conseguiremos avançar para além do discurso. Assim, Campelo (2001, p. 49) destaca:

É notório que as instituições e a sociedade em geral estão a requerer muito do trabalho do professor, embora nem sempre se questionem as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas, (pois) essas responsabilidades, geralmente de difícil consecução, nem sempre estão definidas com clareza.

Diante da dimensão da responsabilidade do professor neste cenário, precisamos entender que alguns desafios são correlatos para execução de tal tarefa, tais como: discutir os conhecimentos necessários para se ensinar os conteúdos elencados que atendem às novas demandas sociais e didaticamente estruturar

as questões metodológicas para esse novo perfil de sociedade. Nesse sentido, apresentaremos uma interlocução com as práticas populares de matriz africana, em particular com a capoeira, verificando que tipo de contribuições podem ser aportadas ao processo de formação docente.

Capoeira e Formação de Professores

Uma dos elementos mais relevantes sobre as práticas de matriz africana são suas formas de construção do conhecimento, pois boa parte delas está pautada em princípios distintos daqueles tradicionalmente operados pela educação no ocidente. Assim, tentaremos apresentar alguns princípios pedagógicos presentes na capoeira que podem contribuir com os saberes necessários ao professor, configurando alternativas educativas mais centradas nas demandas da modernidade.

Pimenta (1999) indica que o ofício do magistério pressupõe pelo menos três categorias de saberes implícitos à prática pedagógica: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento específicos da área de formação e os saberes relativos ao ato de ensinar, sendo esses últimos centrados no método de construção do conhecimento. Neste sentido, trataremos a seguir de princípios vinculados ao aprendizado mais significativo, fruto da experiência vivida como alternativa de aproximação dos conteúdos formais.

O Aprender Fazendo

Dentre os diversos princípios destacamos o “aprender fazendo”, ou seja, o fato de que tudo que aprendemos em capoeira sempre parte de uma experimentação corporal, vivificando o

conhecimento e trazendo um saber subjetivo oriundo da “ação” em si e não apenas do processo de abstração comum das escolas mais tradicionais. Assim, o conhecimento assumirá uma significação e implicação com o contexto cotidiano do “fazer” de cada indivíduo envolvido no processo de aprendizagem, ratificando o conceito da “Práxis” tão citada pela intelectualidade e tão pouco efetivada no chão da escola. Neste sentido, sobre práxis Vazquez (1977, p.207) afirma:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

A capoeira nos convida, a partir de seu “ritual”, a um constante vai e vem entre teoria e prática, de forma tão intensa que não saberíamos afirmar em que momento distinto fazemos cada ato. Esse é o método que pensamos ser mais efetivo na formação, pois superaremos o modelo de “educação bancária”, descrito por Freire (1997), como aquele em que o educando se transforma num receptáculo passivo de conteúdos que serão depositados em sua cabeça e devolvidos ao professor na hora da avaliação, sem maiores reflexões e efetividade transformadora da realidade.

O mestre da capoeira ensina basicamente considerando situações problema que vão se complexificando a partir do desenvolvimento do educando e sua interação com o espaço e as outras pessoas, ou seja, o simples ato de aprender uma esquivada, ganha relativo significado quando esse, para além de assumir uma

explicação técnica, precisa ser exercitado em uma situação de jogo, em que o gesto técnico deixa de ser uma simples avaliação de aprendizado e passa a ser algo atrelado à própria noção de sobrevivência, pois se não esquivar, poderá se machucar com o impacto do golpe de seu parceiro.

Essa reflexão nos faz imaginar o potencial de uma aula sobre cálculo de parábola numa quadra de basquete, a partir da análise da curva que a bola precisa fazer para entrar no aro, ou sobre a explicação da fórmula da queda livre a partir de uma vivência no pátio da escola com um jogo de pedrinhas, ou quem sabe a percepção das propriedades dos elementos químicos a partir da degustação de alimentos em uma aula sobre culinária local. Assim, esses exemplos ilustram o tamanho das possibilidades de colocarmos a experiência vivida como catalisador do processo formativo.

Uma Educação pelos Sentidos

Como desdobramento do “aprender fazendo”, trazemos a ruptura do modelo educativo centrado na visão e audição, ou seja, boa parte de tudo que aprendemos na escola é captado prioritariamente apenas por dois sentidos, fato que negligencia o potencial dos outros sentidos. Desta forma, a prática da capoeira nos propõe um aprendizado que envolve o tato- sinestésico, o cheiro das coisas e a degustação, como formas potencializadoras desta escola para vida, superando a perspectiva conteudista e alienadora de uma sociedade de consumo que prioriza o “ter” em detrimento do “ser”.

Os professores precisam explorar mais situações pedagógicas que ampliem a potencialidade dos sentidos envolvendo musicalidade, movimentos corporais, vivências em grupo, degustações, dentre outras, trazendo para essas experiências uma intenção pedagógica

própria da função escolar, ratificando o papel do educador como problematizador/mediador por uma pedagogia inclusiva dessa diversidade social que circunda a escola, transformando a diferença em catalisadora de conhecimento.

A diferença Catalisando a Aprendizagem

Sobre tal trato com a diferença, a “roda de capoeira” nos ensina que a diversidade é fator preponderante para construção coletiva, pois dependemos de pessoas diferentes para edificar o “ritual” e a prática acontecer, ou seja, precisamos de alguém para tocar, outro para cantar, outros para jogarem e um coletivo que acompanha tudo revezando nas funções. Assim, não é possível ter roda em que todos fazem as mesmas ações, metaforizando a “roda da vida”, em que também não é possível ter uma sociedade em que todos desempenham os mesmos papéis.

A leitura da capoeira para trato com a diversidade nos convoca para o exercício do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, propondo uma pedagogia em que a diferença deixa de ser agente dificultador e passa a ser fundamental no processo de construção do conhecimento, pois os níveis de saberes distintos dos educandos envolvidos no processo são explorados de forma a estimular o intercâmbio de informações a partir de uma situação problema sugerida pelo mediador/professor, colaborando para que o intercâmbio dessas diferenças funcione como pressuposto para o “novo”, significando a solução do referido problema. Dessa forma, segundo Vygotsky (2003, p.112), Zona de Desenvolvimento Proximal é:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o

nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes.

Valorização do mais Antigo

O reconhecimento da relevância da diversidade no processo educativo nos remete, mais uma vez, à valorização da experiência vivida na construção do conhecimento. Nesse sentido, a capoeira pode nos trazer mais uma contribuição relativa à forma com que lidamos com as pessoas de idade mais avançada, pois, enquanto em nossa sociedade, a pessoa na maior idade é encarada como improdutiva, incapaz e até mesmo como um “fardo social”, a matriz africana nos ensina sobre a importância de valorização do mais antigo, como uma fonte inesgotável de experiência vivida, fundamental no processo de aprendizagem, considerando o princípio da ancestralidade. Dessa forma, a experiência de uma escola que considera o saber dos mais antigos poderá ampliar o diálogo com a comunidade em seu entorno, convocando as pessoas e aprendendo com elas a dar sentido e implicação contextualizada aos conteúdos formais.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) declaram que “[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Dessa forma, os conhecimentos provenientes das experiências vividas se constituem em importante fonte de saber, que para além, no caso de valorização dos mais antigos da comunidade, de fazer cumprir a função social da escola junto à comunidade, podem garantir um significativo elo entre o passado e o que ainda está por vir, colaborando também

indiretamente para ressignificação capitalista da inoperância produtiva dos mais velhos em nossa sociedade.

É importante evidenciar que o conceito aqui defendido de intercâmbio com os mais “antigos” não está restrito aos saberes populares, podendo ser perfeitamente adaptado para colaboração de professores aposentados e outros membros mais experientes que possam contribuir com o processo formativo. De fato o que a lição de lidar com pessoas mais experientes diz é que devemos potencializar também a construção do conhecimento a partir da interlocução com a comunidade e seus diferentes saberes.

A Interdisciplinaridade

No tocante à relação entre saberes distintos, percebemos também o intercâmbio de diferentes áreas do conhecimento a partir de uma abordagem interdisciplinar, pois na formação de um capoeira, ele precisa lidar com conhecimentos sobre história, educação física, química, física, geometria, geografia, matemática, dentre outros. Contudo, na maioria das vezes, não percebemos essa distinção disciplinar na abordagem do mestre, pois os conteúdos, invariavelmente, estão diluídos no significado/sentido de aprender para determinada aplicabilidade individual no coletivo, ou seja, quando aprendemos uma cantiga de capoeira, serve para animar a roda, mas também para comunicação pela oralidade musicada. Tal comunicação precisa estar recheada de informações sobre a vida cotidiana para ser funcional. Assim, a significação do “viver” tende a ser interdisciplinar, determinando que não é a pessoa que está a serviço da informação, mas é a informação que está a serviço da pessoa em comunidade.

Saviani (1996) traz uma abordagem sobre formação de professores implicando-a com uma visão de mundo que, por sua

vez, traduz uma concepção de educação que será determinante na construção dos tipos de saberes necessários ao ato pedagógico, portanto, quanto mais atrelado esteja o sentido da função escolar à noção de emancipação social, será muito mais funcional a sua comunidade, pois estará refletida nos anseios dos sujeitos do processo formativo. Desta forma, as situações formativas em capoeira nos sugerem uma interdisciplinaridade implicada com a realidade e diluída na complexidade cotidiana, sendo parte integrante de um “todo”, que vai sendo decifrado para o educando conforme à problematização dos conteúdos apresentados pelo mestre/educador, ratificando a ideia de Saviani.

A avaliação no Processo Pedagógico

Outro aspecto importante que podemos correlacionar com desafios na formação de professores é a forma com que os educadores têm lidado com as questões de avaliação do trabalho pedagógico, pois, muitas vezes, os processos indicam grande centralidade na dimensão conceitual de determinados conteúdos, negligenciando o campo das atitudes e procedimentos, fato que não garante a formação humana mais holística em que acreditamos. Desta forma, as vivências com a capoeira demonstram que não basta saber explicar as ações, precisamos também experimentá-las no cotidiano e ainda viver o impacto dessa experiência na modificação de nossas condutas em sociedade.

Adicionamos também as observações em relação à avaliação, que devemos problematizar a mesma, considerando a participação de sujeitos com saberes e experiências distintas, valorizando a diversidade como catalisadora no processo formativo. Para tanto, mudando o paradigma tradicional avaliativo que geralmente desconsidera a diversidade, colocando todos em

uma mesma escala de saber inicial para mensuração dos avanços, a partir de um mesmo ponto de partida, ou seja, desconsiderando que pessoas diferentes apresentam níveis de conhecimentos distintos e que a real avaliação precisa considerar o processo em detrimento da exclusividade do produto final.

Quando, hipoteticamente, em números, temos um estudante “X” com nível de conhecimento inicial “2” e um estudante “Y” com nível de conhecimento inicial “4”, percebemos que durante o processo o estudante “X” avança para “5” e o “Y” para “6”, portanto, consideramos que “X” aproveitou melhor a experiência formativa, mesmo que a nota de “Y” tenha sido maior, pois o desenvolvimento é relativo ao ponto de partida individual e ainda considera que esse foi fruto da cooperação de “Y”, que avança também pela oportunidade de interação com “X”. Assim, a partir desse exemplo ilustrativo, a capoeira denota de sua prática, uma experiência avaliativa que convida os educadores a refletirem sobre os paradigmas tradicionais de mensuração e aproveitamento no âmbito da educação formal.

A Cooperação Superando a Competição

É importante ressaltar que a forma de organização das atividades é determinante no plano atitudinal dos envolvidos na ação pedagógica, ou seja, em capoeira sempre prevalece a noção de jogar “com” o outro e não “contra” o outro, pois sabemos que toda construção individual de conhecimento na arte foi sempre mediada pelo mestre e com a colaboração do outro, portanto tudo que somos e conhecemos sempre é a mistura da experiência adquirida na relação com todos que partilhamos nossa vida até aquele momento. Dessa forma, todo o sentido de competitividade perde espaço para a lógica de cooperação, pois se percebe que

o verdadeiro campeão é aquele que mais colabora para o avanço do outro e, conseqüentemente, da comunidade em questão.

O professor, em sala de aula, que provoca a interação das diferenças para solução de problemas comuns, potencializa a cooperação e o trabalho em equipe, diluindo a noção do perfil negativo de competição entre os pares pela maior nota, colaborando para a formação de um sujeito com maiores probabilidades de exercício da cidadania e trabalho social em função do coletivo.

O diálogo, apresentado neste artigo, nos convida a refletir sobre as possíveis colaborações da capoeira no campo da formação de professores, potencializando as contribuições da implementação de questões relativas à educação informal no chão da escola, pois percebemos que um importante mecanismo de ressignificação do processo educativo, passa necessariamente pelo estudo do fluxo formativo docente e seus desafios.

Percebemos que a decodificação da matriz metodológica estruturante da arte capoeira pode contribuir significativamente com a emancipação social, considerando a educação formal e seus interlocutores como veículos dessa transformação para totalidade concreta.

Referências

CAMPELO, Maria Estela Costa H. **Alfabetizar Crianças – Um Ofício, Múltiplos Saberes**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

DELORS, Jacques et al. **EDUCAÇÃO: Um Tesouro a Descobrir**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. (1997). **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra.

GARCIA, C.M. **Formação de Professores: para uma Mudança Educativa.** Trad Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, Identidade e Profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

LIBANIO, João Batista. **A arte de Formar-se.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Educação Escolar e Cultura(s): Construindo Caminhos.* In: **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. (Coleção Educação para todos; 6).

NÓVOA, A. *Formação de Professores e Profissão Docente.* In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua Formação.** 3 ed. Lisboa: Dom Quixote. 1997. p. 9-33.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência.* In: _____. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. *Os Saberes Implicados na Formação do Educador.* In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do Educador: Dever do Estado, Tarefa da Universidade.** São Paulo: Unesp, 1996.

TANURI, Leonor Maria. *História da Formação de Professores.* **Revista Brasileira de Educação**, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores Face ao Saber – Esboço de uma Problemática do Saber Docente.** *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** Trad Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

Movimento Negro, um Breve Panorama dos Anos 2000

Karine Teixeira Damasceno

A partir da interpretação de documentos produzidos por entidades negras em seus seminários, congressos e informativos, assim como, de uma legislação referente às questões que atingem especialmente a população negra, procuramos fazer um breve panorama sobre o processo de mobilização negra durante os anos 2000, período em que o debate sobre racismo alcançou uma visibilidade singular no país. Apontamos ainda vários retrocessos políticos e desafios do ponto de vista das relações raciais.

Neste texto, procuramos fazer um breve balanço sobre o processo de luta e conquista da adoção de Ações Afirmativas para negros nas universidades brasileiras, desse modo, as considerações que seguem surgem a partir de uma experiência vivenciada dentro do movimento negro estudantil, o Núcleo de Estudantes Negras Negros da Universidade Estadual de Feira de Santana (NENNUEFS), posteriormente, enquanto militante da Frente Negra Feirense (FRENEFE) e do Movimento Negro Unificado (MNU), bem como do diálogo estabelecido com várias entidades políticas e culturais negras tanto de Feira de Santana, quanto de outras partes do Brasil.

Ao longo do texto, procuraremos refletir sobre o cenário de atuação das forças políticas que nos anos 2000 somaram forças pela implantação das Ações Afirmativas para negros nas universidades brasileiras – acesso, permanência e pós-permanência, ao tempo em que tentaremos contextualizar os avanços e retrocessos políticos do ponto de vista das relações raciais nesse período.

Por concordar com Marcos Cardoso ao afirmar que a diferença do movimento negro em relação a outros movimentos sociais é o caráter de ancestralidade presente na luta travada por seus militantes (CARDOSO, 2002), entendemos que os militantes que são integrantes da geração 2000, diferente de adotar uma postura de vanguarda, deu continuidade a uma luta contra o racismo de caráter ancestral. Por isso, tornou-se inevitável recuar um pouco no tempo para refletir sobre a atuação do movimento negro na década de 1990, já que esses cumpriram o importante papel político de mais do que qualquer outro segmento social da época de denunciar o mito da democracia racial.

Os militantes dessa década conseguiram criar condições para que as novas gerações continuassem reagindo contra o racismo, tornando possível a formulação ou, no mínimo, o delineamento de algumas alternativas, as quais, embora ainda estejam longe de se constituírem em propostas sistematizadas de outro modelo de nação, têm tensionado, para que o Estado brasileiro vá além de reconhecer a existência do racismo e aos poucos adote políticas públicas importantes para uma real equidade racial, traremos algumas delas ao longo deste texto.

Na década de 1990, algumas contribuições coletivas foram fundamentais para que a sociedade brasileira pudesse caminhar em prol da superação do racismo institucional ou sistêmico que ainda “opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, de suas instituições e de suas políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial”. (GELEDÉS, 2013, p.17 e PACE, LIMA, 2011).

Registramos, por exemplo, a singularidade da contribuição do MNU e de várias outras entidades negras para a construção de um currículo em que as crianças e adolescentes negros tivessem sua diversidade ancestral contemplada na escola básica. Com

efeito, os encaminhamentos do MNU, em seu IX Congresso Nacional, realizado em 1990, definiram em seu plano de ação que a partir daquele momento todos os seus militantes teriam como tarefa a luta “pela inclusão da disciplina História da África e do negro no Brasil nos currículos escolares” (MNU, 1990), ou seja, estamos nos referindo aqui à formulação do que posteriormente deu origem à lei 10.639-03.

No tocante à movimentação negra, rumo ao acesso às universidades, lembramos o pioneirismo de professores e estudantes negros que, em 1993, criaram o primeiro pré-vestibular voltado para negros, o Instituto Cultural Steve Biko. Além disso, como não me lembrar do 40º e 41º Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), realizado em Brasília e Campinas, respectivamente, quando, por entender que a UNE não contemplava as demandas dos estudantes negros, esses se reuniram paralelamente ao evento, opção política que teve como desdobramentos a convocação do 1º Seminário Nacional de Universitários Negros, em Salvador; posteriormente, a criação do Coletivo Nacional de Estudantes Negros Universitários (SENUN) e o lançamento de um manifesto nacional denominado “NEGRITUDE”, assinado pelos delegados presentes no 1º SENUN, (1993), documento que expôs a situação de desvantagem vivenciada pelos estudantes negros em todo país (NENNUEFS, 2005).

A partir do 1º SENUN, se formou o Coletivo de Estudantes Negros Universitários da Bahia (CENUN-BA) e surgiram vários núcleos de estudantes negros, como o NENUEFS (atual NENNUEFS), grupo que foi criado em 1996. Desde então, esse núcleo, cuja participação não se restringia aos estudantes da instituição, continua dando grandes contribuições para a articulação negra dentro e fora das universidades baianas (NENNUEFS, 2005).

Iniciamos o século XXI com a III Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância

Correlata, realizada pela ONU, em 2001, quando o tráfico e a escravidão foram considerados crimes contra a humanidade, Fernando Henrique Cardoso, o então presidente do Brasil, assim como os chefes de outros Estados presentes, se comprometeram a adotar medidas reparatórias à população negra pelo sequestro e exploração sofrida por seus ancestrais (ONU, 2001).

Quero insistir em tratar da geração e, por isso mesmo, trago para essa conversa o que pensamos ter sido a principal tarefa política da geração dos anos 2000, isto é, a luta pela implementação de Ações Afirmativas para negros nas universidades públicas; travada pelo movimento negro organizado dentro e fora das universidades e para a qual foi fundamental a organização dos núcleos de estudantes negros como o NENNUEFS, em Feira de Santana, o NENU, UBUNTU, Makota Valdina, Tia Ciata, em Salvador; o Nianga, em Santo Antônio de Jesus (esse que surgiu depois da aprovação das cotas na UNEB); Coletivos de Estudantes Negros da Bahia (CENUN-BA) de âmbito estadual; o ENEGRECER, em Brasília, dentre outros organizados em vários estados do país.

No contexto de Feira de Santana, é ao NENNUEFS, grupo que conhecemos bem, que atribuímos a principal articulação para a reivindicação das Ações Afirmativas e pressão junto à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), visto que esse núcleo tomou para si essa responsabilidade de mobilizar outros grupos políticos culturais locais como a FRENEFE, MNU/sessão de Feira de Santana, Associação de Escolas de Samba, grupos afros e de afoxés do município; Liga de Cultura Negra de Feira de Santana e Grupo de Capoeira Angoleiros do Sertão parceiros que conseguiram conquistar a aprovação do sistema de cotas em 20 de julho de 2006 (UEFS, 2009). Nessa época, várias universidades do país como UnB, UERJ, UENF-RJ, UFPR, UNEB e UFBA já haviam criado algum tipo de política de Ações Afirmativas para negros.

Dentre os vários argumentos apresentados no debate público, a militância chamava a reflexão sobre a dívida histórica que o Estado brasileiro tinha com a população negra, além de salientar a importância de que as novas gerações tivessem referenciais negros nos espaços de poder, lugar social que, na maior parte das vezes, passa pela formação acadêmica. Naquele contexto, o conjunto da militância conseguiu pôr o debate sobre cotas raciais na pauta do dia e, evidentemente, o debate sobre racismo se impôs à sociedade brasileira de um modo jamais visto.

É verdade também que, assim como em várias outras partes do país, em Feira de Santana, o movimento negro teve que lidar com a minimização e as distorções de sua fala em relação aos opositores às cotas raciais, com a demonização por grande parcela da imprensa brasileira que não mediu esforços no propósito de pôr a sociedade civil contra as mesmas, mas, ainda assim, o precário espaço conquistado na mídia somado ao diálogo estabelecido com estudantes do ensino básico e ao apoio de aliados dos mais diversos segmentos da sociedade, conseguiu politizar, seja a sub-representação negra na universidade, seja sua exclusão nos diversos espaços de poder no país. (DAMASCENO, 2006). Com efeito, acreditamos que este foi o grande saldo do debate sobre cotas raciais no Brasil: negros, indígenas e brancos se sentiram instigados a se posicionar sobre o assunto, o que foi extremamente educativo para toda a sociedade brasileira.

Sob essa perspectiva, os dados apresentados na Sinopse do Censo Demográfico, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela o quanto o debate sobre cotas raciais repercutiu no resultado da pesquisa realizada em 2010 e, com certeza, influenciou na auto-declaração pelas pessoas recenseadas, de modo que, finalmente, o IBGE revelou aquilo que o movimento negro brasileiro já afirmava há muito tempo, que a maior parte da população brasileira é composta por pessoas negras.

Tabela 13 - Dados de Cor/Raça do IBGE

Cor/Raça	2000		2010	
Branca	91.298.042	53,77%	91.051.646	47,73%
Preta	10.554.336	6,22%	14.517.961	7,61%
Parda	65.318.092	38,47%	82.277.333	43,13%
Amarela	761.583	0,45%	2.084.288	1,09%
Indígena	734.127	0,43%	817.963	0,43%
Ignorada	1.132.990	0,67%	6.608	0,003%
TOTAL	169.799.170	100%	190.749.191	100

Acesso em: 02 de novembro de 2012. <http://www.cdsa.ufcg.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=836:o-brasil-mostra-a-sua-cor&catid=92:artigos&Itemid=460>.

Exceto, no que se refere aos indígenas, cuja porcentagem permanece a mesma (0,43%), ao compararmos os dados de 2000 com os de 2010, constatamos que houve um aumento do número de pessoas que se declaram pretas (de 6, 22% para 7,61%) e pardas (de 38,47% para 43,13%) e uma redução do número de pessoas que se declaram brancas (de 53,77% para 47,73%). Além disso, observando os dados, podemos notar o crescimento do número de pessoas que se identificam como amarela (0,45% para 1,09%), sem nenhum indicativo de que tenha havido uma grande migração de asiáticos para o Brasil no período destacado. Podemos notar também uma redução do número de pessoas que, por ocasião do censo, afirmou que ignorava sua cor (0,67% para 0,003%). Esses dados sugerem que o debate sobre raça dos últimos 10 anos, com foco, sobretudo, na população negra, contribuiu para o fortalecimento da construção de uma identidade negra, mas também colaborou para que outros grupos se repensassem dentro da diversidade racial que compõe a sociedade brasileira.¹

Outros processos e conquistas nos ajudam a pensar sobre esses anos e seus desdobramentos, por isso, a Lei 10.639 que torna obrigatória a inclusão no currículo de Rede de Ensino Básico da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e posteriormente 11.645 que estende tal obrigatoriedade à cultura indígena (BRASIL, 2004 e BRASIL, 2008). Trata-se de uma importante conquista política, embora saibamos que sua aplicabilidade ainda é um grande desafio a ser enfrentado, haja vista que, a escassez de professores capacitados para tratar das relações etnicorraciais, de investimento que dê condições práticas para a formação continuada desses profissionais e, não raras às vezes, a falta de compreensão dos próprios docentes sobre importância de tratar das temáticas propostas pela lei, têm inviabilizado a sua efetivação (FIGUEIREDO, 2008, p.132-150).

Já o Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000), aprovado em 2010, embora seja um importante instrumento para a superação do racismo, ainda não atende as demandas fundamentais da população negra, haja vista as várias alterações que foram feitas no documento durante o período que esteve em tramitação no congresso nacional e que resultou no esvaziamento de seu conteúdo como, por exemplo, da exclusão do artigo que tratava dos benefícios fiscais às empresas com mais de 20% de funcionários negros e o que se referia à indenização – reparação – aos negros por conta do escravismo. Além disso, foi suprimido o artigo que protegia os territórios quilombolas e previa regularização de suas terras, sobretudo, por conta do recrudescimento da bancada ruralista. (INESC, 2013 e BRASIL, 2010).

Felizmente, a exclusão do item sobre Ações Afirmativas para acesso ao ensino superior não inviabilizou a vitória dos defensores de tais políticas nessa queda de braço com os segmentos mais conservadores do país, pois, em 2012, o Projeto de Lei (PL 73/99), que instituiu o sistema de cotas para negros e

indígenas no ensino superior, depois de um longo período em tramitação no Congresso Nacional, finalmente, foi aprovado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff. Vitória fundamental para que o Estado caminhe no sentido de cumprir o compromisso firmado em Durban. (BRASIL, 2012 e GELEDÉS, 2012).

Reconhecemos a importância de criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/2003), assim como da Secretaria da Promoção da Igualdade Racial do Estado Bahia (SEPROMI/2006), porém entendemos que é preciso avançar, pois, a despeito das desvantagens históricas, há várias mulheres e homens negros preparados para assumir outros cargos estratégicos no país, espaços de poder que continuam sendo um reduto de brancos. Por que não o Ministério da Educação, o da Casa Civil, o de Minas e Energia no âmbito federal? E na Bahia, por que não a Secretaria de Planejamento ou quem sabe a de Relações Institucionais?

No tocante especificamente à articulação da juventude negra, lembramo-nos do Encontro Nacional da Juventude Negra (ENJUNE), realizado em 2006, processo que propiciou que esse diverso grupo social pudesse se reconhecer, trocar informações e dar visibilidade as suas demandas, seja no que refere ao empoderamento tecnológico, à saúde, à cultura, à segurança pública, à Reparação, às Ações Afirmativas, dentre outras, identificadas pelos mesmos. (ENJUNE, 2007).

Ainda assim, não podemos deixar de ressaltar que os jovens negros ainda são aqueles que mais morrem no Brasil. Nesse sentido, o Mapa da Violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil:

[...] considerando o país como um todo, o número de homicídios brancos caiu de 18.867 em 2002 para 14.047 em 2010, o que representa uma queda de 25,5% nesses oito anos. Já os

homicídios negros tiveram um forte incremento: passam de 26.952 para 34.983: aumento de 29,8% (WAISELFISZ, 2012, p. 14).

[...] no ano de 2010 morreram, vítimas de disparo de arma de fogo, 10.428 brancos e 26.049 negros. Utilizando os dados do Censo de 2010, podemos verificar que as taxas resultantes foram 11,5 óbitos para cada 100 mil brancos e 26,8 óbitos para cada 100 mil negros. Dessa forma, a vitimização negra foi de 133%, isto é, morrem proporcionalmente vítimas de arma de fogo 133% mais negros que brancos (WAISELFISZ, 2013, p. 38).

Os dados nos deixam ver que as medidas adotadas pelo Estado têm conseguido reduzir a mortalidade por causas violentas dos jovens brancos. Diferente disso, tais medidas têm demonstrado sua ineficácia na proteção dos jovens negros, já que a mortalidade desse grupo social continua aumentando no país, atingindo índices muito elevados, mas que, por conta do racismo, a sociedade brasileira ainda não consegue considerá-los inaceitáveis.

Sendo assim, não posso deixar de trazer uma reflexão sobre a dispersão que o movimento social brasileiro tem vivenciado ao longo dos anos 2000, especialmente, a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva, perdurando até o de Dilma Rousseff, fenômeno que não tem sido diferente no tocante ao movimento negro. Diante do panorama apresentado acima, trazer tal situação à primeira vista, parece contraditório e a pergunta que nos toma é: Por que, ao mesmo tempo em que o movimento negro atua como principal protagonista de luta pela implantação de Ações Afirmativas para negros no país, chegando a garantir várias outras conquistas, vivencia uma crise de tal proporção? Antes de qualquer consideração, é preciso reconhecer que estamos tratando de um governo que dialoga diferente com o movimento

social. Depois disso, lembramos que lideranças importantes, inclusive as do movimento negro, passaram a fazer parte do governo, embora, é verdade que a maior parte desses quadros não tenha assumido cargos do alto escalão.

Alguns intelectuais, como o sociólogo Rocci Rudá – em entrevista concedida do ECODEBATE –, avaliam que o Partido dos Trabalhadores (PT) ou o próprio LULÁ foram os responsáveis pelo fim do movimento social. No que se refere ao movimento negro, foco de nossa análise, consideramos que essa avaliação é reducionista além de infantilizar o conjunto da militância do movimento negro. (ECODEBATE, 2009). Nesse sentido, é importante salientar que as conquistas obtidas nas últimas décadas (algumas citadas acima) relacionem-se com o enfrentamento que militantes do movimento negro vêm travando dentro e fora do governo ao longo desses anos, em âmbito federal, nos estados e nos vários municípios do Brasil. Por outro lado, é preciso reconhecer que parte significativa dessa militância cometeu o erro de centrar muita energia para o que, de nosso ponto de vista, deveria ser apenas uma estratégia secundária – a disputa pelo poder, a partir dos partidos –, equívoco que enfraqueceu o campo de atuação que deveria ser prioritário, o movimento negro, espaço político onde a luta contra o racismo é central.

Por isso, o conjunto da militância ainda encontra-se com dificuldade de responder a questões importantes da conjuntura nacional e de renovar seus quadros. Essa crise resultou em vários prejuízos políticos como, por exemplo, no enfraquecimento de várias entidades negras, na fragilidade do apoio aos estudantes cotistas, frente à hostilidade dentro das universidades e no aumento da mortalidade dos jovens negros.

Eu não sei se podemos tratar de outra geração, mas penso que o grande desafio que se apresenta para a militância do

movimento negro no geral é o de reoxigenar sua militância; desenvolver um olhar mais crítico sobre os programas de Ações Afirmativas, sobretudo, sobre os programas de permanência, sem perder de vista que, por mais proficuos que sejam, esses não dão conta de pagar a dívida que o Estado brasileiro tem com a população negra.

Ainda ressaltamos um último avanço, a redução da pobreza, conquista importante, mesmo por que, como sabemos, no Brasil, ela tem cor. Contudo é fundamental o fortalecimento do diálogo com os 51% de negras e negros que agora compõem a classe média, com vista a enfrentar a falácia de que a discriminação no Brasil é de classe e não de raça e dar a devida atenção para o fato de que a maior parte da riqueza do país está concentrada nas mãos de uma pequena elite essencialmente branca.

Por fim, é desafiador não nos deixar seduzir com a sofisticação do racismo. Sabemos que a despeito das adversidades, os militantes negros têm investido na sofisticação de suas estratégias de reação ao racismo, seja no âmbito da intervenção política seja no que se refere à ocupação de espaços como a universidade. Porém, como Yedo Ferreira, um dos fundadores do Movimento Negro Unificado, propõe, é preciso superar definitivamente a fase de apenas reagir ao racismo e dar um passo à frente, isto é, formular uma proposta de reparação para negociar com o Estado.

Referências

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**, Brasília: Secretária de Reparação Racial – SEPPIR, 2010. <<http://www.njobs.com.br/seppir/pt/>>. Acesso em: 20 de junho de 2013.

BRASIL. **Diário oficial da união**. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.
<<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=16&data=15/10/2012>>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

CARDOSO, Marco Antônio. **O Movimento Negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, UFMG, 2001.

DAMASCENO, Karine T. **Ações Afirmativas para Negros**. In: **Correio Nagô** – Boletim Informativo Interno do MNU, 10 de novembro de 2006.

ENJUNE. **Relatório do Encontro Nacional da Juventude Negra**, Lauro de Freitas, 2007. <http://conneb.org.br/wpcontent/uploads/2009/09/enjune_relatorio_do_encontro_nacional_de_juventude_negra1.pdf>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. **Uma Breve Reflexão sobre a Implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Salvador (2005-2006)**: a Parceira SMEC e CEAFFRO. Dissertação de Mestrado, Salvador, UNEB, 2008.

GELEDÉS – Instituto Mulher Negra. **Racismo Institucional: Uma Abordagem conceitual**. São Paulo: GELEDÉS – Instituto Mulher Negra, 2013.

GELEDÉS – Instituto Mulher Negra. **Cotas Aprovada, mas com Restrições**. São Paulo: GELEDÉS – Instituto Mulher Negra, 2012. <<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/cotas-para-negros/15171-cotas-aprovadas-mas-com-restricoes>>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico**. <http://www.cdsa.ufcg.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=836:o-brasil-mostra-a-sua-cor&catid=92:artigos&Itemid=46>. Acesso em: 02 de novembro de 2012

INESC. **O processo de aprovação do Estatuto da Igualdade Racial**. INESC: Brasília, 2013. <<http://www.inesc.org.br/racismo/biblioteca/textos/livros/estatuto-da-igualdade-racial/>>. Acesso em: 17 de junho de 2013.

MNU. **Programa de Ação do MNU**. Aprovado no IX Congresso Nacional em Belo Horizonte. 1990.

MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo e Identidade Étnica**. Palestra proferida no 3º Seminários Nacional das Relações Raciais e Educação – PENESB. Rio de Janeiro, 05 de novembro de 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NENNUEFS. **Adandé, Informativo do Núcleo de Estudantes Negras e Negros da Universidade Estadual de Feira de Santana – NENNUEFS**, Edição Especial, Feira de Santana, maio de 2005.

ONU. **Declaração e Programa e Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Durban, 2001.

ECODEBATE: cidadania e meio ambiente. **A era dos movimentos sociais acabou? Entrevista realizada a Rocci Rudá**.

<http://www.ecodebate.com.br/2009/12/14/a-era-dos-movimentos-sociais-acabou/> Acesso em: 05 de junho de 2013.

PACE, Ângela F., LIMA, Marluce, O. Racismo institucional; Aparentamentos Iniciais. Pará: **Revista Artíficos**, em dezembro de 2011. <<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/a%20angela%20pace%20rev.pdf>>. Acesso em: 21 de junho de 2013.

Dois Mundos Diferentes

Dois Modos de Olhar

Marco Aurélio Luz

Há algum tempo que estão, na ordem do dia, os debates em torno do tema “*encontro de civilizações*”. Nós brasileiros, e o resto do mundo, por assim dizer, vivemos em meio à dinâmica de contextos civilizatórios diferentes, herança do colonialismo e da subsequente chamada modernidade.

Nossa aproximação sobre o tema tenta elaborar uma percepção dessa dinâmica através da metalinguagem, procurando as origens, as fontes de estruturação e a *arkhé* de duas vertentes civilizatórias no Brasil: o processo civilizatório africano brasileiro e o processo europeu.

Um dos pontos originais de constituição das culturas e das civilizações são as elaborações em torno do mistério do viver e do morrer, da vida e da morte.

Segundo uma das correntes principais da Sociologia, por mais que recuemos no tempo da saga da humanidade, vamos encontrá-la vivendo em sociedade reunida em volta do fogo para pensar. Elaborar o mistério eterno do existir, princípio das religiões.

Quando viemos ao mundo, já sabemos que viajaremos de volta. Esse fato e ainda as incertezas da imponderabilidade de quando, onde e como chegará a hora, é o que provoca a angústia a qual alguns filósofos, como Kierkegaard, chamam de angústia existencial.

Nas cavernas onde se abrigava a humanidade primeva, desenhos e pinturas rupestres mostram o caçador jogando com a caça, mas, sobretudo, representando o momento sagrado em que o homem busca a proteção espiritual para enfrentar o temor do desconhecido, mistérios da mata.

Freud elaborou as categorias DA e FORT, ausência e presença para marcar o ritmo do início das emoções nos destinos dos nascituros. O sentimento provocado pela eventual ausência da figura materna gera a sensação de abandono e absoluta vulnerabilidade, o prolongamento da carência com a fome e o desconforto, leva o neném ao choro e o crescente desespero. Morte o espreita. A presença da mãe ao contrário, o protege, alimenta-o, lhe dá segurança, alegria de viver.

Em muitas culturas africanas só depois de cerca de dois anos, é que a criança se desprende do corpo da mãe que, para onde for, carrega-o assentado amarrado às costas.

É na temporalidade, marcada pela dialética da presença/ausência, que se constituem as dinâmicas da psique, a formação da afetividade na expressão dos humores e caracteres. Podemos tomar como referência, dois ícones culturais, por exemplo: o samba de roda e o fado, que fazem parte de dois processos civilizatórios que constituem nossa formação brasileira. Nessas expressões, podemos perceber os aspectos que nos referimos antes.

No samba tradicional, a comunidade reunida forma uma roda com o prazer de estar junto, que se evidencia quando cada qual, por sua vez, é convidado a entrar e mostrar suas habilidades na expressão da linguagem, demonstrando sua pertença ao grupo, todos fortalecendo a identidade grupal, os vínculos de sociabilidade e afeto em uma confraternização. O solo canta e o coro responde com alegria ao som da música percussiva. Vida comunal, mediada pelo sagrado do culto aos ancestrais.

Já no fado se canta a separação, a lamúria de estar afastado e longe dos seus e de quem fica e quem vai de sua terra, entregues à aventura colonial. Desde cedo, a criança é educada para essa separação da família e instruída para a aventura. É a constituição do “*self made man*”, o homem que se faz a si mesmo.

A cantante do fado apresenta-se vestida com um xale e roupas pretas, sola o canto invocando saudades, acompanhando a canção a viola e o violeiro dão trinados sonoros como suspiros de tristezas. Mas há a esperança do reencontro, o retorno com ouro e glória resultante das conquistas alcançadas além mar, Deus sabe como, e o relato da aventura. Agora mesmo, na chamada modernidade, essa semântica de valores atua fortemente alimentando o imaginário das ideologias neocoloniais.

A situação do “*self made man*” e, mais ainda a do “conquistador”, faz com que para realizar conquistas ele tenha que guerrear e, muitas vezes, massacrar os outros. Para aplacar a má consciência é projetado no outro a fantasia edipiana; é atribuído a ele ser o que impede a presença da figura da mãe. É projetado nele a ameaça a ser afastada, a ameaça de morte. É aqui nessa inversão paranóide que se dá o deslocamento psíquico, “o inferno são os outros” com disse Sartre. É nesse terreno que germinam as sementes do preconceito, do racismo e do genocídio.

Além da eliminação ou exploração do outro, a acumulação inesgotável de bens tenta sublimar a ameaça da carência, a tentativa onipotente de denegar a morte.

Não foi outra a motivação do cineasta Henri Georges Clouzot, famoso na França que, em 1950, resolveu vir para a Bahia, acompanhado de sua mulher Vera, filha do conhecido escritor Gilberto Amado. Henri Georges Clouzot trouxe consigo enorme tralha de equipamentos e equipe de filmagem para o projeto “Le Brésil”.

Por vários motivos, seu projeto não foi adiante, mas para não perder a viagem, através de formas indecorosas, conseguiu ter acesso a cerimônias religiosas afro-brasileiras e, com seu olhar carregado de eurocentrismo e preconceito, fotografou, produziu e publicou extensa reportagem na conhecida revista Paris Match com o título “Les Possédés de Bahia”. A reportagem

sensacionalista que provocou diversas reações anunciava também para breve, um livro “Le cheval des dieux”.

Conta-se também que, curioso para conhecer os segredos do culto de adoração aos ancestrais, invadiu sub-repticiamente o *ilê ibo aku*, casa de adoração aos mortos. Depois saiu decepcionado dizendo que lá só viu pratos e varas compondo o lugar sagrado.

A reportagem de Clouzot e sua repercussão escandalosa tiveram prosseguimento no Brasil primeiramente quando foi reproduzida no jornal *A Tarde*, de Salvador, e depois, a partir da revista *O Cruzeiro*, que escalou o fotógrafo José Medeiros para, a qualquer custo, fazer uma reportagem ainda mais escandalosa que a do *Paris Match*. E com o título “As noivas dos deuses sanguinários” assim aconteceu.¹

Apesar das reações da comunalidade afro-brasileira, ainda foi produzido o filme *Candomblé* de I. Rosenberg, também filmando iniciação de *iyawo*, assim como ainda outros de teor similar, que fazem parte da cinematografia brasileira.

Em 1990, assisti a uma reportagem da TV francesa sobre a festa de 2 de fevereiro, abordando a entrega de oferendas para *Iyemanjá*, promovida pela colônia de pescadores do Rio Vermelho em Salvador.

O repórter ia avançando pela fila de fiéis para entrega de oferendas, indagando com ansiedade a um e a outro, se já tinham visto a sereia... Decepcionava-se, pois a resposta ia no sentido de dizer que não se trata propriamente de sereia, mas se trata da força que rege as águas, que protege os pescadores, que garante a sustentação da comunidade, mistério da natureza.

Mas disso ele nada entendia e, queria por que queria, encontrar alguém que tivesse visto a sereia. Assim foi que ele

1- Cf. KASSAB, Álvaro. 1951, *O ano em que Clouzot, 'O Cruzeiro' e intelectuais rodaram a baiana*. Jornal da UNICAMP Edição 259 - de 19 de julho a 1 de agosto de 2004. Sobre pesquisa do professor Tacca realizada em 1983, “Entre Paris Match e O Cruzeiro Imagens do Sagrado”.

chegou até a sacerdotisa responsável pelas oferendas que compõem o presente. Depois de muito insistir, obteve da paciente senhora a seguinte resposta: - *“Olha bem meu filho, quem já viu a sereia não voltou para contar como ela é [...]”*.

Todo esse preâmbulo é uma tentativa de fazer compreender a diferença que instrui o olhar nas duas culturas, a de origem africana e a de origem europeia de modo geral.

O ponto de partida é que a primeira valoriza o invisível, a transcendência, o mundo sacralizado. A segunda valoriza o visível, o imanente, o mundo laico. Uma valoriza o conhecimento obtido através da religião, através dos mitos imemoriais, da liturgia; a outra, o conhecimento através das universidades e outros aparelhos ideológicos de Estado, como a chamada mídia através do discurso científico, da escrita e suas derivações.

A forma de comunicação entre uma e outra dessas culturas é inteiramente diferente. Na tradição afro-brasileira, todos os sentidos são acionados de maneira sinérgica, e a emoção é um componente importante na troca de mensagens e suas elaborações, portanto a dimensão estética é fundamental. Ela envolve a simbologia sagrada promove a reunião participativa da comunidade, é uma comunicação direta intergruppal, exigindo a presença física dos integrantes do processo de comunicação.

Já no que se refere à presença europeia, prevalece a relação olho/cérebro o sentido da visão que é hipervalorizado. Os demais sentidos são esmaecidos assim como as emoções. Desdobramentos do claustro, as bibliotecas exigem silêncio, a comunicação é solipicista, o receptor e o meio que vincula a mensagem é a presença necessária; “ver para crer” diz o ditado, é o sentido da visão que atesta veracidade. Esse é o terreno da fotografia. Onde ela obtém credibilidade, onde uma imagem vale mais do que mil palavras. Essa imagem, acredita-se, é a cópia fiel da realidade...

A Razão de Estado garante o poder da fotografia, exigindo nas suas documentações e arquivos a partir mesmo da carteira de identidade que qualifica o cidadão.

Então a fotografia se assenta no real visível. Agora esse real fotografado é constituído pela ideologia, pela linguagem que combina com a ideologia que envolve o fotógrafo, inserido na instituição que atua exigindo a reprodução de seus valores.

Observemos um trecho da carta de Accioly Neto, um dos chefões da revista O Cruzeiro, dirigindo-se a um dos fotógrafos da revista²:

O que há é o seguinte: nosso chefe acredita QUE JOSÉ MEDEIROS SERÁ O ÚNICO FOTÓGRAFO BRASILEIRO CAPAZ DE REALIZAR UMA FAÇANHA SEMELHANTE – eu quase que participo da mesma opinião, muito embora os rapazes cá de casa digam que TAMBEM ELES PODERIAM FAZER O MESMO... Muito bem, você será capaz de nos trazer uma reportagem ao menos semelhante ao de Clouzot ? Bem sei que agora a coisa está mais difícil depois do escândalo da Paris-Match. Mas nada existe de impossível quando há dinheiro para gastar, e vocês estão autorizados a gastar o que for necessário para conseguir o que queremos. PARA LAVAR NOSSA CARA TÃO DURAMENTE ATINGIDA PELA REPORTAGEM DE CLOUZOT. (“nossa cara” quer dizer, nossa honra de revista que realiza as melhores reportagens do Brasil). Você é capaz negróide amigo ? Pois então mãos à obra para construir o maior cartaz da reportagem brasileira. Veja se Arlindo o auxilia, se esse paulista peçonhento e prosa p’ra chuchu sabe fazer alguma coisa a não ser descobrir tramas comunistas inexistentes [...]³

2- Esse trecho da carta foi extraído da pesquisa do professor Tacca realizada em 1983.

3- Idem.

Importante notar que está tudo aí, o rei está nu. A intencionalidade das fotos, o valor e poder do dinheiro. Aliás, trocando em miúdos, tudo é, para em última instância, arrecadar mais dinheiro aumentando a tiragem da revista.

A reportagem invade o espaço da religião afro-brasileira, adentra em local que poucas pessoas, mesmo as integrantes da comunidade religiosa podem entrar por não estarem preparadas para lidar com aquelas forças sagradas mobilizadas. A equipe de reportagem usa de elementos estranhos a linguagem sagrada, equipamentos fotográficos, de iluminação, etc. conspurcam inteiramente a cerimônia de iniciação de *iyawo*.

Na edição, os recortes das imagens procuram deflagrar o preconceito, deslocando e silenciando o significado simbólico pertinente do ritual por total ignorância do seu significado profundo, preenchendo e substituindo por uma leitura sensacionalista depreciativa capaz de causar impacto de repugnância e rejeição aos/as seus/as leitores/as.

O público das revistas já faz parte dessa semântica neocolonial e essas imagens publicadas só fazem realimentar a paranoia, o preconceito, a falta de respeito, o racismo, os estereótipos de pagão, primitivo e selvagem que justificaram tanto genocídio.

Por outro lado, um trecho da carta de Accioly Neto acrescenta:

Verger possui fotografias tão sensacionais ou mais sensacionais do que as do cineasta francês. Verger esteve aqui no Rio e foi convenientemente cantado para ver se nos cedia tal material – fez promessas vagas e agora manda dizer que “em hipótese nenhuma publicará agora”. Ora, meu caro Medeiros, se um francês [...]⁴

4-Ibidem.

Verger, por algumas razões, preferiu guardar esse material. O mérito dele como fotógrafo foi, de pouco a pouco, ir respeitando a alteridade, valorizando a cultura e, para isso, foi se tornando partícipe dessa tradição. Tornou-se um *ojixé*, um mensageiro entre as comunidades tradicionais da Bahia, como o Ilê Axé Opô Afonjá e o império nagô-yorubá, compreendendo o *Alaafin* rei de Oyó, onde Xangô é orixá patrono, o *Ataojá*, rei de Oshogbo, cidade adoradora do orixá Oxum, e o Alaketu, rei de Ketu, cidade que cultua o orixá Oxósi.

Mãe Senhora, Iyalorixá Oxun Muiwa, recebeu, através das correspondências trazidas por Verger, um dos mais importantes títulos da tradição enviados pelo Alaafin.

Em agosto de 1952, chegou da África Pierre Verger, trazendo um xeré e um Edun Ará Xangô, que lhe foram confiados na Nigéria por Onã Mogba, por ordem do Obá Adeniran Adeyemi, Alaafin Oyó, para ser entregues a Maria Bibiana do Espírito Santo, Senhora, acompanhados de uma carta dando a ela o título de Iyanassô [...]⁵.

Iyanassô é o título da sacerdotisa que é responsável pelo culto de Xangô no *afin*, no palácio real.

Verger também participou do reencontro histórico da família Axipá em Ketu. Foi quando acompanhou Mestre Didi Axipa Sr. Deoscoredes M. dos Santos, filho de Mãe Senhora, na visita ao Alaketu, rei de Ketu. Acompanhado de sua esposa na ocasião, Didi recitou o brasão oral da família Axipá uma das sete linhagens fundadoras de Ketu. Em seguida, num momento de grande emoção, foi convidado a conhecer o quarteirão onde vive a família. Durante esse tempo, Verger, que recebeu de Senhora, o título de Oju Oba, fotografou na Bahia e na África, comparando com imagens a continuação da tradição cultural.

5-SANTOS, M. Deoscoredes dos. *História de um Terreiro Nagô*. São Paulo: Max Limonad, 1988, p. 28

Cada vez mais integrado na tradição, teve iniciação na África no sacerdócio de Ifá e recebeu o título de Fatumbi. Aos poucos também foi deixando de fotografar tanto mais se aprofundava num mundo diferente da fotografia.

Mas antes, publicou muitas e muitas fotos de seus périplos pelo mundo, dentre elas, a de Mãe Senhora sentada majestosa na área do Ilê Axé Opô Afonjá.

Sobre a vida e a morte os nagô dizem:- *okan naa ni*, ambas são uma e mesma coisa.

Estamos nesse mundo de passagem, somos constituídos de forças que integram a natureza e uma predominante que é o nosso *eledá*, nosso orixá criador. Mas todos dependemos, enquanto viventes, também de Obatalá, princípio do ar. Também somos constituídos espiritualmente por nossa ancestralidade, pelos que já se foram e deixaram para os de agora uma corrente de sabedoria, que implica em viver da melhor maneira possível o destino de cada qual.

Essa relação com o mistério do existir, com o visível e o invisível faz com que se compreenda que o ser é e o não ser, também é. Nesse contexto, a transcendência sobredetermina a imanência. Uma cantiga do culto aos egungun, os ancestrais masculinos que se caracterizam ritualmente por uma aparição em trajes esplendorosos, *axó odara*, assevera que só vemos roupa nada mais do que os trajes, nós não sabemos... A sabedoria é aprender a conviver com o mistério. Então essa é uma grande diferença entre as culturas.

No que se refere à presença europeia, o olhar é persecutório e onipotente. A ele é atribuído às garantias de manutenção de determinado *status quo* para sempre. Como a penitenciária planejada por Benjamin Bentham, a torre da vigilância no centro acompanha o movimento das celas à sua volta. Os ocupantes podem ser visto pelo vigia mas não podem vê-lo, então nunca

se sabe o momento que se está sendo vigiado ou retratado. Daí o valor e o estímulo dos “furos” ou flagrantes de algo secreto e surpreendente a ser revelado... A tendência é para se expor tudo e nada pode ser oculto.

Já na cultura afro-brasileira, o segredo é a base da hierarquia e da garantia de continuidade da tradição. O silêncio sobre o segredo é uma virtude e, como se diz na comunidade, “metade se fala metade se cala”. E assim como Mãe Senhora aceitou pousar para Pierre Verger, *Oju Oba*, podemos acrescentar, metade se fotografa, metade fecha-se o olhar.

A Mulher Negra e Educação

Maria de Lourdes Siqueira

É uma honra para mim está aqui.

É com imensa satisfação que retornamos à UFRB e ao **IV Congresso Baiano de Pesquisador@s Negr@s**, por uma diversidade de razões. A primeira de todas é pelo meu pertencimento étnico e profissional, à Universidade, ao Congresso e à minha natureza **feminina negra**.

Renovo meus profundos agradecimentos por me brindarem com a oportunidade de participar desta mesa – revendo pessoas, ouvindo posicionamentos distintos, que constituem contribuições entre trocas e novas aprendizagens.

O tema proposto é toda a nossa própria história: o de ser mulher trabalhando em **Educação**.

Escolhemos algumas dimensões que nos pareceram mais próximas, do que me foi sugerido – a experiência educacional de mulheres educadoras, guerreiras, que fazem história **educando, cuidando, no cotidiano, na resistência**, formando novas gerações para a continuidade das civilizações africanas e indígenas, que nos dão origem com seus **saberes**, seus conhecimentos e princípios.

No dia 12 de setembro de 2013, justamente há uma semana, a **Iyalorixá do Ilê Axé Opô Afonjá, Mãe Stella de Oxossi, tomou posse da cadeira nº 33**, da qual foi o último ocupante o acadêmico Professor **Ubiratan Castro de Araújo** na **Academia de Letras da Bahia**.

A Educação e a Dimensão Superior do Universo Independente de Especificidades Filosóficas – Ideológicas

A educação se assenta sobre uma dimensão superior, uma ordem que há no universo, uma força que organiza o movimento da vida a partir das pessoas e da natureza: as águas, as plantas, as folhas, as matas, o ar, o vento, os raios, os trovões, as tempestades. Essas forças constituem diferentes expressões da natureza que orientam a nossa vida, para a educação, saúde, saneamento, meio ambiente, e formação para viver em sociedade.

Cada um destes elementos está associado a um **ancestral**, através do qual, cada um exerce sua função no mundo e essa função beneficia direta ou indiretamente os seres humanos.

As diferenças culturais passam principalmente pela maneira pela qual cada povo, vê essa relação com a natureza, com os antepassados. Esta ligação é uma dádiva é a força maior que anima nossa relação com o **universo**. Somos seres imersos nesse cosmos.

A forma de viver de cada povo constitui as diferenças culturais, étnicas, raciais. A Educação se assenta sobre estes pilares fundamentais.

É nesse contexto que interferem fortemente as contribuições de mulheres negras, a uma educação brasileira, que assegure processos de consciência crítica sócio-político-cultural-religiosa, que contribuem à construção de Identidades.

Mulher Negra e Educação

Uma temática que envolve políticas e concepções de Educação no Brasil, a contextualização da Sociedade Brasileira e a Cultura Nacional, nas quais a Mulher Negra é educada e **educadora**.

A mulher negra é profundamente uma educadora social, seja nos sistemas formais de Educação, seja em experiências consideradas “alternativas”, que se realizam nas organizações, associações, entidades da Sociedade Civil, dos Movimentos Sociais Organizados, do Movimento Negro – datados e situados, no processo histórico brasileiro, profundamente ancorado em desigualdades sociais, discriminações raciais e os desdobramentos dessas práticas, no dia a dia, da Sociedade Brasileira.

Nesta perspectiva, a mulher negra convive com uma multirreferencialidade, construída em dimensões científico-pedagógicas, sociológicas, antropológicas, filosóficas. Ela é solicitada a formar pessoas, de sua própria família, da comunidade na qual se inscreve, em decorrência de suas escolhas pessoais e profissionais. Nessas dimensões científico-pedagógicas, incluem-se buscas e compreensão das dimensões civilizatórias, culturais étnicas, que vêm das lições da nossa ancestralidade.

Mulher Negra – Ciência - Conhecimento

As desigualdades sociais atuam principalmente sobre as diferenças étnicas. Estamos buscando desmistificações dessas diferenças no dia a dia.

Entre determinações sócio-econômico-políticas e culturais, as mulheres negras avançam, qualitativa e quantitativamente, no campo científico, que elas sempre dominaram, em espaços que, em todo o processo histórico, no Brasil, negavam a sua participação e reconhecimento: na academia e na sociedade organizada, pelos sistemas de educação eurocêntricos/etnocêntricos.

Passo a passo, estamos transformando essa realidade em escalas ainda não representativas, em relação à proporcionalidade da população negra.

Hoje estamos formalmente presentes nas diversas áreas do conhecimento: Antropologia, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Serviço Social, Biologia, Botânica, Bioquímica, Canto, Centros de Formação, Centros de Pesquisa nas Áreas de Administração, Centros de Treinamento, Ciências Contábeis, Ciências Naturais, Cinema, Designer, Direito, Economia, Educação Física, Engenharia, Filosofia, Jornalismo, Letras, Literatura, Linguísticas, Logística, Medicina, Música, Odontologia, Paisagismo, Pedagogia, Psicanálise, Psicólogo, Química, Secretariado, Sociologia, Teatro.

A partir dessas áreas, há professoras de Educação Básica, Professoras Universitárias, Pesquisadoras, Pró-Reitoras, Coordenadoras de Ensino, Supervisoras Escolares, Diretoras de Escolas, de Centros de estudos e pesquisas.

No Fórum Internacional da Consciência Negra, aqui na UFRB, no ano de 2012, a nossa ícone **Ângela Davis** disse textualmente: **“hoje, a cidade de Cruz das Almas é, neste momento, o Centro do Mundo”** – nós, mulheres negras, estudiosas, intelectuais, militantes, profissionais, estávamos presentes a esse momento raro, de tamanha beleza. Posição que se registrou ontem na história da UFRB; a cidade de Cruz das Almas abrigava a primeira Reitora Negra de uma Universidade Federal – uma festa para todos nós, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A Universidade mais negra do Brasil. Em parceria com o nosso magnífico reitor, Paulo Gabriel Soledad Nacif, a Magnífica Reitora Nilma Lino Gomes, constituíram o marco histórico: reitora negra e reitor negro de duas Universidades Federais, participando do IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros, em Cruz das Almas.

Compondo a beleza deste “cenário” acadêmico-intelectual da negritude, estão a Pró-Reitora Ana Rita Santiago e o Pró-Reitor Ronaldo Crispim Sena Barros, num anfiteatro, pleno de doutoras e doutores, mestras e mestres, graduandas e graduandos, em busca de uma nova ciência, de novos paradigmas. Coordenando

o evento, encontravam-se membros da Diretoria da Associação de Professores, Pesquisadores Negros da Bahia, com expressiva representatividade de mulheres negras, comprometidas com a Educação.

a) Antropologia e Educação: Contribuição da Antropologia do Ponto De Vista dos seus Atores

A nova Antropologia é o estudo, pesquisa e reconstrução de culturas e sociedades, costumes, tradições, saberes, conhecimentos, origens, genealogias, pertencimentos étnicos, históricos, depoimentos orais, entre outros, do ponto de vista de seus atores, dos que contam, essa realidade. É o conjunto de ideias teóricas estruturadas a respeito de grupos humanos, sociedades, suas culturas, suas civilizações (GODELIER, 2010).

b) Contribuição Africana, Afro-brasileira e Índigena à Formação de Mulheres Negras Guardiãs dessas Civilizações

Os processos históricos vividos pelas sociedades africanas, no Continente Africano e nas **diásporas, não conseguiram destruir as raízes mais profundas**, de suas culturas, suas religiões, suas origens étnico-raciais.

Outras religiões, outras culturas e pensamento, chegaram do Continente africano, dos povos indígenas originários do lugar e reconstroem nas diásporas, **núcleos de resistência**, que dinamizam processos de educação. As vilas, as aldeias, os lugares mais longínquos guardam suas tradições, seus saberes, seus conhecimentos. A oralidade desempenha um papel fundamental, no processo de guardar na medida do possível, as civilizações originárias. Há mestres, sacerdotes, sábios, griots,

que desempenham esse papel, junto às suas comunidades na África e suas diásporas.

Em outras oportunidades, já nos referimos à existência das grandes universidades africanas, a exemplo de **Tombuctu. Dejené e Gao**, na região que hoje corresponde a país e a região do Mali.

Políticas de Educação na Sociedade Brasileira

As Políticas de Educação no Brasil negam, sistematicamente, as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas, na definição de políticas e sistemas educacionais em todos os níveis dos sistemas educacionais.

O que tem assegurado uma dimensão de valorização e reconhecimento da diversidade no Brasil são as experiências chamadas **alternativas**, que rompem com essa barreira e criam espaços de estudo, das **civilizações africanas, afro-brasileiras e indígenas**, abrindo novas perspectivas para a compreensão de uma sociedade dinâmica, multiétnica, pluricultural. A Lei 10.639/2003 oficializou essas experiências anteriores.

Nessa perspectiva, apontamos para a ação de mulheres negras que constituem essa realidade:

Mãe Aninha

a) Mãe Aninha falava yorubá no cotidiano

Mãe Aninha era muito **culta**, falava yorubá corretamente. (Pai Agenor, *apud* REBOUÇAS, 1998, p. 44): “**Ela possuía uma curada visão política**. Ela, além de muito poderosa, Aninha era **sábua, possuía acurada visão política** com respeito às relações de “dentro” e de “fora”, isto é, relacionava o Terreiro com a Sociedade global”.

Carisma comunitário, capacidade de liderança, força e axé renovados. “Graças à identificação de Mãe Aninha com o seu Orixá-guia, o **Axé de Xangô Afonjá** se expande na Bahia, no Rio de Janeiro, no Brasil, os benefícios espirituais que nos advém, dessa relação e são incontáveis”. (idem, p. 46)

Ação política de Mãe Aninha

Mãe Aninha voltou várias vezes ao Rio de Janeiro, uma das vezes, foi ao Palácio do Catete solicitar ao Presidente da República Getúlio Vargas, a libertação do Candomblé, que até então sofria perseguição da polícia. Pai Agenor, 1998, p. 60. Mãe Aninha influenciou o Presidente da República Getúlio Vargas, através de Osvaldo Aranha, seu filho de Santo, na publicação do Decreto 201 que aboliu a proibição da prática de religiões de Matriz Africanas no Brasil. SELJAN, 1994, p. 68

“Deu refugio a políticos no Axé, por ocasião da Repressão promovida pela ditadura do Estado Novo. Axé.” (Mãe Stella, In CAMPOS, 2003, p.67).

O acolhimento na casa de Mãe Aninha. “A Casa de Aninha da Ladeira da Praça era um verdadeiro pensionato gratuito, onde as “pensionistas” ajudavam na confecção de doces muito bem aceitos naquele tempo.” (Mãe Stella, *apud*, Campos, 2003, p. 63)

Mãe Aninha, compreendendo esse alcance de sua projeção “**quase científica**”, é que ela participa do II Congresso Afro-Brasileiro, realizado em 1937, apresentando uma **comunicação sobre a liturgia na Bahia** (SELJAM, 1994).

Mãe Aninha possuía também dotes musicais.

Acolhimento no Ilê Axé Opô Afonjá. “No Axé Opô Afonjá moram 30 famílias, que juntas formam um total de duzentas

peçoas, principalmente no tempo de festa recebemos a toda essa coletividade”. (idem, p. 47). **Farol do desenvolvimento social e comunitário.** “Desde a sua fundação o Ilê Axé Opô Afonjá tem sido o grande farol do desenvolvimento social e comunitário. O Quilombo do Cabula mais respeitado.” (ibidem, p. 47.)

Mãe Senhora¹

Depoimento de Mãe Stella²¹.

Mãe Senhora

A grande Mãe Senhora reinou nesta Casa por mais de 30 anos. Vencendo adversidades normais porque passam todas as sucessoras, ou novos líderes, cortando arestas, preenchendo vazios, conquistou o respeito e a credibilidade de toda a Bahia e do Brasil. A maior prova disso é um busto de Mãe Senhora em uma praça de Campo Grande, no Rio de Janeiro, além de comendas recebidas no Benin, presentes do Alafin de Oiyó, o posto de Iyá Nassô, recebido da África.

Ação educativa de Mãe Senhora

Por ocasião da repressão pessoas ilustres: Edson Carneiro e Jorge Amado refugiaram-se na Casa de Oxum, aos cuidados da **Ossi Dagá**. Mãe Aninha ainda vivia.

Na Casa de Oxum sentávamos para escutar seus conselhos e ensinamentos Mulher corajosa e trabalhadora.

1- Maria Bibiana do Espírito Santo, Prova de Resistência Feminina – Mãe Senhora. Saudade e memória. Organizado por José Félix dos Santos e Cid Nóbrega. Salvador, Corrupio, 2000.

2-¹Mãe Stella de Oxossi. Perfil de uma liderança religiosa. Vera Felicidade de Almeida. Campos. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2003.

Mãe Senhora, uma **Oloxum** das **mais conscientes**. Tinha excelentes relacionamentos... com a sociedade, mas nunca se deixou corromper. **Uma grande educadora. Organizou todo o Axé Afonjá.**

Oxum Muiúá passou a ser ancestral, pedindo, de onde está, por nossa vida, para que possamos seguir seus ensinamentos e preservar seu **axé**.

Mãe Stella de Oxossi

O Jornal A TARDE publicou em 2012 o livro **Opinião: Maria Stella de Azevedo Santos. Iyalorixá do Ilê Axé Opô Afonjá. Os editores consideram um presente de A Tarde.**

A Iyalorixá Maria Stella de Azevedo Santos em um de seus artigos nos diz:

A Ciência se une ao religioso, para que se encontre o caminho das modificações necessárias, sem que haja perda do **Axé** adquirido, e fundamentado, pelos nossos **ancestrais**.

[...] A cada dia, um novo dia. A nossa crença é como o ar que respiramos: renovadas, devem ser as nossas ações, sem permitir interferências prejudiciais em nossa essência individual e coletiva.

[...] Emi Mimó – **a parcela divina que habita em nós** e que é denominada pelos seguidores da religião proveniente dos africanos: Orixá, Inkici, Vodum [...] Tradição e renovação, palavras-chave para serem refletidas por todos que desejam seguir um caminho próspero. (p. 11)

É na alegria e na generosidade, que se encontra a **força** que se precisa para enfrentar a vida (e para educar). Sigamos **alegremente, iluminados, dividindo o alimento adquirido e educando** as novas gerações.

A palavra tem o poder de materializar, o que existe em potencial no universo, por isso os **afri- canos falam muito alto**, quando precisam caracterizar sua energia, em direção ao que é **es- sencial**, mas **silencia nas horas necessárias**.

Continua Mãe Stella:

A Tradição Oral

[...] O corpo da **tradição oral** africana, que é composto de **itan-mito-oriki** – parte do mito que é recitada em forma de **louvação**. (p. 27).

[...] O tempo e o lugar estão nos acordando para a urgência de cuidamos do ambiente em que vivemos, e para a obrigação que cada um, e cada uma de nós tem de fazer a sua parte.

[...] Na língua yorubá -, o imperativo das pala- vras se chama “**oro ipaxé**” origem da palavra axé, significando força e orientação **mística**. Toda pessoa tem **axé pessoal**, mas o axé co- letivo possui muito mais força. Por isso, tudo que faço (no Candomblé), procuro convocar a comunidade. É uma forma que tenho de soli- citar é “**maa pekóxe**”, que cada um coloque seu axé, para apoiar esta minha ação. “**poucas palavras, muita sabedoria**”. (p. 29)

[...] Comunique-se: dialogar é complicado porque implica um trabalho mental de **ouvir, deduzir e responder**, que envolve um grande **comprimento emocional**. (p. 43).

(In: Meu tempo é Agora. 1993. Maria Stella de Azevedo Santos. Editora: Odudwa.)

Ação Educativa de Mãe Stella

[...] Fiz algumas mudanças sem subtrair as bases. Para evoluir há necessidade de

transformações. Pág. 21. Involuntariamente provoquei uma revolução. Jamais perdi a essência e a perspectiva. O tempo é bom conselheiro, sempre valorizando os mais velhos.

[...] No retorno de uma viagem à Nigéria, achei por bem criar um museu, o Ilê Ohum Lailai, com tanta coisa de valor, guardada pelos cantos. Era hora de apresentar e explicar os significados.

[...] As crianças e adolescentes me interessam de perto, por isso quis apoiá-los, instalando oficinas. Negociamos com os responsáveis pela Creche então existente, abrindo Escola de Alfabetização, com um Projeto Novo, apoiado pelo Conselho de Educação do estado da Bahia, e mantendo o convenio com a Prefeitura de Salvador.

Possuíamos uma horta, oficina de forjeiro e artesanato, uma padaria em fase final de construção e um grupo de estudos. Sempre com o apoio dos filhos e sociedade civil.

Mãe Stella reafirma:

Religião é Cultura.

A Religião estática perecerá. Daí a necessidade de **palestras, viagens, debates** e outros **movimentos** que sacudam o povo de Candomblé [...] Não podemos ficar confinados no axé. (A Tradição Somente Oral é Difícil nos Tempos Contemporâneos; (p. 22)

Mãe Stella realimenta a dinâmica educacional do Ilê Axé Opô Afonjá:

A Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos é um desdobramento do Projeto Piloto **Mini – Comunidade Obá Biyi**, implantado na década de 70, durante a gestão da Iyalorixá

Ondina Valéria Pimentel, Iwuin Tonã, Mãezinha, como era tratada por todos, e foi coordenada pelo **Assobá, Pobé Oiá**, Deoscoredes Maximiano dos Santos, Mestre Didi Alapini, e uma equipe multidisciplinar.

A instituição educacional é motivo de orgulho para a comunidade com uma Educação integrada e de qualidade, diferenciada por um projeto de base pluricultural, denominado **Irê Aiyô**. A Eugenia Anna, como é tratada pelos professores da rede municipal de ensino, tem sido ao longo dos anos, alvo de pesquisas, tema de monografia e dissertações de mestrado, como a publicação da Professora Vanda Machado “*Ilê Axé*”: *vivencias e invenção pedagógica, as crianças do Opô Afonjá, entre outras publicações*.

Mãe Stella publica seu pensamento. Do livro Oxossi o Caçador de Alegrias. Funcultura, Salvador, 2006. Mãe Stella de Oxossi.

O respeito à natureza

A natureza conversa conosco a todo momento, basta saber entendê-la, ou até quem sabe, dar pouco mais de atenção a ela. (p. 11)

É através do símbolo nas suas diversas manifestações, que obtemos a expressão do significado de algo que está além do humano, ou melhor, que a simples razão não é capaz de explicar. Pág. 12. O símbolo é uma expressão de uma experiência espontânea, que aponta para além de si mesma, na direção de um significado não transmitido, por um termo racional. Yung. A busca do símbolo. (Conceitos básicos de Psicologia Analítica. Edward C. Whimont Ed. Cutrix, São Paulo, 1969, p. 13.)

Mãe Stella sempre toma suas decisões dialogando, relacionando-se com o outro, atitude que é amadurecimento que vem com a filtração do diálogo que estabelece consigo mesma. (p. 39.)

Mãe Stella segue a linha do Ilê Axé Opô Afonjá com Mãe Aninha, a fundadora, Mãe Senhora; Mãe Stella.

Uma Breve Palavra a Respeito de Outra Casa Fundadora na Bahia: o Terreiro do Gantois e sua Mãe Maior Reconhecida pela sua Espiritualidade e sua Intelectualidade

Um Depoimento:

Fomos criados no Gantois, brincando, carregando água. Naquela casa, minha mãe botava todos para trabalhar. Ela tinha responsabilidade com mais de cinco crianças. Eu, Eulália, Cidália... Minha mãe era disposta. Quando me iniciei na religião, ela ensinou tudo à gente. Ela tinha uma voz, se a senhora ouvisse. Quem vinha lá de baixo podia ouvir. (p. 82)

Dia de feriado, ela fazia um bocado de bonecas de pano, pra gente aprende a falar as palavras africanas. Quem acertasse ganhava uma boneca. Ela tinha muita paciência. E aqui dentro se falava **yoruba**.

À gente entendia como é que se chamava um prato, uma panela. Ela sentava aqui no salão e nos contava a lenda dos Orixás.

Os Alabês participavam dos ensaios. Eles são sempre criados na Casa, são filhos de pessoas da Casa. Acho que toda criança da década de 40 aqui, era neta dela. (p. 85).

Depois de chamar atenção por alguma peraltice, ela nos servia bolachinhas de goma, cuscuz, mingau. No Natal ela fazia questão que toda criança tivesse uma roupinha, um brinquedo.

Dona Olga de Alaketu³

Continua dona Olga de Alaketu:

3-Maria Bibiana do Espírito Santo, Prova de Resistência Feminina – Mãe Senhora. Saudade e memória. Organizado por José Félix dos Santos e Cid Nóbrega. Salvador, Corrupio, 2000.

A minha vida não era de uma criança comum. Eu também brincava de bonecas, tinha amigas... Mas tive uma Educação para obrigações; tive que aprender os contos, as histórias. Para aprender devia estar junto com as velhas do Alaketu, eu sempre estava. **Este saber se aprende devagar.** (p. 119)

Minha tia sentava comigo e contava o que os velhos trouxeram consigo para o Brasil, **os ensinamentos, os fundamentos.** Eu ia aprendendo s conhecer as **folhas**, por exemplo.

[...] A Lavagem do Bonfim era feita pelas **mulheres de candomblé**, iam de carroça enfeitadas, faziam samba. (p.119)

Ah! Eu tinha dezesseis anos quando minha mina Tia Dionísia me iniciou para Iansã [...] Mas antes disso quando eu tinha 12 anos eu dei outra obrigação religiosa. E foi nessa época que houve um Congresso, aqui teve muitas festas [...] veio muita gente com o meu compadre Vivaldo aquele jornalista; Edson Carneiro era amigo de minha tia. Eu tinha 12 anos e lembro: o **Alaketu** estava todo arrumado. (p. 128)

Eu tinha 23 anos quando fiz minha última obrigação e estava preparada. Assim eu sabia todas as responsabilidades do **Alaketu**. No Candomblé, como já falei **aprende-se aos poucos. Todo dia é dia.** As obrigações são, assim, etapas. **Você é professora**, sabe, deve ensinar aos poucos, tudo de uma vez ninguém aprende. Eu sabia tudo, conhecia as plantas, que são muito importantes, tem-se que saber tudo sobre elas. Mas quem presidia as festas públicas era minha tia. Eu fazia tudo para ela e sentava-me ao seu lado no Candomblé.

Olha minha filha, na minha casa só mulher pode ser **rainha.** (p. 148)

Uma Palavra sobre Mulheres de Axé no Maranhão. Casas das Minas/Casa de Nagô⁴

4-Maria do Rosário Carvalho Santos. O caminho das Matriarcas Jeje – Nagô. Uma contribuição à história da religião-afro no Maranhão. Prêmio Antonio Lopes 1ª lugar – pesquisa FUNC São Luís – Maranhão, 2001.

Casa das Minas

Foi, na gestão de **Mãe Andresa**, que a Casa das Minas viveu o seu apogeu. Mãe Andresa viveu 99 anos. Austera e ao mesmo tempo humilde. (p.12): “A ordem das coisas são tão finas e profundas, que vai longe desde as coisas mais simples às mais complicadas. Tudo demanda uma **educação**. Um longo processo de aprendizagem”.

Mãe Dudu

São Luís abriga um complexo de casas de culto ou terreiros, inseridos na história das etnias africanas, com suas mesclas com práticas indígenas, [...] o que permitiu à religião africana resistir por mais de quatro séculos a todas as formas de opressão e repressão policial.

[...] Cada Terreiro é um universo o que faz parte da dinâmica do processo cultural.

A Pesquisadora Maria do Rosário Carvalho Santos

Rosário foi uma pesquisadora da melhor estirpe. Pesquisou, conheceu, escreveu, deu a conhecer dimensões profundas da religião afro-maranhense.

A Casa das Minas

A Casa das Minas preserva fortes elementos das tradições ancestrais. Guarda os fundamentos. Não tem filial, não aceita inovação nos rituais, implantados pelos africanos e não realiza festas, fora do seu calendário. (p. 24)

Casa de Nagô

Casa de Nagô. Mãe Dudu, nos relatou sobre as fundadoras da Casa de Nagô: dizem que foram cinco e tinha um africano no meio. Mas elas foram ajudadas pela chefe da Casa Jejê, que é a mais velha cinco ou seis anos. A principal chefe era **Dona Josefa**,

chamada “**Zefa de Nagô**”. Disse Mãe Dudu, eu ouvi dizer que Zefa tinha “**sinais tribais**” no rosto e era de Angola. O senhor dela era o **Rei Badé**. A Maria Joana carregava Xangô que era o dono da Casa.

“A ordem das coisas são tão finas e tão complicadas, que vai longe. É o que elas chamam de **segredo, ciências** e vai além do transcendental”. Pág. 28

Mãe Dudu: explicou: na mina, precisa que vocês saibam, existem verdades invioláveis, perguntas que nascem sem respostas, e coisas que morrem no nascido.

Mãe Dudu, Mãe Andrezza são as referências mais reconhecidas da religião da Mina no Maranhão.

Uma Breve Referência às nossas Jovens Mães Educadoras Ancestrais

Wangari Maathai - Uma Breve História de uma Mulher Negra Africana, Militante: Wangari Maathai – Aquela que Planta Árvores. 2006. Prêmio nobel da paz. As suas Origens no Kenya.

Nasci numa pequena aldeia d’Lhithe, próxima à Nyeri, capital da Província Central do Kenya. Região de Terras Altas entre montes, onde nasceram meus avôs e meus pais, estes eram camponeses da Tribo Kikuiu, uma das quarenta e duas etnias do Kenya, a mais numerosa. Eles cultivavam um pequeno pedaço de terra e criavam gado, bode e carneiro.

Duas semanas após o início da estação mais longa de chuvas, numa casa tradicional de terra batida, sem água corrente, minha mãe me colocou no mundo – nasci. Eu era a 3ª criança da família e a primeira mulher. Tive o privilégio de conhecer as últimas paisagens de um mundo antigo, no qual a **cultura, as tradições, as crenças** e até as matas, começavam a desaparecer. Os campos ao redor da minha vila ainda estavam verdes, luxuriantes e férteis. Nossos povos cultivavam milhos, feijão, cereais e legumes – não conhecíamos a fome.

Cada nascimento era celebrado por um belo ritual, através do qual a comunidade acolhia o recém-nascido.

Enquanto as mulheres colhiam frutas e legumes tradicionais, o pai da criança preparava um carneiro

e servia com bananas e batata doce, tudo grelhado, acompanhado de carne e cana de açúcar. O prato era servido pela jovem mãe.

Em meio a todas as tradições chegam os primeiros exploradores, missionários. De fato a colonização da África, não começou realmente com a Conferência de Berlim em 1885. Na África de Leste, a Alemanha Imperial se atribuiu o Tanganyka e a Coroa Britânica, colonizou o Kenya e impôs seu protetorado à Uganda e Zanzibar.

Assim se iniciam também as **nossas histórias**. Somos herdeiros desses processos.

Marise Condé: Segou⁵

Segou – Marise Condé – entre os anos 80, início dos anos 90, o livro escrito pela professora Marise Conde, da Guadalupe, professora de literatura na Universidade de Paris IV (Sorbonne) estava naquele momento considerado o livro mais lido em língua francesa, escrito por uma mulher negra das Antilhas. Ela conta uma história vivida entre dois reinos florescentes entre **Tombuctu** e **Bamako**, no Mali.

O aspecto mais profundamente interessante no texto é que mulheres livres ou escravizadas, orgulhosas de si mesmas, eram as mais profundas conhecedoras, mais que seus próprios esposos e mestres, dos caminhos da vida naquele contexto, entre guerras, conflitos, religiões, realeza, entre uma guerra santa e o tráfico de negros.

O interesse por esse trabalho nos encaminha a pensar Mulheres Negras e educação de uma perspectiva do olhar feminino sobre a realidade da dinâmica social contemporânea.

Florentina Souza

Retomando a produção literária de mulheres negras brasileiras encontramos na produção literária da Professora

5-Em: Em Segou, as muralhas da terra de Marise Conde Tomo I. Edições Rober Laffont S.A, Paris, 1984. Em Baboronina. Terreiros de São Luís, uma interpretação sócio-cultural e Maria do Rosário Carvalho e Manoel dos Santos Neto. SECMA/SIOGE, São Luís, 1989.

Florentina da Souza Santos, a indicação de caminhos de educação, produzidos pela mulher negra em afro-descendência⁶. *Literatura afro-brasileira*. Salvador – CEAO; Brasília Fundação Palmares, 2006; Solano Trindade e a produção literária afro-brasileira. Salvador, *Afro-Ásia*, 31, 2004; entre outros momentos da sua reconhecida produção acadêmica, que contribuem com a formação de mulheres negras na perspectiva da educação.

Vozes Literárias de Escritoras Negras Brasileiras, Ana Rita Santiago, 2012⁷

O encontro da personagem **Mãe Maria do Obí**, com outras pessoas, sugere pensar que, diferentemente da narrativa de as vítimas e algozes, é importante fazer referências às africanidades, contando históricas com o intuito de preservar as tradições e legados, africanos e afro-brasileiros, e ao mesmo tempo, colaborar com a afirmação de sua afro-descendência.

A literatura feminina se destaca pelas enunciadoras: são sujeitos que vivem situações das mais adversas por serem mulheres, e vislumbram outros mundos, outras vidas, e outros homens e mulheres, através da escritura literária. Elas ousam escrever de si, e de nós, como sujeitos que enunciam dizeres e contradizeres. (p. 150)

Conceição Evaristo

[...] que se reconhece como escritora negra e considera a sua escrita como parte da literatura negra feminina, em **Fêmea Fênix**, também desenha um EU feminino, corajosamente, que resiste ao medo, e se lança ao enfrentamento, em busca da vivificação do eu – mulher. P. 153.

Pelo projeto literário afro-feminino, desenham-se discursos em que vozes literárias negras, e femininas, destituídas de submissão, forjam uma

6-Cadernos Negros e Jornal do MNU, Belo Horizonte a publicação de sua tese de doutorado, Autentica, 2005.

7-Vozes Literárias de Escritoras Negras. Ana Rita Santiago. Editora: UFRB. Cruz das Almas – Bahia, 2012.

escrita em que reinventam sentidos, para si e para as outras, e se cantam repertórios e eventos histórico-culturais negros. A escrita desse modo, desponta como uma ação transgressora, em que se anulam possíveis significados estigmatizantes, e se ensinam outras possibilidades de leitura, de significantes, de construir-se mulher, do vivido, do porvir, como ilustra o poema **Genegro**, de **Miriam Alves**, uma das protagonistas da L. N. e da literatura **afro-feminina no Brasil**. P. 156

Como arte da palavra, a literatura afro-feminina valoriza legados intelectuais e culturais africano-brasileiros, da tradição, saberes e práticas ancestrais, de populações negras, e desconstrói discursos poéticos e ficcionais, que promovem seu recalque. Situa-se neste espaço, a insistente e vigorosa declaração da voz poética de integridade, **Geni Guimarães**, escritora dos Cadernos Negros, que se autoriza a afirmar-se e a constituir-se como negra e descendente de africanos no cotidiano. (SANTIAGO, 2012).

A Professora Ana Rita Santiago publica, neste livro, sua Tese de Doutorado, orientada pela Professora Florentina Sousa, da Universidade Federal da Bahia – Uma cientista das Letras e da literatura.

Relembrando a militante professora antropóloga, Lélia Gonzalez: “O feminismo negro possui sua diferença específica, em face do ocidente: o da solidariedade, fundada numa experiência histórica comum”. (LÉLIA GONZALEZ, 1996)

Quem é a Mulher Negra no Brasil? É uma mulher brasileira, de origem africana, mesclada às outras civilizações, os povos indígenas, originários da terra e a povos colonizadores e imigrantes e trazidos para dar sustentação ao sistema colonial-escravista e na pós-abolição;

A mulher negra participa de processos educacionais em sua própria família, em suas comunidades e construindo pedagogias, consideradas **alternativas**, promovidas pelas organizações da resistência negra, tradicionais e contemporâneos. Essas práticas são anteriores às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008;

As políticas de Educação no Brasil precisam incorporar a realidade das populações afro-brasileiras e indígenas, em todas as áreas do conhecimento. Essas contribuições têm mais expressão nas comunidades mais pobres, negras e indígenas;

Por que estudar a história e cultura da África e do povo brasileiro, em todos os níveis da Educação no Brasil? Porque é a nossa própria história. São nossas raízes, nossas origens étnico-raciais e culturais. A Sociedade Brasileira e Cultura Nacional não tratam de suas culturas constituintes indígenas e negras o que lhes dá uma incompletude;

Há necessidade de formar professoras e professores para ensinarem História da África, culturas africanas, história e cultura do povo negro no Brasil em todos os níveis da Educação Brasileira;

Quais setores da Sociedade Brasileira vêm assumindo a concepção, direção e promoção desses estudos africanos e afro-brasileiros?

Qual é a representatividade estatística da presença de professoras negras, de mulheres negras, assumindo lugares de status na sociedade brasileira? Em postos de direção em Escolas, Universidades, Secretarias de Estado, empresas?

O que dizem as pesquisas de Relações Raciais na escola. Pesquisa realizada e publicada no MEC/INEP pela UNESCO fala da negação das especificidades étnico-culturais-raciais.

A literatura afro-feminina, a escrita e o sentimento feminino negro têm uma contribuição antropológica, sócio-pedagógica à Educação.

Políticas de Ações Afirmativas anteriores a Lei 10.639/2003 e 11, as organizações de resistência negra, sempre assumiram o papel **de educar, cuidar de toda a sua sociedade brasileira.**

Valores que contribuem com a educação e são praticados em comunidades tradicionais afro-brasileiras; solidariedade,

partilha, justiça, organização familiar; respeito às diferenças das outras pessoas, que não são nós, não pensam igual a nós; respeito pela pessoa humana.

A colonização no Brasil deixa à nossa sociedade, um legado de não saber conviver com as diferenças, em igualdade de condições;

As práticas de negação de direitos à vida, à liberdade, à identidade, à cultura, às opções religiosas, às opções sexuais, à educação têm por objetivo nos distanciar de princípios, valores que tornam as pessoas. Mais politizadas, mais socializadas, mais política e socialmente preparadas, mais sábias, mais aptas a praticarem o exercício da democracia da cidadania.

Políticas Públicas para Mulheres Negras

O Relatório de Ações da AMNB, 2011/2012 sugere como próximos passos a serem definidos:

- Aprofundar discussão sobre desenvolvimento e meio ambiente; dar continuidade a mobilidade por justiça socioambiental; ampliar o uso de ferramentas multimídias; radicalizar a agenda de direitos humanos; tratar da especificidade; mulheres negras e o trabalho doméstico no Brasil/Cadernos de Informações AMMNBl.

O racismo no Brasil é o principal fator de produção de vulnerabilidade das mulheres negras.

Mulher Negra e Educação – um eixo estruturante na perspectiva de uma nova sociedade a partir de novos olhares sobre as diferenças culturais e civilizatórias.

Referências

BERNARDO, Teresinha. **Negras Mulheres e Mães**: Lembranças de Olga de Alaketu. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado; SILVA, Ana Célia da. **O terreiro, a Quadra e a Roda**: Formas Alternativas de Educação da Criança Negra em Salvador. Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED, UFBA.

CADERNOS DE DUCAÇÃO DO ILÊ AIYÊ. Mãe Hilda Jitolu Guardiã da fé e da Tradição Africana. **Projeto de Extensão Pedagógica**, 3. ed, vol. XII, Salvador: fundação Palmares, 20113.

CAMPOS, Vera Felicidade de Almeida. **Mãe Stella de Oxossi**: Perfil de uma liderança religiosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edições, 2003.

COELHO, Wilma de Nazaré Bahia; SOARES, Nicelma Josenila Brito (org.) **Visibilidade e desafios**: Estratégias Pedagógicas para Abordagens de Questão Étnico-Racial na Escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

DUNCA, Quince; POWELL, Lorein. **Teoria e Practica Del Racismo**. 1. ed. San José Dei, 1988.

FORD, Clyde, W. **O Herói com Rosto Africano**: Mitos da África. São Paulo: Summus, 1999.

GODELIER, Maurice. **O Enigma Don**. Trad Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GONZALEZ, Lélia Hansenbalg. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

MARTINS, Cyntia Carvalho et al. **Insurreição de saberes: práticas de pesquisas em comunidades tradicionais**: Interpretações do Maranhão. Manaus: Universidade do Estado de Amazonas, 2011.

MOURA, Carlos Eugenio Marcondes de (org.) **Escritos sobre a Religião dos Orixás**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Axis Mundi, 1994.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da Cor: Identidade, Raça e Gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NOBREGA, Cida. **Mãe Menininha do Gantois: uma Bibliografia**. Salvador: Corrupio; Rio de Janeiro Editora, 2006.

ROMÃO, Jerusa. (org.) **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RAPOSO, Maria da Conceição brenha. **A Dimensão Pedagógica dos Movimentos Sociais no Campo**. São Luís: EDUFMA, 1999.

_____. As Escolas Eficazes e seus Principais Condicionantes. In: Educação e Emancipação. **Revista do Mestrado em Educação**. Universidade Federal do Maranhão. Unidade de Pós-Graduação em Ciências Sociais, vol. 1, n. 1, 2002.

_____. O Método Dialético: Subsídios para sua Apreensão. In: Educação e emancipação. **Revista do Mestrado em Educação da UFMA**, v. 1, n.2 jul./agp., 2002.

SANTIAGO, Ana Rita. **Vozes Literárias de Escritoras Negras**. Cruz das Almas: UFRB, 2012.

SANTOS, Maria do Rosário Carvalho. **O Caminho das Matriarcas Jeje-nagô**. São Luís: Fundação Municipal de Cultural.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **Opinião**. Iyalorixá do Ilê Axé Opô Afonjá. Um presente de A Tarde para a História. Salvador, 2012.

_____. **Meu Tempo é Agora**. São Paulo: Editora Eduduwa, 1993.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Ago, Ago Lonan**. Belo Horizonte:

Mazza Edições, 1998.

_____. **Intelectualidade negra e pesquisa científica.** Salvador: EDUFBA, 2006.

_____. **Imagens negras: ancestralidade, diversidade e educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

_____. **Ná Ssysim.** A Iris dos olhos de alma africana. Saberes africanos no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.

SILVA, Ana Célia da. **A representação Social do Negro no Livro Didático: O que Mudou? Por que Mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Entre Brasil e África construindo conhecimento e militância.** Belo Horizonte: mazza Edições, 2012

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de (org.) **O Mundo do Cidadão, um Cidadão do Mundo.** São Paulo: Editora HUCITEC, 1996.

VALENTIN, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de; GOMES, Nilma Lino (org.) **Relações Étnico-raciais, Educação e Produção do Conhecimento.** Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

Sem Confiança, logo, sem Crédito:

O Papel dos Juros no Brasil e os Afro-brasileiros

Nilo Rosa

Vamos discutir crescimento e desenvolvimento econômico. Sua amplitude nos conduz a destacar alguns aspectos das pesquisas que desenvolvemos nos últimos anos, quais sejam, discriminação, taxa de juros e capacidade de empreender. Esses temas estão profundamente ligados à liberdade antológica dos africanos e de seus descendentes na diáspora de empreender.

Um aspecto ligado a este tema merece especial atenção, trata-se da relação dos Afro-brasileiros com o sistema bancário. Mas precisamente com a parte desse sistema responsável pelo nosso acesso ao crédito, fator indispensável para o crescimento de qualquer país dentro do sistema capitalista. Nunca podemos esquecer que estamos em maioria na sociedade brasileira. Portanto estamos no gozo de nossas possibilidades de produzir riquezas.

Capitalismo, como o próprio nome indica, é um sistema econômico cuja mola propulsora é o capital. Entendido esse, como fábricas e equipamentos, isso é a contra partida dos investimentos, que representam os recursos utilizados nas aquisições das terras, construção das fábricas, nas aquisições dos equipamentos e na contratação da mão de obra. Portanto, capitalismo significa a possibilidade de obter recursos para aplicação em investimento. O capitalismo é uma aposta no futuro, logo os recursos cedidos devem ser restituídos com razoável ágio.

Os detentores desses recursos são as famílias que os confiam às instituições financeiras, bancos, para garantir sua segurança e auferir algum retorno, através dos juros. É um sistema

baseado, desde a sua origem, fundamentalmente, na confiança entre os agentes. Os donos de metais preciosos, moeda corrente no início do sistema, entregavam seus estoques a pessoas em que confiavam. Esses lhes entregavam um papel no qual certificavam a existência desses recursos em seu poder. Daí a centralidade do fator confiança nas relações.

Os juros no Brasil são elevados porque os detentores do capital, que são os representantes das elites culturais¹, não confiam nos potenciais tomadores, que são majoritariamente afro-brasileiros. Milhões de empreendedores afro-brasileiros são obrigados a recorrer a amigos e parentes para garantir a “guia”² para seus empreendimentos. Essa guia representa o capital inicial dos negócios desses empreendedores que não conseguem levantar esses recursos no sistema bancário.

Esse é o pior problema para o capitalismo brasileiro, dele decorrem todos os demais. A dificuldade de conter a constante elevação dos preços; a dificuldade de promover o crescimento econômico e o desenvolvimento econômico e social são consequências da discriminação contra os afro-brasileiros no acesso ao crédito. É na cultura, enquanto instituição, que devemos procurar soluções para superar nossos impasses.

De fato, os economistas conservadores acreditam na possibilidade de conter a inflação apenas elevando a taxa de juros básica, a Selic, a valores insuportáveis pelos tomadores potenciais do capital. No atual patamar da taxa básica, 11% ao ano, os juros na ponta podem chegar a mais de 50% ao ano. Isto é mais que chantagem: é um assalto. Alguns chegam a esquecer de que a Economia é uma ciência social. Portanto, profundamente influenciada pelos valores culturais, sociais, políticos, dentre outros.

Objetivo demonstrar que a elevada taxa de juros praticadas no Brasil visa, acima de tudo, impedir o desenvolvimento dos

1-SANTOS, Nilo Rosa. Elites e Dominação Política.

2-SANTOS, Nilo Rosa. Mercado & Etnia.

afro-brasileiros, através de um processo poderoso de “racismo institucional”. Esse racismo impede que o afro-brasileiro tenha acesso ao crédito, de tal maneira que torna impossível seu crescimento enquanto empresário, assim como o do Brasil. A instituição, responsável por operar este racismo, é o Banco Central do Brasil, portanto esse agente político das elites.

Como não somos africanos e sim seus descendentes, dizendo-nos afro-brasileiros. Vou tratar do papel que nós temos no desenvolvimento do Brasil. Não vou me estender na importante, mas já bastante, conhecida história da luta do Povo Negro no Brasil. Os quilombos, as revoltas são de nós bastante conhecidos. Essas lutas foram importantes, apesar de não terem conseguido contribuir para forjar um projeto de nação.

Também não vou me estender nas contribuições “individuais” dos Afro-brasileiros. Mas nesse ponto se tem muito a dizer. O cidadão afro-brasileiro, agindo isoladamente em suas atividades cotidianas, tem dado contribuições significativas para o desenvolvimento brasileiro. Tais contribuições não têm sido levadas em consideração no debate do desenvolvimento. Ficamos, portanto, limitados a pensar apenas no desenvolvimento como um aspecto econômico.

Primeiramente é preciso definir racismo como restrição à liberdade, assim poderemos compreender a sociedade na brasileira, utilizando a leitura de RAWLS “[...] *numa economia competitiva (com ou sem propriedade privada) favorecendo um sistema de classes aberto, desigualdades excessiva não serão a regra*”.³ Para que a sociedade brasileira seja competitiva devemos superar as barreiras que criam “desigualdades excessivas”. As políticas de discriminação positiva são os primeiros passos.

Sem levarmos em consideração a “*justiça equitável*”, propostaporRaws, qualquer solução para os conflitos dasociedade

3-RAWS, J. Uma Teoria de Justiça.

brasileira será paliativa. A proposta de Rawls fundamenta-se num liberalismo social que leva em consideração a ação do cidadão enquanto ente transformador. Em pleno gozo de sua liberdade, o cidadão pode construir uma revolução impossível de ser atingida em um estado dominado por elites culturais.

A liberdade do cidadão é o único instrumento capaz de conduzi-lo ao pleno desenvolvimento. Amartya SEN, em “Desenvolvimento como Liberdade”⁴, demonstra como é possível, utilizando os recursos públicos prover o avanço de segmentos sociais por vários séculos excluídos. O desenvolvimento mesmo sendo uma conquista coletiva, depende profundamente da ação de cada cidadão.

Dentro desta lógica, Gery BECKER demonstra como a sociedade americana perde com a discriminação dos afro-americanos e hispânico, provando que “*não vale apenas discriminar*”. Embora representando pouco mais de 10%, a discriminação desse grupo tinha forte papel na economia americana. Nunca podemos esquecer que em números oficiais representamos mais de 50% da população brasileira.

A compreensão do papel nefasto da discriminação é fundamental para a necessidade de compreendê-la como a restrição da liberdade, com vistas a adotar políticas equitáveis capazes de contorná-la com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social. Políticas equitáveis para a maioria devem ser políticas universais focadas. Somos minorias nas universidades públicas, alunos e professores; somos maioria nos mercados populares, nas invasões favelas, nos presídios e debaixo dos viadutos, portanto, políticas endereçadas a estes grupos serão universais.

É, neste sentido, que entra em cena a possibilidade de políticas sociais “universais focadas” proposta pelo Prof. Hélio Santos. Diz

4-SAN, Amartya. Desenvolvimento como Liberdade.

SANTOS: “[...] *nossas idiossincrasias históricas e sociais requerem universalização com foco, que vem a ser para nós fazer com que as políticas endereçadas ao segmento excluído tenham excelência*”⁵. As políticas universais focadas para os excluídos devem atingir o social, o econômico e o político.

Os excluídos estão localizados naquilo que Milton Santos denominou de “sociedade passiva”, que se contrapõe à “sociedade ativa”. Essas duas categorias travam um histórico e secular enfrentamento dentro mercado global. Milton Santos desvenda o “jogo de espelho” dessa globalização e nos revela que a “[...] *nação ativa é, na verdade, a nação passiva, enquanto o que pelos mesmos parâmetros, é considerada a nação passiva, constitui, já no presente, mas sobretudo na ótica do futuro, a verdadeira nação ativa*”⁶. Com efeito, os empreendedores Afro-brasileiros são inovadores e criativos, por isso dão respostas mais rápidas e eficientes à necessidade de criação de riqueza. No entanto, essa realidade é pervertida na ótica das elites culturais.

Cabe ao intelectual insurgente⁷ a tarefa que determina Milton Santos, qual seja “[...] *empenhar-se por mostrar, analiticamente, dentro do todo nacional, a vida dinâmica da nação passiva e suas manifestações de resistências a uma conquista indiscriminada e totalitária do espaço social pela chamada nação ativa*”⁸. Para isso, a convivência com as contradições dos excluídos e seus movimentos é fundamental.

Essa convivência é fundamental para concretizar a necessidade de “*nunca hesitar em defender o oprimido e o ofendido...*”⁹. Para tanto, é fundamental, como diz Glissant, mudar a noção de identidade, para que possamos estabelecer uma relação de troca de experiências que enriquecerá os arsenais de luta.

5-SANTOS, Hélio. Desenvolvimento e Inclusão Social, p. 175/180.

6-SANTOS, Milton. Por uma Outra Globalização, p. 158.

7-WEST. Cornel. O Dilema do Intelectual Negro.

8-SANTOS, Milton. Por uma Outra Globalização, p. 158

9-GLISSANT, Édouard. *Poétique de la Relation*, 108.

Não se pode ser insurgente trabalhando com as mesmas categorias do opressor. Por isso, o importante “*são as rupturas significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas*”¹⁰. Logo, a insurgência não pode se limitar a negação das velhas categorias de pensamento, ela deve propor outras categorias, combinadas com novas ações. Portanto, é fundamental uma interpretação do sistema de pensamento das elites culturais.

O capitalismo é o mais perfeito sistema de pensamento destas elites. Fundamentado em categorias históricas que vão além dos valores materiais, esse sistema é capaz de impor suas categorias até em sistemas que lhe são antagônicos. Esse sistema não pode ser analisado apenas com categorias antagônicas, como classes (proletariados *versus* capitalistas); raças (raça negra *versus* raça branca); gêneros (masculino *versus* feminino), tampouco deslocado do processo histórico e do contexto geográfico. Portanto, é dentro desses parâmetros que vamos analisar a relação dos judeus e os afro-brasileiros.

Capitalismo excludente

Liderança e personalidade morfando atrás da porra de uma grade¹¹

Jerry Z. MULLER¹² tem uma observação a respeito do sucesso dos judeus no capitalismo que serve muito bem para o

10-HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais, p.123.

11-Mano Brown.

12-MULLER, J. Z. OS Judeus e o Capitalismo Mundial

papel dos Afro-brasileiros sempre que nós pudemos competir em pé de igualdade com os demais segmentos sociais, fomos bem sucedidos. Não é a toa que a maioria dos negros de classe média alta são funcionários de instituições públicas de prestígio (SRFB, MP, IES, dentre poucas¹³), onde a regra de acesso dispensa julgamento subjetivo, vale somente o concurso público.

No capitalismo de fato é possível verificar e punir severamente aqueles que trabalham contra o sistema. Neste capitalismo, o econômico tem papel preponderante, por isso é ele que regula as relações, a punição ao Countrywide, divisão do “*Bank of America*”, que discriminou mais de 200 mil negros e hispânicos e foi multado em mais de 300 milhões de dólares¹⁴. Nesse capitalismo, o estado é que regula a relação entre os agentes. A ação do Departamento de Justiça foi exemplar.

No capitalismo excludente, quem regula a relação entre os agentes é a “*instituição cultural*”, através é a violência física, política e institucional com base no racismo. Por isso, o afro-brasileiro foi assassinado na porta do Banco¹⁵. No capitalismo excludente, o mercado tem a função cultural extremamente hipertrofiada. Isto é, a cultura determina as relações de trocas sejam materiais sejam simbólicas. Por isso, o mercado será nosso objeto especial de atenção.

Não é possível discutir capitalismo sem definirmos o elemento fundamental desse sistema que é o mercado. Mercado, diz Ballibar, deve ser entendido como “[...] *uma estrutura modelada por várias instituições (políticas, econômicas, sociais e mesmo*

13-Deslocar os Afro-brasileiros da possibilidade ascensão à classe média foi o principal motivo das irresponsáveis privatizações de Fernando Henrique Cardoso.

14-Departamento de Justiça dos Estados Unidos da América.

15-Jornal Folha de São Paulo.

culturais)”¹⁶. Essas estruturas determinarão o comportamento dos agentes nos mercados. Assim, cada sociedade terá uma estrutura de mercado de acordo com o tipo de dominação nela exercido.

Os próceres das elites culturais, embora não definam mercado, proclamam sua soberania. Alguns como Fernando Henrique Cardosos definem mercado como a “[...] *rede de relações de troca que se estabelece em função de um modo determinado de produção...*”¹⁷. Não se pode reduzir as relações no mercado apenas ao modo de produção nele hegemônico. Entretanto, alguns pensadores liberais têm uma visão de mercado ajustadas às realidades do processo econômico. José Guilherme Merquior associa a ideia de mercado à liberdade sem mencionar que será o agente que garantirá a liberdade.

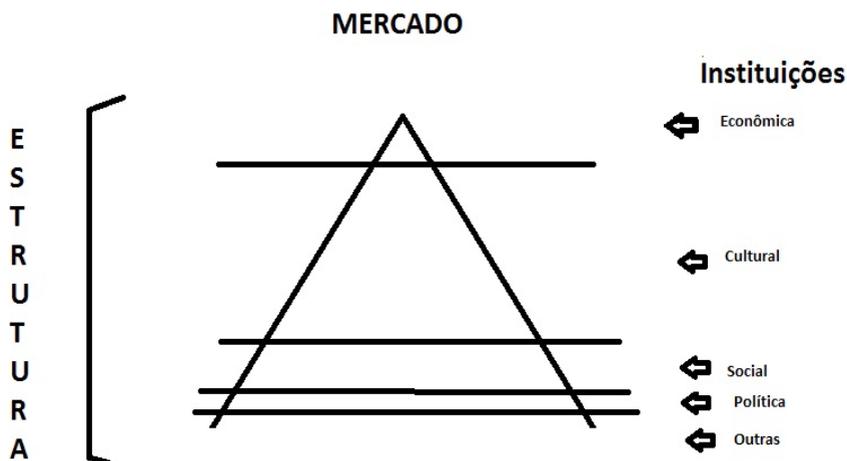
No capitalismo excludente, predominante nos países subdesenvolvidos, a “Instituição Cultural” tem o papel determinante no mercado. Com efeito, os valores culturais, inseridos nas religiões, as afinidades étnicas etc. balizam o comportamento daqueles dos que atuam nos mercados, principalmente, os detentores do capital, ligados às suas referências étnico-culturais.

Nesse mercado, dá-se a combinação dos fatores de produção: Terra, Capital e Trabalho. Os dois últimos fatores serão objeto de nossos comentários. De fato, capital e trabalho são fundamentais para a lógica do desenvolvimento e do crescimento. É da combinação ideal desses fatores que poderemos encontrar resposta para o nosso atraso.

16- Etienne BALIBAR. *Race, nation e classe*, p. 158.

17-Fernando Henrique CARDOSO. *Política e desenvolvimento em sociedades dependentes*, p. 57.

Gráfico 2 - Relação Mercado, Estrutura e Instituições



As instituições econômicas estão baseadas na apropriação do produto coletivo através do Estado, da corrupção, dentre outras formas. Vamos explorar, com mais detalhe, alguns dos aspectos inerentes à reprodução do capital dentro dessa esfera. Esse eixo não é puro, pois alguns setores e segmentos com relações fortemente imbricadas com os países liberais guardam algumas características da produção capitalista nesses países.

Nessa instituição, a reprodução do capital também obedece à lógica da diferença. Isto é, aqueles que se aproximam do modelo¹⁸ são melhores recompensados, enquanto os outros, à medida que se afastam são piores. Por isso, a discriminação atinge quase todos os agentes da relação de produção, uma vez que o modelo perfeito não pode ser encontrado, nas sociedades colonizadas. Mas ele está presente no imaginário de todos.

Aqui, o lucro não é fator de eficiência dos recursos de produção, pois o fator de produção, mão-de-obra não é escolhida de acordo com sua capacidade de retorno do capital investido

18-POLIAKOV, Léon. Le mythe aryen.

ou por seus “atributos produtivos”, mas sim de acordo com a semelhança que ela guarda com o modelo. Não sendo o lucro decorrência da eficiência dos fatores de produção, fica a questão de como o capital se reproduz, uma vez que essa é a única forma de sobrevivência dos agentes econômicos no “sistema capitalista”.

É essa questão que tentaremos responder com base na relação que as elites culturais têm com o Estado. É se apropriando dos recursos gerados pela sociedade, através de mecanismos estatais, que esses grupos são capazes de acumular riquezas. Assim, através das concorrências, fraudulentas ou não, através das concessões de serviços públicos, através dos socorros a empresas falidas é que esses grupos transferem riquezas públicas para entes privados. Assim, o capital se reproduz, apesar das fragilidades econômicas.

Essa transferência seria insuficiente não fosse a utilização dos aparelhos do Estado para impedir a produção de riquezas. O principal instrumento é o uso da legislação e do poder de polícia para restringir o direito à produção de riqueza, em resumo, a liberdade de ação. Por exemplo, a repressão aos empreendedores autônomos, chamados pejorativamente de trabalhadores informais, é o principal exemplo desta violação.

As mercadorias incorporam valores simbólicos diferentes, quando são vendidas ou produzidas por Afro-brasileiros. São “obrigatoriamente ruins”, pois são produzidas por agentes que são identificados com o que existe de pior na sociedade. Carregam em si toda a carga negativa que é atribuída a seus produtores. Excluem-se os produtos culturais, tais como comidas típicas, produção musical. Assim, reduz-se a possibilidade de reprodução do capital/guia deste grupo.

Essa lógica se repete também nos estabelecimentos dos Afro-brasileiros. Esses são classificados como ruins, pelo simples fato de pertencerem aos Afro-brasileiros. Por isso, a mínima

falta é motivo de exemplo desqualificador. Por outro lado, os estabelecimentos pertencentes aos estrangeiros são classificados com qualidade superior, de tal forma que os produtos por eles oferecidos são sempre de qualidade superior.

É em função dessa relação que se dá a primazia do político sobre o econômico. As regras que permitem a liberdade ou a restrição à reprodução do capital são estabelecidas pelos representantes da elite cultural, que ocupam os postos-chaves dos três poderes públicos. Por isso, o investimento dessa elite na construção de algo que se assemelha a uma ilusão de ótica, que chamamos de “ilusão democrática”¹⁹.

Em sociedades, onde os segmentos sociais estão em situação econômica, social e política extremamente desigual, como a nossa, onde imensos segmentos humanos são discriminados por serem originários de grupos étnicos diferentes, a corrupção tem o papel de substituir a mais-valia na reprodução do capital. Os recursos produtivos necessários a tal reprodução são usados levando em consideração a importância desse fator.

Os recursos humanos centrais entre os demais recursos produtivos na produção de bens e serviços têm um tratamento especial nas atividades econômicas produtoras de bens e serviços. O capital se serve desses recursos para se reproduzir. A quantidade e qualidade desses recursos são decisivas na reprodução do capital. Assim, quanto mais recursos humanos de qualidade tiver o país, mais desenvolvido esse será e o capital se reproduzirá de maneira mais eficaz.

A corrupção é um instrumento importante do capitalismo periférico. Ela não é um epifenômeno de desajustes sociais, de falta de formação moral etc., embora esses aspectos possam influenciar no menor ou maior grau de corrupção como acontece nos países capitalistas centrais. Ela deve ser vista como um

19-SANTOS, Nilo Rosa. *Elite e Dominação Política*.

instrumento a mais de reprodução do capital e não apenas como um desvio de conduta dos agentes que a praticam.

Os trabalhadores são os agentes econômicos que produzem a mais-valia. Ora, nas sociedades desiguais, do ponto de vista étnico, a mais-valia não é o elemento mais importante na reprodução do capital. Logo, a importância da luta de classes é bastante reduzida nesses países, pois práticas como corrupção, apropriação de bens públicos têm importância decisiva.

Além de não ser um fenômeno recente, a corrupção não é um fato localizado apenas nos países ditos subdesenvolvidos. Ela está presente em todas as sociedades, principalmente, nos países ditos desenvolvidos. Nos últimos anos, alguns escândalos nesses países tiveram repercussão internacional. O caso Eron, nos Estados Unidos, o caso da Prefeitura de Paris, durante a gestão de Jack Chirac, são exemplos importantes.

O que diferencia, na escala do tempo ou na escala geográfica, os atos de corrupção é o tratamento que a sociedade vai lhes dar. Nos países ditos desenvolvidos eles são, na maioria dos casos, severamente punidos, enquanto nos países ditos subdesenvolvidos a punição é regulada pelos interesses políticos, pois sua punição seria a punição ao principal instrumento de reprodução do capital.

Enfim, o que é a corrupção? Podemos começar aceitando a caracterização de Amartya SEN: “*Corrupção envolve a violação de regras estabelecidas para o ganho do lucro pessoal*”²⁰. Ao tratar de violação de regras, fala-se na violação do principal produto do regime democrático, que é a lei que estabelece regras que devem ser seguidas por todos. Ao se referir ao lucro, fala-se no resultado da eficiência empresarial, isto é, na boa alocação de recursos e na boa administração dos atributos produtivos. Assim, evidencia-se, segundo SEN, a importância da corrupção para as atividades econômicas.

20-Amartya SEM. Desenvolvimento como liberdade, p. 312.

O lucro pessoal é que explica as disparidades sociais, pois toda vez em que um indivíduo se destaca de forma marcante, nos aspectos econômicos, ou tem a proteção do Estado – chama-se corrupção ativa – ou tem a omissão desse – corrupção passiva. Sem a ação ou omissão dos poderes constituídos, os indivíduos tendem a ter avanços e recuos equilibrados²¹. É evidente que pode haver casos raríssimos, mas esses são realmente isolados e facilmente observáveis.

Atributos produtivos são qualidades individuais adquiridas ao longo do processo social, seja através da qualificação formal, seja através das experiências vividas. Esses atributos deveriam ser remunerados de acordo como o retorno que eles dariam ao capital nele investido. Assim, contribuiriam mais com a produção da mais valia, os indivíduos que tivessem acumulado mais atributos produtivos.

A mão de obra, enquanto recurso produtivo, é o principal elemento na produção de bens e serviços. O capital se serve desses recursos para se reproduzir. A quantidade e qualidade desses recursos serão decisivas na reprodução do capital. Assim, quanto mais recursos humanos de qualidade tiver um país, mais desenvolvido será e o capital se reproduzirá de maneira mais eficaz.

Nos países como caracterizado acima, a discriminação impede que os recursos sejam utilizados tendo como base sua capacidade produtiva, pois outros elementos entram na escolha desses recursos. Nesse caso, os recursos humanos são escolhidos por afinidade étnica ou de gênero, isto é, opera-se a restrição da liberdade dos Afro-brasileiros.

É nesse ponto que entra a corrupção nas suas mais diversas formas. O capital, na sua necessidade de reprodução, mas não podendo extrair mais-valia, se apropria dos recursos públicos, da exploração brutal da mão-de-obra e, acima de tudo, da economia

21-John RAWLS. Uma teoria de justiça.

informal, onde ele joga a maioria dos trabalhadores discriminados. Desta forma, sua reprodução é sistematicamente garantida.

Nesse caso, acabar com a corrupção seria o mesmo que acabar com a possibilidade de reprodução do capital. A solução seria acabar com a discriminação dos afro-brasileiros. As elites culturais, que se beneficiam dessa reprodução, por meio da corrupção, preferem esse sistema, mesmo que isso diminua seus ganhos em comparação com outros modos de produção capitalista ocidental. Aqui, discriminar vale apenas²².

A contratação da mão de obra não leva em consideração sua qualidade, pois o que conta são as afinidades subjetivas, principalmente aquelas vinculadas a identidades étnicas e de gênero. Contratar-se pela cor da pele, pela textura do cabelo, pela cor dos olhos, isto é, pelas marcas de pertencimento étnico, determina as chances de oportunidade, assim como a origem, pois a discriminação vai além do fenótipo. O retorno que está mão de obra pode dar ao capital está em último plano.

Como a escolha dos recursos humanos é feita por afinidade étnica, isto é: discriminando os Afro-brasileiros, os recursos humanos que têm preferência no mercado de trabalho não se motivam para a competição, pois sabem que seu lugar está garantido. Por isso, a mão de obra contratada é, no mais das vezes, pouco qualificada. Essa falta de qualificação prejudica a produtividade e a qualidade dos serviços e produtos oferecidos.

Não é a toa que a competitividade industrial brasileira é uma das mais baixas do mundo. Dos três fatores importantes da competitividade industrial, a saber: capital humano, inovação e espírito empresarial, que são estritamente ligados, o primeiro é totalmente negligenciado e é, justamente, o mais importante para a luta contra a discriminação do Afro-brasileiro.

22-G. BECKER. *The Economics of Discrimination*.

Com efeito, a inovação tecnológica pode ser camuflada via importação de tecnologia; é o caso, por exemplo, das zonas francas, dos polos tecnológicos etc. Da mesma forma, o espírito empresarial pode ser “criado” pela entrega do capital nacional aos empreendedores estrangeiros; é o caso das privatizações da era FHC, pela atração de empresa de empresas estrangeira; é caso dos governos baianos. Entretanto, o capital humano já não pode ser importado, como na época do embranquecimento, no início do século passado.

Sem Confiança

“*Credere*”, palavra latina na origem de crer, acreditar e também da palavra crédito. Em uma sociedade com hipertrofia da instituição cultural no mercado, a confiança é o elemento decisivo. Somente aqueles em quem o capitalista confia são destinados os recursos indispensáveis para produzir riquezas. Nesse momento, o racismo manifesta-se como restrição a liberdade de acesso equitável ao crédito bancário.

A política de financiamento público focada se dá através do BNDES, quando o governo empresta aos grandes grupos empresariais vultosas quantias com juros ínfimos e a perder de vista. Um economista conservador afirmou que o Ministério do Desenvolvimento Social dá a bolsa família para os pobres e o BNDES dá a bolsa família para os ricos. É impossível negar o “racismo instituição” praticado por esse banco dito social, assim como o praticado pelo Banco Central, dito neutro e técnico, nas políticas de controle das taxas de juros.

Para que haja investimento é indispensável que haja capital. No capitalismo, como o próprio nome diz, o capital é a mola propulsora do progresso. Os empreendedores trabalhadores da

economia informal são o exemplo típico de empresários que não têm confiança dos donos de capital, que são todos da elite cultural conservadora. E, muito menos dos bancos públicos, controlados por essa mesma elite.

O mercado informal é o setor que mais emprega na economia. Esse setor é verdadeiramente o setor dinâmico da economia²³. Nele os Afro-brasileiros representam em torno de 50%, no caso da Bahia, mais de 90%. Essa peculiaridade obriga as elites culturais a manter uma elevada taxa de juros. Logo, de impossível acesso.

Sem Capital

Recentemente o *Bank Of America* foi multa em mais de trezentos milhões de dólares em decorrência de um processo que o condenou por discriminação no fornecimento de crédito aos afro-americanos e hispânicos. A esses segmentos sociais, esse banco cobrava juros mais elevados. A justiça americana, agindo como aparelho de estado, regulou a relação. Esse procedimento seria totalmente impossível no capitalismo brasileiro.

Sem um equitável de acesso ao crédito, não haverá saída para o desenvolvimento brasileiro. Chamo de equitável acesso ao crédito, políticas econômicas universalistas focadas, que reparem os séculos de exclusão dos afro-brasileiros desse indispensável instrumento de desenvolvimento.

O Banco Central deve ter aquilo que Hélio Santos chama de política universal focada. Os empreendedores afro-brasileiros devem ter linhas de crédito direto do Ministério da Fazenda a juros que permitam a reprodução do capital e nas demais condições concedida ao grande capital, quais sejam, prazo de carência e longo prazo de pagamento.

23-SANTOS, Milton. Por uma Outra Globalização.

Isso só poderá ser conseguido através de uma longa luta política. Essa luta deve ser capitaneada pelos intelectuais que Milton Santos chama de intelectuais públicos. Esses intelectuais devem construir organizações insurgentes. Isto é, organizações não atreladas aos interesses do estado. Devem questionar as categorias impostas pelos intelectuais das elites culturais. Só dessa forma é possível construir um verdadeiro desenvolvimento.

Através de uma política universal de juros, focada nos setores, localidades e atividades onde atuam, residem os afro-brasileiros, será possível desatar o laço do nosso crescimento econômico. Com juros reais baixos os empreendedores afro-brasileiros poderão aumentar a produção de riqueza.

Entretanto, como diz Hélio SANTOS, “[...] os juros reais [...] podem cair e se aproximar de zero, mesmo assim não creio que teremos os empregos no volume que necessitamos. Haverá e já há um soluço de crescimento – jamais desenvolvimento verdadeiro”²⁴. Tendo em vista que a discriminação contra os empreendedores afro-brasileiros prejudica toda a economia nacional, ela deve ser entendida como restrição a liberdade individual, logo ela é uma barreira à capacidade de geração de riqueza. Por isso, a luta deve ir além do econômico.

A irregularidade do funcionamento do capitalismo no Brasil está vinculada à exacerbação de duas práticas danosas ao funcionamento deste sistema, quais sejam: as restrições à liberdade dos agentes, sobretudo do empreendedor informal e a distribuição de privilégios entre os representantes da elite cultural.

Tais irregularidades fazem surgir um sistema que se reproduz tendo as principais características do capitalismo, mas que está fundamentado em três eixos que se articulam, quais sejam: o social, o cultural e o econômico. O eixo social se sustenta nas disputas entre as classes econômicas. O eixo cultural se sustenta na tradição

24-SANTOS, Hélio. Desenvolvimento e Inclusão social, p.175/180.

judaico-cristã, e busca na cultura eurocêntrica sua referência principal. O eixo econômico depende quase que exclusivamente da relação incestuosa entre o estado e o capital privado.

A corrupção permite que poucos empresários ineficientes “lucrem” com a restrição da liberdade de milhares de cidadãos impedidos de construir seus empreendimentos. Com efeito, enquanto os trabalhadores informais disputam com as autoridades de repressão o pão de cada dia, muitas vezes, recorrendo aos eleitos da elite cultural, empresas falidas e imóveis abonadas reproduzem o capital, com ajuda do Estado. No sentido oposto, as empresas dos afro-brasileiros e as mercadorias por elas produzidas carregam uma subjetividade negativa.

A luta de classes tem importância reduzida nas sociedades colonizadas, onde o “Outro” é majoritário. Com efeito, os afro-brasileiros não são importantes para extração da mais-valia, pois vem principalmente da relação do empresário da elite cultural com o Estado. A inclusão da maioria no processo de produção de mais-valia daria a tal maioria papel fundamental na produção de riqueza e, obrigatoriamente, na constituição do poder.

Os recursos humanos na sociedade regida pelo sistema racista não dão retorno econômico ao capital investido nas empresas, pelo simples fato de não ser esse retorno o motivo de sua escolha. O que motiva a alocação de recursos humanos nas empresas é a afinidade étnica dos contratantes e contratados. Portanto, a eficiência fica em último lugar.

Os recursos humanos contratados não se motivam para criar soluções inovadoras. Pela forma como são admitidos, ficam prisioneiros da simples reprodução de tarefas, portanto, sem liberdade de ação. Essa ausência de liberdade os torna escravos incapazes de responder a qualquer tipo de estímulo. Por isso é necessário, primeiro, sua libertação, para depois libertar a empresa. Essa é a função da luta contra a discriminação: libertar o racista da prisão da sua consciência.

É de fundamental importância o surgimento de intelectuais insurgentes. Esses intelectuais serão capazes de analisar o papel da sociedade passiva e propor soluções que atingiram o conjunto da sociedade. Essa possibilidade está vinculada à criação de organizações insurgentes. Tais organizações devem travar uma longa luta contra as organizações construídas pelas elites culturais, quase todas ligadas aos aparelhos de estado.

Desta forma, seremos capazes de chegar “[...] à *igualdade democrática por meio da combinação do princípio da igualdade equitativa de oportunidade com o princípio da diferença*”²⁵. Esse será o primeiro passo para construir uma verdadeira nação.

Referências

BALIBAR, E. Racisme e Nationalisme. In BALIBAR, E. et IMMANUEL, Wallerstein. **Race Nation e Classe**, 54-92. Editions la découverte : Paris, 308 p. 1988.

BECKER, Gary. S. **The Economics of Discrimination**. Chicago: The University of Chicago Press, 1971.

CARDOSO, F.H. **Política e Desenvolvimento em Sociedades Dependentes**. 2 ed. Rio de Janeiro : Ed: Zahar, 1978.

GLISSANT, Édouard. **Poétique de la Relation**. (Poétique III) Paris: Gallimard, 1990.

HALL, Stuart. **Da Diáspora** : Identidades e Mediações Culturais. Ed. UFMG: Brasília, 2003.

MULLER, Jerry Z. **Os Judeus e Capitalismo Mundial: O que Explica o Sucesso Judaico nas Sociedades Capitalistas?** São Paulo: Saraiva, 2011.

25-RAWS, J. Uma Teoria de Justiça, p. 79.

POLIAKOV, Léon. **Le Mythe Aryen** : Essai sur les Sources du Racisme et des Nationalisme. Calman-lévy : Editions Complexe, 1987.

SANTOS, Hélio. *In* Ortega, E. & Ulgiati, S. (editors): **Proceedings of IV Biennial International Workshop “Advances in Energy Studies”**. Unicamp, Campinas, SP, Brazil. June 16-19, 2004. Pages 175-180.

SANTOS, Nilo Rosa. **Elite e Dominação Política**. Salvador: Ed-craes, 2008.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WEST, Cornel. **O Dilema do Intelectual Negro**. Tradução Livre, 2005.

A Gestão de Políticas Afirmativas na UFRB: A Experiência da PROPAAE

Ronaldo Crispim de Sena Barros

A Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) tem por objetivo assegurar a execução de Políticas Afirmativas e Estudantis na UFRB, garantindo a comunidade acadêmica condições básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades, visando à inserção cidadã, cooperativa, propositiva e solidária nos âmbitos cultural, político e econômico da sociedade, bem como o desenvolvimento regional. A PROPAAE é composta pela Coordenação de Políticas Afirmativas (CPA) e pela Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE).

Compete à Coordenadoria de Políticas Afirmativas (CPA) formular, implantar, executar, acompanhar e avaliar as políticas e programas de ações afirmativas que assegurem a democratização relativa ao ingresso, permanência qualificada e pós-permanência estudantil no ensino superior na instituição. A CPA foi criada com o propósito de articular e implementar políticas e práticas de democratização, vinculadas às ações institucionais relativas aos assuntos estudantis e versa sobre o acesso, a permanência e a pós-permanência, de estudantes oriundos das escolas públicas, de afrodescendentes e de índio-descendentes no ensino superior público brasileiro, tendo como foco o desenvolvimento regional. As referidas políticas são pautas que visam à criação do espaço necessário para a formulação e implantação de práticas institucionais de promoção da diversidade e inclusão social no recôncavo da Bahia.

À Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE) compete também executar ações de provimento das condições de

permanência no ensino superior de estudantes oriundos de classes populares, a fim de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e raciais na região e reduzir a evasão e o fracasso escolar, possibilitando a conclusão de curso superior com sucesso acadêmico.

Foto - ASCOM/UFRB.



Imagens do Fórum Internacional Vinte de Novembro de 2012.

Foto - ASCOM/UFRB.



Imagens do Fórum Internacional Vinte de Novembro de 2012.

Para efetivar as políticas afirmativas no Recôncavo da Bahia, a UFRB desenvolve programas, projetos e ações, tais como:

O Fórum Internacional 20 de Novembro e o Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo

O Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo foi instituído pela Portaria nº 181/2006, com o intuito de discutir as políticas afirmativas. Assim, de 2007 a 2011, o referido fórum ocorreu anualmente, nos Centros de ensino da UFRB, com temáticas específicas relativas aos desafios dos afrodescendentes no Brasil. Neste evento, ocorreram conferências, mesas-redondas, apresentação de trabalhos científicos, atividades artístico-culturais como shows, teatro, grupos de dança, bandas de música, poesia, rodas de capoeira, exposição de artistas plásticos, lançamento de livros, mostra de beleza negra etc. Foram momentos oportunos para a divulgação ampla de obras científicas, literárias e artísticas que têm por finalidade a valorização das diferenças de cultura, etnia, religião e gênero. Com isso, assegurar a ampliação do debate sobre temas que abordam questões sociais da população negra.

Em 2012, o formato do Fórum sofreu algumas alterações. A internacionalização do evento foi uma delas. Inovando em relação aos anos anteriores, nos quais o evento era *multicampi*, o Fórum Internacional 20 de Novembro e VI Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão do Recôncavo concentraram suas atividades no Campus de Cruz das Almas. Assim, foi possível reunir discentes, docentes, técnicos administrativos, convidados e visitantes em um espaço sociocultural de trocas e vivências, construções e reflexões

direcionadas à equidade étnica e social. Outras inovações foram a criação do Troféu Mario Gusmão e da Feira de Arte e Cultura Negra.

Diálogo com os Cotistas

De acordo com Marx e Engels, nunca é demais acentuar:

[...] somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais (MARX e ENGELS, 2007, p. 53).

Contudo, para além da política de permanência material, que visa a reduzir os impactos das desigualdades sociais, é indispensável aos estudantes cotistas uma política de permanência simbólica. O acolhimento e o processo de afiliação ao mundo acadêmico são essenciais para superação do estranhamento inevitável entre o estudante recém-ingressado na universidade e um sistema de ensino que preserva as características eurocêntricas. Desse modo *Diálogo com os cotistas* é um evento que ocorre semestralmente, com o intuito de contribuir com o processo de afirmação da identidade racial e o empoderamento (empowerment) dos novos sujeitos no mundo acadêmico.

Foto - ASCOM/UFRB

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/
Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis

Conferência



“Diálogo com os cotistas: construindo um futuro melhor”.

Kabengele Munanga

Nosso convidado é graduado em Antropologia Cultural pela Université Officielle Du Congo à Lubumbashi (1969) e Doutor em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1977). Atualmente é Professor Titular da Universidade de São Paulo. Autor de mais de 40 artigos acadêmicos e de mais de uma dezena de livros sobre raça, racismo, mestiçagem, relações raciais e cultura negra, é uma das principais referências críticas para o pensamento anti-racista no Brasil.

Mediação: Ronaldo Crispim Senna Barros
(Pró-Reitor de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis da UFRB)

Quando: 15 de abril de 2013 às 9:00h.
Onde: Auditório Leite Alves, CAHL (UFRB),
Cachoeira.

Cartaz de divulgação do evento Diálogo com cotistas.

Conversa Afiada: Universidade e Povos Indígenas

O Evento tem por objetivo proporcionar reflexões, troca de experiências, socialização de culturas e assegurar compromissos por parte dos dirigentes da UFRB para a ampliação de políticas mais inclusivas para os povos indígenas. A proposta do evento é discutir estratégias de inclusão e permanência de povos marginalizados na Universidade.

Quilombo Educacionais

O Projeto Quilombolas: Promoção do Acesso para Povos e Comunidades Tradicionais nasce do reconhecimento da necessidade e da importância de garantirmos a tais comunidades o acesso ao Ensino Superior. Esse projeto busca um alinhamento entre o decreto 6040, de 07 de fevereiro de 2007, que cria a Política para Povos e Comunidades Tradicionais, com as diretrizes propostas para o Ensino Médio e para o ENEM, além de trazer para a comunidade acadêmica a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e de poder contribuir com a transformação da realidade invisibilizada pelas dificuldades que a educação formal inferiu a tais comunidades.

Programa de Permanência Qualificada (PPQ) e as Rodas de Formação

As Rodas de Formação é uma proposta de educação continuada em relações étnico-raciais para os estudantes que participam do Programa de Permanência Qualificada (PPQ) da UFRB. O PPQ é um programa que destina um leque de ações

para promover o sucesso acadêmico dos discentes. O objetivo principal é garantir a permanência dos alunos matriculados nos cursos de graduação da UFRB, assegurando a formação acadêmica através de seu aprofundamento teórico por meio de participação em projetos de extensão, atividades de iniciação científica vinculada aos projetos de pesquisa existentes nos Centros, atividades de ensino/acadêmica relacionadas à sua área de formação e ao desenvolvimento regional. Este programa tem início em 2009. Em 2013, para aprimorar as ações do PPQ, foi instituído o Programa Integrado de Ação afirmativa (PINAF).

O PINAF é um programa que destina bolsa do PPQ da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), como auxílio financeiro, ao aluno de graduação vinculado a um projeto ou programa Institucional, que valorize a articulação entre a Pesquisa, o Ensino, a Extensão e o Desenvolvimento Institucional, com ênfase nas Políticas Afirmativas, orientado e acompanhado por um professor da carreira do magistério da UFRB, no efetivo exercício de suas funções.

As “Rodas” promovem o debate sobre questões relativas às ações afirmativas, o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei 10.639/2003 e racismo institucional. Professores, pesquisadores e ativistas do movimento social dos negros são frequentemente convidados para ministrar palestras sobre os temas supracitados.

Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) na UFRB

A implantação do PCRI na UFRB visa a contribuir com o combate ao racismo e sexismo institucional na estrutura da universidade e busca promover esse mesmo enfrentamento na região do Recôncavo da Bahia. O programa é realizado através

da criação de espaços de abordagem e identificação, além do desenvolvimento de mecanismos de enfrentamento das situações de discriminação racial e de gênero identificadas. É utilizada uma metodologia participativa, envolvendo os diversos segmentos que compõem a comunidade acadêmica da universidade, com o objetivo da formação de uma rede capaz de atuar na prevenção, no enfrentamento e na construção de modelos diferenciados, possíveis de serem replicados em diferentes espaços institucionais e em outras universidades.

Projeto de Pós-permanência: Equidade na Pós-Graduação

O Projeto de Pós-permanência: Equidade na Pós-Graduação é uma iniciativa da UFRB, desenvolvido pela PROPAAE, em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Ford Foundation, com o objetivo preponderante de preparar candidatos egressos de cursos de graduação para a pós-permanência, habilitando-os para os processos seletivos dos Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da UFRB e demais universidades brasileiras, em condições igualitárias do ponto de vista étnico, econômico e formativo. Os programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) ainda são espaços elitizados e excludentes. A produção do conhecimento sistematizado não é acessível aos negros que concluem a graduação. O processo de iniciação científica segue o mesmo caminho. Elementos subjetivos interferem nos processos seletivos e boa parte dos negros acaba com formação inconclusa para trilhar a carreira acadêmica. Razão pela qual na necessidade de prover uma política de equidade na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado).

Revisitando o 13 de maio

Evento realizado no mês de maio com o objetivo de discutir as relações sociais sobre os significados do 13 de maio e as consequências da abolição da escravidão no Brasil. A cada ano, é escolhido um tema, tais como: Divisão racial do trabalho, Capoeira, Cultura e Religião de matriz africana entre outros temas.

A UFRB e a Questão Quilombola

Iniciamos, em 2012, uma discussão com os moradores do Quilombo da Linha (comunidade vizinha à UFRB) sobre a universidade e as comunidades remanescentes de quilombos. Envolvemos estudantes e professores para desenvolver projetos de assessoria técnica na área de agricultura familiar e práticas sustentáveis. Na UFRB os quilombolas têm cotas para acessar os cursos de Graduação. No segundo semestre de 2013, implantamos os quilombo educacional na comunidade. Trata-se de um curso pré-universitário destinado aos quilombolas e membros de comunidade tradicional (comunidade negra rural, terreiro de candomblé, povos indígenas). Além do Quilombo Educacional da Baixa da Linha, Temos Quilombo educacional do Grupo AKOFENA, na periferia de Cachoeira e outro no quilombo de São Tiago do Iguape.

Foram inseridas no processo de discussão as comunidades quilombolas da Enseada do Paraguaçu, o que derivou um conjunto de atividades propostas previstas para iniciarem em 2014. A bacia do Iguape concentra mais de cinquenta comunidades quilombolas em torno da Enseada do Paraguaçu. É uma área de riqueza cultural inestimável e conflitos sociais em função da instalação do polo naval na região.

Festival Anual de Múltiplas Sexualidades

O objetivo do evento é criar um espaço institucional de produção científica, de expressões artísticas e culturais ligadas à diversidade sexual e gênero. Outro aspecto relevante é a mobilização de grupos relacionados aos direitos sexuais organizados do Recôncavo. A ampliação e a qualificação de acesso e permanência de pessoas, tradicionalmente excluídas por sua orientação sexual em universidades, também são metas do festival. Em suma, o Festival Anual de Múltiplas Sexualidades configura-se como um espaço gerador de propostas a ação contra os preconceitos homofóbicos, de gênero e geração.

Da democratização do acesso às políticas de pós-permanência, a UFRB oferece ao seu corpo discente um leque de políticas e arranjos institucionais que propiciam ao estudante cotista as condições mínimas para permanecer com sucesso na universidade. Assim, a Federal do Recôncavo, além de primar por uma política efetivamente reparatória que compensa perdas históricas, tem a compreensão de que as políticas e as ações afirmativas não se reduzem ao mero pagamento de dívidas passadas, ou se resumem em práticas compensatórias fundadas na necessidade de justiça racial, mas, sobretudo, na percepção de que as políticas e promoção da igualdade estão diretamente relacionadas com a qualidade do ensino superior e associadas à excelência na produção do conhecimento.

O senso comum, impulsionado pelos meios de comunicação, associa ao sistema de reserva de vagas a possibilidade da redução da qualidade do ensino no Brasil. Curiosamente, intelectuais e artistas também se manifestaram publicamente fazendo coro com o pensamento “ingênuo”. Não há nada tão desprovido de reflexão quanto a tal ideia. Primeiro, que a ideia de qualidade e excelência, até para a Grécia antiga, estava associada a de bem

supremo, ou seja, a ideia de justiça. Portanto não qualidade e excelência se não for para todos.

Segundo que a qualidade sem experiência é absolutamente anticientífica. Experimentar inúmeras formas de fazer e pensar é a pedra de toque que fundou a ciência. Portanto, sem diversidade não conhecimento qualificado. A diversidade é a chave que explica a nossa existência enquanto espécie humana. E, por fim, do ponto de vista distributivo, propiciar o acesso mais amplo a produção do conhecimento (inclusão) permite o aproveitamento de inúmeros talentos desperdiçados pelas políticas historicamente excludentes. Assim todos ganham com a elevação do nível de conhecimento. O acúmulo é maior, amplia-se o conhecimento médio da humanidade, exigindo reflexões mais amplas e mais sofisticadas.

A boa ciência entende, sem muitas complicações, que a ideia de inclusão agrega valor ao concito de excelência. A inclusão é um elemento paradigmático. Elemento que tem a potência de produzir mudanças profundas no estatuto da ciência atual e quebras as limitações do senso comum e do racismo.

Referências

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Resolução n.º 005/2009**. Cruz das Almas: UFRB, Consuni, 2009.

A Imagem que Incomoda: Identidade Negra, Educação e Espaços Sociais

Rosangela Souza da Silva

No presente artigo, apresentarei uma reflexão sobre o comentário feito pelo apresentador Fausto Silva à dançarina negra Arielle Macedo, no programa *Domingão do Faustão* da Rede Globo, exibido em 20 de abril de 2014. No comentário, o apresentador refere-se à dançarina como “cabelo de vassoura de bruxa”, demonstrando, através da sua fala, como uma marca da identidade negra da bailarina, neste caso, o cabelo, se torna em objeto de desqualificação, em rede nacional, dessa referida profissional. Assim, a partir da leitura dos textos divulgados pela *internet*, através de redes sociais, e, em diálogos com estudos de alguns teóricos, afins aos temas relações étnico-raciais, educação, identidades negras e mídias, fiz uma análise dos dados que constituíram esse fato, possibilitando-me conferir-lhes sentido e significados à compreensão das relações étnico-raciais no Brasil.

O caráter peculiar das relações sociais e raciais, engendradas na sociedade brasileira, tem sido objeto de estudo por intelectuais de várias áreas do conhecimento¹. Alguns desses estudos mostram como as especificidades da colonização, a predominância dos interesses socioeconômicos e políticos das elites que governaram o país, a partir da República, e a natureza das instituições, que aqui se consolidaram, foram determinantes para a condução e a conformação de questões sócio-raciais no Brasil.

Se me detiver, especificamente, às questões étnico-raciais, compreendo que a busca de um entendimento das causas da

1-Ver (Fernandes, 1978), (Nogueira, 1985), (Guimarães, 1999), (Hollanda, 1997) e (Sodré, 1999).

negação dos valores culturais dos sujeitos negros que compõem esta nação, culminou em vários debates entre os intelectuais do final do século XIX e início do XX². No contexto atual, o recrudescimento de práticas de racistas contra os negros, em diversas situações e espaços sociais, tais como estádios de futebol; programas de televisão; espaços acadêmicos e abordagens policiais invalidam a existência de uma *democracia racial*³ na sociedade brasileira.

Assim, faço algumas considerações sobre notícias, veiculadas em ambientes virtuais com *sites* e redes sociais, que abordaram situações de racismo contra negros, que ocorreram entre novembro de 2013 a abril de 2014, possibilitando-me as seguintes reflexões. Primeiro, a superficialidade como se tratam, nesses ambientes midiáticos, esses tipos de notícias, a qual, avalio como um problema muito sério para qualquer sociedade que prima pelo respeito à dignidade humana, pois é prática de racismo. Segundo, a ausência de reflexões que levem em consideração os aspectos históricos e contemporâneos que envolvem quaisquer discussões sobre relações raciais no Brasil. Terceiro, a forma fugaz como é tratado o tema racismo nas notícias apresentadas nos referidos pelos *sites*, prejudicando, de forma contundente, a compreensão da maioria dos brasileiros dos efeitos nocivos do racismo à *brasileira*. E quarto, a omissão do Estado brasileiro com os casos de racismo que ocorrem frequentemente no Brasil, levando em conta que, na Constituição Brasileira, de 1988, em seu art. 5º - § XLII, a prática do racismo passou a ser considerada como crime inafiançável e imprescritível.

2-Ver (Skidmore, 1976), (Ortiz, 1994), (Schwarcz 1996 a, 1996b), (Munanga, 1999).

3-Desde a década de 50, uma pesquisa realizada pela UNESCO (o grupo do sul coordenado por Florestan Fernandes e outros) conseguiu detectar contradições no mito da democracia racial, pois revelou "[...] que diferente do que supunham as demais análises, a igualdade não se sustentava. Ao contrário, o que constava era um acesso diverso ao lazer, à educação e ao trabalho". (SCHWARCZ, 1996, p. 166).

Desta forma, a partir das leituras e análise bibliográfica - enquanto procedimento metodológico -, de estudos sobre relações étnico-raciais, apresento uma reflexão sobre a invisibilidade do negro na mídia no Brasil e sobre a contribuição dos fatores sócio-educacionais no processo de formação e reconhecimento de identidades negras. Além disso, estabeleço alguns diálogos, revisões e reflexão crítica das notícias trazidas nos *sites da internet*, procurando identificar indícios e vestígios que possibilitem a construção de novos entendimentos sobre as situações de racismo que assolam a nossa sociedade.

A técnica privilegiada para efetivação desse procedimento metodológico foi a leitura crítica, pois ela consiste no instrumento mais eficaz de diálogo entre o pesquisador e suas fontes. A leitura foi o que permitiu o levantamento das informações e dos dados contidos nas referências estudadas, como também possibilitou conferir-lhes sentidos, efetivando uma análise das mesmas.

Neste artigo, detenho-me a refletir sobre o comentário feito pelo apresentador Fausto Silva, à dançarina negra Arielle Macedo, no programa *Domingão do Faustão* da Rede Globo, exibido em 20 de abril de 2014. No comentário, o apresentador refere-se à dançarina como “cabelo de vassoura de bruxa”, demonstrando através da sua fala, como uma marca da identidade negra da bailarina, neste caso, o cabelo, a torna objeto de desqualificação em rede nacional.

Espero que as reflexões aqui trazidas, a partir de mais um episódio lamentável de prática de racismo na TV Globo, em horário “nobre”, notabilizem o quanto é danoso para um país, que tem mais de 52% da sua população negra e afrodescendente, ter sinais diacríticos do seu povo aviltados e colaborem também com a desnaturalização das atitudes, piadas e brincadeiras racistas que depreciam e atingem o âmago das pessoas negras.

Em suma, as reflexões aqui realizadas, não estão apartadas do se pensar e fazer educação, pois a mesma realiza-se em espaços

marcados por variadas inclinações sexuais e profissionais, por diversas pertinências étnico-raciais, por diversas identidades sociais, religiosas e políticas, mas refém de uma suposta homogeneidade, principalmente do ponto de vista da produção e circulação das imagens.

Usos e Abuso de Imagens Negras

As proposições, em relação à necessidade de respeitar os diferentes grupos que compõem a sociedade, estão se apresentando também no campo da produção midiática (televisão, cinema, publicidade etc.), bem como na área da educação, pois autores/as como Sodré (1999), Pereira e Gomes (2001), Carone e Nogueira (2002), D'Adesky (2001), Silva (1995), Araújo (2000), Silva e Rosemberg (2008), dentre outros, demonstram a existência da apresentação de imagens de negros, de forma pejorativa e estereotipada na TV, nos livros didáticos, em jornais e revistas. Denotam-se a predominância de uma homogeneização cultural, como algo recorrente na produção midiática e publicitária, na história da educação, bem como uma negação, por parte da imprensa escrita, com as temáticas que envolvem as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Tais autores/as alertam-nos para a atualização das formas de exclusão das populações negras e os impactos negativos que tais representações causam aos/às negros/as.

Para Pereira e Gomes (2001, p.156):

Numa sociedade com a brasileira, que tem nos contatos multiétnicos uma das suas bases de sustentação, é imprescindível o exercício interpretativo de produção das imagens. A imagem é, portanto, parte integrante de uma linguagem social que constrói ou desconstrói realidades.

A assertiva possibilita algumas reflexões acerca do caráter complexo que envolve as interpretações das imagens em nossa sociedade, pois o ideal de brancura que ainda persiste nos meios sociais, onde beleza, riqueza, qualificação e sucesso são atributos, quase inquestionáveis, para os brancos, contrapõem-se à circulação e interpretação das imagens (considerando-as enquanto linguagem social) dos negros, cujos atributos denotam feiura, pobreza, desqualificação e fracasso, construindo ou desconstruindo realidades como assinalam os autores acima.

D'Adesky (2001), ao discutir sobre a marginalização do negro na publicidade, afirma:

A publicidade traduz também o estado de exclusão e de quase invisibilidade a que estão sujeitas as populações negras e pobres. Segundo o ex-presidente da Associação Brasileira das Agências de Publicidade, Armando Stronzenberg, os anunciantes têm relutância em associar um produto à imagem de um negro (D'ADESKY, 2001, p. 103).

Constata-se que, no Brasil, há uma naturalização da exclusão visual de certos grupos sociais, tais como negros, indígenas, ciganos etc. Por conta disso, faz-se necessário discutir os processos de produção, os recursos e os suportes técnicos que incidem na elaboração e na circulação de imagens. Se as realidades são construídas, também, através da imagem, torna-se relevante pensar sobre os instrumentos/mecanismos que utilizamos para veicular tais imagens e quais os impactos que causam aos seus receptores, sobretudo, situados em espaços educacionais e midiáticos.

Em relação à imagem do negro brasileiro, Pereira e Gomes advertem:

A elaboração das imagens do negro brasileiro assume hoje um caráter mais amplo. A questão,

em princípio restrita a uma etnia, diz respeito a todo cidadão, pois se trata de pensar sobre o modo como outros grupos marginalizados aparecem diante do público (PEREIRA; GOMES, 2001, p.156).

Assim, as relações assimétricas de poder, por exemplo, historicamente existentes entre brancos e negros, no Brasil, estão reveladas pela sub-representação de negros/as no parlamento; na falta de acesso aos postos de trabalhos mais qualificados; nos níveis de ensino mais elevados; na não integralização de conhecimentos e culturas de populações negras em currículos educacionais, bem como no monopólio de uma produção midiática e publicitária que tem o “branco com a norma”.

Sodré (1999) afirma que as elites intelectuais, dentro do sistema midiático (jornais, radio-fusão, editoras, agências de publicidade etc.), constituem “[...] um grupo de imaginação, responsável pela absorção, reelaboração e retransmissão de um imaginário coletivo atuante nas representações sociais” (SODRÉ, 1999, p. 243). Segundo ele, também, as representações negativas do cidadão negro se dão a partir desse imaginário, que, desde o século passado, considera os africanos e seus descendentes como seres fora da imagem ideal do trabalhador livre, por motivos eurocêntricos.

Silva e Rosemberg (2008), no texto, *Os lugares ocupados pelos negros e brancos na mídia no Brasil*⁴, afirmam que a mídia faz parte da produção e sustentação do racismo estrutural e simbólico da sociedade brasileira, porque produz e veicula um discurso que “[...] naturaliza a superioridade branca, acata o mito da democracia racial e discrimina os negros” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p.74).

4-Os autores utilizam o termo “[...] mídia em sentido amplo considerando a produção cultural de massa, em diversas formas e meios, incluindo, também a literatura, a literatura infanto-juvenil e os livros didáticos.” (p.74).

Do ponto de vista histórico, sabe-se que as representações hegemônicas de valores, da ética e da estética do branco europeu estruturaram/estruturaram o pensamento e as práticas sociais das nações colonizadas, cujos desdobramentos são os processos de exclusão (sociocultural, política, econômica e étnico-racial) de negros e indígenas ainda vigentes, que engendra “[...] um sentimento fictício de superioridade nata das culturas e dos povos europeus.” (SHOHAT; STAM, 2006, p.20).

Notadamente, tal situação vem sendo enfrentada, historicamente, de diversas formas, tais como nos quilombos, nas irmandades religiosas e nos movimentos sociais, projetos educacionais, com base em diversidades, quando se fortalecem as discussões sobre o processo de resistência e valorização das identidades dos negros subalternizados. Também nos espaços culturais, como escolas de samba, blocos afros e afoxés, grupos de *hip hop*, *rappers*, capoeira etc., que forjam diálogos com os poderes instituídos para a construção de um novo projeto político de nação, em que seus referenciais de mundo sejam respeitados e valorizados. Além disso, destacam-se os espaços acadêmicos, que difundem estudos, com perspectivas de multirreferencialidades, que se contrapõem à hegemonia de um pensamento único e universal, a exemplo dos Estudos Culturais, os Estudos Étnicos e da Interculturalidade, demonstrando outros horizontes teóricos e epistemológicos, nesses espaços, bem como outras comunalidades.

Desta forma, constata-se que também a ausência de negros nos postos de gestão, da produção e veiculação da mídia, dificulta as ações de combate às práticas racistas e discriminatórias, tornando-nos reféns, na maioria das vezes, de (re) adequações da representação dos negros para atender às demandas mercadológicas, que não rompem com as estruturas excludentes.

Portanto, no que tange à educação, à omissão e ao silenciamento em torno de práticas racistas e discriminatórias na

escola; a forma hostil, folclorizada e descaracterizada como tem sido tratada a cultura negra, na maioria dos espaços escolares; o tratamento diferenciado devido à pertinência racial e social dos/as estudantes e o discurso da diferença como desigualdade, proclamado dentro de um espaço literalmente pluricultural, ratifica, de forma quase indelével, a violência às outras imagens que circulam no mundo contemporâneo (HERNANDEZ, 2007)⁵, principalmente dos grupos marginalizados, aqui, em destaque, os homens e mulheres negras.

Espaços Sociais, Identidade Negra e Educação

As questões, que envolvem estigma, construção de identidades e educação antirracista, podem ser analisadas a partir do episódio fatídico ocorrido no dia 20 de abril de 2014, com a dançarina Arielle Macedo, no programa *Domingão do Faustão*, em que o apresentador Fausto Silva, caracterizou a dançarina como “[...] cabelo de vassoura de bruxa⁶”. A referida faz parte do corpo de dançarinas da cantora Anita⁷ e o caso ocorreu da seguinte maneira: No programa, o quadro intitulado *Arquivo Confidencial*, o apresentador dialoga com a cantora, trazendo à lembrança, que o ano passado (em 2013), quando Anita estivera no mesmo, foi revelado por uma amiga, no caso, a Arielle, um suposto *segredo* da

5-A partir Esenhauer (2006), Hernandez (2007, p.29) afirma: “Fala-se, utilizando uma metáfora bélica, que vivemos em um mundo onde as imagens nos bombardeiam”.

6-Texto disponível em: < www.pragmatismopolitico.com.br>, sob título *Faustão, o “cabelo de vassoura de bruxa” de Arielle e o silêncio da mídia*. Acesso em 24 de abril de 2014.

7-Considerada uma nova *popstar* brasileira, seu vídeo *Show das Poderosas* foi visto por mais de 80 milhões de brasileiros no YouTube. Também foi eleita pela APCA (Associação Paulista de Críticos de Artes) como a revelação do ano da música em 2013. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anitta>. Acesso em 07 de maio de 2014.

cantora. Então Faustão diz: “olha o que essa pentelha falou aqui⁸”, remetendo-se à dançarina. Essa, ao ser interpelada, revela que a cantora “obrigava as dançarinas a sentirem o seu *pum*” quando estavam juntas em viagem. Tal revelação provocou muitas palmas e risos na plateia, e o apresentador comenta, “oh lá, a mulher do cabelo vassoura de bruxa, oh lá...”.

Posteriormente, identifiquei nos *sites* de notícias da internet, que o comentário descabido, irresponsável e pernicioso do apresentador, desencadeou várias manifestações pelas redes sociais, dos grupos do movimento negro, das mulheres negras e de pessoas comprometidas com a luta antirracista.

No entanto, tal discussão não pode ser entendida fora da abordagem sobre estigma, apresentada por Goffman (2008, p. 12). Para ele,

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida (GOFFMAN, 2008, p.14-15).

O estigma, portanto, aqui é utilizado como referência a um atributo profundamente depreciativo, mas que, na realidade, é uma *linguagem de relações (grifos meus)* e não de atributos.

Além do estigma da sua pertença étnico-racial, a fala do apresentador, inclusive, opera como um termômetro das interpretações que são feitas dos sujeitos que evocam outros referenciais estéticos para circular nos espaços sociais, denunciando que existe um modelo preferencial a ser seguido. Para os cabelos, os bem lisos são os mais recomendados, causando

8-Disponível em: <http://globotv.globo.com/rede-globo/domingao-do-faustao/t/programa/v/anitta-solta-pum-cantora-reve-historia-no-domingao/3293855/>. Acesso em 24 de abril de 2014.

infortúnios aos que fogem aos padrões estéticos validados pela sociedade brasileira, tornando-os “vítimas” de discriminações. Desta maneira, ao apropriar-me das discussões sobre estigma, trazidas por Goffman (2008), procurando ampliar os seus sentidos e significados, nesta sociedade racializada, que pratica atitudes discriminatórias e reduzem “as chances de vida” dos indivíduos, aqui, especificamente, dos negros. Demonstro, também, que os conflitos instaurados são muitas vezes minimizados por conta da falsa celebração da diversidade existente no Brasil, ocultando as ambiguidades e desigualdades sociais e raciais do país.

Levando em conta o lugar de mulher negra da bailarina e o uso do seu corpo suscetível às discriminações, vale retomar a afirmação de Santiago (2012):

[...] corpos de mulheres negras trazem profundas marcas, produzidas pelas visões empresariais e biológicas. Mais ainda traz marcas históricas de negação e de espoliação: proibição, castigos e exploração compõem a sua trajetória ontem e hoje. À sua referência corporal se processa, ao longo da nossa história, por meio de violências, dores, fragmentação, separação física e cultural, mutilações, rejeição, abandonos e mortes (SANTIAGO, 2012, p. 79).

Desta forma, as atitudes de mulheres negras, ao assumirem o seu pertencimento étnico-racial, neste caso, “os cabelos cacheados”⁹, segundo a notícia do site, ou crespos, *blacks*, trançados etc., com um dos elementos que compõe à sua identidade, retiram-nas da condição de objeto, recolocando-as enquanto sujeitos na relação de domínio do seu corpo.

9-Texto disponível em: < www..pragmatismopolitico.com.br>, sob título “*Faustão, o ‘cabelo de vassoura de bruxa’ de Arielle e o silêncio da mídia.*” Acesso em 24 de abril de 2014.

Para Hall (2003, p.75), “[...] os impactos do mercado global de estilos, lugares e imagens da mídia causam um desalojamento das identidades”. Certamente, tais deslocamentos/desalojamentos incidem de forma perversa nas identidades dos povos, ditos subalternos, pois existe um processo de “destruição” de signos, símbolos e significados que formam tais identidades, deixando-os à mercê do “supermercado cultural”. No entanto, ao pensarmos as identidades como “fluídas”, não podemos perder de vista como atualmente se intensificam os processos de reafirmações identitárias no contexto das relações culturais e sociais desses grupos.

A autora Gomes (2008), em sua obra, *Sem perder a raiz: corpo e cabelo com símbolo da identidade negra* faz a seguinte consideração, em relação à estética corporal do negro:

[...] o cuidado com a estética corporal para o negro também pode significar a reversão de uma imagem negativa construída socialmente sobre o seu grupo étnico-racial. Diante de uma inevitável incorporação de uma representação negativa de si mesmo, construída pelo outro e por uma condição histórica e social da desigualdade, o negro e a negra aprendem a manejá-la pelo avesso (GOMES, 2008, p. 141).

De forma apropriada, as questões colocadas por Gomes (2008) remetem ao debate importante do ponto de vista de se pensar as resistências individuais e coletivas, orquestradas por negros e negras, ao longo da história, ao manipularem seus corpos, porque, para eles/as, o estético está indissociável do político, possibilitando, através deste, uma reversão de valores, normas e formas de *ser* e *estar* no mundo, conduzindo-nos a um outro “projeto ético-epistêmico de sociedade” (SANTOS, 2007). Para Hooks (2005, p.08):

Em uma cultura de dominação e antiintimidade, devemos lutar diariamente por permane-

cer em contato com nós mesmos e com os nossos corpos, uns com os outros. Especialmente as mulheres negras e os homens negros, já que são nossos corpos os que frequentemente são desmerecidos, menosprezados, humilhados e mutilados em uma ideologia que aliena. Celebrando os nossos corpos, participamos de uma luta libertadora que libera a mente e o coração.

No fato em análise, o cabelo de uma mulher negra, como objeto de desmerecimento, em rede nacional e em horário chamado de “nobre”, não leva em conta os impactos causados pela mensagem discriminatória aos receptores (adultos, pré-adolescentes e adolescentes, até crianças), subestimado como tais ações contribuem com o sentimento de rejeição dos sujeitos negros. Para Gomes (2008):

[...] por mais que a comunidade negra desenvolva, historicamente, estratégias de resistência e de combate ao racismo e à discriminação racial, tenho de admitir que a formulação de um olhar “desencontrado” do negro em relação a si mesmo, à sua raça e à sua cultura invade os espaços sociais frequentados por esse sujeito, o que implica, muitas vezes, para o negro e para a negra, uma aceitação parcial do conteúdo da proposição racista e a rejeição à história inscrita no seu corpo. E mais, esse processo pode resultar na rejeição de elementos do corpo que passaram a ser considerados como os que mais atestam o pertencimento à raça negra. Desses, os principais são a cor da pele e o cabelo (GOMES, 2008, p. 129).

Dada às questões apresentadas, um fato desta ordem que aconteceu com a bailarina não pode passar incólume, em quaisquer espaços sociais, em especial, nos educacionais,

pois, neles, os signos e símbolos do povo negro são reificados, perfilando estruturas excludentes na sociedade brasileira.

No que tange à sala de aula, Giroux e McLaren (1995) defendem a construção de uma pedagogia crítica da representação, pois

Uma pedagogia crítica da representação reconhece que habitamos uma cultura fotocêntrica, auditiva e televisual na qual a proliferação de imagens e sons eletronicamente produzidos serve como forma de catecismo da mídia, uma pedagogia perpétua, através do qual os indivíduos ritualmente codificam e avaliam os envolvimento que fazem contextos discursivos da vida cotidiana. É uma abordagem que compreende as representações da mídia – a fotografia, a televisão, a imprensa, o filme, ou outra forma qualquer – como produtiva não apenas de conhecimento, mas também de subjetividade. Neste caso, a pedagogia crítica deve ser compreendida como um esforço deliberado para influenciar qual conhecimento e quais identidades são produzidos (e como são produzidos) no contexto de conjunto de práticas ideológicas e sociais (GIROUX; MCLAREN, 2005, p.144-145).

Tal perspectiva de compreensão dos efeitos da produção e recepção das imagens que circulam nos espaços sociais, em especial, na sala de aula, a partir de uma pedagogia crítica da representação, ainda não é praticada, nos espaços educacionais, invalidando possibilidades de análise dos vários contextos discursivos sob os quais transitam os estudantes, bem como a apropriação de conhecimentos desses e, aprimorando discussões que envolvem a representação dos subalternizados nesta “cultura fotocêntrica” por nós vivenciadas.

Assim, a representação negativa dos sujeitos negros, no Brasil, demanda a necessidade de construir outras formas de educar no

Estado brasileiro, em que as referências identitárias oficializadas contenham histórias positivadas de todos que compõem a nossa sociedade, em especial, dos negros e indígenas; que reconheçam o nosso valor a partir de identidades estéticas, políticas, religiosas e culturais; e impeçam e protestem contra quaisquer situações que atinjam à nossa humanidade e dignidade.

Destarte, o processo de assenhorar-nos de nossas vidas, no contexto, em que até a forma de usar o cabelo pode ser ultrajada, proporcionará múltiplas percepções e compreensões dos lugares de pertença dos sujeitos, passando a funcionar como “revigoradores de identidades” esfaceladas na sociedade brasileira, em que uma educação antirracista tem um papel fundamental.

Ao discutir temas como racismo contra negros na sociedade brasileira, muitas vezes, sem profundidade, como são tratados nos sites de notícias na *internet*, se instaura um sentimento de incompreensão, efemeridade e incompletude das notícias veiculadas. Além disso, o caráter complexo que envolve o racismo no Brasil e a forma superficial como é tratado, na maioria das vezes, em alguns *blogs*, redes sociais e *sites* da rede mundial de computadores, reforçam o estado de ignorância, no qual a maioria da população vive em relação às desigualdades raciais existentes em nosso país.

Dada à amplitude do problema, que é o racismo e à forma perversa como, historicamente, as elites brancas, o escamoteou, tornando as “vítimas” em “algozes”. Esse foi um dos malefícios do mito da democracia racial para os negros brasileiros. O caso vivenciado pela bailarina negra insere-se em mais fato sem importância que se passa nos programas de grande audiência veiculados na mídia, já foi esquecido, materializando o desejo de alguns cidadãos que se beneficiam das exclusões de cunho racial.

Assim, diante que foi colocado a partir dos autores que discutem relações étnico-raciais, identidades negras, educação e

mídias no Brasil, considero que a retórica racista e discriminatória, incrustada na produção midiática e nos espaços educacionais, não consegue, com suas intenções e ações, criar mecanismos que promovam a equidade entre os sujeitos que dela fazem parte, pois, na maioria vezes, impede, dificulta e os inviabiliza de que sejam cidadãos/cidadãs que usufruam dignamente de direitos civis, sociais e políticos.

Referências

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GIROUX, Henry A.; MACLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 144-158.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Trad. Ana Death Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOOKS, Bell. Alisando nosso cabelo. In: **Revista Gazeta de Cuba**. Trad. Lia Maria dos Santos. Unión de Escritores y Artista de Cuba, jan./fev. de 2005. Disponível em: coletivomarias.blogspot.com

pot.com/.../alisando-o-nossocabelo.html. Acesso em 07 de maio de 2013.

PEREIRA, Edmilson de A.; GOMES, Núbia Pereira de M. **Ardis da imagem**: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira. Belo Horizonte: Mazza, PUCMinas, 2001.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem, cognição, semótica e mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTIAGO, Ana Rita. Marcas Socioculturais em Corpos Femininos Negros. In: **Saberes em Perspectiva**. v. 2, n.02, p.77-91, jan./abril. 2012. Disponível em: <http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/view/28/pdf>. Acesso em 07 de maio de 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e REIS, Letícia Vidor de Sousa. (Orgs.). **Negras imagens**: Ensaio sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996, p.153-177.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**: multiculturalismo e representação. Trad. Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Paulo V. Baptista; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. (Org.). São Paulo: Contexto. p. 73-117.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: Identidade, povo e mídia no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

Democratizar o Acesso à Educação em Territórios Privativos no Ciberespaço?

Zelinda Barros

Contemporaneamente, o reconhecimento do direito à educação vem se traduzindo tanto no aumento do número de indivíduos negros no ambiente escolar e na reflexão sobre questões relacionadas às desigualdades raciais na educação, como em um processo de visibilização dos/as negros/as como sujeitos, que culminou na criação de dispositivos legais que visam à mudança do processo de socialização ocorrido na escola. Nesse contexto, a democratização e a descolonização da educação¹ passaram a ser consideradas caminhos privilegiados para o reconhecimento e a valorização histórica da população negra e, conseqüentemente, para o rompimento do etnocentrismo que fundamenta o racismo que se expressa em níveis individual e institucional. Neste artigo, resultante da reflexão sobre a experiência de um curso de formação de professores a distância, o *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, promovido pelo CEAO/UFBA, discuto as especificidades dessa modalidade para este campo temático e destaco os limites da adoção da EAD como estratégia de democratização da educação, principalmente quando realizada no que chamo de *território privativo do ciberespaço* (BARROS, 2013).

1-Para Muniz Sodré (2012, p. 19), “[...] descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão ‘pan-Europa’. Esse movimento traz consigo igualmente a descolonização da crítica, ou seja, a desconstrução da crença intelectualista de que a consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o outro”.

Formação Docente a Distância

Institucionalizada, desde o século XIX, nos EUA, com a criação de instituições voltadas ao ensino por correspondência (LITWIN, 2001), a partir dos anos 1990, com a incorporação das tecnologias digitais, a Educação a Distância se tornou um importante meio de produção e disseminação do conhecimento¹. No Brasil, a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), reconhece a Educação a Distância como modalidade de ensino e determina no Capítulo IX, Art. 87, Parágrafo 3°, Inciso III, que Estados, União e municípios promovam cursos de capacitação de professores também utilizando os recursos da EAD. O Decreto n° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, ao alterar o Artigo 80 da LDB assim define a EAD:

Art. 1° Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, p. 1).

Em virtude da ênfase demasiada aos aspectos tecnológicos e à autoinstrução em detrimento dos aspectos pedagógicos, essa definição foi alterada pelo Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005, passando a ter a seguinte definição:

Art. 1° Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo

atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

Programas de formação continuada de professores, presenciais e a distância, têm sido implementados pelo Governo Federal², marcando uma diferença no desenvolvimento da EAD no Brasil. Se até a década de 1990, os cursos à distância tinham um caráter temporário, voltados a populações pouco escolarizadas ou à formação de professores leigos, a partir da década de 1990, órgãos governamentais foram criados para o desenvolvimento de programas educacionais à distância, como parte do processo de mudança da EAD “*da periferia ao centro das políticas educacionais*” (PEREIRA & PEIXOTO, 2010).

A formação de professores em nível superior e a formação continuada à distância, em escala nacional, foram incrementadas com a criação da *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), consórcio de instituições de ensino superior criado através do decreto n.

2- O Ministério da Educação desenvolve vários programas na área de formação continuada de professores da Educação Básica. A *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores* é formada por um consórcio de universidades federais que atuam nas áreas: Alfabetização e Linguagem (UFPE, UFMG, UnB, Unicamp, UEPG), Educação Matemática e Científica (UFPA, UFRJ, UFES, Unesp, Unisinos), Ensino de Ciências Humanas e Sociais (UFAM, UFCE, PUC-MG), Artes e Educação Física (UFRGS, UFRN, PUC-SP), Gestão e Avaliação da Educação (UFBA, UFJF, UFPR). Cada universidade da Rede mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação. Além da Rede, há os programas: *Pró-Letramento*, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental; *Pró-Licenciatura*, dirigido a professores em exercício nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legal (licenciatura); *Proinfantil*, um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, destinado aos professores da educação infantil; *Programa Ética e Cidadania*, voltado à promoção da inclusão nas escolas; *Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio*, que tem por objetivo cadastrar instituições de ensino superior para realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação.

5.800, de 06 de junho de 2006. Anteriormente à UAB, foi criado, em 1995, *Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BRASILEAD*, reunindo 54 instituições públicas de ensino superior. O BRASILEAD, apesar de ter durado apenas 3 anos, resultou na criação, em dezembro de 1999, do consórcio formado por 82 instituições de ensino superior e 7 consórcios regionais, a *Universidade Virtual Pública do Brasil - UNIREDE*, com o objetivo de lutar “[...] *por uma política de Estado visando a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação*” (UNIREDE, doc. www).

Em 2000, foi criado um programa que oferecia cursos de licenciatura a distância, vinculados ao Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), fruto de um consórcio formado por seis universidades públicas³. De 1999 a 2004, funcionou o *Programa Pró-Formação*, voltado à formação em nível médio, na modalidade Normal, de professores que exerciam atividades docentes nas séries iniciais, classes de alfabetização do Ensino Fundamental, ou Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em 2004, através do edital 001/2004, o MEC convidou universidades públicas a ofertarem cursos de licenciatura Pedagogia, Física, Química, Biologia e Matemática a distância, do qual a Universidade Federal da Bahia participou promovendo o curso de Licenciatura em Matemática.

3-O consórcio reúne as seguintes universidades: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Universidade Estadual do Norte Fluminense/UENF, Universidade Federal Fluminense/UFF, Universidade do Rio de Janeiro/Uni-Rio, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ e Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.

Na área de História e Cultura Afro-brasileiras⁴, o Governo Federal brasileiro, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), realizou o curso a distância *Educadores pela Diversidade*, em 2004/2005, com 40 horas e 3.121 concluintes. O alcance das ações de formação de professores na área foi ampliado a partir do *Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Educação Superior* (UNIAFRO), que foi criado pelo Ministério da Educação, através das Secretarias de Educação Superior (SESU) e SECAD, em 2005.

A partir de um convênio com a Universidade de Brasília (UnB), em 2006, a SECAD promoveu o curso a distância *Educação na Diversidade*, que formou 927 professoras/es, educadoras/es populares e gestoras/es que atuam no sistema público de educação. De abrangência nacional, o curso se propôs a integrar as ideias acerca de diversidade de cinco áreas temáticas: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Ambiental (REGO, 2006). Outro curso realizado pelo MEC na área foi *Educação e Africanidades*. Realizado em 2006, o curso teve alcance nacional e formou 6.800 professoras/es, do total de 26.054 inscritas/os (GOMES, 2010, p. 61).

4-Uma das recomendações constantes no Programa de Ação adotado na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata refere-se ao uso da Educação a Distância no combate ao racismo e à discriminação racial: “10. Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional” (CONFERÊNCIA, 2001, p. 26).

Com a criação da *Rede de Educação para a Diversidade*, no ano de 2008, a abordagem de temas relacionados à diversidade na formação de professores ampliou o seu alcance, pois congregou universidades de várias regiões do país para a oferta de cursos a distância nesta área. Fruto de uma articulação entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a rede foi criada com o objetivo de formar um grupo permanente de formação inicial e continuada a distância para o desenvolvimento e disseminação de metodologias educacionais para inclusão de temas relacionados à área de Diversidade: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Ambiental, Educação Patrimonial, Educação para os Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-raciais, Gênero e Orientação Sexual.

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2009, a partir da seleção realizada através do Edital nº 1 da *Rede de Educação para a Diversidade*, de 16 de abril de 2008, foram promovidos o *Curso de Formação de Professores para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), o *Curso de Formação em Educação Ambiental*, pelo Instituto de Biologia, e o *Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade*, pela Faculdade de Educação. Reeditando o primeiro curso a distância, promovido pela UFBA na área, em 2007, patrocinado pelo *Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior* (UNIAFRO), o CEAO promoveu o *Curso de Formação de Professores para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, em 2010, também no âmbito do UNIAFRO. Ao todo, foram formados 608 professoras/es das redes públicas do Estado nos anos de 2007, 2009 e 2010

EAD na Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e Africanas

No processo de planejamento de cursos a distância, voltados ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e Africanas, a atenção às teorias sobre a interação na EAD adquire importância significativa. Autores como Borje Holmberg (2003) e Michael Moore (2008) colocam o estudante e sua interação com outros sujeitos (colegas, professor/a) como o centro do processo educativo. Característica distintiva da EAD, “[...] *interaction is of crucial importance in understanding distance education as a group of actors (e. g., learners, instructors, and instructional designers) who participate in interactive communication*” (SABA, 2003, p. 11).

Michael Moore (2008) elaborou a *teoria da interação a distância* ou *teoria da autonomia do aluno*, em 1972, com base nos conceitos de aluno independente de Wedemeyer (1971), na perspectiva de Otto Peters sobre a organização da educação a distância como um sistema industrial altamente estruturado, no conceito de *transação* de John Dewey (1949), nas ideias de psicólogos da corrente Humanística, na andragogia de Malcom Knowles e nas pesquisas sobre aprendizado autodirecionado de Alan Tough (1971). Ele aborda a distância como uma variável importante no estímulo ao aprendizado independente de alunos adultos.

A teoria da Interação a Distância de Moore baseia-se em algumas ideias básicas. A primeira delas é que a distância é considerada um fenômeno físico e um fenômeno pedagógico. Segundo Moore (2008, p. 240), interação a distância é “[...] *o hiato de compreensão e comunicação entre os professores e alunos causado pela distância geográfica que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação*”. A interação, no contexto da EAD, seria caracterizada pela distância física entre professor(es) e

aluno(s) e afetaria o comportamento de ambos, contudo, mesmo em contextos onde a interação é presencial, pode haver interação a distância, pois esta é vista como uma variável contínua do fenômeno educacional.

A distância física produz a *distância transacional*, ou seja, “[...] *um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno*” (MOORE, 2002, p. 1). A interação a distância requer comportamentos organizacionais e de ensino específicos. No que se refere aos comportamentos de ensino, esses são organizados em dois conjuntos de variáveis: diálogo e estrutura. A distância transacional é função desses conjuntos de variáveis e aponta para programas de EAD distintos, onde um maior grau de diálogo implica menor distância transacional e maior estímulo à autonomia do estudante. A distância transacional não deve ser totalmente eliminada para que não se estabeleça uma relação de total dependência entre aluno e tutor, o que prejudica o desenvolvimento da autonomia do primeiro.

O diálogo necessita da interação para ocorrer, mas não é concebido por Moore⁵ como sinônimo de interação, pois é possível ocorrer diálogo mesmo em programas auto-instrucionais, onde não há a interação aluno-tutor. Nestes programas,

[...] o aluno desenvolve uma interação silenciosa e interior com a pessoa que, distante no tempo e no espaço, organizou um conjunto de ideias ou informações para transmissão, dentro daquilo que poderia ser considerado como

5-Michael Moore e Greg Kearsley (2008) identificaram cinco gerações da EaD: *ensino por correspondência, ensino por rádio e TV, universidades abertas, áudio e vídeo conferência* e, atualmente, *ensino e aprendizado online*, com aulas virtuais baseadas no computador e na Internet. Segundo Oto Peters (2006), com períodos históricos de formação facilmente identificáveis, as distintas gerações de EAD se sucederam não necessariamente anulando as anteriores e, em alguns locais, ainda coexistem.

um "diálogo virtual" com um leitor, espectador ou ouvinte distante e desconhecido (MOORE, 2002, p. 3).

Moore (op. cit.) descreve a interação ou uma série de interações com qualidades positivas, pois é construtiva e valorizada pelos participantes, levando a uma melhor compreensão por parte do aluno. Os fatores ambientais, assim como a filosofia educacional de quem elabora o curso, as personalidades do professor e do aluno e a matéria do curso interferem na extensão e na natureza do diálogo. São fatores ambientais: a existência de um grupo de aprendizado, a linguagem, o meio de comunicação utilizado. Na perspectiva de Moore, diálogo e interação a distância são inversamente proporcionais, o que significa que à medida que o diálogo aumenta, a interação à distância diminui.

Outra variável associada à interação à distância é a autonomia do aluno. Quanto maior a interação a distância, maior o grau de autonomia do aluno, pois o ensino não seria realizado com base no controle *do quê e como* o aluno aprende. As idiosincrasias e independência do aluno são concebidas por Moore como recursos poderosos na realização de um curso a distância e estão relacionadas à autonomia, que “[...] significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seus próprios aprendizados” (MOORE, 2008, p. 245).

A estrutura do curso, conjunto de elementos que são mobilizados em sua elaboração, é uma das variáveis que influenciam a interação a distância. Essa estrutura é formada por elementos como: objetivos de aprendizados, temas, apresentações de informações, estudos de caso, ilustrações, exercícios, projetos e testes. A qualidade do curso, segundo Moore, dependerá da forma como estes elementos estejam organizados.

Apesar das contribuições da teoria de Moore para a Educação a Distância, que trouxe a ideia de autonomia do aluno para o debate sobre EAD num momento em que a preocupação com o controle, o teste e a medição padronizada do sucesso do aluno à distância preponderavam, podemos afirmar que, em se tratando do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, não apenas o modo como o tema esteja relacionado na estrutura do curso afeta a sua qualidade, mas a própria natureza do tema escolhido, uma vez que esse é condicionado por fatores que extrapolam os outros elementos da estrutura do curso com os quais interage, como as representações sociais relacionadas ao tema e as ideologias que as sustentam.

No caso da abordagem de temas relacionados à História e Cultura Afro-brasileiras, devido ao longo período de ausência dos currículos escolares, curto período de tempo, em que são realizados, tais cursos afetam negativamente a qualidade da formação. Temos um aparato legal que legitima o trabalho com a temática nas escolas do país, mas nem mesmo a existência de leis tem garantido a efetivação plena do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Além do racismo - poderoso entrave ao cumprimento das leis e à formulação de políticas direcionadas a grupos socialmente vulneráveis - nos deparamos com o despreparo dos professores para o trabalho com a temática, pois os currículos dos cursos de Licenciatura ainda não estão completamente adaptados às novas exigências⁶.

6-Em virtude da longa história de omissão dos currículos escolares no que se refere à história e cultura negras, a formação de professores requer a ampliação do investimento público na formação destes profissionais desde as licenciaturas, o que já vem sendo reivindicado há algumas décadas. Nos anos 1980, ao relatar a experiência de formação de professoras/es de História e Organização Social e Política dos níveis fundamentais e médio da rede pública do Distrito Federal, Carlos Moura (1987) já enfatizava a necessidade de investimento na formação das/os docentes para o trabalho com os temas História da África e Cultura Afro-brasileira antes da determinação oficial de sua inclusão nos currículos da rede pública, como ocorrera em 1983, em Salvador.

Contamos também com entraves em nível individual, observados na resistência de profissionais que consideram a abordagem do tema desnecessária ou mero modismo, além das dificuldades de acesso a computadores conectados e da resistência à adoção da EAD na abordagem dos temas relacionados à História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas.

Limites da EAD como Estratégia de Democratização da Educação

Os estudos sobre ciberespaço e cibercultura assinalam os novos contornos que este *locus* de interação imprime às relações, pois a flexibilidade, a hipertextualidade, a multidirecionalidade comunicativa e a abertura características deste meio permitem aos participantes múltiplas possibilidades no que se refere à construção de percursos de aprendizagem individualizados (SANTAELLA, 2003). Além de identificarem novas possibilidades de inserção do/a pesquisador/a, apontam como traço característico do ciberespaço a possibilidade de novas formas de construção de subjetividades, como no caso da criação de nomes fictícios, nicknames ou avatares com características desejadas, opostas ou semelhantes às dos sujeitos em interação. Tais possibilidades existem em cursos a distância, mas são limitadas, uma vez que é demarcado um *território privativo no ciberespaço*, espaços de interação que requerem credenciais de seus participantes, com acesso restrito à equipe de profissionais (sites corporativos) ou aos participantes (cursos online realizados sob demanda). Devido à identificação prévia das/os participantes, torna-se mais difícil mudar de identidade ou “*ter tantas personas electrónicas como tempo y energía tenga para crealas*” (MOZO, 2004, p. 129).

Nos cursos a distância, voltados ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, promovidos pelo Governo Federal, o acesso é facultado preferencialmente a docentes das redes públicas de ensino, restringindo a participação a um segmento específico. Isso diminui significativamente o alcance dessas ações, que deveriam ter seu acesso facultado não apenas a docentes.

Apesar da ampliação do número de docentes que se beneficiam de ações de formação à distância, é preciso destacar que os parâmetros definidos pelo Ministério da Educação no que se refere à duração, formatação e avaliação dos cursos limitam as possibilidades de adaptação das propostas ao público docente e de consideração das distintas realidades escolares. Lucila Pesce (2009) também chama atenção para os efeitos da centralização do Estado na autonomia das escolas para construir seus projetos pedagógicos, uma vez que são submetidas a uma classificação realizada a partir de critérios previamente definidos nos sistemas de avaliação de desempenho escolar. Ao tratar do *modus operandi* dos cursos de formação de professores a distância, nos diz a autora,

A proposição de conceitos complexos a serem trabalhados em tempo exíguo é emblemática de uma temporalidade desatenta às circunstâncias históricas dos educandos em questão: repertório cultural distante daquele suposto pelas ações de formação; percurso escolar com profundas lacunas conceituais, dupla jornada de trabalho aliada ao acúmulo de deveres domésticos (PESCE, op. cit., p. 144).

Contrariando as perspectivas alvissareiras do uso da EAD, as condições do trabalho docente à distância em projetos apoiados pelo MEC dificultam o desenvolvimento pleno de cursos a distância. A mudança do papel do/a professor/a, que passa de transmissor de conhecimentos para “[...] *animador das inteligências coletivas dos grupos que estão ao seu encargo*” (LÉVY,

1999, p. 171) tem sido acompanhada pela desvalorização deste/a profissional que, num sistema de abrangência nacional, como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), é sub-remunerado em relação aos docentes da Educação Básica da rede pública de ensino com formação equivalente⁷.

O fato de recorrer a docentes que sejam vinculados à universidade ou à rede pública de educação, remunerando-os através de bolsas, tornou-se um entrave à concretização dos objetivos da UAB, pois, dependendo do modelo de EAD adotado pela instituição, a jornada real de trabalho pode triplicar em relação à jornada prevista e remunerada pelo MEC, desestimulando as/os profissionais e penalizando os programas que buscam a promoção de educação de qualidade. Neste sentido, são pertinentes as ponderações de Andrea Lapa e Nelson Pretto (2010, p. 81):

Está claro que a melhoria da educação básica não depende apenas da formação adequada de professores. Com docentes mal remunerados, sem condições adequadas de trabalho e sem o reconhecimento social que esperavam ter, a carreira não é atrativa.

Diante desse quadro, a garantia de qualidade num curso a distância voltado ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras fica comprometida.

A repercussão do discurso que defende a mudança no perfil do trabalhador em geral, especialmente o/a docente, no sentido

7-A partir da lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, abriu-se um precedente para que os professores de universidades e da rede pública, servidores públicos, passassem a receber um auxílio financeiro pelo trabalho em projetos de formação continuada de professores da educação básica. No ano de 2010, um/a professor/a tutor/a da Universidade Aberta do Brasil recebia uma bolsa no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) por 20(vinte) horas semanais de trabalho. Foi exigido deste/a profissional: formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado/a a programa de pós-graduação.

de se adaptar às condições de trabalho criadas na sociedade contemporânea, pode ser percebida na ênfase das/os candidatas/os interessadas/os em ampliar conhecimentos. A sedução pelo discurso que prega a necessidade de formação contínua tem produzido situações em que o investimento em qualificação profissional para o atendimento às novas demandas surgidas na educação entra em conflito o tempo com o tempo disponível para tal, havendo casos de professoras/es que participam simultaneamente de cinco cursos a distância enquanto trabalham e, obviamente, não aproveitam plenamente nenhum deles.

Em que pese a criação da *Rede de Educação para a Diversidade*, muito ainda há de ser feito no que se refere à formação de professores nessa área. Ao mapear os municípios brasileiros que promovem formação de professoras/es na temática raça/etnia em 2009, o Laboratório de Análises Estatísticas Econômicas e Sociais das Relações Raciais (LAESER) identificou esse tipo de iniciativa em apenas 35,1% do total de 5.565 municípios brasileiros. Considerando as ações por região, observou-se que as regiões com maiores índices foram: Sul, com 39,4% dos municípios; Nordeste, com 38%; Centro-Oeste, com 32,8%; Sudeste, 31,4% e Norte, 32,8%. Nos dados apresentados, destaca-se a ausência da Bahia entre os cinco primeiros Estados brasileiros com maior proporção de localidades a adotar medidas de capacitação na área: Pernambuco, liderando com 66,5% dos municípios; Ceará, com 64,1%; Espírito Santo, com 61,5%; Rio de Janeiro, com 59,8% e Acre, com 59,1% (LAESER, 2010).

Comparando os índices relacionados às ações de capacitação de professores promovidas nos municípios ao conhecimento das/os gestoras/es de escolas públicas do conteúdo da Lei nº 11.645/08, observa-se que não é o desconhecimento da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras

que justifica a baixa ocorrência de ações na área, pois 81% das/os gestoras/es de escolas públicas da Bahia, que ocupa o 17º lugar neste aspecto, conhecem a Lei (LAESER, 2013). Podemos apontar a falta de priorização ações educativas voltadas ao combate à discriminação pelas secretarias municipais de Educação como um poderoso reforço a esse quadro, pois 96% das secretarias do Estado não citaram ações desta natureza entre as cinco principais medidas adotadas pelo órgão municipal (LAESER, 2010).

No caso de docentes que participaram do *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras* do CEAO, que atrai principalmente docentes que já desenvolvem ações relacionadas à temática no seu cotidiano profissional, percebe-se que interesses relacionados à prática profissional, à resolução de problemas sociais e à identificação étnica das/os cursistas interagem na escolha por um curso de formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, predominando a preocupação com a positivação das representações das culturas afro-brasileiras. No entanto, obstáculos ao desenvolvimento de ações desta natureza nas escolas são apontados pelas/os docentes, como a resistência das/os gestoras/es escolares (diretoras/es e coordenadoras/espedagógicas/os), desinteresse, desinformação, comodismo, preconceito e atuam como dispositivos de controle discursivo que impedem a formação de novos conhecimentos sobre os temas abordados e a desconstrução de estereótipos sobre africanos e afro-brasileiros.

Referências

BARROS, Zelinda dos Santos. **Implicações da Formação a Distância para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, Salvador, 2013.

BEHAR, Patricia Alejandra. Modelos Pedagógicos em Educação a Distância. In: BEHAR, Patricia A. (Org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-32.

BRASIL. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm> Acesso em: 10 jun. 2008.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 10 jun. 2008.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Relações Étnico-raciais e Educação: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 693-712.

HOLMBERG, Borje. The Theory of Distance Education. In: **Distance Education in essence: an Overview of Theory and Practice in the Early Twenty-first Century**. 2. ed. Oldenburgo, Alemanha: BIS, 2003, v. 4. p. 35-46.

LAESER. **Boletim Tempo em Curso**, ano II, v. 2; nº 11, nov. 2010.

_____. _____. ano V, v. 5, n. 2, fev., 2013.

LAPA, Andréa; PRETTO, Nelson de Lucca. Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, nov. 2010. p. 79-97.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITWIN, Edith. A Educação a Distância, o Conhecimento Compartilhado e a Criação de uma Comunidade de Discurso Inter-

nacional. In: LITWIN, Edith. **Educação a Distância: Temas para o Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 14-22.

MOORE, Michael Grahame. Teoria da Distância Transacional. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&infoid=23&sid=69&tpl=printerview>>

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma Visão Integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOURA, Carlos. Curso de “Introdução à História da África” para professores de 1º e 2º Grau. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, nov. 1987. p. 77-78.

MOZO, Ana Maria Galvez. **Posicionamento y Puestas en Pantalla**. Una Analisis de la Producción de Sociabilidad en Entornos Virtuales. 2004. 406 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidad Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2004.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. A Distância: a Escola Lula para a Formação de Professores. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 40, dez. 2010. p. 179-188.

PESCE, Lucila. O Educador em Foco: um Olhar sobre as Políticas de Formação Docente na Modalidade a Distância. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009. p. 133-153.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância: Experiências e Estágio**. São Leopoldo, UNISINOS, 2006.

REGO, Elizabeth Danziato. Avaliação Externa do Curso a Distância: Educação na Diversidade. In: TELES, Jorge Luiz, MENDONÇA, Patrícia Ramos (Org.). **Educação na Diversidade: Experiências**

de Formação Continuada de Professores. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SABA, Farhad. Distance Education Theory, Methodology and Epistemology: a Pragmatic Paradigm. In: MOORE, Michael Gra-hame; .ANDERSON, William G. (Ed.) . **Handbook of Distance Education**. New Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e Artes do Pós-humano**: da Cultura das Mídias à Cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação**: Diversidade, Descolonização e Dedes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNESCO. “Las TIC y la Formación Docente: Marco Conceptual y Contexto Mundial”. In: **Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente**: Guía de Planificación. UNESCO, 2004.

SITES:

CEDERJ – www.cederj.edu.br

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - www.mec.gov.br

UNIREDE – www.aunirede.org.br

HOMENAGENS A PERSONALIDADES NEGRAS¹

1-O Fórum Internacional 20 de Novembro, em 2012 e 2013, concedeu o *Troféu Mario Gusmão* a inúmeras personalidades negras das seguintes áreas: Comunicação, Educação, Política, Esporte, Cultura Popular, Quilombolas, Música, Teatro, Cinema, Literatura, Televisão, Militantes Negros, Organizações Sociais e Culturais Negras. Já O IV Congresso Baiano de [Pesquisador@s Negr@s](mailto:Pesquisador@sNegr@s) prestou homenagem póstuma ao Professor e Pesquisador Ubiratan de Castro e às Professoras e Pesquisadoras Maria de Lourdes Siqueira (UFBA) e Ana Célia da Silva (UNEB).

Motumbá, Kolofé² ao Troféu Mário Gusmão³

Rosangela Souza da Silva

O Troféu Mario Gusmão⁴ é uma premiação a personalidades que contribuem com a promoção da igualdade racial e inclusão social. O Troféu homenageia Mário Gusmão que foi destacadamente um dos maiores atores negro da Bahia e do Brasil. Mario Gusmão participou de dezenas de peças de teatro, fez dezesseis filmes, participou de novelas e seriados na televisão brasileira, além de inúmeros espetáculos de dança. É um ícone da luta pela igualdade racial (BACELAR, 1997). Personagem negro singular que contribuiu para a formação de diversos grupos de Teatro e dança na Bahia. Como um *Griot*⁵ do Povo Negro, no Brasil, enriqueceu a cultura brasileira em todos os níveis, disseminando nas praças, palcos e telas os fundamentos das culturas de matriz africana.

O *Troféu Mario Gusmão* está dividido em categorias para homenagear personalidades que contribuem com a promoção da igualdade racial e inclusão social, de cunho local, regional,

2-Motumbá e Kolofé são pedidos de bênçãos usados nas nações de origem africana. Motumbá é yorubá usado entre os nagôs e Kolofé pelos Jeje.

3-Fórum Internacional 20 de Novembro- VI e VII Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo. 2012 – 2013.

4-O Ator Mário Gusmão, é primeiro negro formado na Faculdade de Teatro da UFBA (Universidade Federal da Bahia). "É considerado precursor dos movimentos negros de Ilhéus e Itabuna pelos militantes destes municípios. Segundo Bacelar (1997): Mário Gusmão foi o maior ator negro contemporâneo da Bahia. tornando-se, como o disse Clyde Morgan, um arquétipo, um ícone para a população afro-baiana. No entanto, morreu pobre, consumido pelo câncer, exilado na Avenida Peixe, no bairro da Liberdade, em 20 de novembro de 1996".

5-"(...) guardião das tradições orais nas sociedades senegambianas: o silêncio é sua prova. Durante milênios, antes que o fio da escrita internamente e por todos os lados costurasse o mundo negro a si mesmo, os griôs, por meio da voz e dos instrumentos que imaginaram, foram os demiurgos que construíram esse mundo, e suas únicas testemunhas." Ver Boubacar Barry. *Senegâmbia: o desafio da história regional*. CEAA/UCAM: Rio de Janeiro, 2000. p. 05.

nacional e internacional, nas áreas: Acadêmica, Esporte, Política, Artes e Comunicação.

Assim, em 2012 e 2013 agraciados por 03(três) dias de atividades acadêmicas e culturais, os participantes do I e II *Fórum Internacional 20 de novembro* e o VI e VII *Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo*, realizados de 21 a 23 de novembro de 2012 e de 20 e 22 de novembro de 2013 respectivamente, em Cruz das Almas/BA, encantaram-se com um dos momentos mais significativos do evento, a entrega do *Troféu Mário Gusmão* aos homenageados.

Para nós, Comissão Executiva do **Fórum** (PROPAAE/PROEXT), aquele momento sublime e supremo, que impactou profundamente as pessoas que lá estavam, merece algumas reflexões. Primeira, foi a sapiência de trazer para os espaços acadêmicos a importância das realizações históricas dos/as homenageados/as que receberam o troféu, demonstrando como outras formas de *ser e estar* no mundo devem orientar na construção de princípios que regem um novo *fazer universidade*; segundo, talação desestabiliza a sociedade, à medida que provoca processos de descolonização do conhecimento, notabilizando outras bases epistemológicas para conhecer e compreender os mundos; e terceiro, é que os/as escolhidos/as para premiação, carregam em suas vidas, ou melhor dizendo, transformaram as suas vidas, seus corpos, suas existências em “armas” de combate as iniquidades raciais, sociopolíticas, culturais e educacionais, que adornaram historicamente este país, sob a égide de uma suposta democracia.

Portanto, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, ao assenhorar-se da ideia de homenagear estas celebridades (D. Santa, Dr^a. Dalva, Sr^a. Rilza Valentim - Prefeita de São Francisco do Conde, Prof^a. Maria de Lourdes Siqueira, Angela Davis, Sr. Mateus Aleluia, Deputada Benedita da Silva, Sr^a Zezé Motta, Prof.

Paulo Gabriel, Prof^ª. Ana Célia da Silva, Prof. Valdério dos Santos Silva, Sr^o Antonio Pompêo, Sr^a. Beatriz Moreira Costa - Mãe Beata de Iemanjá, Sr^o. Carlos Bispo dos Santos – “Paião Sambador”, Sr.. Luis Melodia, Prof^a. Aline França, Sr^a. Georgina Maynard....), de matrizes ideológicas e formações diferenciadas, redesenha o seu papel enquanto espaço de formação, apresentando perspectivas de uma instituição de nível superior que vai onde o “*povo está*”.

Assim, a grandeza daquele memorável momento, bem como de todas as atividades do Fórum, sintetizam a missão da UFRB - *Excelência Acadêmica e Compromisso Social* -, á medida que apresenta ao mundo *outras comunicações intelectuais*, que podem e devem ser referenciadas nos espaços chamados de universidade.

Axé a tod@s que participaram do nosso grandioso **Fórum**.

Homenagem a professora Maria de Lourdes Siqueira

Florentina Souza

Maria de Lourdes Siqueira, mais conhecida como professora Lourdinha, a bela, elegante e jovem senhora aqui presente, nasceu na cidade de Codó, Maranhão, filha única de uma família que residia em uma comunidade remanescente de quilombo chamada Matões dos Moreiras. O local de nascimento já antecipava a escrita de uma história pública e comunitária marcada pela solidariedade e capacidade de luta para contornar os vários obstáculos da vida.

Não me proponho aqui a traçar uma biografia, nós sabemos como são parciais e falhos tais discursos. Ontem, o professor Ronaldo Barros adiantou alguns aspectos da trajetória de vida da professora, o que, decerto, pode vir a tornar a minha fala maçante para vocês. A repetição, no entanto, é um traço marcante das tradições orais e tem por objetivo fixar, fazer reter informações e histórias de grupos que não dispõem da frieza e fixidez da palavra escrita. Assim, embora com suporte escrito, meu texto manterá a redundância da oralidade tão importante para as culturas negras da diáspora.

Posso então adiantar a conclusão: Maria de Lourdes possui uma trajetória pessoal e intelectual que se constituiu de Codó para o Mundo – uma atuação que se dá em espaços como São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Brasília Paris, Londres e África do Sul -, honrando a tradição de múltiplos trânsitos que acompanham a vida dos afrodescendentes desde muitos séculos, trânsitos estes nem sempre voluntários e que Paul Gilroy descreve como de “negros dispersos nas estruturas de sentimento, produção comunicação e memória”. Lourdinha tem cruzado o Atlântico

negro, construindo casas e moradas, parentes e famílias, dividindo afetos, lembranças histórias e esperanças.

O poema mineiro, Edimilson Pereira, em versos do longo poema intitulado, “O que danças?” afirma: “Um corpo se não diz a que veio/ não nos interessa./ Ainda que resuma a noite em sol, Não vale mais que ímã para os rastros./ Porém, se erra entre vizinhos e estrangeiros/ é um caniço para toda música – a cicatriz desse corpo são os ofícios que aprende”.

Sem desejar aborrecê-los com paráfrases, aproprio-me dos versos do poeta, - a professora Maria de Lourdes mantém-se dizendo a que veio, veio para cumprir um projeto, uma tarefa de “ viajeira errante” que em seus trânsitos, locais e internacionais, se fez/faz formadora, orientadora, criadora, aprendendo e ensinando ofícios. Lourdinha, como muitas mulheres negras, entre elas a sua conterrânea maranhense Maria Firmina dos Reis, primeira mulher negra a escrever um romance de cunho abolicionista, iniciou a carreira como professora primária, em terras maranhenses. Coursou Pedagogia e continuou dedicada a atividade de produzir e fazer circular ideias e conhecimentos - um pensamento construído nos embates, na guerra de relatos que constitui a vida intelectual no país: difundindo conhecimentos que a tradição hegemônica despreza, invisibiliza e ignora.

Nascida em zona rural, a escolaridade sistemática não lhe afastou de suas origens, não lhe fez ignorar o passado, pelo contrário, ela utilizou as ferramentas intelectuais obtidas no contexto escolar para contribuir na formação escolar e política de trabalhadores rurais através do cumprimento de uma agenda política ativa: trabalhou no INCRA, na EMATER e sua voz de mulher negra tem assim ecoado em diversos espaços de jovens, de trabalhadores, de acadêmicos, fazendo ouvir as ressonâncias de cantos e narrativas de mulheres e homens que construíram e constroem a história do Brasil, desenhando formas e traços de esperanças.

Intelectual militante - expressão que pode causar arrepios em alguns - , Maria de Lourdes Siqueira entende que o papel do intelectual é , num modo dialético, revelar e explicitar a competição entre saberes diversos: os hegemônicos e aqueles ameaçados de silêncio e extinção. “[...] desafiar e derrotar tanto o silêncio imposto como a quietude normalizada do poder invisível em todo e qualquer lugar e sempre que possível.” (2007, p.164). Papel que tem sido exercido por homens e mulheres negras da diáspora que se propõem a apresentar interpretações outras de seus países e de suas identidades, com foco nas relações continuamente estabelecidas entre as culturas do continente africano e suas diásporas. Relações nem sempre bem vistas por aqueles intelectuais mais interessados em tornar visíveis as relações de seus países e de si mesmo com as culturas europeias, eternamente voltadas para uma “Europa mítica”.

Assim com o escritor Cornel West, eu também não concebo um intelectual negro que não se construa militante no exercício de suas atividades em qualquer área. Por este motivo afirmo que a professora Maria de Lourdes é uma intelectual militante. É extenso e complexo o raio de atuação da intelectual militante e ainda com West, insurgente: aulas e coordenação pedagógica na escola Mãe Hilda, participação nos seminários temáticos sobre história e cultura de países da África e da diáspora destinados a compositores do Ilê, organização de seminários e de Cadernos de Educação para educadores da Associação Cultural Bloco carnavalesco Ilê Aiyê onde tem atuado como diretora constituem alguns exemplos de suas atividades.

Vale ressaltar que o Ilê é uma de suas paixões, todos os anos quem vai assistir ao desfile do bloco, encontrará Lourdinha orgulhosa e devidamente vestida com as roupas do bloco.

Passo a passo Lourdinha foi construindo uma vida de mestra dedicada e cuidadosa, intelectual e pesquisadora

internacionalmente conhecida, estudiosa de questões relativa á história, vida, religiosidade, atividades intelectuais e culturais de afrodescendentes e de pessoas de países africanos; militante de direitos humanos e das lutas contras as desigualdades sociais e etnicorraciais. Compartilhou mesas de debate e conferência com intelectuais renomados sempre se destacando pela seriedade argúcia e competência.

Dela podemos dizer, parafraseando a poeta Conceição Evaristo que Lourdinha “constrói no tempo o lastro\ laços de esperanças que amarram e sustentam\ o mastro que passa da vida em vida\ No fundo do calumbé nossas mãos sempre e \ sempre espalmam nossas outras mãos\ moldando fortalezas esperanças\ heranças nossas divididas”.

Certa que a intelectualidade precisa se exercer em vários campos da vida, protestou contra o regime autoritário da ditadura brasileira, foi uma das muitas vítimas do tenebroso período na história do Brasil de 1964. Exilada política no México, depois da anistia, retornou ao Brasil e com denodo e garra reorganizou sua vida, para nossa felicidade, na Bahia. Foi professora de Inglês em um dos grandes colégios particulares de Salvador, concluiu o curso de Mestrado em 1986, o doutorado em 1992, e em 1995 inicia a docência universitária na Universidade Estadual de Feira de Santana e, posteriormente, na Universidade Federal da Bahia na Faculdade de Administração e na FACED de onde se aposentou recentemente.

Nilo Rosa, Ana Claudia Pacheco e Ronaldo Barros, entre outros militantes do MNU, desfrutaram de sua convivência experiente e desprendida na entidade da qual fazem parte e podem testemunhar sobre sua atuação vibrante, colaborativa na Coordenação Nacional do MNU nos anos noventa. Fora da Universidade, exerceu cargos de confiança na Fundação Palmares e no Ministério da Cultura, tendo por meta sempre a dedicação,

responsabilidade e empenho no exercício das funções que lhe eram atribuídas.

Autora de mais de sete livros, entre eles, *Intelectualidades negras e pesquisa científica*, *Agô Ago Lonan: mitos ritos e organização de terreiros de candomblé na Bahia* e, publicado em 2010, *N'Yassym: a íris dos olhos da alma africana: saberes africanos no Brasil*. Seus textos assenhoram-se do tempo para convertê-lo em memória e escrever a vida, compõem a história e memória passadas e presentes dos afro-brasileiros e podem fazer coro com a voz da poeta e romancista Conceição Evaristo “Ao escrever a vida / No tubo de ensaio da partida / Esmacida nadando / Há neste inútil movimento/ A enganosa esperança / De laçar o tempo / E afagar o eterno,”

A intelectual Maria de Lourdes Siqueira, como pesquisadora incansável, além do curso de Mestrado e Doutorado, realizou dois pós-doutorados, um no SOAS em Londres e outro na África do Sul. Mestre de muitos aqui presentes, Maria de Lourdes Siqueira tem no seu curriculum lattes, espelho parcial de atividades e produções científicas realizadas por intelectuais no Brasil, além dos livros publicados, mais de 50 textos entre artigos e ensaios divulgados em periódicos nacionais e estrangeiros, mais de uma centena de conferências proferidas em eventos científicos diversos, quase uma centena de participações em bancas de conclusão de cursos de pós graduação de diferentes áreas, mais de 20 orientações concluídas. Embora não seja esse o foco de minha exposição, os números parciais aqui sublinhados deixam entrever que a atividade de formação, a atividade pedagógica, tem sido desempenhada com especial atenção ao tripé básico definidor do trabalho acadêmico, qual seja ensino, pesquisa e extensão. Com tais números constata-se ainda que a professora tem dispendido muito do seu tempo na divulgação do conhecimento que adquiriu, no processo de formação de

professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores, alguns deles aqui presentes, que desfrutaram da convivência inteligente, afetuosa e competente e empenhada de Lourdinha como orientadora oficial ou extra oficial. Porém não é o aspecto quantitativo da produção da professora que me interessa destacar. A afro estadunidense bell hooks, falando sobre seu processo de construção como intelectual afirma que esta é uma atividade que precisa estar ligada a nossa comunidade de origem, pois como outros antes dela afirmaram, “o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes” No meu entender, a produção intelectual da professora Maria de Lourdes tem visado interferir nas produções discursivas e não discursivas referentes à história, vida e cultura de pessoas afrodescendente no sentido de evidenciar a agência de nossos antepassados, e a nossa, com o objetivo de entender e modificar a realidade que viviam/vivemos.

As palavras citadas, em plena sintonia com o pensamento e a prática de nossa homenageada, que na conferência de abertura do III Congresso de pesquisadores negros do Brasil, afirmou: “é necessário que nossas pesquisas sejam deliberadamente orientadas no sentido de buscar novas referências teórico-metodológicas a respeito da intelectualidade existente no interior das populações negras, nos distintos domínios e lugares. È um trabalho político fundamental, buscar caminhos de mudanças teórico-concretas sobre o lugar do povo negro, nas concepções de ciência, método, construção da sociedade e construção social do conhecimento”, um trabalho em rede que vem sendo desenvolvido por homens e mulheres negras intelectuais como Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Abdias do Nascimento, Milton Santos e também Mestre Didi, Mãe Stella, Mãe Hilda, Guerreiro Ramos,

Solano Trindade, Jônatas Conceição, para somente citar agentes do século XX que do mesmo modo que Lourdinha dedicaram seus corpos e mentes à produção de conhecimentos em diálogo com as tradições africanas e contestando e/ou ampliando proposições das tradições ocidentais.

Atuante também o interior de projetos contemporâneos de reflexão sobre a sociedade brasileira e de reivindicações de políticas públicas, desde o primeiro CBPN tem participado ativamente como conferencista, palestrante e principalmente estimuladora e colaboradora incansável em todos os momentos da Associação. Compôs a primeira diretoria da APNB exercendo com paixão e serenidade a tarefa de abrir novas frentes de trabalho.

Bem, este pequeno relato, de modo algum, dá conta nem da vida nem da obra da intelectual militante e insurgente Maria de Lourdes. Como todo relato é falho, lacunar, marcado pelo esquecimento, pela redundância, pelos lapsos da memória, porém é fruto do desejo sincero de demonstrar respeito, afeto, consideração e reconhecimento que a Associação de Pesquisadores Negros da Bahia e os participantes do IV CBPN têm por uma trajetória de vida que resume o tema desse Congresso - uma vida que tem se dedicado à educação básica, á pós-graduação e a variadas estratégias para inserir reflexões sobre gênero e raça, cultura e poder, intelectual e militância no nosso cotidiano. Mais uma vez recorro ao poeta mineiro Edimilson Pereira

“Um corpo, se não diz a que veio não veleja em outro, /ainda que resuma o dia em lua, /não vale mais que um asilo para os rastros. (...) Um corpo que diz a que veio /erra entre os vizinhos e os nômades/ é um caniço para toda música”. Ele, o corpo-mente-vida, “porque muda, faz do nome um enigma”. Que a professora Maria de Lourdes Siqueira continue, com seu corpo-mente-vida, inspirando outros corpos-mentes-vidas.

Candace⁶Ana Célia da Silva

Rosangela Souza da Silva

A professora Ana Célia da Silva é baiana de Salvador, nascida na rua do Bispo, no Terreiro de Jesus. É Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Atualmente é professora aposentada da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e uma eterna ativista do Movimento Negro.

Ana Célia possui uma família numerosa, para a qual, princípios éticos e valores humanos norteiam a formação, conduzindo os membros a se colocarem constantemente na luta contra as iniquidades raciais e sociais.

A professora começou sua carreira como professora da educação básica. Nesse espaço, já percebia como a organização curricular ocultava as realizações e conquistas das populações afro-brasileiras e africanas; como o material de didático deturpava história de lutas por emancipação do povo negro; e, como nos rituais pedagógicos, crianças negras eram/são discriminadas por conta da pertença etnicorracial e religiosa.

A inquietação com essas experiências educativas excludentes, como também com as discriminações raciais existentes na sociedade brasileira, a levou juntamente com outras pessoas à fundação do *Movimento Negro Unificado* em 1978. Tornando-se uma das primeiras idealizadoras do *Grupo de*

6-Um título atribuído a uma espécie de [dinastia](#) de rainhas guerreiras, mulheres guerreiras que detinham o poder do reino de [Meroé](#), no sul do [Egito](#), pouco tempo antes da era cristã, formando uma sociedade [matrilinear](#). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Candace>.

*Educação Robson Silveira*⁷, que procurava discutir o eurocentrismo existente na educação brasileira e o racismo contra homens e mulheres negras.

Assim, a professora aprofunda seus estudos sobre as questões que envolvem o currículo; as práticas pedagógicas nos espaços escolares; e as representações do negro no livro didático. Tornando-se autora de vários trabalhos, tais como: *Estereótipos e Preconceitos em Relação ao Negro no Livro de Comunicação e Expressão de 1º Grau*, trabalho de mestrado de 1988, publicado em 1995, pela EDUFBA/CEAO, com o título *A Discriminação do Negro no Livro Didático*; os livros *Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático*, em 2003; *A Representação Social do Negro no Livro Didático: O que mudou? Por que mudou?* em 2011, pela EDUFBA. Têm publicações em várias coletâneas, entre estas temos: *Ideologia do Embranquecimento na Educação Brasileira e Proposta de Reversão*, em Kabengele Munanga, “Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação”, EDUSP, 1996. *Movimento Negro e Ensino nas Escolas: Experiências da Bahia*, em Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Lúcia Maria de Assunção Barbosa “O Pensamento Negro em Educação”, UFSCAR, 1997. *As Transformações e os Determinantes da Representação Social do Negro no Livro Didático*, em “Educação, Racismo e Antirracismo”, Programa a Cor da Bahia, 2000. *Movimento Negro Brasileiro e sua Trajetória para a Inclusão da Diversidade Étnico-racial*. Revista da FAEBA, 2002. *Ilê Aiyê: Redefinidor das Ações do Movimento Negro*,

7-Em 18 de junho de 1978, Robson Silveira da Luz, um feirante negro de 27 anos, foi acusado de roubar frutas em seu local de trabalho. Levado para o 44º departamento de polícia de Guaianazes, zona leste de São Paulo, foi torturado e morto por policiais militares sob a chefia do delegado Alberto Abdalla. Nesse ano, no dia 7 de julho, militantes paulistas realizaram um Ato Público Contra o Racismo. Ato motivado pela discriminação sofrida por 4 atletas do Clube de Regatas Tietê e pela morte de Robson Silveira. Fatos que motivam a construção de um Movimento Negro Contra a Discriminação Racial. Disponível em: <http://www.aldeiano.com.br/artigos/7/4202>

em Januário Garcia, “1980 – 2005, 25 anos do Movimento Negro no Brasil”. Fundação Cultural Palmares, 2006. *Branqueamento e Branquitude: Conceitos Básicos na Formação para a Alteridade*, em Antônio Dias Nascimento; Tânia Maria Hetkowski, em “Memória e Formação de Professores”, EDUFBA, 2007. *Relações Étnico-raciais na Educação: Identificação e Desconstrução dos Mecanismos de Recalque no Processo Educativo*, em Adelaide Alves Dias; Charliton José dos Santos Machado; Maria Lúcia da Silva Nunes, em “Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: Currículo, Formação Docente e Diversidades Socioculturais”, 2009 e outros.

Desta forma, ao longo da sua trajetória, a professora notabiliza a ação de combate ao racismo no campo educacional do movimento negro brasileiro; denuncia a omissão e o silenciamento em torno de práticas racistas e discriminatórias na escola; a forma hostil, folclorizada e descaracterizada como tem sido tratada a cultura negra naquele espaço. O tratamento diferenciado, devido à pertinência racial e social dos/as estudantes e o discurso da diferença como desigualdade, proclamado dentro de um espaço literalmente marcado por variadas inclinações sexuais e profissionais, por diversas pertinências étnico-raciais, por diversas condutas sociais e políticas, mas refém de uma suposta homogeneidade.

Ana Célia, juntamente com os/as professores/as Lurdinha Siqueira, Jaime Sodré e Valdina Pinto e outros, criam o *Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê*⁸. Esse projeto dedicava-se inicialmente a formar professores na região do Curuzu, cantores, dançarinas, diretores, os envolvidos no bloco, com as discussões que envolvem as religiões de matriz africana, a cultura, as realizações e produção intelectual dos negros no Brasil e dos

8-O projeto contempla a escola Mãe Hilda, escola de educação formal. Respeita-se o currículo formal, mas temos também o currículo paralelo, baseado no dia-a-dia, no sistema carnavalesco, utilizando os cadernos de educação e o material produzido por educadores do bloco.

povos africanos. Tal ação antecede o que preconiza atualmente a Lei 10639/03 (que trata do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica).

A participação na organização de alguns *Cadernos de Educação do Ilê Ayiê* foi outra grande ação da professora. Os *Cadernos* são construídos a partir de pesquisas realizadas por estudiosos/as renomados/as das temáticas das relações etnicorraciais, da África e as africanidades. São também temas de carnaval do bloco, tais como: **1995** – 1º Caderno de Educação – *Organizações de Resistência Negra*; **1996** – 2º Caderno de Educação – *Civilização Bantu*; **1996** – 3º Caderno de Educação – *ZUMBI 300 Anos*; **1996** – 4º Caderno de Educação – *A Força das Raízes*; **1997** – 5º Caderno de Educação – *Pérolas Negras do Saber*; **1997** – Bibliografia de Mãe Hilda – *Mãe Hilda – A História da minha vida*; **1998** – 6º Caderno de Educação – *Guiné Conakry*; **1998** – 7º Caderno de Educação – *Revolta dos Búzios: 200 anos*; **2000** – 8º Caderno de Educação – *Terra de Quilombo*; **2001** – 9º Caderno de Educação – *África Ventre Fértil do Mundo*; **2002** – 10º Caderno de Educação – *Malês: A Revolução*; **2003** – 11º Caderno de Educação – *A Rota dos Tambores do Maranhão*; **2004** – 12º Caderno de Educação – *Mãe Hilda: Guardiã da Fé e da Tradição Africana* **2005** – 13º Caderno de Educação – *Moçambique – Vutlari*; **2006** – 14º Caderno de Educação – O NEGRO E O PODER “Se o PODER é bom, eu também quero o PODER”; **2007** – 15º Caderno de Educação – *ABIDJAN – ABUJA – HARARE – DAKAR Ah! Salvador se você fosse assim*; **2008** – 16º Caderno de Educação – *CANDACES As Rainhas do Império Méroe*; **2009** – 17º Caderno de Educação – *ESMERALDAS A Pérola Negra do Equador*; e **2011** – 18º Caderno de Educação – *MINA GERAIS Símbolo de Resistência Negra*.

Este protagonismo continua na luta a favor das cotas da UNEB, na atuação brilhante, como orientadora de diversas dissertações de mestrado e teses de doutorado nesta instituição.

Distribuindo os seus livros para os seus/suas orientandos/as, financiando a participação desses em atividades acadêmicas.

Para nós, é preciso homenagear Ana Célia, porque ela foi/é peça fundamental para que ocorressem as transformações nos espaços educacionais, no que tange ao combate às formas veladas e explícitas de discriminações do povo negro, principalmente no livro didático. Sua ação política, pedagógica, intelectual e religiosa (pois é uma mulher cuja orientação religiosa é essencial na sua vida), dignifica todos os homens e mulheres negras, que um dia sonharam e sonham por uma sociedade em que haja justiça, paz e equidade.

Axé e Vida Longa à Candace Ana Celia da Silva!!!

Autores

Ana Célia da Silva - Professora Titular aposentada do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Ana Rita Santiago – Pós-Doutorado, pela Université Paris Descartes, Sorbonne. Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Língua e Literatura (UFBA) e Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão (UNEB). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Tem experiência docente na área de Educação, com ênfase em Leitura e Produção Textual, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura afro-brasileira, Educação e Relações Étnico-raciais. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Foi pró-reitora de Extensão da UFRB. Membro do Conselho da FAPEX. É líder do Grupo de Pesquisa *Linguagens, Literaturas e Diversidades* (CNPQ). Foi Presidente da Associação de Pesquisador@s Negr@s da Bahia (APNB) (2011-2013). Atua como pesquisadora principalmente nos seguintes temas: Literatura Brasileira, Literatura Afrobrasileira, Educação e Relações Étnico-raciais, Gênero, Autoria Feminina Negra, Memórias Literárias, Identidades, Literatura Afrofeminina, Estudos Culturais e Diversidades.

Anália de Jesus Moreira- Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Licenciada em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador (1999),

(UCSal) Especialista em Metodologia da Educação Física e do Esporte Escolar pela Universidade estadual da Bahia (UNEB), (2001) Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA 2006-2012). É autora do livro “A lei N° 10639/2003 e a Educação Física: desafios e perspectivas”, lançado em 2014 pela Cogito Editora.

Ângela Lúcia Silva Figueiredo possui graduação em antropologia pela Universidade Federal da Bahia (1994), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1998), doutorado em Sociologia pela Sociedade Brasileira de Instrução - SBI/IUPERJ (2003) e Pós-doutorado no Carter Woodson Institute (UVA-EUA/2006). Atualmente é professora adjunta da UFRB, professorada associada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro/UFBA) e coordena o curso Internacional Fábrica de Ideias. Tem experiência nas áreas de Antropologia e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade negra, racismo embranquecimento, mobilidade social, classe média negra, relações de gênero, política do corpo, beleza negra, sexualidade e prevenção do HIV-AIDS. Além de desenvolver pesquisas sobre desigualdades raciais em perspectiva comparativa entre o Brasil e os Estados Unidos. Atualmente desenvolvo pesquisas sobre os discursos e práticas sobre beleza em perspectiva comparada em três países: Brasil (Salvador), Cabo Verde (Praia) e no Senegal (Dakar).

Antonio Liberac Cardoso Simões Filho - Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991), mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Foi professor adjunto da Fundação Universidade Federal do Tocantins (1999 a 2006). Atualmente é professor adjunto

de História da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura negra, cultura popular, capoeira, campesinato negro e história social. É professor permanente no Curso de Pós-graduação/ Mestrado em Ciência Sociais e no Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, do Centro de Humanidades. Artes e Letras da UFRB.

Bruno José Rodrigues Durães - Ex-Professor de Sociologia da Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL-MG), Doutor em Ciências Sociais (Unicamp- 2011), com Mestrado em Sociologia (Unicamp-2006), licenciado em Ciências Sociais (2003) e Bacharel em Sociologia (2004) pela Universidade Federal da Bahia. Possui experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho, informalidade e marxismo. Professor de Sociologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), desenvolvendo pesquisa sobre trabalho informal, sobre o Perfil do Estudante da UFRB e sobre políticas afirmativas junto à PROPÆ (Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis). É também pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades (CRH) da UFBA e do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas (GEPM) da UFRB.

Cláudia Pons Cardoso - Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, UNEB. Ativista do Movimento de Mulheres Negras Brasileiras.

Fátima Aparecida Silva - Doutora em Educação. Participante do Grupo de pesquisa: Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina. Professora adjunta do

Curso de Pedagogia do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: fataparecidasilva@yahoo.com.br.

Florentina Souza da Silva - Possui graduação em Letras Vernáculas com estrangeira, Licenciatura pela Universidade Federal da Bahia (1978), graduação em Letras Vernáculas, Bacharelado pela Universidade Federal da Bahia (1979), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1985). Concluiu o doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000). Atualmente é professora da Universidade Federal da Bahia e atua no Programa de Pós- Graduação em Literatura e Cultura do ILUFBA e no Programa de Pós- Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (CEAO-UFBA). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: afrodescendência, identidade cultural, literatura afro-brasileira, literatura brasileira e cultura brasileira, estudos étnicos. Coordena o projeto EtniCidades: escritoras/es e intelectuais afro-latinos, coordenou de junho de 2005 a janeiro de 2008 o Projeto de Ações Afirmativas Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, UFBA/ MEC/SECAD. Publicou, em 2005, o livro *Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*, foi vice coordenadora do Centro de Estudos Afro-Orientais, CEAO, da UFBA e edita, juntamente Jocélio Teles, a revista *Afro-Ásia*.

Ione Celeste J. de Sousa - Doutora em História Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta da UEFS Pesquisa História da Educação: Trabalho, Gênero e Relações Étnicas/Trabalho e Infância. Email: ionecjs@gmail.com.

Jean Adriano Barros da Silva – Professor Assistente do curso de Educação Física do Centro de Formação de Professores – UFRB. Mestre de Capoeira. Mestre em Educação – FACED-UFBA, Doutorando – Instituto de Educação – UMINHO, Coordenador do Projeto de Extensão Balaio de Gato – CFP/UFRB, Coordenador do Grupo de Pesquisa GUETO – CFP/UFRB. Editor chefe da Revista acadêmica GUETO. Autor de livros na área de capoeira e inclusão Pró-reitor de Extensão – UFRB (2015).

João Vinícius Pereira de Souza - Mestrando em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Graduado em Pedagogia pela mesma instituição. E-mail: viniciusdoingles@hotmail.com.

Juvenal de Carvalho conceição - Mestre em História Social (2002) pela UFBA, defendendo a dissertação "Veja: um olhar sobre a Independência de Angola". Graduado em Licenciatura em História (1997) e Bacharel em História (1999) pela UFBA. Professor de História da África da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Integra o grupo de pesquisa "Núcleo de estudos afro-brasileiros do Recôncavo da Bahia", NEAB-UFRB, linha sobre Áfricas: Histórias e historiografia. e o Coordenou a Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado desde o início em 2003 até 2006, quando o curso foi reconhecido com conceito máximo pelo MEC. Trabalhou na licenciatura em História da Universidade Estadual de Feira de Santana- Bahia (UEFS) lecionando, como professor substituto, as disciplinas História da África e Tópicos especiais em História da África. Trabalhou em curso de Pós-graduação na Faculdade de Tecnologia e Ciências - educação a distância (FTC EAD) lecionando História da África. Lecionou também História da África e metodologia do ensino de História e cultura afrobrasileira em cursos de pós-graduação presencial

promovidos pelas Faculdades São Salvador e FACCEBA. Tem experiência na área de História, com ênfase em História de Angola, atuando principalmente nos seguintes temas: História da África, Ensino de História da África, História das relações Brasil-África, História de Angola e formação de professores de História. Tem ainda participado de diversas atividades como debates, seminários, mesas redondas e palestras sobre as implicações da Lei 10.639. Filiado à ANPUH e à Associação de Pesquisadores Negros do Brasil (Regional Bahia).

Karine Teixeira Damasceno - Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Feira de Santana (UEFS/BA) em 2006. Bolsista do Programa Internacional da Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP) - Turma 2008. Mestra em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP) na área de História Social com trabalho intitulado: Mal ou bem procedidas: cotidiano e transgressão das regras sociais e jurídicas em Feira de Santana (1890-1920) em 2011. Tutora do Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI/BA) – Polo de Feira de Santana desde 2012, Professora do Programa de Formação para Professor da Educação Básica (Plataforma Freire/Parfor) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB/Conceição de Coité/BA) desde 2014.

Marco Aurélio Luz - *Elebogi n' Ilê Axipá, Oju Oba n' Ilê Axé Opô Afonjá*; Filósofo; Doutor em Comunicação; Pós-Doutorado em Ciências Sociais Paris V-Sorbonne-CEAQ-Centre D'Etudes sur L'actuel et le Quotidien; membro da comunidade Ilê Asipá. Autor de diversos artigos e livros em destaque: *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*; *Do tronco ao Opa Exin: memória da tradição afro-brasileira*; *Cultura negra em tempos pós-modernos*. Escultor de imagens da temática arte sacra afro-brasileira.

Maria de Lourdes Siqueira – Pós-doutora pela University Of London School Of Orient And African Studies (1998) e pela University Of South África (2000). Doutora em Antropologia Social e Etnologia pela Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (1992). Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986). Especialista em Comunidades Latino Americanas pela Nações Unidas e Centro Regional de Educação (1967). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1964). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia das Populações Afro-Brasileiras. Professora aposentada da Universidade Federal da Bahia – UFBA e Diretora da Associação Cultural Bloco Afro Ilê Aiyê.

Nilo Rosa Santos - Doutorado em Science Sociale, Sociologie pelo UNIVERSITE DE PARIS I - SORBONNE PHANTEON, França (2005). Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Ronaldo Crispim Sena de Barros - Atualmente é doutorando em Filosofia pela UNICAMP. Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2006). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (1994). Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. É Editor da *Griot - Revista de Filosofia* (CFP/ UFRB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia social e política, marxismo, desenvolvimento, movimentos sociais e relações raciais.

Rosângela Souza da Silva – Doutoranda em Educação (FACED-UFBA). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora Assistente

do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Licenciada em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa *Linguagens, Literaturas e Diversidades* – CFP/CNPQ. Atualmente é Coordenadora do Núcleo de Formação da Propaae, Programa Integrado de Ações Afirmativas e do Projeto Universidade para Todos – UPT da PROPAAE/UFRB.

Zelinda dos Santos Barros – Doutora em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA), Mestra em Ciências Sociais (UFBA), Especialista em Educação à Distância (SENAC) e Bacharela em Ciências Sociais (UFBA). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Gênero e Relações Raciais, atuando principalmente nas seguintes subáreas temáticas: História e Cultura Afro-brasileiras, Educação e Relações Étnico-raciais, Educação a Distância, Gênero e Feminismo Negro. Docente da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Experiência em EAD em Projetos de Formação de Professores do MEC/SECAD (UNIAFRO, UAB/ Rede de Educação para a Diversidade), tendo como parceira a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Experiência em Design Instrucional e Tutoria Online na plataforma Moodle. Coordenou o primeiro Curso de Formação de Professoras/es para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras a distância da UFBA. Consultora em Educação a Distância, Educação e Diversidade.

Este Livro foi impresso pela Gráfica e Editora Copiart, no formato 14,8 x 21cm. Mancha gráfica de 11,5 x 18,1cm. Fontes: Rockwell e Times New Roman e Calibri sobre o papel Polén Soft 80grs.