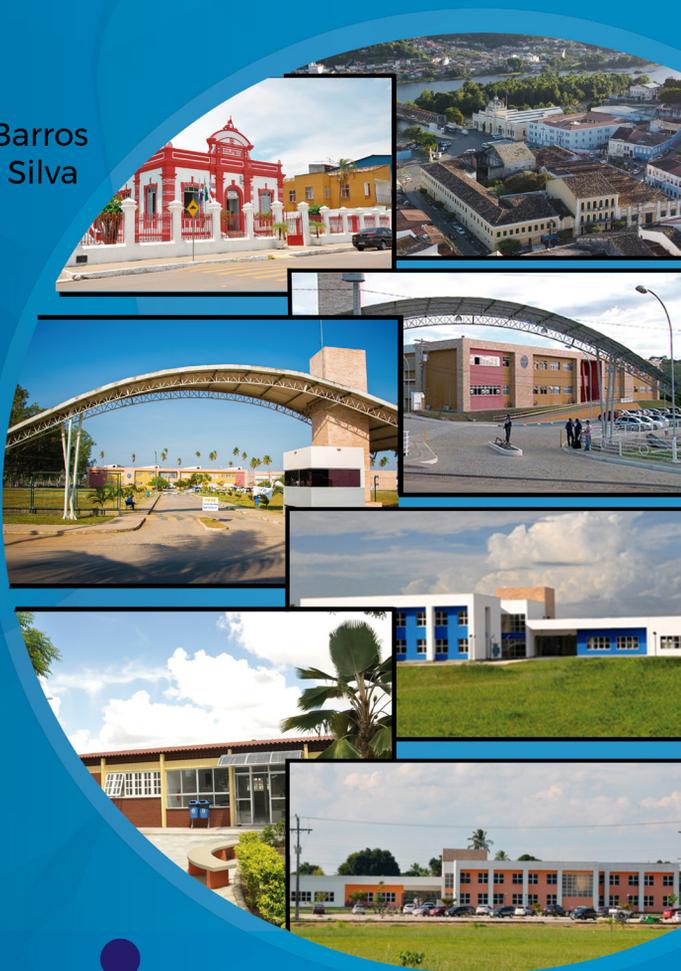


As políticas afirmativas na UFRB

Percursos, dobras e pontes

Ana Rita Santiago
Ronaldo Crispim S. Barros
Rosangela Souza da Silva
(Org.)



Editora UFRB

**AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UFRB:
percursos, dobras e pontes**

REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

Leilane Silveira D'Ávila

Luciana da Cruz Brito

Maurício Ferreira da Silva

Paula Hayasi Pinho

Paulo Henrique Ribeiro do Nascimento

Rafael dos Reis Ferreira

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (Presidente)

Rubens da Cunha

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Tatiana Polliana Pinto de Lima

COMITÊ CIENTÍFICO

(Referente ao Edital n.º 004/2020 EDUFRB – 15 anos de Ações e

Políticas Afirmativas da UFRB)

Andrey Rooseweet Chagas Lemos

Edilza Correia Sotero

Givânia Maria da Silva

Lúcia Maria Xavier de Castro

Petrônio José Domingues

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Ana Rita Santiago
Ronaldo Crispim S. Barros
Rosângela Souza da Silva
(Org.)

AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UFRB: percursos, dobras e pontes



Editora UFRB

Cruz das Almas - Bahia

2023

Copyright©2023 by Ana Rita Santiago, Ronaldo Crispim S. Barros
e Rosângela Souza da Silva

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica

Antonio Vagno Santana Cardoso

Revisão e normatização técnica

Ana Rita Santiago

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

P769

As políticas afirmativas na UFRB: percursos, dobras e pontes /
Organizadores: Ana Rita Santiago, Ronaldo Crispim Sena
Barros e Rosângela Souza da Silva. – Cruz das Almas, BA:
EDUFRB, 2023.
254p.; il.

Este livro eletrônico é parte da Coleção 15 Anos de Ações e
Políticas Afirmativas da UFRB - Volume 7.

ISBN: 978-65-88622-69-8 (Coleção).

ISBN: 978-65-88622-43-8 (Volume).

1.Educação - Relações raciais. 2.Programas de ação
afirmativa - UFRB. 3.Ensino superior - Análise. I.Universidade
Federal do Recôncavo da Bahia. II.Santiago, Ana Rita. III.Barros,
Ronaldo Crispim Sena. IV.Silva, Rosângela Souza da. V.Título.

CDD: 370.19342

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB. Responsável pela
Elaboração - Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).

Livro publicado em 24 de fevereiro de 2023



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 - Centro

44380-000 Cruz das Almas - Bahia/Brasil

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

Sumário

Prefácio

Ana Celia da Silva..... 9

Apresentação

Ana Rita Santiago, Ronaldo Crispim Sena Barros,
Rosângela Souza da Silva..... 13

As políticas afirmativas em travessias formativas de intelectuais negras

Ana Rita Santiago..... 27

Educação, produção de sentidos e antirracismo na UFRB

Carlos Adriano da Silva Oliveira..... 51

Mulheres negras camponesas: a roça e a universidade

Cheirla dos Santos Souza,
Ana Cristina Nascimento Givigi..... 69

Desafios à implementação da lei 12.990/14 na UFRB

Edmilson Santos dos Santos, Givânia Maria da Silva,
Mário Resende..... 101

A UFRB e as conexões entre a África e o Recôncavo da Bahia

Juvenal de Carvalho Conceição..... 125

Ações afirmativas e relações de permanência no CFP/UFRB

Lucas Bonina Trindade..... 145

Raça e classe: racialização e formação racial na Bahia

Luis Flávio Godinho..... 169

O afeto te afeta? o CafUNé e as experiências com licenciandas negras

Maicelma Maia Souza 201

As agruras e delícias de fazer uma universidade para todas e todos

Rosangela Souza da Silva,
Maria Cecília de Paula Silva223

Autores(as)249

Prefácio

*Ana Celia da Silva*¹

A obra, “As Políticas Afirmativas na UFRB: percursos, dobras e pontes”, organizado por Ana Rita Santiago, Ronaldo Crispim Sena Barros e Rosângela Souza da Silva, apresenta experiências construídas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, as quais objetivam garantir e visibilizar formas de resistência e de mobilização contra ataques, silenciamentos e disputas dentro e fora das Universidades, porque, como escreveu, há algumas décadas, uma velha senhora, é preciso sempre desfazer as armadilhas e invisibilidades das nossas lutas e conquistas, “se eles fazem eu desfaço” (SILVA, 1995, P.25).

Cabe à educação, através das instâncias que a ela se dedicam, construir um currículo sem recortes intencionais, apresentando conteúdos, experiências e vivências significativas de toda população formadora de uma dada sociedade ou nação. Nas escolas brasileiras, do ensino fundamental à pós-graduação, a ética Ubuntu e o Aquilombamento se concretizarão a partir da construção/reconstrução do auto-amor e do amor ao seu outro assemelhado. Isso porque é preciso “começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento”, segundo bell hooks(2020, P. 55), em “Tudo sobre o amor: novas perspectivas”. A educação universalista, sob a égide do princípio de igualdade, oculta as diferenças, seus lócus

¹ Militante do Movimento Negro. Professora titular aposentada - Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

e o tratamento a elas dispensados. Povos, que internalizaram e naturalizaram o recalque, têm dificuldade de ser pessoa e construir unidade. O salto significativo do movimento negro, ao introduzir as cotas raciais, não previu o alto grau de racismo e de oportunismo presentes nas universidades, demonstrados através da redução das cotas raciais e sociais e na presença de não negros, que auferindo bens econômicos e de prestígio na sociedade, se auto-declararam negros por origem, em um país onde a marca é o traço distintivo da exclusão, entre outros boicotes.

A raça determina a classe social, na qual os diversos grupos são alocados. Os bens econômicos e de prestígio são distribuídos aos que vivem nos bairros, considerados nobres, caracterizados pela presença dos não negros, em grande parte, em detrimento dos que são alocados pela exclusão nas favelas, cortiços e invasões.

Em um país de profundas raízes escravocratas e patriarcais alterar as relações de classe, a partir do princípio da igualdade e aplicação de políticas de ação afirmativa, provocam reações violentas, como as ocorridas quando da aprovação das ações afirmativas das cotas e condições de permanência. Torna-se necessário e urgente desenvolver ações de denúncia constante, reivindicações e propostas alternativas de combate a essas reações antidemocráticas no âmbito das Universidades e fora dela. Contudo, “É imperioso mantermos a esperança, mesmo quando a dureza ou aspereza da realidade sugerirem o contrário” de acordo com Paulo Freire (2015, p. 215) em *A sombra desta mangueira*.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia surge com uma nova proposta, um novo pensamento, uma nova ação e um

novo devir, ou seja, um novo processo de mudança e transformação. No entanto, a mentalidade reducionista e hierárquica, ainda prevalente nos sujeitos, consegue, em grande parte, hierarquizar conhecimentos, graduações, raça/etnia, gênero e classe, nessa Universidade, na tentativa de reduzir e excluir.

A pedagogia do afeto pode vir a ser uma solução para a prática do auto-amor, do amor ao espelho, cujo reflexo é o seu outro, para a formação de laços que se estendam, abraçando toda a alteridade. Assim, teremos realizado o sonho de construção de uma universidade para todes, todas e todos, horizontal, inclusiva, plural, histórica e culturalmente.

Referências

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Trad Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. EDUFBA/CEAO, 1995.

Apresentação

Ana Rita Santiago
Ronaldo Crispim Sena Barros
Rosângela Souza da Silva

Para além de intérpretes das políticas afirmativas na UFRB

Sob a égide da “igualdade de todos” perante a lei, no Brasil, se invalidaram processos históricos de exclusões de populações negras e indígenas. Assim, constata-se a falta de ação do Estado no desenvolvimento de políticas específicas para coibir a reprodução das desigualdades raciais, econômicas e educacionais vivenciadas pelas populações negras; além do predomínio no acesso de grupos, historicamente, favorecidos da sociedade brasileira (homens e mulheres brancas) aos espaços de produção de conhecimentos, em específico, a universidade; assim como a minimização dos efeitos nocivos da falta de oportunidades para os grupos subalternizados.

Sabemos que existe distância entre a “igualdade formal” e a “igualdade material ou substantiva”, de acordo com Gomes (2005). Isso se reverbera em alguns dos elementos fulcrais no processo de asseveramento de conflitos nas relações socioculturais, raciais e de gênero no Brasil. Faz-se necessário (re)afirmar que foram naturalizados papéis e lugares sociais de prestígio para as camadas abastadas e da classe média que cultuam o mérito e o retroalimentam através de discursos que nulificam o *modus operandi* de uma sociedade que não se permite pensar sobre as desigualdades que a estruturam.

Em relação ao ambiente universitário que, historicamente, privilegiou o mérito, configura-se pelo acirramento de disputas acadêmico-políticas, às vezes, estéreis às demandas da sociedade, tornando-se refém de um modelo que imperava/impera o “racismo acadêmico” (CARVALHO, 2003). Para Gomes (2003, p. 5), “[...] entrar em uma universidade pública não se reduz a questão de mérito, é uma **questão de direito**” (grifos da autora). Logo, para todas as pessoas que acreditam em equalização de oportunidades, ao tornar o acesso ao ensino superior para todos, como um direito inalienável, que não poderia ser mais mitigado, se tentou coibir quaisquer discursos, cujas intenções eram destituir a legitimidade e pertinência as políticas de ações afirmativas, em específico, das cotas raciais.

Mesmo diante de tal cenário, nos primeiros anos do século XXI, as cotas raciais se tornaram uma realidade nas universidades públicas brasileiras. As instituições públicas estaduais pioneiras na adoção das cotas raciais foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2001, assim como a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em 2001, e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2003. A Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira universidade federal a adotar as cotas raciais em 2003. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) já foi criada, em 2005, com um plano de ações e políticas afirmativas, visto que se implantou com programas de reservas de vagas para estudantes pretos, pardos e índios ou descendentes que estudaram em escolas públicas.

Ainda assim, as perseguições às cotas raciais nas universidades públicas brasileiras foram inúmeras por diversos segmentos sociais e políticos, inclusive de comunicação.

Destacamos, de forma específica, a ação de julho de 2009, em que houve a impetração de uma Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186) pelo Partido Democratas (DEM) ao Supremo Tribunal Federal (STF) Brasileiro. A proposta do partido continha a solicitação de inconstitucionalidade das cotas raciais na Universidade de Brasília e, por extensão, alcançaria a todas as universidades públicas brasileiras. Pesquisadores(as) como Lázaro (2018), Maués e Almeida (2014) fazem análises tanto das ações quanto da resposta dada pelo STF a tal ação.

A ação, sem dúvida, afigura-se no mais pernicioso e execrável jogo para manutenção do *status quo* e corroboração com as injustiças históricas de cidadãs/ãos supostos defensores/as de princípios igualitários e democráticos. De todo modo, no julgamento da ADPF 186, pelo STF, em abril de 2012, decidiu-se, favoravelmente, pela constitucionalidade das cotas² e fixou-se o caráter “precedente da decisão judicial”. É, neste sentido, que Maués e Almeida (2014) apresentaram quatro conjuntos de argumentos presentes no decorrer do julgamento que sustentaram a decisão do STF: O primeiro argumento foi sobre a igualdade material; o segundo, sobre reconhecimento e diversidade; o terceiro, sobre o uso do fenótipo como critério de avaliação e o quarto, sobre a proporcionalidade das políticas de cotas.

Quanto ao argumento da igualdade material, o autor e a autora desenvolvem-no em torno das seguintes questões:

² A decisão abre o caminho para a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei 12.711/2012. Essa reserva de vagas, em todas as instituições educacionais vinculadas ao Ministério da Educação, abrange estudantes de escolas públicas, agregando critérios de renda e raça/ cor.

o fundamento constitucional das cotas; a relação entre raça e desigualdade real e as concepções de igualdade de oportunidades e de justiça distributiva. Em relação à questão do fundamento constitucional das cotas, levam em conta a existência da autorização na Constituição para o desenvolvimento de políticas de igualdade. Maués e Almeida (2014) remetem-se ao uso do preceito constitucional realizado pelo voto do Ministro Ayres Britto que assim expressa:

[...] é dever do Estado construir uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, por si só, já reconhece nossa realidade preconceituosa, reforçada ao longo da história, no que diz respeito ao contexto étnico-racial (2012, p. 6).

Para a discussão que realizaram sobre a relação entre raça e desigualdade real entre negros e brancos, relataram os dados estatísticos apresentados pela Ministra Rosa Weber (2012) na audiência, com o seguinte argumento por ela apresentado: “[...] a desigualdade social brasileira não pode ser reduzida ao critério econômico, uma vez que a maioria da população negra é pobre [...]”. A partir disso, Maués e Almeida (2014) relatam que a Ministra defendeu que as políticas universalistas não atingem as desigualdades de cunho racial. No que tange à questão das concepções de igualdade de oportunidades e de justiça distributiva, fizeram uso da defesa da garantia da participação equitativa nos bens sociais, realizada pelo Ministro Ricardo Lewandowski (2012).

Faz-se necessário argumentar em favor da legalidade, constitucionalidade e legitimidade das cotas, pois, ao evidenciar os fundamentos jurídicos que as amparam, tecem-se considerações sobre a pertinência dessas para correção, de forma

objetiva, de injustiças, historicamente, acumuladas pela nação brasileira. Quanto aos posicionamentos sobre reconhecimento e diversidade se destaca, de forma contundente, a importância do pluralismo da sociedade. Segundo Maués e Almeida (2014), tal argumentação foi objeto de atenção de vários ministros, mas plenamente resumido na fala da Ministra Carmen Lúcia, pois ela advogou que as universidades, por meio de ações afirmativas, promovem a diversidade étnico-racial e os desdobramentos esperados relacionam-se ao acréscimo cultural que essa traz para a vida acadêmica. Na argumentação da Ministra, isso promoveria a superação de preconceitos e estereótipos raciais e sociais.

Em relação ao fenótipo, como critério de avaliação, Maués e Almeida (2014) remetem-se ao fato de que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a inexistência de raça, no entanto, refutou que essa inexistência impedia a utilização do critério racial, uma vez que o racismo persiste enquanto fenômeno social. A resposta dos ministros sobre a proporcionalidade das cotas foi unânime quanto ao caráter proporcional da medida. Eles destacaram a defesa que a Ministra Rosa Weber fez sobre a adequação da atuação das universidades em relação ao atendimento de uma necessidade imediata de atendimento ao segmento da população negra no Brasil. Para tanto, defendeu ainda a ministra que investimento em educação exige tempo para que efeitos sejam vividos.

De todo modo, igualdade material, reconhecimento e diversidade, uso do fenótipo como critério de avaliação e a proporcionalidade das políticas de cotas são argumentos jurídico-políticos utilizados pelo STF. Esses resguardam

a necessidade de se cumprir os dispositivos constitucionais, abandonando as idiossincrasias de classe, raça e convicções políticas de determinados grupos, como também observar a magnificência de uma nação plural, em que o seu povo esteja representado, equitativamente, isto é, em quaisquer instituições e níveis de formação.

Deveras necessários e significativos os argumentos utilizados pelo STF para se contrapor à ADPF 186 e validar a constitucionalidade das cotas como parte da execução das políticas afirmativas. Foram enfrentamentos necessários aos argumentos/ações que insistem em deslegitimar o caráter perverso e excludente sobre o qual se perfez o Estado brasileiro, assim como naturaliza a sólida estrutura assimétrica de poder aqui instalada. Em todo caso, é fato que o racismo estrutural só será excluído da sociedade quando as instituições, que cuidam para presevar o Estado democrático direito, façam cumprir as leis que promovem a equidade no acesso a quaisquer oportunidades para os grupos, historicamente discriminados, bem como a justiça distributiva e social.

Diante de tal debate e aparato legal e dos percursos e ações afirmativas da UFRB, até aqui, justifica-se este livro. Ele se insere no âmbito das comemorações em torno do marco dos 10 anos de constitucionalidade das cotas raciais brasileiras, em 2022, e dos 17 anos da UFRB, assim como celebra os 17 anos de Ações e Políticas Afirmativas dessa universidade (2022). Não se trata tão somente de cumprir as determinações inerentes as nossas vidas acadêmicas, o que, por si só, já garante a exequibilidade desta antologia em torno de temáticas como educação e antirracismo, ações e políticas afirmativas, dentre outras.

Tampouco se limita a aproveitar a chamada do edital 004/2020 da UFRB para publicações afins a essas abordagens; ao contrário, resulta de permanentes compromissos com a produção e a divulgação do conhecimento, bem como com as políticas afirmativas dentro e para além dos muros da UFRB.

Assim, para nós, esta obra, *As políticas afirmativas na UFRB: percursos, dobras e pontes*, é um modo de garantir e visibilizar modos de resistência e de mobilizações em meio aos vigentes e perversos desmanches e ataques à universidade pública, aos silenciamentos e degredos, igualmente às disputas dentro e fora das universidades. É, inclusive uma estratégia de reafirmação e reconhecimento das lutas daqueles(as) que nos antecederam, tais como Dandara, Zumbi dos Palmares, Acoti-rene, Luiza Mahin, João de Deus etc. De todo modo, também estamos honrando as lutas antirracistas de ativistas, militantes e intelectuais, agora, unidos(as) a nós pela ancestralidade, tais quais Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Luiza Barrios, Abdias do Nascimento etc. e a tantas outras como Ana Celia da Silva, Maria de Lourdes Siqueira, Valdélcio Santos Silva, Paulo Paim, Luiz Alberto Silva, Kabenguele Munanga, Petronilha B. Gonçalves Silva, Valter Roberto Silvério, José Jorge de Carvalho etc. que seguem comprometidas com a emancipação das populações negras e, por conseguinte, o cumprimento das políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras.

As reflexões apresentadas nesta obra retroalimentam a narrativa sobre a defesa incontestada das ações e políticas afirmativas, da educação antirracista, da premência de uma universidade plural e dos enfrentamentos contra a colonialidade, além de validar compromissos com o combate ao

racismo que se reatualiza, cotidianamente, com mais veemência, no país, que, sequer, nos deixa “respirar”. Com este livro, ratificamos a importância do direito inalienável de ter acesso ao ensino superior público da juventude negra, das filhas e filhos de trabalhadoras/es, das populações rurais, dos povos indígenas e quilombolas e de tantos outros grupos, historicamente, postos à margem das benesses educacionais produzidas no Brasil.

Destacamos, nesta antologia, as reverberações e atravessamentos do “gestar” da UFRB, no tocante às ações, políticas afirmativas, à educação e ao antirracismo, ao tempo que notabilizamos os percalços e os desafios existentes de ser uma universidade plural que titubeia em garantir a pluralidade de vozes no seu *locus* de enunciação. Neste sentido, este livro reúne nove capítulos, abordando diversos temas que têm o pensar, o agir e o devires na dinâmica da UFRB como pano de fundo, adensa a nossa responsabilidade na defesa do projeto de universidade com os seus atravessamentos políticos, sociais e negros.

Os textos apresentam diversos temas que têm o pensar, o agir, o pesquisar e o produzir conhecimentos sobre a UFRB, as ações e políticas afirmativas e a educação antirracista. Assim, as/os autoras/es, a partir de abordagens diferenciadas, também cumprem com o papel de nos apresentar a pertinência de fazer uma universidade para todes. Assim, Ana Rita Santiago, no capítulo, **A ética ubuntu e o aquilombamento**: travessias formativas de intelectuais negras, refletiu sobre alguns postulados da ética *ubuntu* e do *aqilombamento*, considerando-os importantes para pensar a educação antirracista no ensino superior, mas não apenas “para tecer ponderações sobre o

respeito, a diversidade e a valorização do mosaico de culturas que prevalece nas sociedades, em territórios de identidades e também na universidade, mas, principalmente, para favorecer o entendimento das tramas e jogos concernentes à comunalidade, intersubjetividade e interculturalidades”.

Carlos Adriano da Silva, no capítulo, **Educação, produção de sentidos e antirracismo na UFRB**, discutiu sobre trajetórias e inscrições corporais negras na universidade, apresentando estudos monográficos produzidos no Grupo de Estudos e Pesquisa, Docência, Currículo e Formação (DOCFORM/CFP/UFRB). O professor destacou a existência de desafios, posto que predominam as práticas coloniais racistas de silenciamento no espaço da universidade. O texto aponta a necessidade de se produzir alianças de vida.

A partir das narrativas autobiográficas de mulheres camponesas negras, Cheirla dos Santos e Ana Cristina Nascimento Givigi problematizaram, no capítulo, **Mulheres negras camponesas: a roça e a universidade**, sobre o acesso das referidas mulheres ao ensino superior, denunciando o racismo e a opressão, historicamente, vivenciados pelas camponesas negras. Nas conclusões apresentadas pelas autoras, se notabiliza que ocupar a universidade é “[...] levar a roça à universidade, mas, principalmente levar a universidade à roça, enfim, trata-se de desmantelar uma história que excluiu mulheres negras camponesas”.

No capítulo, **Desafios à implementação da Lei 12.990/14 na UFRB**, Edmilson Santos, Givânia Maria da Silva e Mário Rezende referem-se às questões relativas à efetivação dessa lei que estabelece cota racial nos concursos públicos no âmbito federal. De modo específico, fizeram o “[...] escrutínio da apli-

cação da Lei 12.990/14 na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, de 2014 a 2020”.

Em **A UFRB e as conexões entre a África e o Recôncavo da Bahia**, Juvenal de Carvalho, neste capítulo, aliou discussões sobre a importância de uma universidade da natureza da UFRB, comprometida com a valorização da diversidade e com o combate de todas as formas de violência e discriminação (mesmo com as suas contradições), ao tempo em que destaca ações variadas da universidade acerca da pesquisa e do ensino das culturas e das histórias dos povos africanos. Para o autor, as ações “[...] estabelecem laços contemporâneos já que o desenvolvimento sustentável, o combate à pobreza, a produção de conhecimento e tecnologia, a inserção autônoma no sistema internacional são desafios comuns ao Brasil e aos países africanos”.

Lucas Bonina, no capítulo, **Ações afirmativas e relações de permanência no CFP/UFRB**, refletiu sobre o “lugar” das Ações Afirmativas e seu papel no atendimento às necessidades dos estudantes negros e negras no ensino superior, particularmente, a permanência na universidade. Assim, o autor aborda o “[...] caráter das Ações Afirmativas na UFRB e a importância da permanência como política de inclusão de estudantes negros e negras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tendo como locus o Centro de Formação de Professores (CFP)”.

No capítulo, **Raça e classe: racialização e formação racial na Bahia**, Luís Flávio Godinho articula discussões sobre raça e classe, a partir de relatos de experiências enquanto docente formador em um programa institucional da UFRB. Refere-se a uma orientação em conjunto aos(as) estudantes bolsistas,

em projeto submetido à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas (PROPAAE), no qual se desenvolveu uma reflexão sobre a estigmatização da criança negra nos gibis da Turma da Mônica, mais especificamente, do personagem Cascão, da Maurício de Souza Produções.

No capítulo, **O afeto te afeta? o CafUNé e as experiências com licenciandas negras**, Maicelma Maia debruçou-se sobre o Programa de Extensão Cafuné – Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras, desenvolvido no Centro de Formação de Professores e Professoras (CFP). Desta maneira, a autora tensionou as experiências realizadas no referido programa com as estudantes negras dos cursos de licenciaturas do Centro, através das quais discutem temas como afetividade, hipersexualização, solidão da mulher negra, feminismo negro, colorismo, dentre outros, muito em virtude da ascensão de blogueiras negras e influenciadoras digitais. Segundo a autora, as estudantes de licenciaturas buscavam associar os debates à formação inicial docente, uma vez que, futuramente, estariam na escola, trabalhariam em contextos multiculturais e não se sentiam seguras diante da formação regular que recebiam nos cursos.

Por fim, Rosângela Souza e Maria Cecília de Paula, no capítulo, **As agruras e delícias de fazer uma universidade para todas e todos**, se apropriam das discussões realizadas na tese doutorado para tecer reflexões e compreensões acerca da importância, sentidos e significados da existência da UFRB. Na conclusão, as autoras afirmam: “[...] o brado e o regozijo originados de todo o processo de instalação e consolidação da UFRB, não podem ser concebidos a partir de antinomias”. Os dois constituem uma

engrenagem que coloca a “(re) existência” (SANTIAGO, 2018), como condição *sine qua non* da UFRB, cravada no território do Recôncavo, composta, majoritariamente, por pessoas negras e pessoas vulneráveis, socioeconomicamente, depois de quase sessenta anos de privação.

Quando nos colocamos para além de intérpretes das ações e políticas afirmativas na UFRB, a partir dos textos-vidas, traduzimos, neste livro, em palavras, como desassossegos, sonhos, máculas e conquistas tecidas no chão da UFRB no âmbito das ações e das políticas afirmativas. Ademais, *As políticas afirmativas na UFRB: percursos, dobras e pontes*, além de ser um contributo para o debate da função social da universidade pública, configura-se também como mais uma provocação acerca das diversidades, diferenças e políticas de inclusão em instituições públicas de ensino superior.

Referências

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In. SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Cotas étnicas. **Seminário Ampliação do acesso à universidade pública: uma urgência democrática**, 09 de maio de 2003. UFMG, p. 1-9. Disponível em: <https://silo.tips/download/cotas-etnicas-1-nilma-lino-gomes-2>. Acesso em: 10 out. 2019.

MAUÉS, Antonio Moreira; ALMEIDA, Thaianá Bitti de Oliveira. A decisão do STF na ADPF 186: cotas no ensino superior. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 5, jan.-jun. 2014. p. 5-13. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/09/Caderno_GEA_N5.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

SILVA, Rosângela Souza da. **Corpos negros e identidades no tempo presente**: experiências de estudantes do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal Recôncavo da Bahia – CFP/UFRB. 2020. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

As políticas afirmativas em travessias formativas de intelectuais negras

Ana Rita Santiago

Introdução

A identidade intelectual é relacionada, comumente, aos procedimentos e buscas de qualificação profissional, tais como os cursos de capacitação, a formação permanente, os estudos para qualificação da docência, o desenvolvimento de pesquisas etc. A ação de pensar e produzir conhecimento inclui tais práticas, mas está para além delas. De acordo com Santiago (2017, p. 55), a formação intelectual, além da profissionalização e capacitação, “[...] implica, dentre outras ações, em problematizar o vivido [...], questionar, compreender e provocar o presente, o ainda não explicável; historicizar e interpretar pensamentos e conhecimentos já construídos [...]”. Pensar é, pois, ruminar sobre si, fatos, situações e aquilo que está em volta, além de enfrentar dramas humanos, sociais; e projetar, desenhar sonhos, utopias, projetos, desconstruir e ressignificar distopias. Tal exercício é, inclusive, um trabalho contínuo e dinâmico de destecer o já está instituído, quiçá, um transgredir fronteiras discursivas, apontando outras travessias e pontes de se forjar conhecimento, ciências e existências.

Neste íterim, este capítulo tece algumas considerações, a partir de experiências e prerrogativas das ações afirmativas, sobre percursos formativos de intelectuais negras, compreendendo as premissas, condições e implicações inerentes a uma

intelectual negra que, além de escrever, publicar, ler e ser lido, como bem afirma bell hooks (1995), também pensa sobre si (nós) como sujeitos sociais e interculturais, apoiadas em abordagens da filosofia africana: Ética *Ubuntu* (CASTIANO, 2010; 2013; COCHOLE, 2019; NGOENHA & CASTIANO, 2011; RAMOSE, 2002 etc.). A ética *ubuntu*, um alicerce de intersubjetivação da filosofia africana *bantu*, refere-se às relações entre as pessoas, abarcando, dentre outros elementos, segundo o filósofo moçambicano Paulo Gomane Manuel Cochole (2019), a consciência ética individual e a consciência ética comunitária –*Eu sou, porque somos* –.

Além disso, faz alusão ao *aquilombamento*, pensamento da historiadora Beatriz Nascimento (2006), como símbolo histórico de resistência negra, mas também como uma prática coletiva e insurgente, em vários tempos, de fortalecimento da coletividade. Para ela, os quilombos negro-brasileiros foram (e são), historicamente, uma experiência comunitária concreta de resistência e referência para as populações negras, pois mostraram que era (e é) possível construir modos de vida em que os interesses individuais se inter-relacionam com o comunitário. Eles se tornam indissociáveis e exercícios criativos, solidários, resistentes e viáveis de enfrentamento dos problemas estruturais e sociais que nos circundam.

Em processos formativos, intelectuais negras brasileiras, por vezes, têm se apoderado de epistemologias, tal como a ética *ubuntu* e o *aquilombamento*, para se inserir em instituições de nível superior, inclusive na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e em seus complexos jogos discursivos, culturais e de relações. Elas constroem modos de resistências,

individuais e coletivas, tensionando conhecimentos hegemônicos e eurocêtricos e, concomitantemente, urdindo outras epistemes e caminhos de se fazer ciências. Assim, elas também forjam possibilidades de resistências e insurgências, além de vivenciarem e, a um só tempo, promoverem mobilizações culturais e interculturais.

Diante disso, este capítulo propõe refletir sobre a ética ubuntu, no que se refere às consciências éticas individual e comunitária em percursos de intelectuais negras, com o intuito de compreender as suas linhas de fuga e atravessamentos de descolonização e produção do conhecimento (MBEMBE, 2019; KILOMBA, 2019; SANTIAGO, 2017; 2019). Objetiva ainda apontar o *aquilombamento* como um modo coletivo de potencializar as políticas afirmativas no âmbito da universidade. Espera-se, com este capítulo, a sinalização e a provocação de que, para se alcançar um exercício qualitativo, eficaz, eficiente, duradouro, quiçá, insurgente e inovador de ações afirmativas e de uma educação antirracista, tornam-se imprescindíveis o conhecimento e a valorização das experiências coletivas e interculturais dos sujeitos em formação e de intelectuais a elas relacionados e imbricados.

Algumas considerações sobre a ética ubuntu

As ponderações aqui apresentadas estão circunstanciadas pela condição de aprendiz da ética ubuntu e não de uma estudiosa desse pensamento. Assim, seguem brevíssimas leituras descritivo-interpretativas de uma leitora iniciante sobre o pensamento africano *bantu*, e não de uma filósofa, por exemplo. Posto isso, torna-se relevante afirmar que a ética *ubuntu*, como conceito e

experiência, está ligada a *umuntu*, segundo o filósofo sul-africano Mogbe B. Ramose (2002), pois *umuntu* postula *ubuntu* como uma categoria normativa básica da ética que compõe *ntu* e *kuntu*, integrando as categorias da filosofia africana. Para ele, *ubuntu* é a quinta categoria básica da filosofia africana; e é a ética normativa que prescreve, portanto permeia a relação entre *muntu*, *kintu*, *hantu* e *kuntu*. Diante disso, o *ubuntu* deve ser compreendido como a posição filosófica de que o movimento é o princípio do ser, entendido como “ser-sendo”. Segundo esse filósofo:

[...] Filosoficamente, é melhor abordar este termo como uma palavra com hífen, a saber, *ubu-ntu*. *Ubuntu* é, na verdade, duas palavras em uma. Consiste no prefixo *ubu-* e a raiz *-ntu*. *Ubu-* evoca a ideia geral de ser-sendo. É o ser-sendo encoberto antes de se manifestar na forma concreta ou modo da existência de uma entidade particular. *Ubu-* como ser-sendo encoberto está sempre orientado em direção ao descobrimento, isto é, manifestação concreta, contínua e incessante por meio de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, *ubu-* está sempre orientado em direção a *-ntu*. No nível ontológico, não há separação estrita e literal ou divisão entre *ubu-* e *-ntu*. *Ubu-* e *-ntu* não são duas realidades radicalmente separadas e irreconciliavelmente opostas. Ao contrário, são mutuamente fundantes no sentido de que são dois aspectos do ser-sendo como unidade e totalidade indivisível. Portanto, *ubuntu* é a categoria fundamental ontológica e epistemológica do pensamento africano dos falantes da língua bantu. É a indivisível unidade e totalidade da ontologia e epistemologia. *Ubu-* como entendimento generalizado do ser-sendo pode ser visto como distintamente ontológico. Já *-ntu* enquanto o ponto nodal em que o ser-sendo assume a forma concreta ou o modo de ser no processo de descobrimento contínuo pode ser visto como distintamente epistemológico (RAMOSE, 2002, p. 325).

O *ubuntu* é, desse modo, a junção entre *ubu* que remete à ideia do Ser, sendo a força vital, a totalidade e *ntu*, a singularidade do ser/existir. Nisso consiste o “ser-sendo”, em que essa força pode promover e fortalecer a vida e as múltiplas realidades que a compõem. A ética ubuntu refere-se, por conseguinte, ao ser na figuração mais geral, haja vista que é abstrato e pressupõe a generalidade mais amplamente de modos de ser; é “ser-sendo”. Já o *Umuntu* é, a um só tempo, o “diálogo do ser com o ser” e “[...] expressa um Ser específico, o Ser humano – enquanto político, religioso e, sobretudo, enquanto uma entidade moral”, de acordo com Cochole (2019, p. 83). É, pois, o “ser-sendo” mais específico, o qual se concretiza em “fazer-fazendo”. De acordo com Ramose.

[...] A palavra *umu-* compartilha um aspecto ontológico idêntico com a palavra *ubu-*. Considerando que o alcance de *ubu-* é a generalidade mais ampla, *umu-* tende em direção ao mais específico. Em conjunto com *-ntu*, então *umu-* torna-se *umuntu*. *Umuntu* significa a emergência do *homo loquens* que é simultaneamente um *homo sapiens*. Na linguagem comum, significa o ser-sendo humano: o criador da política, da religião e da lei. *Umuntu* então é a manifestação concreta específica de *umu-*: é um movimento que se afasta do generalizado para o específico concreto.

Umuntu é a entidade específica que continua a conduzir uma investigação sobre o ser-sendo, a experiência, o conhecimento e a verdade. Isto é mais uma atividade do que um ato. É um processo em andamento impossível de ser parado, a não ser que o movimento em si seja parado. Neste raciocínio, *ubu-* pode ser considerado como um ser-sendo vindo a ser e isso evidentemente implica a ideia de movimento. Nós propomos considerar tal movimento incessante mais como verbal do que como um

verbo. -*Ntu* pode ser interpretado como o tendo se transformado temporariamente. Neste sentido, -*ntu* é um substantivo. A indivisível unidade e totalidade de *ubu-ntu* significa, portanto, que *ubuntu* é um substantivo verbal (RAMOSÉ, 2002, p. 325).

O *umuntu*, como o sujeito constituído por existência, racionalidade e capacidade de reconhecer o outro, é, por conseguinte, um “ser-sendo” através da relação. É, além disso, de acordo com o estudioso Marcelo José Derzi Moraes:

[...] o *umuntu* também é o homem da política, do Estado, da religião, da lei, é o ser epistêmico e ético, que, na sua relação com o *ubuntu*, sua “essência”. O *umuntu* possibilita a transformação do ser, ou seja, o *ubu* enquanto um ser-sendo ilimitado, anterior a qualquer forma de existência ou de uma entidade particular, é a estrutura geral que impede que o *umuntu*, o homem da lei, se feche em uma existência finita, única e imóvel (MORAES, 2019, p. 3).

Para o filósofo moçambicano José Castiano (2010), o *umuntu* figura-se como a moralidade, a experiência e a sabedoria sobre verdades, ou seja, agencia comportamentos e ações do “ser-sendo” no convívio com o(a) outro(a) e com a comunidade. Ademais, o *ubuntu* e o *umuntu* se metamorfoseiam, visto que o pessoal entrecruza-se com o comunitário e com movimentos pulsantes de interculturação sem estabelecer hierarquia de importância entre as culturas, bem como entre as responsabilidades individual e comunitária. Elas se consubstanciam; são interdependentes e entrelaçadas na dinâmica da existência.

Ubuntu é um conceito ético que “[...] enfatiza as alianças entre as pessoas e as relações entre esta [...]”, segundo Cochole (COCHOLE, 2019, p. 81). A ética *ubuntu*, desse modo, compreende a base da intersubjetivação, abrangendo as éticas

particular [-umuntu] e comunitária [-Ubuntu], ou seja, as consciências éticas individual e comunitária. A ética ubuntu, pois, desenha a integração das idiossincrasias e singularidades da persona, ou seja, o respeito à dignidade e às especificidades do ser individual no âmbito da coletividade, das relações socio-culturais e de processos de interculturalização.

Sob a esteira de discussões e provocações sobre a intersubjetividade, José Castiano considera a interculturalidade uma postura ou disposição das pessoas viverem, hodiernamente, as premissas do Ubuntu e as suas culturas e identidades relacionadas com os(as) outros(as). Além da interculturalidade ser uma atitude, para ele:

[...] é uma experiência ou uma vivência que, por tirar de nossas seguranças teóricas e práticas, permite-nos perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a 'própria', para ler e interpretar o mundo [...] (2011, p. 214).

Pensar, sob a perspectiva do 'nós', é, porquanto, uma possibilidade de ver-se, tornar-se e de viver com o olhar e a cultura do(da) outro(a). Essas ações são, indubitavelmente, atos políticos e de reconstrução da justiça e da existência. Severino Ngoenha (2011), filósofo moçambicano, no bojo das postulações sobre a *filosofia ubuntu*, reitera que a relação intrínseca entre a ética *ubuntu* e a ação política, ao asseverar que esse pensamento pode ser uma possibilidade de se (re)construir a justiça, de se estabelecer relações entre o local e o global, denominado por ele como *glocal*, e de se enfrentar, acrescento, conflitos, geridos por desigualdades e injustiças. Para Cochole, nesse aspecto, a ética *ubuntu* contribui:

[...] para uma ideia de justiça restaurativa. E a justiça restaurativa, apela-nos ao Ubuntu como um modelo ético universal, não obstante a sua gênese contextual, conscientemente a justiça restaurativa esta na gênese da filosofia Ubuntu.

Neste contexto, corroborando com Ngoenha, o *Ubuntu* esta intrinsecamente ligada a uma ideia de justiça social, é uma resposta a questão da alteridade e da relação entre o *outro*, no sentido de alternativa aos paradigmas contextuais das correntes da filosofia africana [a intersubjectivação] (COCHOLE, 2019, p. 82).

Além do “ser-sendo”, também como prática de auto-constituição e formação de (re)existências (ética individual) e do “fazer-fazendo” (ética comunitária), na ética ubuntu, o “ser-sendo”, um eu singular, pessoal e específico, se (re)elabora, desemboca e se materializa em outros eu(s) coletivos e interculturais. Por esse princípio filosófico, podem-se construir travessias e pontes que viabilizem relações que se querem justas e interculturais. Por tal ética, inclusive, contrapondo-se às premissas neoliberais, podem-se mobilizar a vivência das consciências ética individual e comunitária e forjar linhas de fuga para compartilhar territórios interculturais e de intersubjectivação, valores, agendas e projetos de outros mundos possíveis perfilhados por anseios de justiça, transformações e direito de se viver melhor.

Com tais reflexões, é oportuno fazer conjecturas de que o “ser-sendo”, uma premissa da ética *ubuntu*, pressupõe um tornar-se e a auto-constituição como processos advindos do conhecimento de si e da emancipação. Assim, cumpre-se tal ética, na medida em que se traduzam estratégias de pensar sobre si (nós) e, mais ainda, de (re)existir, para que, concomi-

tantemente, no encontro com o(a) outro(a) se estabeleçam paradigmas de convivência pautadas na resiliência e sororidade, empatia, na justiça, dentre outros, e se operacionalizem relações, envolvendo diferenças, quiçá, alteridade, experiências socioculturais e interculturais em meio às micro e macro disputas, intolerâncias e ambições.

A ética ubuntu, por isso, pode ser compreendida como o exercício do tornar-se através de e com outras pessoas e grupos, consciente da força vital. Disso denotamos que uma pessoa existe, constitui-se e se realiza, na proporção em que vive em inter-relação com outras, compartilhando vidas, responsabilidades, vivências culturais e realidades ou, mais especificamente, vivendo as consciências éticas individual e comunitária. Presumo que essas são algumas estratégias para se desenhar outras possibilidades de vida e enfrentamento da centralidade do eu tão prevalente nestes tempos neoliberais, tão narcísicos, inclusive na universidade.

Vivências da ética *ubuntu* na universidade

O acesso de mulheres negras ao ensino superior, com frequência, advém de participação em iniciativas comunitárias de cursos preparatórios para os Exames Vestibulares e o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, tradicionalmente, chamados de “Cursinhos”. Algumas delas, no bojo da educação em espaços não formais, se qualificam para tanto em Quilombos Educacionais, conforme apontam Santiago (2005) e Gomes (2017), – Cursos que, em suas matrizes curriculares, além das áreas do conhecimento convencionais ao ensino

médio, constam aquelas afins às histórias e culturas africanas e negro-brasileiras e à conjuntura das populações negras no Brasil -. Tais vivências, certamente, contribuem, eficazmente, na formação de seus membros para a realização das avaliações e requisitos exigidos por esses exames, mas também colaboram, igualmente, na construção de suas identidades negras, há algum tempo denominada de “Consciência Negra”.

Reconhecer-se negras, como se propõem as ações pedagógicas desses quilombos educacionais, é uma prática complexa e desafiante, visto que a sociedade brasileira ainda se apresenta em suas bases estruturais e em segmentos familiares, sociais, políticos, acadêmicos, religiosos etc. pouco afeita à diversidade e à equidade racial e social. A discriminação e o preconceito racial, as desigualdades sociais e o racismo ainda imperam e impetram, nocivamente, as relações. Crimes raciais são cometidos no Brasil só pelo fato de se ser negro(a)! Morrer-se no Brasil por ser negro(a)! Tais mazelas também impedem, incisivamente, que as populações negras usufruam, qualitativamente, de direitos humanos, sociais, civis, políticos e culturais. Por conta disso, são pertinentes as atividades desses “Quilombos”, no que tange ao ensino e à troca de saberes acerca das histórias e culturas africanas e negro-brasileiras e da conjuntura do Brasil, no tocante às populações negras.

Nesses Coletivos, bem assim, se iniciam e ou se fortalecem múltiplos processos de afirmação de africanidades e de pertencimento étnico-racial. Tornar-se negra(o), no bojo de tais segmentos, proporciona construir e viver o “ser-sendo”, a consciência ética individual, e o “fazer-fazendo”, a consciência ética comunitária, mediante as possibilidades que despontam

para se desenvolver o autoconhecimento, as reponsabilidades de ser negro(a), levando em conta os projetos de vida individuais, mas também as complexidades que envolvem o cotidiano de negros(as) e de suas histórias e culturas na sociedade brasileira.

O ingresso de mulheres negras no ensino superior, mais especificamente na UFRB, normalmente, tem o intuito principal de desenvolver a sua formação e a qualificação pessoal, técnica e profissional. Para tanto, necessário se faz adentrar aos saberes e conhecimentos que circulam na educação superior e se inserir na cultura acadêmica. Tais metas, por vezes, coadunam com as oportunidades de constituição de si e das identidades racial e de gênero, iniciadas em suas trajetórias ou no período de preparação coletiva para os Exames já citados, mas, por si só, já compõem um difícil exercício quando se consideram os seus conhecimentos prévios, o tempo e as condições de estudo.

Da experiência coletiva formativa, nesta perspectiva, desembocam como parte de ações afirmativas, algumas urgências e insurgências formativas e de sobrevivência, ou seja, acolher provocações e forjar tensionamentos sobre modos de descolonização do conhecimento; a(re)construção de existências; mobilizações identitárias; e instigações sobre repertórios históricos e socioculturais, tal como sugere Grada Kilomba:

Nós ocupamos um lugar muito crítico, em teoria. E por causa dessa falta ideológica, argumenta Heidi Safia Mirza (1997) que as mulheres negras habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da “raça” e do gênero, o chamado “terceiro espaço”. Nós habitamos um tipo de vácuo de apagamento e contradição “sustentado pela polarização do mundo em um lado negro e do outro lado, de mulheres” (MIRZA, 1997: 4). Nós no meio. Este

é, é claro, um dilema teórico sério, em que os conceitos de “raça” e gênero se fundem estreitamente em um só. Tais narrativas separativas mantêm a invisibilidade das mulheres negras nos debates acadêmicos e políticos (KILOMBA, 2019, p. 56).

Assim, conhecer postulações e paradigmas de quaisquer áreas de conhecimento poderá ser uma estratégia relevante delas se tornarem sujeitas negras. Estudar e concluir o ensino superior em universidades públicas tem sido, para muitas delas, quase sempre, uma árdua tarefa que nem sempre só o esforço pessoal e a força de vontade são suficientes para garantir a conclusão de seus cursos. Além das exaustivas idiosincrasias, disputas, vaidades e burocracias, ainda (infelizmente) peculiares às instituições de ensino superior, bem como à vida acadêmica, pesam, por vezes, as habilidades, competências e exigências intelectuais inerentes a esse nível de ensino e as suas várias dimensões e estratificações. E para aquelas que se inserem em instituições privadas de nível superior, onde quase não há as referidas políticas, acrescentam-se ainda os desafios do pagamento das mensalidades e as contingências da educação superior particular, em que o foco e as finalidades precípuas, quase sempre, são o ensino, a profissionalização, o mercado e menos a extensão e a pesquisa.

Não são poucos os motivos (compreensíveis) de evasão, trancamento e desistência dos cursos na UFRB. As condições precárias de sobrevivência, estudos e aprendizagens, a não formação eficaz das identidades leitora e escritora, o estado de trabalhadoras estudantes, o racismo e o sexismo, a exaustão física e as crises emocionais, psíquicas e intelectuais, a dominação masculina etc., por exemplo, justificam, indubita-

velmente, o abandono da vida universitária por muitas delas. Ainda assim, as políticas afirmativas impactam positivamente, incisivamente, na vida de estudantes negras, visto que colaboram, mesmo que ainda pouco eficazes e eficientes, para o seu acesso e permanência na UFRB.

Diante de tais situações, a experiência comunitária, a cultura acadêmica, o empoderamento e a solidariedade, dentre outras vias e pontes de fortalecimento mútuo, geralmente, entram em cena como vivência da ética ubuntu, colaborando, relevantemente, com a permanência de mulheres negras na UFRB e com a superação de dificuldades e desafios dele emergentes. A prática de tal ética, neste íterim, permite-lhes o encontro com outras e, mais ainda, incita perceber o que há em comum com outras. Possibilita, inclusive, valorizar o nós que constitui o eu; compartilhar responsabilidades e o cuidado mútuo; confrontar modos de existência; e forjar, coletivamente, oportunidades de sobrevivências e (re)existências e de se desenhar caminhos para uma educação antirracista.

Tal exercício, considerado como ética ubuntu, reverbera traços de alteridade, reconhecendo as diferenças e o direito de ser diferente, inclusive culturalmente. Realça até mesmo a solitudine, de acordo com Paul Ricoeur (1991), ou seja, a percepção de rastros e marcas de si mesmas em outras. Não se trata apenas de compreender o(a) outro(a) diferente de si mesmo(a), mas também de estar e entendê-lo(la) como extensão e parte de si mesmo(a) e vice-versa.

Com múltiplas formas de ajuda mútua, por consoante, estudantes e intelectuais ajudam-se, no que tange aos cuidados físico, emocional e psicológico, à sobrevivência, ao acesso de material bibliográfico para leitura, aos empréstimos de

equipamentos, à produção de textos, ao estudo coletivo das matérias, dentre outras. Acrescente-se a isso as diversas iniciativas desenvolvidas que elas promovem e ou participam em prol do autoconhecimento, do pertencimento racial e de gênero e do entrelaçamento cultural. Assim, o convívio de estudantes e intelectuais negras em coletivos universitários, dentro e fora da UFRB, por vezes, em meio às adversidades, favorece (re)pensar sobre as suas existências, compartilhar modos de vida e de sobrevivência e construir as suas identidades individuais, circunstanciadas e multirreferenciadas sócio e culturalmente, tornando-as sujeitas coletivas e fortalecendo a consciência comunitária.

O aquilombamento de intelectuais negras

São, efetivamente, complexos os caminhos trilhados por estudantes e intelectuais negras que arrojam metas e esforços para obter a formação e a qualificação profissional no nível superior. Mais abstrusos ainda são os percursos daquelas que se dedicam à pesquisa, ou seja, à função intelectual engajada, como bem afirmam bell hooks, em *Intelectuais negras* (1995), e Lélia Gonzalez, em *Lugar de negro* (1982). Para elas, não são poucos os dilemas e desafios mediante a função social e intelectual de pensar, problematizar e produzir conhecimentos sobre fatos históricos, dramas e realizações humanas e sociais, pautados na descolonização (MBEMBE, 2019), no contexto afro-brasileiro (SANTIAGO, 2017; 2019) e na decolonialidade (KILOMBA, 2019), materializados em escrever, publicar e promover a circulação de seus pensamentos coadunados com diálogos teóricos e realidades que lhes instigam. Assim, intelectuais negras incumbem-se da função intelectual, formulando

e circulando pensamentos sobre as vicissitudes do cotidiano e temas que perpassam grupos da sociedade a que pertencem, mas, igualmente, enfrentando diversas indagações que emergem do tornar-se negro(a) no Brasil.

Tal realidade envolve, dentre outras situações, as faces do racismo e do sexismo vividos por intelectuais negras, concretizados, às vezes, por apagamento, desqualificação, cerceamento e não reconhecimento satisfatório e justo de suas trajetórias e produções. De acordo como Santiago (2019, p. 59):

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, normalmente, são atribuídas abnegação ao zelo pelo outro e a inerência aos serviços domésticos. Além disso, o seu corpo ainda é, algumas vezes, 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).

Como consequência, constatamos que as suas produções ainda não compõem, suficiente e recorrentemente, o arcabouço teórico-epistemológico de componentes curriculares e pesquisas de instituições de educação superior, inclusive da UFRB. Os seus discursos, quando aparecem, geralmente, estão na superfície desses segmentos ou resultam de empenho pessoal ou de algum(a) pesquisador(a) negro(a) e/ou de grupos e coletivos afins. Por conta disso, os seus estudos, às vezes, ainda 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.

Em programas de pós-graduação, instituições e segmentos de pesquisas e docência, em eventos etc., intelectuais negras encontram-se e, concomitantemente, confrontam-se enquanto sujeitas individuais e coletivas, agenciando modos de viver, resistir e insurgir. Evidentemente que nem todas as pesquisadoras negras estão sensíveis e se dispõem a construir a sua função intelectual tendo como matriz o *aquilombamento* e a ética ubuntu. Mas são muitas as que desenham as suas trajetórias pautadas na convicção de que o “sonho que se sonha só é um sonho que se sonha só, mas o sonho que se sonha junto é realidade”, como já nos garantira o compositor Raul Seixas.

Além do enfrentamento da invisibilidade do seu pensamento, elas “[...] têm mais uma função emergente, igualmente importante, que se associa a outras: criação de mecanismos e estratégias que desconstruam estereótipos negativos que circulem acerca de si, de seus pensamentos [...]” (SANTIAGO, 2017, p. 61) e de seus legados culturais. Cabe-lhes, diante disso, se apropriarem de formações discursivas, totalizantes e excludentes, não como verdades, mas como saberes datados e dotados de exercícios de poder, descolonizando-os. Imputam-lhes, neste sentido, a ação de questionar a homocultura, o etnocentrismo, as diversas áreas do saber, os princípios éticos ocidentais e as formas ocidentais de organização de segmentos socioculturais. Competem-lhes ainda uma (re)elaboração crítica de refutações de teorias segregadoras e assimilacionistas, bem como a construção e o recrudescimento de epistemes negras ou, se

quisermos, *afrocentradas* (ASANTE, 2009; MUCALE, 2013; ANI, 1994; SARR, 2019) a construção de outros saberes, a partir da multirreferencialidade e da interculturalidade que favoreçam a crítica e a possibilidade de outras formações de pensamento.

Desses enredamentos, apresentam-se, inclusive, alguns vetores motivacionais prementes advindos de tal vivência, tais como a responsabilidade com a trajetória pessoal e com reinvenções de (re)existências, mas, do mesmo modo, com a sororidade e a busca ou a (re)construção da justiça, como fluxos da ética ubuntu e de modos de *aquilombamento*, exigindo delas um labor permanente de tornar-se “ser-sendo”, bem como de experiências de “fazer-fazendo”. Assim, efetivamente, mesmo reconhecendo a necessidade do silêncio, solidão e isolamento, apontados por bell hooks (1995), para o bom desenvolvimento da intelectualidade e da identidade subjetiva, diante dos desafios citados, urgem práticas interculturais e comunitárias como possibilidades de forjar jogos de intersubjetividade e de *aquilombamento*.

Para Beatriz Nascimento (2006), aquilombar é um fato histórico do Brasil, o qual está relacionado aos quilombos, organizados por africanos(as) escravizados(as) e libertos(as), como dispositivos de resistências e territórios de agregação, solidariedade e cooperação. Eles tiveram diferentes formatos e estratégias de constituição e organização e contribuíram, relevantemente, para o fortalecimento de seus movimentos de lutas, bem como para a preservação de identidades e culturas negras brasileiras.

Além da importância histórica dos quilombos, para Nascimento (2006), o *aquiombamento*, advindo das expe-

riências históricas, sociais, políticas e culturais dos quilombos, é também uma necessidade contemporânea. É um convite a viver o presente com os pés fincados no chão e no passado, em conectividade com a ancestralidade, o tempo presente e inter-relacionado com caminhos de se construir coletivos negros e sociedades solidárias e equânimes. Em seu documentário *Ori* (1989), ela assegura que os quilombos não se esbarram e se justificam tão somente pelas suas referências históricas. A sua relevância social extrapola o seu caráter histórico, pois são modos de agenciamento de enfrentamento das populações negras, mas também de valorização e reconhecimento de seus legados e repertórios culturais. Por conta disso, ela considera que os quilombos históricos se reverberam, reconfiguram-se e desaguam em sistemas sociais alternativos e coletivos fundados por negros(as); visando outros projetos de sociedades, em diversos tempos e territórios.

O ato de aquilombar, para a historiadora, é, neste sentido, uma estratégia de mobilização, resistência, intervenções e coletividade protagonizada por segmentos sociais, políticos, religiosos e culturais negros do tempo presente. Segundo ela, “cada cabeça é um quilombo” (1989). Assim sendo, aquilombar-se é o movimento pessoal e comunitário, de formar e tornar-se (“ser-sendo”) um quilombo e de, simultaneamente, experimentar o “fazer-fazendo”. O *aquilombamento* pode ser, ao fim ao cabo, um exercício da ética ubuntu e das políticas afirmativas, principalmente, no que tange à consciência comunitária, pois propõe a busca de alternativas de se viver e (re)existir em que as necessidades, dores, lutas, perdas e conquistas se comunitarizam.

Essas desafiantes atribuições, no âmbito da ética ubuntu, do *aquilombamento* e das políticas afirmativas, pressupõem que intelectuais negras percebam as suas idiossincrasias, mas também se reconheçam como sujeitos coletivos, políticos, históricos e diversamente culturais e intersubjetivos. Para tanto, necessário se faz compreender que, nos princípios desses pensamentos, o ato de aquilombar e a filosofia do ‘nós’ geram mais potência, a força vital, a existência, o “ser-sendo”, a consciência ética individual e, simultaneamente, vivencia o “fazer-fazendo”, a consciência ética comunitária, através da solidariedade, partilha, corresponsabilidade e do cuidado recíproco.

Considerações finais

A ética ubuntu, como um princípio epistemológico africano, rasura o conceito e postulações da ética na filosofia ocidental. Não se trata de sobreposições, mas de compreensão de sentidos, implicações de existência do ser imbricado e construído com o(a) outro(a) sobre a perspectiva epistêmica do povo *bantu*, da África Austral. Para essa filosofia, não há força vital sem o encontro, seguido de tantos desencontros, com o (a) outro(a) que também constitui a si mesmo(a) e vice-versa, pondo em cena o jogo de culturas. O “ser-sendo” sobrevive graças à peculiaridade de existir coletivamente e de entrecruzar fios e fiapos históricos e de repertórios e legados culturais.

Presumo que, para pensar sobre a educação antirracista e cumprir os ditames das políticas afirmativas na UFRB, torna-se imprescindível o entendimento das prerrogativas da ética ubuntu e do *aquilombamento*, não apenas para tecer pondera-

ções sobre o respeito, a diversidade e a valorização do mosaico de culturas que prevalece nas sociedades, em territórios de identidades e também na UFRB, mas, principalmente, para favorecer o entendimento das tramas e jogos concernentes à comunalidade, intersubjetividade e interculturalidades.

Para fortalecer estudos e pesquisas sobre as políticas afirmativas na UFRB e a educação antirracista, neste íterim, torna-se relevante o conhecimento sobre a ética ubuntu e o *aquilombamento* e que se criem, igualmente, oportunidades de se vivenciar as suas premissas. Para tanto, é importante avaliar os modos de inter-relações na UFRB que se enredam nos projetos e planos pedagógicos, tendo em vista a educação antirracista, e nos Programas de Ações Afirmativas. Cabe também tensionar as teias conjunturais que fomentam o individualismo exacerbado, as intolerâncias, injustiças, o epistemicídio, a necropolítica, o negrocídio, a xenofobia, as desigualdades, os campos de guerra e de disputas que se reverberam em ambientes universitários.

Parece que, neste sentido, a ética ubuntu e o *aquilombamento*, como potências de vida, individual e coletiva, força vital e processo de intersubjetividade, avultam como princípios epistêmicos a serem conhecidos e propícios para o desenvolvimento de Políticas Afirmativas na UFRB, levando em consideração as experiências e necessidades comunitárias de sujeitos(as) negros(as). E, quiçá, as experiências de algumas docentes e pesquisadoras negras, alinhadas por esses pensamentos, podem figurar caminhos de se repensar a prática docente, a função intelectual e o ato de fazer pesquisa, pautadas na interculturalidade e corresponsabilidades, advindas de modos de se aquilombar e na premente observância e exercício das consciências éticas individual e comunitária.

Referências

ANI, Marimba. **Urugu** – Uma crítica africano-centrada do pensamento e comportamento cultural europeu. Trenton: África World Press, 1994. Disponível em <https://estahorareall.wordpress.com/2015/08/07/dr-marimba-ani-yurugu-uma-critica-africano-centrada-do-pensamento-e-comportamento-cultural-europeu/>. Acesso em 14.10. 2020.

ASANTE, Molefi. **Afrocentricidade**: Notas sobre uma posição disciplinar. In: Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo, Ed. Selo Negro, 2009.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana**: Em busca da Intersubjectivação. Editora Ndjira, Maputo, 2010.

_____, José P. O diálogo entre as culturas através da educação. In: NGOENHA, S. E; CASTIANO, José P. **Pensamento engajado**: ensaios sobre a filosofia africana, educação e cultura política. Editora Educar, Maputo, 2011.

GOMANE, Manuel Cochole Paulo. Ética e filosofia ubuntu: da problemática da concepção ao debate epistemológico. Fortaleza-CE. **Revista Reflexões**. Ano 8, n. 15. Jul-Dez, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Trad Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite**. Ensaio sobre a África descolonizada. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2019.

MORAES, Marcelo José Derzi. A filosofia ubuntu e o quilombo: a ancestralidade como questão filosófica. **Revista Áfricas e Africanidades**. Ano XII – n. 32, 2019.

MUCALE, Ergimino Pedro. **Afrocentricidade** – Complexidade e liberdade. Prior Velho: Edições Paulinas, 2013.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Kuanza, 2006.

NGOENHA, S. E. Ubuntu: Novo modelo de justiça glolocal? In: NGOENHA, S. E.; CASTIANO, José P. **Pensamento engajado: ensaios sobre a filosofia africana, educação e cultura política**. Editora Educar, Maputo, 2011.

RAMOSE, Mogobe B. **A ética do ubuntu**. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, p. 324–330, por Éder Carvalho Wen, 2013.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Trad Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

SANTIAGO, Ana Rita. Intelectuais Negras: Entre a invisibilidade e a resistência. In: SANTIAGO, Ana Rita Santiago; CARVALHO, Juvenal Conceição de; BARROS, Ronaldo Crispim Sena; SILVA, Rosangela Souza da. **Descolonizando o conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2017 (e-book).

_____, Ana Rita. Intelectuais Negras: Entre a invisibilidade e a resistência. 2 ed. In: SANTIAGO, Ana Rita Santiago; CARVALHO, Juvenal Conceição de; BARROS, Ronaldo Crispim Sena; SILVA, Rosangela Souza da. **Descolonizando o conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2019.

SARR, Felwine. **Afrotopia**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

SILVA, Ana Rita Santiago. **Projeto Educacional Quilombo Asantewaa**: Uma alternativa Possível? Dissertação de Mestrado. Programa Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Salvador, 2005.

Educação, produção de sentidos e antirracismo na UFRB

Carlos Adriano da Silva Oliveira

Introdução

O objetivo do capítulo é refletir sobre trajetórias e inscrições corporais negras na universidade, evidenciando estudos monográficos produzidos no Grupo de Estudos e Pesquisa, Docência, Currículo e Formação (DOCFORM/CFP/UFRB). Dessa forma, ressaltamos a dinâmica de pensar a educação, produção de sentidos e antirracismo mediados por esses estudos. Não se trata de uma conjectura descolada da realidade. Trata-se de uma reflexão atravessada por nosso tempo e contexto.

Na ocasião, o marcador de 15 anos de Ações e Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) está envolvido em uma realidade de conflitos, disputas e negociações que confirmam a importância simbólica/material dessa instituição e, especialmente dos sujeitos, textos e contextos que produzem essa história. Vale afirmar, no tempo presente, a nossa contribuição perpassa nuances entre o silenciamento e a necessária reflexão sobre alianças de vida.

Como afirmamos anteriormente, o objetivo da reflexão em curso não negligencia ou se descola da realidade no tempo presente. Ressaltamos o caráter relevante de problematizar sobre o valor da vida e de nossas existências também no tempo presente. Uma pandemia mundial amplia em demasia as relações de desigualdades sociais, uma realidade perversa.

A pandemia ocasionada por um vírus identificado em dezembro de 2019, como COVID-19, é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 que apresenta um quadro clínico variável de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2021), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório). Trata-se de um fenômeno global que atinge pessoas de forma diferente.

Indicamos o desafio de articular reflexões sobre educação, produção de sentidos e antirracismo em um contexto de pandemia, especialmente considerando a dimensão de uma perpetuação desigual dessa realidade nas inscrições corporais. A forma de perpetuação da pandemia mencionada apresenta, em nossa interpretação, marcadores de raça, classe e gênero intensos. Marcadores que não podem ser lidos de forma apresada ou descuidada ao problematizar a nossa esfera contextual, estrutural e educacional.

Os marcadores de raça, classe e gênero são intensos. Segundo o Relatório da United Nations Population Fund (UNFPA, 2020), intitulado, *COVID-19: Um olhar para o gênero*, em todo o mundo, as mulheres representam 70% das equipes de trabalhadores e trabalhadoras de serviços sociais e de saúde. As condições objetivas de existência do povo negro estão situadas também por uma realidade de desemprego no Brasil. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no quarto trimestre de 2020, aproximadamente 13.9 milhões de

desempregados. Ainda conforme o IBGE, o desemprego entre negros é 71% maior do que entre brancos. Em contraponto, os ricos ficam mais ricos na pandemia. A Ong Oxfam (2021) divulga que o patrimônio dos bilionários brasileiros aumentou US\$ 34 bilhões (cerca de R\$ 177 bilhões) durante esse contexto. Não menos violento: a situação agravada pela desorganização e projeto genocida do Estado brasileiro confirmam os ataques cotidianos no tratamento público da pandemia.

Essa realidade também permeia as reflexões em voga e, nesse caminho, de forma situada, pensamos em confirmar *alianças de vida*. No livro, *Os Condenados da Terra*, de Frantz Fanon (2005), observamos os ecos necessários para organizar e promover uma reflexão no tempo presente. Em nossa leitura, a produção convoca a pensar os sentidos de luta considerando as realidades, as suas conexões múltiplas, com redes diversificadas e, especialmente, um convite a renovar as direções de leitura e interpretação de nossa existência.

Outra escrita envolve-se com a inquietação e, dessa forma, ampliamos reflexões originárias a partir de uma comunicação intitulada, *Produção de conhecimento e inscrições corporais negras: provocações e subjetividades rebeldes* (PAULA SILVA; OLIVEIRA, 2018), apresentada ao XXIV Encontro de Pesquisadores em Educação do Nordeste (EPEN) - Reunião Científica Regional da ANPEd - João Pessoa - PB, em novembro de 2018. Na ocasião, propusemos considerações parciais da tese de doutorado, em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE-UFBA).

Neste capítulo, partimos do objetivo de refletir sobre trajetórias e inscrições corporais negras na universidade evidenciando estudos monográficos produzidos no Grupo de Estudos e

Pesquisa, Docência, Currículo e Formação, do Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB (DOCFORM/CFP/UFRB). No caminho evidenciam-se os desafios da nuance entre as práticas coloniais racistas de silenciamento e a necessidade de produzir alianças de vida.

O DOCFORM se constitui como um grupo de pesquisa cadastrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em atuação desde 2015, na UFRB. O grupo envolve oito linhas de pesquisas e estudos integrando pesquisadores docentes de diferentes cursos do CFP/UFRB e colaboradores externos, estudantes de graduação e pós-graduação, técnicos, comunidades, organizações e povos que dialogam sobre temáticas no processo educacional, pautado por princípios de coletivos em luta por direitos, buscando a intervenção na realidade educacional com respeito e compromisso a produção de conhecimento qualificada cientificamente e os saberes envolvidos no entremeio de contextos sócio-referenciados no entorno da UFRB. A defesa política de que as trajetórias aprendem/ensinam perpassa as produções do DOCFORM analisadas neste capítulo. Concebemos uma dimensão de educação que compreende o atravessar das leituras de corpos e as suas significações materializadas nos estudos em diálogo com a produção de sentidos.

A produção de sentidos pode ser construída, lida/interpretada de diferentes lugares. Assim, em termos de interpretação, a análise se produz a partir da semiose social de Verón (1980), em especial, da possibilidade de refletir sobre textos relacionados ao que se produz para além dos mesmos (extratextos). Verón (1980) enfatiza elementos do fenômeno discursivo e os modos de existência da ideologia no seio dos discursos.

Ainda tratando sobre a utilização da metodologia, apontamos o diálogo com as características da *pesquisa histórica do tempo presente*. A saber, a possibilidade de ampliação no uso das fontes, recusa de explicações deterministas e totalizantes, valorização de atores individuais e coletivos, relação dialética entre história e memória. A história do tempo presente incorpora a instância da memória em as suas dimensões coletiva e individual, dessa forma agrega possibilidades de fontes como recursos documentais registrados em documentos audiovisuais, filmes, documentários, diferentes suportes de informática, fotografias, escritos literários, relatos orais e escritos, charges, mapas, atas, peças publicitárias, jornais, revistas, música, entre outros (DELGADO, 2014; FERREIRA, 2014).

Neste capítulo, analisamos os estudos monográficos, realizados como Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação no CFP-UFRB, articulando elementos da pesquisa histórica do tempo presente e a análise da produção de sentidos. Dessa maneira, analisamos e apontamos provocações de três estudos, *Epistemicídio e Afrocentricidade no curso de Pedagogia – CFP/UFRB: reflexões e proposições*, de Jean Gomes (2018); *Têm negras na história! Histórias de vida de professoras negras do município de Mutuípe-BA*, de Eliene Marques dos Santos (2019); e *Educação das relações étnico-raciais e o ensino de Química: reflexões no Centro de Formação de Professores da UFRB*, de Lucas dos Santos Gois (2020). Tais produções são frutos de um processo histórico, firmados a partir das lutas ancestrais de povos originários e negros sequestrados do continente africano, até as tensões sociais no tempo presente, elementos que confluem para consolidação da UFRB em nosso território (OLIVEIRA, 2018).

Os diálogos alimentam-se da compreensão política de que trajetórias aprendem/ensinam. Também destacamos, para reflexões neste capítulo, o que Santos (2014) problematiza sobre a potência simbólica e material da permanência de estudantes negras/os no ensino superior como uma política de ação afirmativa. Aliada a esse destaque, a presença da UFRB, no interior da Bahia, é fruto de luta e muito simbolismo histórico. Uma conquista dos povos e movimentos sociais que nos antecederam que converge com um período histórico repleto de elementos de disputa e política de Estado que favorecem a existência desse marco em 2006.

Envolvidos nesse processo, passamos a refletir sobre as inscrições corporais negras na universidade e como os estudos analisados apontam direções importantes para reflexão no campo da Educação e da crucial luta antirracista no Brasil e no mundo.

Inscrições corporais negras na universidade

Na comunicação de Oliveira e Paula Silva (2018), atentamos, em termos de representação, sobre o contexto brasileiro e as suas implicações na produção histórica das inscrições corporais negras. Não de forma ingênua ou desinteressada, a produção de sentidos circulou em torno de uma história única, quando a condição colonial/capitalista propagou a posição do corpo negro classificado e hierarquizado como objeto/coisa desse processo (PAULA SILVA, 2002). Nossa memória viva é constitutiva.

Importa-nos ressaltar a dimensão do conceito de *inscrições corporais*, afirmadas como marcação social e cultural do corpo e podem se desdobrar como uma modelagem simbólica variável que atua nas dimensões de remoção, de deformação ou

de acréscimo, preenchendo funções no espelho social. Nossas direções de leitura e interpretação da realidade dialogam com esse conceito e buscam problematizar as *inscrições corporais negras* em nosso tempo e contexto (LE BRETON, 2007; FANON, 2005; 2008).

As políticas de produção de sentido racistas alimentam-se do mito da democracia racial (MUNANGA, 2006) e de discursos universalistas com intenções colonizadoras. Nesse processo, em acordo com A. Cesáire (1978), o colonialismo é antes de tudo um regime de exploração desenfreada de imensas massas humanas que tem a sua origem na violência e só sustem pela violência. Uma forma moderna de pilhagem. Essa exploração e violência também se processam no campo de luta da produção do conhecimento na universidade. Existe uma relação intrínseca entre o colonialismo e a coisificação, uma barbárie. Ninguém coloniza inocentemente; as aspirações não são por igualdade; por que se aspira é a dominação, potencializando sociedades esvaziadas de si próprias, com possibilidades suprimidas.

Em diálogo com Fanon (2008), destaca-se que a violência que presidiu o arranjo do mundo colonial e ritmou, incansavelmente, a destruição das formas sociais dos povos indígenas [e de comunidades negras no processo histórico brasileiro], demoliu sem restrições os sistemas de referências da economia, os modos de aparência, de indumentária, em síntese, a expressão da violência e da negação das existências. O mesmo autor enfatiza que esse processo será reivindicado e assumido pelo colonizado no momento em que, decidindo ser a história em atos, a massa colonial irromperá nas cidades proibidas. Ao ampliar a argumentação, ele indica a necessidade de explodir o

mundo colonial a partir da retomada por cada um dos indivíduos que constituem o povo colonizado e expulsar o mundo colonial dos territórios. Para além dessa argumentação, ele indica que o mundo colonial é maniqueísta.

Os princípios de oposição maniqueísta, que orientam a lógica colonial, perpetuam pseudodiscursos de aliança com a alocação de apoio ao antirracismo e se aproximam da luta, propondo falsas alianças. Essas circulam em torno de lutas em voga, dentre elas, enfatizamos as lutas contra o racismo, sexismo, patriarcado, a homofobia, as classes sociais, dentre outras. O objetivo central dos falsários é de afirmar mecanismos retóricos e desmobilização das lutas nos espaços sociais. Máscaras do colonialismo racista/estrutural.

Em contraponto a esse panorama mascarado de desmobilização, a história de luta produz outro cenário, *as alianças de vida*. Em consonância com a reflexão, destacam-se os movimentos sociais negros que produziram representações históricas, as quais culminaram na realidade cotidiana de existência dos corpos negros em todas as esferas da estrutura social, alianças de vida. Vale afirmar que, neste capítulo, essa construção está vinculada aos desafios enfrentados pelos povos negros nos espaços universitários de produção de conhecimento. Em evidência, há uma lógica universitária colonialista, desigual, excludente e o *medo* da branquitude, expresso pela realidade de mobilização e luta dos corpos negros na configuração de uma estrutura que conceba a perpetuação de alianças de vida.

As políticas de sentido racista transvestem os argumentos de colonização de diversas formas. Muito comum à existência de menções as ideias de *mistura*, *mestiçagem*, *igualdade e mérito* como produtos da relação pura entre os seres humanos

nas relações sociais. No espelho social, a história se processa de maneira extremamente violenta. Ao longo da história de povos negros a *violência, genocídio, desigualdades e exclusão social* são termos mais frequentes.

A materialidade expressa por corpos negros no campo de trabalho e a existência são estruturantes da condição colonial. Essa configuração também se perpetua na produção de conhecimento das universidades brasileiras. No sentido de encaminhar a discussão, atentamos para o objetivo de situar o contexto de desenvolvimentos da pesquisa educacional no Brasil e tratar de algumas questões metodológicas e desafios da pesquisa nesse campo.

Segundo Narcimária Correia do P. Luz (2013), a consagração do método (re)produz constructos discricionários que atuam de forma determinante nas representações sobre pesquisa e como essas são aceitas (ou não) no campo da educação e das ciências humanas no Brasil. Assim, segundo Luz (2013), as organizações universitárias não acreditam nem concebem a produção de uma epistemologia africano-brasileira. Tal recusa vivifica a ação do racismo estrutural, relegando, também no espaço universitário, um olhar colonial branqueado que se baseia em discurso de reducionismos e inexistência de produções da intelectualidade negra. Apesar da dimensão perversa que promove um desenvolvimento desigual nas relações indicadas, a condição dos corpos negros e os seus embates para produzir as suas experiências nos campos de vida, trabalho e produção do conhecimento persistem. Discutiremos a necessidade, a capacidade de resistência e as *alianças de vida* produzidas como uma alternativa contra à hegemonia neoconservadora e os seus feitos na ampliação da barbárie colonialista também na universidade.

Em vias desse embate necessário nas universidades brasileiras, Luz (2013) utiliza uma metáfora para problematizar um contínuo civilizatório que tensiona *as porteiras da universidade*. Porteira como um limite de fronteiras territoriais, valores e linguagens que representam poder. Narrativas que desequilibram o modelo de ciência e colocam a questão da epistemologia africano-brasileira da porteira para dentro, como uma possibilidade. Nesse debate, Luz (2013, p. 190) ainda atenta para a epistemologia africano-brasileira que dinamiza os valores e linguagens das nossas comunalidades que persistem, recriando, subvertendo, continuando surpreendendo e expandido os valores de sua civilização.

Crucial problematizar esses espaços – antes intransponíveis e inacessíveis – como possíveis. Sensibilizar e mobilizar os sujeitos em termos históricos de representação e possibilidades. Assim, as alianças de vida são perpetuadas a partir de redes de luta que dialogam e constroem, como supracitado, *alianças de vida* nesse campo de luta.

Alianças de vida: trajetórias aprendem/ensinam

Neste tópico, há uma breve apresentação/descrição e apontamentos produzidos a partir da constituição de alianças de vida. Em evidencia três estudos realizados no CFP-UFRB, campus Amargosa. Todos foram produzidos em diálogo com o Grupo DOCFORM, a saber: *Epistemicídio e Afrocentricidade no curso de Pedagogia – CFP/UFRB: reflexões e proposições* de Jean Gomes (2018); *Têm negras na história! Histórias de vida de professoras negras do município de Mutuípe-BA* de Eliene Marques dos Santos (2019); e *Educação das relações étnico-ra-*

ciais e o ensino de Química: reflexões no Centro de Formação de Professores da UFRB, de Lucas dos Santos Gois (2020).

Das produções: escritos de intelectuais, jovens e vigorosos. Três inscrições corporais negras, cursos de licenciaturas diferentes (Pedagogia, Química e Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias), estudantes cotistas, dois do gênero masculino e uma do gênero feminino que acessam o ensino superior federal em virtude de uma política de ação afirmativa de expansão de possibilidades. Assim ressaltamos a importância da UFRB e a sua condição sócio-referenciada.

Na produção de sentidos, o sistema de referência e autor-referência são apontados como elementos simbólicos em um contrato de leitura (VERON, 1980). Isso indica que buscamos refletir dentro de uma esfera una e diversa, considerando elementos da *ideologia* e da articulação de leitura local/global contidas nos trabalhos monográficos analisados.

No estudo de Gomes (2018), *Epistemicídio e Afrocentricidade no curso de Pedagogia: reflexões e proposições – CFP/UFRB* -, de acordo com o autor, é fruto das inquietações, anseios e trajetórias, enquanto intelectual negro, subversivo e inconformado. O objetivo da monografia foi analisar as dimensões da ausência/silenciamento da produção epistemológica afrocentrada no curso de Pedagogia do CFP/UFRB. A partir das referências e investigação, o autor aponta os impactos das universidades ocidentalizadas e os seus efeitos para o sepultamento e silenciamento das produções que não fazem parte do cânone eurocêntrico.

Em síntese, os resultados da investigação de Gomes (2018), que parte de análise documental (monografias,

ementas, planos de curso e Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia), alertam para o silenciamento em termos da representação de conteúdos acerca da ampla produção negra no mundo. Segundo Gomes (2018, p. 76), o trabalho se propôs a evidenciar a alternativa e força do paradigma *afro-centrado* como sustentáculo de outra narrativa da história, não mais como recorte de pauta educacional, mas, de fato, como epicentro de qualquer discussão no mundo. A pesquisa denuncia o racismo institucional, curricular e, sobretudo, pedagógico.

O estudo de Santos (2019), *Têm negras na história! Histórias de vida de professoras negras do município de Mutuípe-BA*, teve como objetivo analisar de que forma as histórias de vida das professoras negras e camponesas implicaram na constituição de suas identidades. A autora evidencia as suas dimensões de *mulher, negra e camponesa*, vinculando as trajetórias investigadas em relação a sua própria história. Buscou investigar trajetórias de professoras que se autodeclaram negras no contexto da pesquisa, ligadas por aproximações a realidade camponesa, por meio de suas atuações profissionais, ou por serem/residirem nesse espaço social. Um marcador: reflexões sobre identidades e pertencimento, evidenciando a necessidade explícita de debater a relação entre Educação do Campo, raça e gênero.

Santos (2019, p. 78), através da análise de entrevistas e cartas narrativas, aponta como achado a indispensável tarefa de refletirmos sobre identidades e pertencimento evidenciado a necessidade explícita de debater a relação entre Educação do Campo, raça e gênero; indica os desafios de diversas ordens referentes ao atravessar de categorias como professora, mulher, negra e camponesa e a esfera política dessa ação consciente,

bem como a importância de pensar em processos históricos de racismo e machismo na Educação do Campo.

A pesquisa de Gois (2020), *Educação das relações étnico-raciais e o ensino de Química: reflexões no Centro de Formação de Professores da UFRB*, partiu do objetivo de analisar como a educação das relações étnico-raciais foi abordada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química no CFP-UFRB. De acordo com Gois (2020, p. 56), os resultados alcançados com a investigação do PPC (2012), do curso de Licenciatura em Química, acentuou a percepção inicial e confirmou que o documento silencia uma perspectiva em que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja incluída. Dessa maneira, esse silêncio pode implicar sobremaneira na formação inicial dos professores de Química, em especial, no desejo de produzir uma educação antirracista.

Em vias de conclusão, atentamos para a dimensão das inquietações analisadas nos estudos a respeito da *violência produzida pelo silêncio*. Interpretação mobilizada pelos intelectuais de diferentes formas em seus processos formativos. Como supracitado, de forma resumida, as investigações perpassam documentos e a escuta de participantes da pesquisa e retratam essa realidade em questão.

A violência produzida pelo silêncio é lida por Grada Kilomba (2016) em uma realidade que utiliza a metáfora das *máscaras do silêncio*. Kilomba adverte sobre os mecanismos de (re)produção de imaginário branco perpetuados pelo artifício do silenciamento. Um comportamento naturalizado e que reforça as práticas coloniais do racismo estrutural. Em sua leitura, a resistência de sujeito negro é vista como um desvio da

realidade consciente de que abala (desagrada) essa produção de sentidos.

Nossas expressões e desejos reforçam o convite à leitura das monografias. Outros debates como afrocentricidade, epistemicídio, intersseccionalidade, e a dimensão de disputas no campo da docência, produção dos currículos e formações são características nos estudos. Também reafirmamos a argumentação envolta no desafio de produzir sentido a partir de alianças de vida. Alianças que contestam e abalam as práticas coloniais do racismo estrutural.

Considerações finais

Por qual motivo é necessário construir alianças de vida? Inicialmente para nos fortalecer na luta e combater a violência produzida pelo silêncio. Nilma Lino Gomes (2012) ajuda a refletir sobre esse destaque ao evidenciar que a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e de sua expressão na realidade social e escolar.

Os trabalhos monográficos analisados revestem de potência a produção de sentidos e suas implicações na luta antirracista. Concluímos ressaltando a relevância desses estudos, de autoras e autores negros, intelectuais que disseminem as possibilidades, vinculados a processos imaginativos que compõe outras narrativas, sobretudo de ruptura com silêncio colonial do racismo estrutural.

Contestamos uma epistemologia civilizatória pautada em princípios do silêncio colonial e racismo estrutural. Importante ler, com compromisso e responsabilidade, os marcadores sociais de classe, raça e gênero do contexto de pandemia como práticas dessa lógica histórica. Nossa contestação está intimamente atrelada à importância de não negligenciar ou simplificar ações colonialistas/conformistas alimentadas nos discursos racistas. Esses discursos/práticas racistas produzem o silêncio em todas as estruturas da sociedade, especialmente nas produções acadêmicas e no espaço universitário.

Não obstante, refletir sobre educação, produção de sentidos e antirracismo é um desafio. O fato de não negligenciar o silêncio, problematizar essa dinâmica nos trabalhos analisados e em nosso cotidiano é uma forma de combater a estrutura colonial/racista. Para além do silêncio, outra reflexão que alimentamos é a potência dos estudos observada sobre a ótica de produzir sentidos e alianças de vida, abalando as estruturas e desagradando as amarras do mito da democracia racial edificado nas universidades. A condição de autoria é imprescindível nesse debate.

A condição de autoria passa por um processo de auto-crítica e de postura combativa a esse modelo colonial/racista. Fanon (2015) pondera que o cálculo, os silêncios insólitos, as segundas intenções, o espírito subterrâneo, o segredo, tudo isso o intelectual abandona quando mergulha no povo. E a verdade que se pode afirmar então é que a comunidade já triunfa nesse nível, que ela cria a sua própria luz e a sua própria razão.

Produzir sentido é produzir existência. Combater o racismo estrutural nas produções acadêmicas e no cotidiano universitário é produzir existência e, nesse caminho, a derrota do

colonialismo, do racismo estrutural e das diversas formas de violência que geram desigualdades é o objetivo da luta. Objetivos que atravessam os trabalhos analisados. Essa aliança de vida precisa alimentar-se da articulação de nossas referências, nossas comunalidades diferentes e produzir sentidos de existência. Trata-se de um desafio.

Referências

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2014.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**: Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, Dez. 2002.

GOIS, Lucas dos Santos. **Educação das relações étnico-raciais e o ensino de Química**: reflexões no Centro de Formação de Professores da UFRB. Monografia (Graduação) - Colegiado da Licenciatura em Química no Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2020.

GOMES, Jean dos Santos. **Epistemicídio e Afrocentricidade no curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFRB**: Reflexões e proposições. Monografia (Graduação) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, Jan/Abr 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desemprego. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em 28/06/2021.

KILOMBA, Grada. A Máscara. Trad Jessica Oliveira de Jesus. **Revistas USP: Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, 2016.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Trad. Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2 edição, 2007.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. É preciso Africanizar a Universidade. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; SANTANA, Elizabete Conceição; AQUINO, Maria do Sacramento. (Orgs.). **Educação, região e territórios: formas de inclusão e exclusão**. Salvador: EDUFBA, 2013.

MUNANGA, Kabenguele, **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica: Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. **Os encantos e o pecado da maçã: professores/as e a educação das relações étnico-raciais**. Cruz das Almas/BA: Editora UFRB, 2018.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. SILVA, Maria Cecília de Paula. Produção de conhecimento e inscrições corporais negras: provocações e subjetividades rebeldes. Trabalho Completo GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais - **XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**. Reunião Científica Regional da ANPED, 2018.

OMS. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em 30 de abril de 2021.

OXFAMBRASIL. Relatório Quem Paga a Conta? Taxa a Riqueza para Enfrentar a Crise da Covid-19 na América Latina e Caribe. Julho

de 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/bilionarios-da-america-latina-e-do-caribe-aumentaram-fortuna-em-us-482-bilhoes-durante-a-pandemia-enquanto-maioria-da-populacao-perdeu-emprego-e-renda/> Acesso em 28/06/2021.

PAULA SILVA, Maria Cecília de. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectiva do corpo na história da educação brasileira. Salvador, EDUFBA, 2009.

_____, Maria Cecília de. **Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado**: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PPGEF/UGF. 2002.

SANTOS, Dyane Brito Reis. A permanência no Ensino Superior como Política de Ação Afirmativa. In: SANTIAGO, Ana Rita; RIBEIRO, Denize de Almeida [et al.]. **Tranças e redes**: tessituras sobre África e Brasil. Cruz das Almas/BA. EDUFRB, 2014.

SANTOS, Eliene Marques dos. **Têm negras na história!** Histórias de vida de professoras negras do município de Mutuípe-Ba. Monografia (Graduação) - Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-BA, 2019.

UNFPA. United Nations Population Fund. **Relatório COVID-19**: Um olhar para o gênero, proteção da saúde e dos direitos sexuais e reprodutivos e promoção da igualdade de gênero. Março de 2020. Disponível em: <https://popdesenvolvimento.org/images/ficheiros-pt/temas/covid19-olhar-genero.pdf> Acesso em 28/06/2021.

VERÓN, Eliseo. **A produção de sentidos**. São Paulo. Cultrix. Editora da Universidade de São Paulo. 1980.

Mulheres negras camponesas: A roça e a universidade

*Cheirla dos Santos Souza
Ana Cristina Nascimento Givigi*

Introdução

Este capítulo, em tela, foi desenvolvido a partir do desejo de instigar algumas reflexões a partir de narrativas autobiográficas de mulheres negras camponesas sobre o acesso delas ao ensino superior, levando em consideração que, historicamente, essas mulheres foram excluídas de uma série de direitos, que vão dos civis aos políticos, chegando aos modos específicos de exclusão dos direitos trabalhistas.

Desde o período pós-abolição, as questões que envolviam ser livre constituíam um caleidoscópio complexo de ausência de direitos. Esses foram alvo de lutas de negros e negras, constituídos em um contexto adverso de circulação de práticas e ideias de racismo científico, teorias e políticas de branqueamento. Desde os primeiros anos republicanos, dentre os direitos almejados, a educação era uma pauta cara. Logo se percebeu que, para vencer a convenção acadêmica, que se engendrou socialmente, de que a inferioridade do brasileiro devia-se à herança cultural e biológica do negro, seria preciso continuar se insurgindo em terras brasileiras. Mais do que isso, era preciso vencer a ideia do protagonismo branco na constituição da liberdade da população negra e visibilizar os movimentos abolicionistas negros e as ações de negros pela liberdade, além

daqueles que se constituíam a partir de um posicionamento de populares negros diante da assunção a uma espécie de identidade negra (ALBURQUERQUE, 2009). Mesmo naquele momento em que o jogo de dissimulação da cor era necessário à elite e políticos brancos para não deixar emergir que a ausência de direitos estava ligada ao racismo nascente no Brasil, Albuquerque mostra que acontecia a construção de grupos culturais que afirmavam, a seu modo, a sua identidade de lastro africano.

Outros movimentos culturais e políticos nascidos no pós-abolição logo posicionaram-se também em relação ao analfabetismo que, segundo Domingues (2008), tomada do Jornal Alfinete, em 2018, era de mais de dois terços da população negra. Dados como esses levaram às iniciativas de construção de escolas para negros(as), especialmente, no Estado de São Paulo. Domingues declara:

Não há consenso acerca das razões que levaram os negros a criar suas próprias escolas. Uma das hipóteses é que a disputa por um “lugar ao sol” entre os vários grupos étnicos que viviam em São Paulo se operava num clima de tensão [...]. Outra explicação é que essas escolas foram uma resposta da população negra à discriminação racial que vicejava na rede de ensino. Havia escolas que dificultavam e outras que simplesmente vetavam a matrícula de negros (DOMINGUES, 2008, p. 519).

Assim, é bom que se afirme que as Associações Negras nascentes, desde o século XX, viam na educação um caminho para a liberdade (DOMINGUES, 2008) e já interpretavam que teriam inúmeras dificuldades em inserir-se no sistema de ensino do nascente Brasil racista. Tanto o é que, na década de 30, a Frente Negra Brasileira (FNB) assume uma importância

inigualável na problematização da questão educacional dessa população, sendo espaço de variadas iniciativas e construções autônomas de instrução formal para o povo negro, ou seja, uma das áreas que representou maior dificuldade de acesso da população negra foi à educação, algo que vem sendo transformado paulatinamente, tornando um espaço de inserção, através das políticas afirmativas desenvolvidas, sobretudo, nas últimas décadas do século XXI.

O debate sobre as políticas afirmativas tem sido feito, sendo essa implementação fruto de um processo de lutas e reivindicações dos diversos movimentos sociais. No entanto, de modo geral, observa-se que ainda permanece uma grande desigualdade no acesso de negros ao ensino superior. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, a proporção de jovens de 18 a 24 anos, pretos e pardos no ensino superior era de 55,6%, enquanto entre os brancos a proporção era de 78,8%. Entre os que haviam concluído o ensino superior nesse período somava-se 36,1% dos brancos e 18,3% dos pretos e pardos. Apontando que, embora o acesso ao ensino superior venha melhorando gradativamente entre a população negra, a taxa dos que consegue concluir ainda é alarmante: 10,4%. A situação se complexifica ainda mais se considerarmos outros indicadores para significação do acesso e/ou não o limitarmos apenas a ingresso, uma vez que apenas isso não assegura a explicação aos processos sucessivos de evasão, por exemplo. Desse modo, se considerarmos a permanência e qualidade de formação, sobretudo se analisarmos os indicadores que os balizam como as vagas, os ingressos, processo seletivo, a taxa de evasão, a taxa de diplomação etc.

(SILVA, *et all*, 2013), poderemos fazer outras análises. Parte considerável da bibliografia lida, de forma qualitativa com esses dados, trazendo explicações que amparam este capítulo. Não é nosso objetivo rever todas as lutas da população negra e a sua inserção na educação, mas considerar, de forma reflexiva, as dificuldades de camponesas negras ao acesso.

Diante da desigualdade histórica no acesso do povo negro ao ensino superior, quando tratamos de mulheres negras de origem ou residentes no campo, que conseguem ingressar em um curso superior e concluí-lo, as desigualdades se acentuam ainda mais. Os dados apresentados a partir da pesquisa “estatística de gênero – indicadores sociais das mulheres negras no Brasil”, desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2018, apontam que o percentual de mulheres brancas que concluiu o ensino superior é de 23,5%, mostrando que o número de mulheres brancas é 2,3 vezes maior do que o de mulheres pretas e pardas, que soma-se apenas 10,4%.

Nós, mulheres negras camponesas, consideramos fundamental nosso acesso, – sejamos nós oriundas de quaisquer dos diversos grupos de camponeses como quilombolas, de terreiro, e/ou camponesas negras engajadas em movimentos de base camponesa –, bem como outras mulheres como as periféricas, as transgêneros, as de movimentos populares, entre outras, na universidade, considerando que o ingresso dessas mulheres plurais promove o nosso acesso a conhecimentos que foram produzidos pela humanidade e nos foram negados por gerações. Além do mais, quando a universidade se torna plural, ela possibilita a produção de conhecimentos suscitados através de outras lentes, de outras experiências, ou seja, a lente dos

excluídos e não dos colonizadores. Prova disso é a ampliação das discussões e pesquisas relacionadas a grupos específicos, a exemplo das mulheres negras camponesas.

A atenção das autoras para com essa temática é fruto do processo de formação junto ao Programa de Pós Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Desde 2012, temos esse importante curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, no Estado da Bahia, que tem se lançado, dentre outros, no propósito de pensar sobre o campesinato e suas experiências políticas e de conhecimento. Sabemos que a região Nordeste concentra a maior proporção de negros do Brasil e que essa é também uma realidade da Bahia, sendo significativo o percentual de negros na área rural do estado, totalizando 77,55% – somando pardos e negros autodeclarados –, segundo o censo do IBGE de 2010. Isso tem despertado, neste curso de Mestrado, trabalhos atentos à questão racial no Campo. A prova disso é o aumento de projetos que ensejam o curso que tratam da questão racial, especialmente interseccionando gênero e raça. 337 198

A procura e ingresso de mulheres camponesas negras no PPGEDUCAMPO apontou a necessidade de criação de uma terceira Linha de Pesquisa, intitulada Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo. O cruzamento de dados na relação procura/entrada no programa exigiu do Mestrado um novo contorno epistemológico político nos últimos anos, especialmente, a partir de 2019. A articulação com os movimentos sociais, promotora desse Programa, implicou, ao longo dos anos, na ampliação das pautas acionadas por esses movi-

mentos e se estendeu lançando um foco importante para a) a relação da educação do campo com a educação quilombola; b) a relação da educação do campo com a pedagogia das águas (representada por pescadores, marisqueiras, povos ribeirinhos etc.); c) a relação da educação do campo com a pedagogia/ educação em terreiro (território negro, terreiros e comunidades tradicionais e religiosas); d) a relação da educação do campo com a pedagogia das florestas e educação indígena (representadas por indígenas); e) a relação da educação do campo com o campesinato negro, mobilizado pela raça; f) a relação da educação do campo com as mais diversas representações e vivências de femininos e de gênero, só para citar algumas das pautas que chegou até o programa, ressaltando a importância da diferença e diversidade na construção do sujeito do campo (APCN/CAPES, 2019).

Temos buscado, com a pesquisa em andamento no PPGE-DUCAMPO (CFP-UFRB) e no Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher da Universidade Federal da Bahia (NEIM), intitulada ‘Mukanda, o que nos mostra as Cartas? Branquitude na educação do campo e as escritas negras na terra’, problematizar em que medida e por quais meios a identidade racial branca, a-marcada e naturalizada como referente, assume o lugar de elaboração epistêmica na educação do campo, afastando-se da memória das lutas negras e da narração de mulheres negras (e seu legado no campo) acionando o racismo epistêmico. Desse modo, as ausências dizem respeito aos modos da branquitude de colonizar a história e eliminar as historicidades de povos negros e originários. Assim, podemos encontrar pistas da ausência das mulheres negras nas suas próprias narrativas,

de onde emergem experiências femininas cotidianas, negligenciadas por modelos epistêmicos que tomam o negro/a como objeto e não como enunciador, como sujeitos que falam por si mesmos, balizando com seus métodos e saberes, o conhecimento sobre os grupos nos quais estão inseridos.

Não do mesmo modo, essa preocupação se reflete nas produções acadêmicas da educação do campo, considerando aquelas realizadas em todo país e cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para as quais a questão racial ainda é minoritária. Em um acesso ao BDTD, utilizando os descritores – mulher negra e educação do campo; o campesinato negro e educação do campo; a questão racial e a educação do campo – observa-se ao associar 08 pesquisas de 2005 até aqui.

Nossos caminhos

Diante das reflexões iniciais, rerepresentamos os objetivos deste capítulo que são tecer reflexões, a partir das narrativas autobiográficas de mulheres camponesas negras e contribuir com o debate sobre o seu acesso ao ensino superior, qualificando-o a partir de narrativas que apontam problemas, arestas, mas fazem afirmações e reivindicam lugar. Para desenvolvimento da pesquisa que deu origem a este capítulo adotamos uma metodologia qualitativa, de abordagem autobiográfica, utilizando-nos de narrativas autobiográficas. Segundo Levi, “[...] qualquer que seja sua originalidade aparente, uma vida não pode ser compreendida unicamente através de seus desvios ou singularidades, mas ao contrário, mostrando-se que cada desvio aparente em relação às normas ocorre em um

contexto histórico que o justifica” (LEVI, 1996, p. 176). A biografia, neste sentido, é o campo que textualiza a narrativa, a ação do pesquisador e a experiência vivida. A relação entre essas três dimensões se coloca como promissora fonte de pesquisa para a historiografia, para as ciências sociais e para a educação.

As narrativas de mulheres negras revelam contextos e interhistoricidades (SEGATO, 2012) colocadas para fora das definições históricas e cujas pesquisas, muitas vezes, se deram sem elas. Assim, ao dizer sobre si, mulheres negras se nominam a partir de seus contextos e se constituem como sujeitos de si (EVARISTO, 2018). A literatura de mulheres negras foi estabelecendo-se como espaço fronteiro e de resistência entre a ficção e a (re)invenção do sujeito negro, realizando entrelaces entre o ‘contar sobre si’ e o imaginar-se a si afirmativamente, para além dos estereótipos (SANTIAGO, 2012). Esse exercício literário transborda as margens da ficção, recriando um tempo de falar de si, de dizer por si e de ensinar produzir conhecimento sobre si, uma vez que as fontes históricas e sociológicas podem não ser confiáveis. Toni Morrison, pesquisadora, intelectual e escritora negra, declara:

Se meu trabalho é confrontar uma realidade diferente daquela recebida do Ocidente, devo centralizar e animar um conjunto de informações desacreditadas pelo Ocidente – desacreditadas não porque não sejam verdadeiras ou úteis ou mesmo de algum valor racial, mas porque são informações pertencentes a um povo desacreditado, informação desprezada como ‘lenda’ ou ‘fofoca’, ou ‘mágica’ ou ‘sentimento’ (MORRISON, 2020, p. 423-424).

A literatura abriga as vidas de mulheres negras como lugar de (re)construí-las a partir de suas narrativas e autono-

minação – tomando o que era desacreditado – incidindo sobre as possibilidades da narrativa autobiográfica também como fonte histórica e social. Essas fontes, regularizadas a partir de metodologias constituídas para esse fim – de servir às pesquisas – possibilitam a emergência de histórias silenciadas, não ditas, mas ordinárias e produtoras de inúmeras estratégias invisibilizadas (ARFUCH, 2010) que preenchem lacunas e fundam uma nova historiografia, mas que também são potentes em sua interface com a educação (SOUZA; OLIVEIRA, 2016). Contemporaneamente, a educação utiliza as trajetórias e biografias para a compreensão dos contextos socioeducativos para construção de instrumentos pedagógicos, para balizamento de análises sobre currículos.

Narrar é dizer sobre a experiência. Para Joan Scott (1999), a experiência é um espaço de aprendizagem, e neste lugar social o sujeito é capaz de refazer seu mundo construindo-se a si, reflexivamente. Na verdade, a experiência é cara às diversas teorias feministas, mas, especialmente, às mulheres negras. Luiza Bairros (1995) esteve atenta às diversas experiências de mulheres negras e entendeu que, a partir das vivências “[...] de ser negro (vividas através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça)” (BAIRROS, 1995, p. 461), as mulheres constroem e dimensionam as suas ações políticas. Deste modo, todas as experiências de mulheres negras geram conhecimento. A vida, vivida e narrada, é constituída dessas experiências que são narradas como modo de construção de si, entrelaçando história e educação.

A pesquisa, que originou este capítulo, ouviu mulheres negras camponesas e buscou entender como elas se sentem em

relação ao ensino superior. Ouvimos, por meio de temas geradores, as suas narrativas, tomando-as como forma de balizar análises sobre o seu acesso ao ensino superior.

Quadro 1 – Quadro de sujeitos de pesquisa:

NOME	RAÇA	IDADE	SITUAÇÃO OCUPACIONAL	ESCOLARIDADE	MOVIMENTO A QUE PERTENCE
Mariele	Negra	37	Coordenadora Pedagógica	Mestre em Educação do Campo	Militante dos movimentos sociais do campo e da luta pela educação do campo, através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mutuípe e do Polo Sindical da Região de Amargosa. Presidenta do Partido dos Trabalhadores de Mutuípe.
Dandara	Negra	29	Autônoma (sacoleira)	Graduada em Pedagogia	Sindicalista e militante dos movimentos. Membro do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mutuípe.
Margarida	Negra	34	Agricultora Familiar	Estudante/ educação do campo.	Militante da luta em defesa da Educação do Campo e dos direitos dos camponeses.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Da elitização à democratização

Em 2019, uma notícia chamou a atenção da sociedade brasileira no campo educacional, pela primeira vez, depois de uma longa caminhada, segundo dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, a população negra começou a ocupar melhores posições em relação ao acesso ao ensino superior. Ao tempo em que o povo negro

comemorava a notícia desse dado importante, algumas questões eram problematizadas, nos convidando a dimensionar problemas dos quais os dados estatísticos friamente visualizados não tratam como as trajetórias complexa da população negra para acessar a educação, mediante as intersecções entre raça, gênero e classe, de onde advém outros problemas com moradia, transporte, trabalho, saúde, além daqueles próprios do racismo da sociedade brasileira.

A educação deveria ter papel fundamental na alteração das desigualdades que marcam as hierarquias sociais e justificam a posição inferior da população negra na pirâmide social. De fato, muitas lutas de sujeitos subalternos destinam-se a isso. Mas, é preciso afirmar que a educação brasileira é marcada por um processo excludente, que favoreceu e reproduziu os interesses da elite, por longo tempo. Esses interesses são racializados e foram responsáveis por diversos arranjos políticos para a manutenção de privilégios de brancos no acesso à cidadania, por consequência à educação.

Quando se trata do campo brasileiro as distâncias entre negros e brancos também se aprofundam e, especialmente, podemos notar que os investimentos capitalistas também são racializados, definindo assim um curioso, mas não inexplicável mapa de investimentos prioritários nas regiões sul e sudeste, como já apontavam as análises de Lélia Gonzalez (2008) sobre o capitalismo brasileiro.

Logo, devemos afirmar que o aumento do índice do acesso da população negra ao ensino superior é fruto das lutas e reivindicações de movimentos sociais diversos, ressaltando, obviamente, o movimento negro. Segundo a intelectual Nilma

Lino Gomes, desde os anos 90, as demandas “[...] por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho” (GOMES, 2003, p. 739). Como fruto dessas reivindicações, temos acompanhado nas últimas décadas algumas políticas sendo implementadas no sentido de contribuir para corrigir a exclusão histórica que atinge, sobretudo, os estudantes negros e indígenas, camponeses, mulheres, estudantes de escolas públicas, estudantes de baixa renda, entre outros.

A maior parte das políticas afirmativas foi implementada a partir de 2003, no exercício do governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva e foram fundamentais no processo de democratização do acesso à Educação Superior. De acordo com Barros (2015), o referido governo “[...] voltou suas ações para a sustentação financeira dos estabelecimentos existentes. Os principais mecanismos utilizados foram o ProUni e o Fies” (BARROS, 2015, p.10). Nas universidades Federais contou-se ainda como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que se propunha criar mais condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior.

De acordo com Barros (2015), entre as políticas que representam um processo de democratização do ensino superior no Brasil, estão:

[...] o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o aumento da oferta de cursos superiores a distância e as políticas de cotas, que vêm exercendo papel importante na democratização do acesso (BARROS, 2015, p. 2).

Todas essas políticas foram fundamentais para o aumento da oferta de cursos superiores no Brasil, contribuindo para reverter os índices baixíssimos de inclusão neste nível de ensino (BARROS, 2015 p. 10). Ainda, de acordo com os estudos realizados por Barros (2015), os resultados da primeira fase da expansão do ensino superior no Brasil, denominada de Expansão I, relacionada aos anos de 2003 a 2007, já apresentava grandes avanços no campo do ensino superior no Brasil.

Neste período, foram criadas 08 universidades federais em diversos estados. E, após 2007, com a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), mais 06 surgiram, totalizando 14 universidades no período de 2003 a 2010 [...] além disso, a expansão da referida rede também contou com a interiorização dos Campi. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades federais passou de 114 em 2003 para 237 no final de 2011 (MEC, 2011, *apud* BARROS, 2015, p. 14).

Precisamos afirmar que anterior a esse período, os investimentos no campo do ensino superior estavam focados no ensino privado, sendo que a oferta de curso superior era pequena e as políticas de acesso e permanência eram praticamente escassas. Sem tratar do modelo de ingresso ao ensino superior, adotado desde início do século XX, os vestibulares, um modelo seletivo, injusto e desigual, em que as camadas populares sempre saíam em desvantagem em relação aos alunos de classe média alta.

Outra política que contribuiu muito para o processo de democratização do ensino superior foi a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do ensino médio ao fim da escolaridade básica, e só em 2009 passou a ser adotado

enquanto política de acesso ao ensino superior. O ENEM foi e é muito importante nesse cenário de transformações e democratização do ensino superior, sendo que ele apresenta:

[...] uma expectativa diferente ao cenário do acesso à educação superior brasileiro, na medida em que possibilitou que o processo seletivo de diversas instituições, públicas e privadas, do Norte ao Sul do país, se desse de forma unificada. Assim, candidatos dos lugares mais longínquos da nação, passaram a ter a oportunidade de concorrer para uma instituição do território nacional sem que para isso tivessem que se deslocar para o processo seletivo (SANTOS; FERREIRA; GARCIA, 2013, p. 2).

Sem dúvidas, todas essas políticas, em destaque as que se dirigiam à interiorização do ensino, tiveram muito impacto na vida do povo do campo, de forma especial, das mulheres negras, a quem, historicamente e socialmente, tiveram os seus lugares forjados para serem donas de casa, mães e esposas. No entanto, é notório que o desenvolvimento dessas políticas e o aumento do acesso das camadas populares ao ensino superior no Brasil causaram muito incômodo para aqueles que acreditam que aos negros cabem os lugares subalternos e de servidão e que a universidade não é lugar para todos.

A entrada de negros em centros de elaboração do conhecimento foi/é/será uma ameaça concreta à supremacia racial branca, mas não só isso constrange também o olhar centrado e eurocêntrico a se envergar à insurgência de outros sujeitos negros, indígenas, mulheres etc. que se colocam à desnudar o olhar epistêmico da branquitude como o esconderijo dessa identidade racial, cuja ontologia se confunde e se entrelaça com a elaboração epistêmica. Ou seja, quando sujeitos negros falam de si acionam saberes outros e apontam os privilégios

da escrita, do discurso, da ciência: lugar da identidade racial branca edificar-se enquanto tal (LABORNE, 2017). Marcado pelo seu próprio privilégio, o branco é visto como lugar acrítico, falseando as suas marcas, os seus hifens, as suas localizações, o que é imediatamente revisto quando a universidade é tocada pelas epistemologias negras (CARDOSO, 2017).

Observa-se, nesse sentido, que ter negros, povos do campo, indígenas e outros excluídos no ensino superior causa muito incômodo, o que pode ser observado a partir dos debates acirrados e das contestações referentes à implantação da política de cotas com reserva de vagas para negros e indígenas no ensino superior. Até os dias atuais ouvem-se críticas às cotas, geralmente, acompanhadas de falas carregadas de preconceitos; de um não querer entender, que expõe o pensamento de uma grande parcela da população brasileira, a qual deseja que o povo negro e outros grupos excluídos ocupem sempre lugares subalternizados e não tenham oportunidades de ocupar determinados lugares que socialmente foram construídos para a branquitude. De acordo com Guimarães (1999, *apud* SANTOS, FERREIRA; GARCIA, 2013) as políticas de cotas raciais ajudaram a desmascarar o racismo – que estaria no cerne de toda desigualdade econômica e cultural.

CFP: uma conquista da negritude

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi criada, através da Lei n° 11.151, por desmembramento da Escola de Agronomia, da Universidade Federal da Bahia, com sede e foro na cidade de Cruz das Almas e unidades instaladas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro e

Santo Antônio de Jesus. Entre esses campi, o Centro de Formação de Professores (CFP) foi criado em 2006. Ele é um símbolo de conquista para o município de Amargosa e os diversos municípios do Recôncavo da Bahia e do Vale do Jiquiriçá. O Centro é fruto da luta conjunta de pessoas ligadas a diversos movimentos que reivindicaram, junto ao Governo Federal, a realização desse sonho de tamanha grandeza para essa região.

Imerso no/e como um dos líderes desse coletivo referenciamos a pessoa de Valmir Sampaio (*in memoriam*), que lutou incansavelmente para que a UFRB fosse instalada no município de Amargosa e, assim, pudesse beneficiar todos os municípios circunvizinhos e a população do interior, sobretudo, os camponeses, a quem o acesso à educação superior foi negado por tanto tempo. Valmir Sampaio faleceu em fevereiro de 2021, em virtude do agravamento da doença de Coronavírus-19 e é um dos vitimados, portanto, do governo genocida, em curso.

O CFP atualmente atende a cerca de 2000 alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo nove cursos de graduação (sendo oito de licenciatura e um bacharelado em agroecologia e já ofereceu, dentre os vigentes e passados, seis cursos de pós-graduação *lato sensu* e um *stricto sensu*). Possui 137 professores/as e 43 servidores técnicos. Entre os cursos, para fins deste capítulo, ressaltamos a grande importância da licenciatura em Educação do Campo e do Mestrado Profissional em Educação do Campo, cursos que têm alargado as possibilidades da população camponesa e dos diversos movimentos sociais ligados ao campo de adentrar ao ensino superior. Foi, a partir da instalação do CFP, que as entrevistadas da pesquisa puderam acessar ao ensino superior nos cursos de pedagogia,

licenciatura em Educação do Campo, e mestrado em Educação do Campo.

Com a palavra, campesinas negras

Apesar das mudanças significativas no quadro da educação superior do Brasil, observa-se que o acesso das mulheres negras e campesinas ao ensino superior ainda está distante de ser satisfatório. No entanto, dentro desse percurso de políticas públicas afirmativas, que foi iniciado no governo Lula, alegrá-nos de ver e ouvir que o processo de democratização do ensino superior vem ocorrendo.

Enquanto pesquisadora, mas também mulher negra e campesina, atendida por essas ações e políticas afirmativas, afirmo da alegria e orgulho em ser a terceira filha de pais agricultores familiares não alfabetizados a concluir um mestrado em uma universidade pública. E é também por ser atravessada por essa experiência, que nessa pesquisa interessa-nos conhecer um pouco as narrativas de outras mulheres negras campesinas que conseguiram ingressar e/ou concluir o ensino superior em cursos de pedagogia, licenciatura em Educação do Campo, e Mestrado em Educação do Campo. Afirmam duas delas:

A maior alegria da minha vida foi ver meu nome naquela lista entre os aprovados na universidade. Meus pais que nem tiveram acesso à escola, ficaram radiantes. Nunca vou esquecer o dia que contei para minha mãe que fui aprovada e o dia que conquistei meu diploma, minha mãe e eu chorávamos feito crianças, afinal eu era a primeira de várias gerações da nossa família a entrar na universidade (DANDARA, 2021).

A universidade sempre foi um sonho distante, porque a algum tempo atrás, para nós mulheres do campo, isso não cabia nos nossos planos. Infelizmente muitas de nós cabia apenas concluir o ensino fundamental ou médio, casar cedo e nos tornarmos donas de casa, e responsáveis pela criação dos filhos. No tempo das nossas mães essa realidade era ainda pior, pois muitas delas não tiveram nem mesmo acesso as series iniciais (MARGARIDA, 2021).

Na narrativa de Margarida, podemos constatar o quanto o processo histórico vivenciado em uma sociedade patriarcal, racista e classista que, no passado recente, criava leis para impedir o acesso dos negros libertos a frequentar a escola, contribui até os dias de hoje para nos distanciar da escola ou do ensino superior. Observamos que, muitas de nós, nunca ousamos ter como prioridade entre nossos sonhos o ingresso ao ensino superior, pois sempre tivemos outras necessidades de sobrevivência como o trabalho, a ajuda aos nossos pais e a contribuição na criação dos irmãos. Achávamos que a universidade não era para nós.

Como apresenta Margarida, o lugar construído para as mulheres camponesas foi um lugar secundário, longe da escola e da universidade, longe da política, longe do acesso aos bens culturais e dos conhecimentos produzidos pela humanidade, longe dos espaços de poder e decisões. Visão sustentada por uma sociedade racista, patriarcal de supremacia branca que “incutiram na consciência de todos a ideia de que as negras eram só corpo sem mente” (hooks, 1995, p. 469). Mas, nós, que trazemos em nossos pés os rastros dos/das nossas/os antepassados, não aceitamos esse lugar e ousamos sonhar, lutar e conquistar outros espaços e, para isso, foi necessária a organi-

zação coletiva, a luta dos movimentos sociais e a eleição de um governo de esquerda, que teve sensibilidade de ouvir as pautas do povo oprimido para transformá-las em ações e políticas públicas.

O sonho de acessar o ensino superior só veio ser possível, a partir das políticas de expansão das universidades públicas para o interior, porque antes só existiam universidades na capital ou em cidades distantes e sem nenhum tipo de política que amparasse as pessoas que não tivessem condições financeiras para se manter e entre essas pessoas estava nós filhas e filhos de trabalhadores rurais que não tínhamos como acessar. Eu preciso dizer que muitas dessas políticas vieram ser desenvolvidas a partir das políticas do governo do presidente Lula, um governo de esquerda que desenvolveu várias ações para possibilitar o acesso dos excluídos ao ensino superior, e nós mulheres pretas do campo sempre estivemos a margem desse direito (MARIELE, 2021).

Considerando a dívida educacional que o Estado brasileiro tem com o povo negro, constatamos que boa parte dessa população encontra-se no campo, onde diversos direitos lhes foram negados, entre eles, a educação. Não há como negar o marcador racial dessa exclusão, uma vez que não é por acaso que os recursos para a educação por muito tempo ficaram concentrados em regiões de maioria de população branca.

Muitos dos nossos pais foram oprimidos pela ideologia dominante a qual afirmava que só filho do patrão necessitava estudar para ser doutor, e que aos filhos dos empregados cabia aprender a desenvolver o trabalho braçal, assim como seus pais. Décadas se passaram e, mesmo as famílias que desejavam que seus filhos tivessem acesso aos bancos escolares, encontravam diversas dificuldades. A escola no campo sempre enfrentando

uma série de precariedades, o ensino ofertado, por vezes, visto como de menor importância. Por tudo isso, hoje muitos dos estudantes negros e camponeses, que estão nos bancos escolares das universidades públicas, são os primeiros de gerações e gerações de suas famílias.

Eu tentei muitas vezes acessar o ensino superior em universidades públicas, mas nunca consegui um bom desempenho nos vestibulares, o que me deixava profundamente frustrada, *eu me sentia menos inteligente*, e não compreendia toda desigualdade que contribuía para provocar aqueles resultados. Então resolvi cursar uma faculdade particular, até que a UFRB de Amargosa foi inaugurada e eu conseguir ser aprovada, sendo que fui alunas da segunda turma de pedagogia e quando ingressei ainda era o sistema de vestibular (MARIELE, 2021, grifos meus).

O sistema de vestibular utilizado desde início do século XX tratava os estudantes numa perspectiva homogênea e universal, sem levar em consideração a qualidade do ensino que tiveram, o lugar onde moram, o acesso aos locais de memória e cultura e bens materiais. Esse modelo nunca foi justo e nunca possibilitou o ingresso das camadas populares nas universidades, ao contrário, foi mais uma ferramenta para manter o povo pobre, preto e camponês no lugar de subalternidade e opressão.

Além disso, a narradora mostra que esse sistema excludente reforça estereótipos que inferiorizam mulheres negras, exercendo sobre nós imagens de controle através de uma auto definição que nos confere o status de mulheres instáveis, sexualmente disponíveis, irracionais, incapazes para o trabalho intelectual, fortes para as dores e para o trabalho braçal, entre outras. De acordo com a autora Lélia Gonzalez (2018), existem na sociedade brasileira três formas de representação das mulhe-

res negras; a mulata, a doméstica e a mãe preta, reforçando no imaginário da população brasileira que a nós, mulheres negras, cabe o lugar de servidão e depreciação.

De acordo com hooks (1981), muitos mitos e estereótipos foram usados para caracterizar a existência feminina negra, que tiveram as suas raízes na mitologia anti-mulher. Dessa forma, compreendemos que a mulher negra na história não foi tão somente invisibilizada na sociedade, ela simplesmente não existia enquanto mulher e enquanto ser. A inexistência gerou a possibilidade de criação alegórica e dominação deste ser, de modo que disso se valeu a estrutura capitalista em sua constituição nas ex-colônias. É desse lugar de mito e estereótipo negativos, que tentam falar sobre nós.

Diante dessas tentativas de apagar as mulheres negras, hooks (1995) considera que a atividade intelectual é um espaço importante que deve ser exercitado pelas mulheres negras, enquanto forma de ativismo na luta pela libertação, em um movimento contra hegemônico e descolonizador.

No início tudo foi muito difícil, eu morava no campo, não tinha acesso à internet, nem mesmo sabia usar um computador direito. Eu precisei morar na cidade, porque chegava da universidade por volta de 11:30 da noite e não tinha transporte para ir pra casa. Comecei a trabalhar para me sustentar, pagar aluguel, alimentação, transporte para a universidade, livros. Por mais que meus pais quisessem eles não tinham condições para me manter (DANDARA, 2021).

A realidade da estudante que ingressa na universidade, mas tem uma série de necessidades financeiras e estruturais para se manter, representa que, mesmo tendo chegado ao ensino superior, os seus desafios são diários e a luta para continuar até

o final do curso é permanente, ou seja, havemos de pensar o acesso também examinando as políticas para a permanência, uma vez que não basta ingressar para que a população negra mude os sentidos da educação brasileira e interfira nas políticas segregacionistas.

Para os estudantes que necessitam conciliar trabalho e estudo, a oferta de cursos universitários noturnos também representou uma possibilidade para o ingresso ao ensino superior. O CFP, desde sua implantação, sempre ofertou cursos noturnos, o que possibilitou o ingresso de uma diversidade de sujeitos, desde jovens, idosos, mulheres, donas de casa, trabalhadores formais, povos do campo, filhos de agricultores, estudantes da escola pública, entre outros, dando ao centro cara de povo. Povo que trabalha, participa de movimentos coletivos, luta e contribui para o desenvolvimento educacional e social dos municípios em que estão inseridos. E povo negro, na UFRB, somos 84% auto-declarados pretos e pardos.

A pesquisa desenvolvida por Barros (2015), em 2015, intitulada “Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades”, aponta que as matrículas por turno, segundo o censo, mostravam que o atendimento noturno foi predominante ao longo do período 2000/2010 (BARROS, 2015, p. 15). No entanto, segundo a mesma autora, esse censo aponta também que, nas instituições públicas estaduais e federais, a pequena oferta de cursos noturnos indica a necessidade de um esforço maior para ampliar as oportunidades de acesso, tendo em vista que nesse período foram as universidades privadas quem mais ofertaram cursos noturnos.

Mesmo com toda alegria de acessar o ensino superior, não posso romantizar e dizer que

tudo foram flores, pois a universidade para nós da classe trabalhadora impõe muitos desafios e sacrifícios da nossa parte. Além de ser um espaço de disputas de ideais, de visões e etc (MARIELE, 2021).

Apesar de reconhecermos a grande importância do acesso ao ensino superior, é necessário considerar que permanecer nele é uma difícil missão, pois a maioria dos jovens pretos e pobres do nosso país necessita de conciliar os estudos com uma jornada de trabalho, muitas vezes, exaustiva, precisando lidar com uma série de vulnerabilidades sociais, provocadas pelas desigualdades do nosso país. Além do mais, consideremos a estrutura das nossas universidades, altamente elitista, em que as nossas trajetórias de vida não são aceitas; nossa cultura é tratada como não cultura, sem acenar os preconceitos que sofremos pela forma de falar, pelos nossos corpos e pela forma de nos vestir. Por vezes, vivenciamos o assédio moral e o racismo, tornando o espaço universitário opressor.

Costumo dizer que pra nós mulheres do campo nada nunca foi dado, tivemos que lutar por diversos direitos e até hoje lutamos para que outras de nós acessem a universidade. É uma luta constante para ocupar esse espaço, para não sermos invisibilizadas, para que valorizem nossas trajetórias e o conhecimento produzido junto ao nosso povo, o povo camponês (DANDARA, 2021).

Quando os sujeitos camponeses conseguem chegar à universidade uma série de dificuldades os acompanham, entre elas, está o preconceito enfrentado por aqueles a quem a universidade não foi pensada nem destinada, sendo necessário lutar constantemente para ocupar esse espaço, para deixá-lo com cara de gente de todas as gentes, para serem respeitadas enquanto sujeitos de direito e produtoras de conhecimento.

Na licenciatura em educação do campo, enfrentamos muito preconceito de alunos e até mesmo de professores. Lembro que quando entrávamos no centro, com nossa pele preta, nossos cabelos black, crespos ou “desarrumados”, as pessoas nos olhavam como se fossemos bichos do mato, nos julgavam como incapazes, inferiores, foi muito duro, fomos muito destratados, sofremos muito preconceito inclusive institucional, mas escolhemos seguimos no nosso propósito (MARGARIDA, 2021).

No relato da discente do curso de licenciatura em Educação do Campo observa-se como ainda é difícil para a universidade receber o povo negro do campo ou das periferias – mesmo num centro com maioria negra – porque no imaginário de parte das pessoas, a universidade não é lugar para esse povo, mas já que chegamos à universidade, deveríamos negar a nossa identidade, cultura e relação com nossas comunidades. Diante de tal visão, resistir nesse espaço não é algo fácil, às vezes é doloroso. Muitos estudantes buscam apoio nos professores e coletivos que acolhem as nossas pautas e visões de mundo, desenvolvendo uma educação antirracista. Mas, nem sempre esse apoio é institucionalizado por um projeto político pedagógico construído com esses sujeitos.

A presença dos movimentos sociais na universidade é algo fundamental, uma vez que impõe que pautas sejam tratadas de forma efetiva, possibilitando que os grupos excluídos da nossa sociedade tenham voz e visibilidade. Nesse sentido, como pode ser observado no relato abaixo, a estudante, que tem uma militância antes de adentrar a universidade, tem uma base construída na luta e consegue se posicionar melhor em relação a algumas tentativas de silenciamento e invisibilidade dos excluídos.

Quando cheguei na universidade eu já tinha uma formação política junto aos movimentos sociais do campo, e essa trajetória me deu sustentabilidade para fazer meu caminho na universidade, de forma que eu sempre defendi as coisas que acredito e nunca permitiu que nenhum professor ou colega me diminuísse por ser do campo. E depois com o ingresso no mestrado, eu só reafirmei as coisas pelas quais eu já acreditada e lutava, uma educação emancipadora, crítica capaz de transformar a vida do povo oprimido (MARIELE, 2021).

Como vimos, ao longo deste capítulo, as políticas afirmativas das últimas décadas têm contribuído muito para transformar a cara da universidade pública, assim como o perfil dos sujeitos que vêm ao longo desse período ingressando no ensino superior. No entanto, para fazer valer o processo de democratização do ensino superior, é fundamental que as universidades se abram para promover mudanças reais em suas estruturas, mudanças materializadas a partir dos currículos, da base epistemológica, do corpo docente, dos projetos, entre outros aspectos que, por vezes, têm muito impacto sobre a vida desses sujeitos, sendo determinantes para que eles tenham sucesso ou não em suas trajetórias.

As mulheres negras encontram nas políticas de bolsa/projetos um meio para permanecer na universidade e produzir conhecimentos que nem sempre o curso proporciona. Segundo Collins (2016, p. 100) “[...] muitas intelectuais negras, especialmente, aquelas em contato com a sua marginalidade em contextos acadêmicos, exploram esse ponto de vista produzindo análises distintas quanto às questões de raça, classe e gênero”.

Quando fazia a licenciatura em pedagogia na UFRB eu conseguir integrar o projeto do PET afirmação, sob a coordenação da professora Denise, e foi uma experiência fantástica dentro

da universidade, eu cresci e amadureci como mulher negra campestre, eu entendi que ser mulher negra e campestre representava desafios na minha vida por conta da estrutura da nossa sociedade, patriarcal e racista. Mas, também apontava que eu precisava usar a universidade para acessar conhecimentos que me foram negados e alguma forma deveria retribuir a minha comunidade pela oportunidade de acessar tais conhecimentos (DANDARA, 2021).

Tudo que aprendemos na universidade, enquanto mulheres negras, é de grande importância, no entanto, para além de acessar aos conhecimentos sistematizados, em grande parte, produzidos pelos brancos e, por muito tempo, com acesso exclusivo deles, acessar esses conhecimentos é fundamental porque nos capacita para o enfrentamento das desigualdades e para a transformação das nossas vidas e da sociedade. E é por isso que desejamos que todas as mulheres negras que queiram, possam ingressar no ensino superior, possam usufruir de políticas afirmativas que contribuam para o seu ingresso e permanência, porque o acesso das mulheres negras na universidade representa um ato revolucionário.

Como podemos observar a partir da narrativa abaixo, a universidade abre muitas possibilidades na vida das mulheres negras que, ao concluir o ensino superior, disputam vagas nos concursos públicos, desenvolvem projetos comunitários e seguem enfrentando os desafios impostos no cotidiano.

Eu sou a terceira mulher preta campestre da minha família que acessou o ensino superior e fez mestrado em Educação do Campo na UFRB. A um ano passei no concurso do estado e assumi como coordenadora pedagógica em uma escola do estado, um lugar muito difícil também, em que percebo os impac-

tos de ocupa-lo sendo uma mulher negra. Tenho uma vida muito corrida entre trabalhar 40 horas, ser mãe, militante dos movimentos sociais do campo e também presidenta do partido dos trabalhadores do meu município, mas permaneço produzindo, participando de palestras, defendendo a universidade pública e produzindo conhecimento junto à comunidade (MARIELE, 2021).

Chama-nos a atenção na narrativa acima, o relato de uma mulher preta ao assumir um espaço de coordenação em uma escola estadual, tendo em vista que, no lugar socialmente construído a “mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, cobradora de ônibus ou prostituta” (GONZALEZ, 2018, p. 202). Mariele, como tantas de nós, enganou as estatísticas, lutou e está aí para disputar o latifúndio da produção do conhecimento. Avante, campesinas negras! Há um caminho de roça e de universidade!

Considerações finais

Estamos roçando a universidade para colher frutos nossos, de nossas sementes, de nossas mãos. Precisamos permanecer. Contudo, ao entendermos que a permanência também diz respeito ao acesso, nos colocamos a pensar também que as ações políticas, que estão embasadas no pensamento social brasileiro do século XX, recaem na leitura da neurótica cultura brasileira, da qual trata Lélia Gonzalez (2018). A intelectual negra problematiza que a cultura nega naquilo que é visível, a presença do sujeito negro nas esferas da vida social e, ao negá-lo, está cometido de denegação, recalçando em suas produções o desejo, a vida e a experiência negra no Brasil. A violência da denegação produz a vontade de eliminar aquilo que faz vir o recalçado.

O racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira e está eminentemente associado ao sexismo, que delega a mulher negra à objetificação, negando a sua importância real na formação da criança e ser brasileiro. Submetida ao racismo sexista, nós, negras, saltamos entre a mulata, a doméstica e a mãe preta. O quê acontece quando ousamos ocupar a Universidade?!

A branquitude encarrega-se, ao longo da história brasileira, de acionar práticas coloniais, expandir subjugação das produções de saber de outrem, gerar hegemonia cognitiva, inclusive ancorando e auxiliando a estruturação de uma “[...] narrativa local que se embasa na miscigenação para subsidiar as bases discursivas nas quais se apoiam as construções sobre ser branco no Brasil” (LABORNE, 2014, p. 153). Deste modo, a miscigenação nega a presença negra e esconde a marcação do branco, naturalizando sua presença.

Ocupar a universidade é, para nós, levar a roça à universidade, mas, principalmente levar a universidade à roça. Trata-se de dismantelar uma história que nos exclui. Trata-se de devolver a importância do legado de mulheres negras camponesas para o Brasil. Trata-se de enegrecer e genereificar a educação do campo, que nos ouve mal e pouco. Continuaremos, como declara a voz poética de Conceição Evaristo, “A noite não adormece nos olhos das mulheres”.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. De. **O jogo da dissimulação**. Abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

BAIRROS, Luiza, Nossos feminismos revisitados. **Estudos Feministas**, vol. 3 n 2, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995,

BARROS. Aparecida da S. Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. In: **Educação. Soc. Campinas**, v. 36, nº131, abr-jun 2015.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, Abr. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100099&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 de junho de 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16.04. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Guerreiras de natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Primavera para as Rosas Negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: União dos Coletivos Pan-Africanos, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.

In. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167- 182, jan./jun. 2003.

hooks, bell. **Não sou eu uma mulher**. Mulheres negras e feminismo. 1 ed. 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro 2014.

_____. Intelectuais negras. Trad. Marcos Santarrita. Florianópolis: **Revista Estudos Feministas**, 1995.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE 2018. Indicadores Sociais de Mulheres no Brasil. <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/materias-especiais/20453-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em abril de 2021.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. In: MÜLLER, Tânia M. O.; CARDOSO, Lourenço (Orgs). **Branquitude**. Estudos sobre a identidade racial branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 91-105

_____, Ana Amélia de Paula. Branquitude e colonialidade do saber. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 148-161, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/156>. Acesso em 14.07.2020.

LEVI, G. Usos da biografia. In. AMADO, J. e FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da História oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

MORRISON, Toni. **A fonte da auto-estima**. São Paulo: Companhia as Letras, 2020.

MÜLLER, Tânia M. O.; CARDOSO, Lourenço (Org). **Branquitude**. Estudos sobre a identidade racial branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

SANTOS, Janete dos, FERREIRA, Rosilda Arruda, GARCIA, Rosineide Pereira Mubarak. Acesso ao Ensino Superior na UFRB: a identificação étnica e a renda familiar dos estudantes em diferentes mecanismos de ingresso. In: **XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas: Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad**, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

SANTIAGO, Ana Rita. **Vozes Literárias de Escritoras Negras**. Cruz das Almas-BR: EDUFRB, 2012.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Orgs.). **Falás de Gênero**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999. Disponível em: http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan_Scott-Experiencia.pdf. Acesso em 28 de junho de 2021

SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES**, 18, p. 106-131, 2012.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 727-747, Nov. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15.04. 2021.

SOUZA, Eliseu Clementino; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 2, jun./ out. N. Especial, 2016.

Desafios à implementação da lei 12.990/14 na UFRB

*Edmilson Santos dos Santos
Givânia Maria da Silva
Mário Resende*

Introdução

Tão importante como conseguir garantir força política à criação de uma dada política pública com corte racial é avaliar se ela está sendo implementada de forma a responder aos desafios colocados. No caso da Lei 12.990/14, que estabelece cota racial nos concursos públicos no âmbito da administração federal, é a baixa diversidade racial encontrada neste setor, incluindo as universidades federais, que ela busca combater.

A implementação de uma lei não é uma fase de passagem natural e sequencial da formulação à efetivação da política por ela estabelecida. Como destacam Lima e D'Ascenzi (2013), um conjunto de variáveis podem afetar a implementação da política pública de forma a produzir outro resultado que não o esperado. Um primeiro aspecto a observar diz respeito aos elementos endógenos, os incentivos à efetivação da norma. As regras básicas da Lei n.º 12.990/14 são precisas: (a) 20% do total de vagas para cada cargo; (b) aplicação sempre que o total de vagas for igual ou superior a 3; (c) o candidato tem o direito de concorrer em duplicidade, ampla concorrência e vagas reservadas. Esse conjunto de regramentos não parece de difícil compreensão.

Variáveis exógenas se colocam no âmbito das organizações implementadoras: (a) cultura organizacional e (b) característica da burocracia implementadora. Dado o protagonismo das universidades federais na implementação das cotas na graduação, há fortes indícios de que o ambiente não irá operar de forma a dificultar ou retardar a aplicação da política. Porém, estudos dão conta de que há problemas graves na efetivação da norma (BULHÕES; ARRUDA, 2020; BATISTA; MASTRODI, 2020; MELLO; RESENDE, 2019; MEDEIROS; DE DEUS; NETO, 2016)³.

Fazer essa discussão a partir da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) nos apresenta um encontro com a história da instituição e com a constituição de uma sociedade pós-racista, tanto referenciada em discursos públicos pelo Reitor Paulo Gabriel Nacif, cujo projeto de criação tem uma seção intitulada de “Uma região que resume a Bahia”. Apesar de ter nos primórdios uma formação multirracial e pluricultural, o sistema escravista deixou como legado a formação da região mais negra da Bahia.

Surgida para equacionar problemas do setor produtivo na época do Império, o Imperial Instituto Baiano de Agricultura (1859) foi a semente virtuosa de criação da UFRB. Nasce com o compromisso de desenvolvimento da Região do Recôncavo. Uma região eternizada na composição de Chico Porto e Márcio Valverde e imortalizada na voz de Maria Bethânia com a

³ Recentemente a Comissão Antirracista da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, comissão de assessoramento ao conselho universitário, elaborou relatório [“Relatório 44”] onde aponta que a universidade não contratou nenhum docente pela aplicação da Lei 12.990/14, fato por si só já gravíssimo. E, como diz o nome do relatório, deixou de contratar 44 docentes negros ou negras para a referida instituição. Portanto, algo acontece no interior das universidades federais que dificulta o acesso a esse direito por parte da população negra.

música “Recôncavo”. Portanto, em tese, foi a instituição criada com a expansão das universidades federais em 2003 que estava melhor capacitada para enfrentar os desafios impostos pelo racismo institucional.

Fazer a leitura da implementação da Lei 12.990/14 na UFRB é um desafio carregado de simbolismos. Nesse sentido, o presente estudo teve por objetivo fazer o escrutínio da aplicação da Lei 12.990/14 na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia de 2014 a 2020. Para a análise, organizamos o capítulo em 4 seções, contando com a presente introdução. Na segunda, fazemos uma breve discussão sobre racismo institucional. Logo após, apresentamos as decisões metodológicas e os resultados (*Os rastros deixados pelo racismo institucional*) e a conclusão.

Apagamento dos corpos negros

Para iniciar o debate sobre como o racismo institucional se organiza, algumas questões são fundamentais para pensarmos na estrutura social brasileira e como foram historicamente construídas as narrativas e processos de formação do povo brasileiro. Narra-se a história do país deixando muitos fatos e personagens de fora da trama. Isso tem um preço. O preço da omissão recai sobre negros, indígenas e periféricos. Aqui, o *periférico* é político e geográfico.

O Brasil se forma a partir da lógica patriarcal e racista, tendo como matriz principal a dominação de grupos humanos sobre outros. Esse modelo permanece nas estruturas da sociedade brasileira até os dias de hoje de forma estruturada e consolidada. Essa lógica cria e aprofunda as desigualdades e se apresenta como elemento crônico de exclusão de negros e

negras do mercado do trabalho, do acesso às políticas públicas de saúde, de educação, de moradia, de saneamento básico, de acesso à terra e também de estar nos espaços de privilégio profissional, como, por exemplo, as instituições de ensino superior, na condição de docentes.

Assim sendo, a história do Brasil carrega fortemente a marca da escravidão e da colonização. Tal herança se materializa em profundas desigualdades entre os mais pobres, que são notadamente pessoas negras, indígenas, com foco nas mulheres. Seguindo as lógicas da dominação racista e patriarcal como fundante no pensamento social brasileiro, essas estruturas encontram-se intactas. Se, por um lado, o racismo estrutural institucionalizado opera cotidianamente para eliminar os corpos negros de ambiente de representação política e de tomada de decisão, por outro, dia após dia, as armadilhas para neutralizar o pensamento crítico vão apagando as lutas e resistência dos grupos historicamente marginalizados, como se fosse harmonizar os conflitos datados da invasão dos portugueses ao solo hoje chamado Brasil.

Para o professor Almeida (2018, p.16), um dos grandes nomes contemporâneos do debate e da crítica às práticas e efeitos do racismo, “[...] o racismo oferece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdades e violência que moldam a vida social contemporânea”. Portanto, vale discutir que sentidos, lógicas e tecnologias são usados quando se trata do acesso de negros e negras a cargos na administração pública como, por exemplo, nos quadros de docentes nas universidades públicas federais. Para entender como as operações se dão, precisamos entender o que caracteriza o racismo institucional.

[...] ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. [...] As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2018, p. 36).

As análises sobre o acesso de negros e negras aos cargos públicos na condição de docentes nas universidades públicas federais demonstram que, mesmo diante de uma lei, as lógicas do apagamento dos corpos negros se mantêm e dão os sentidos necessários à exclusão de docentes negros e negras no Ensino Superior. Para tanto, faz-se necessário construir uma narrativa aparentemente legal baseada na lei. A fragmentação de vagas em concursos públicos, por exemplo, materializa e sofisticada as práticas do racismo estrutural que, enraizado nas instituições públicas e privadas, deixam negros e negras fora de vários espaços, entre eles, da docência no Ensino Superior. O professor Almeida (2018, p. 37) continua nos alertando:

[...] se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem:

a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na insti-

tuição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero.

Parece que os indicadores apontados como mecanismos de inclusão da diversidade nas instituições públicas, no caso da entrada de docentes negros e negras no Ensino Superior, não só vêm deixando de ser observados como vêm se promovendo ainda mais obstáculos para dar lugar às tecnologias, lógicas e sentidos para aprofundar as desigualdades entre negros e brancos no Brasil. Ou seja, o racismo estrutural institucionalizado se mantém intacto, apesar da Lei 12.990/14. Tal fato exige outras movimentações que vão da judicialização dos casos identificados para fazer cumprir aos constrangimentos públicos de autoridades e gestores responsáveis por tais atos administrativos. As relações de poder no Brasil, em que os brancos, mesmo sendo numericamente minoria, se tornam superiores, passam “desapercebidas” ou se naturalizaram a ponto de não causarem nenhuma estranheza na sociedade, muito menos nas instituições públicas e privadas e nos sistemas de justiça, que deveriam, em observância às leis em vigor, proibir tais práticas.

Para G. Kilomba (2019, p. 126), os dispositivos de apagamento e silenciamento dos corpos negros, nesse caso, nas instituições federais de ensino superior, estão atrelados ao medo branco, “[...] o medo branco de ouvir o que poderia ser revelado pelo sujeito Negro pode ser articulado com a noção de repressão”. O que teriam os docentes negros e negras a dizer para docentes, discentes negros, brancos e indígenas de todas as regiões brasileiras e de todas as classes sociais? Quais leituras de mundo seriam propostas para esses espaços? Talvez

explique tal medo o fato de uma maioria, que ainda é tida como minoria, 56,10% (pretos e pardos) no Brasil, segundo o IBGE, poder um dia fazer *jus* a sua presença quantitativa no território nacional, tomar sua voz e transformá-la em poder de mando. A intelectual, pesquisadora e ativista Bento (2002, p. 3) afirma:

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil.

A afirmação nos ajuda a compreender que aquilo apresentado como justificativa nas relações de poder e na superioridade branca tem relação com um capital material e simbólico que a escravidão deixou aos brancos. Não interessa falar mais nisso, pois faz parte do passado para uns (brancos), mas presente para outros (homens e mulheres negros/as e indígenas), cujas vidas continuam marcadas pela história, materializando-se hoje nas desigualdades socioeconômicas.

Silenciar e esconder o passado, portanto, têm sido a saída mais viável e, dia a dia, se modificam e se modernizam as estratégias para tal. Evitar o contato e a circulação de negros e negras na condição de docentes e não mais apenas como auxiliares de serviços gerais, seguranças e/ou outras funções de menor prestígio, mesmo que não sejam menos importantes, nas instituições de Ensino Superior por meio das “tecnologias do racismo”. Evitar também o confronto de ideias e a divisão de poder ou pelo menos a diminuição de poder de um grupo (brancos) e o aumento no outro grupo (negros).

Nesse sentido, o afastamento de pessoas negras nos serviços públicos federais por práticas institucionais racistas faz com que a Lei 12.990/14, embora tenha tentado corrigir tais distorções, ainda não tenha se efetivado (MELO; RESENDE, 2020). Percebemos, a partir das análises que embasaram este texto, como a norma ainda não foi suficiente para proibir definitivamente as práticas institucionais racistas que afastam negros e negras da docência no ensino superior. Há uma cultura institucional a ser combatida, não apenas por negros e negras, mas sobretudo pelos órgãos de controle e de fiscalização das leis brasileiras e pela sociedade em geral.

O racismo é um mal social e deve ser combatido por todos os cidadãos e cidadãs dessa mesma sociedade produtora da enfermidade. É preciso que o sistema de justiça funcione para desmascarar tais práticas, fazendo valer a Lei 12.990/14 e tantas outras, a exemplo da Lei n.º 9394/96, alterada pelas leis n.º10.639/03 e n.º11.645/08 que ainda estão perdidas nos labirintos do racismo estrutural institucionalizado. Sem isso, fica difícil de falar e viver a diversidade brasileira tão anunciada e, ao mesmo tempo, tão massacrada e negada, para não afirmar morta.

O racismo institucional, além de ser uma vergonha social, é financiado com recursos públicos e ceifa vidas e sonhos. Até quando vamos fingir que não percebemos esse mal afetando a dignidade humana e o crescimento individual e coletivo de grupos historicamente marginalizados? As universidades públicas e privadas como locais de construção e sistematização do conhecimento científico precisam sair na frente no combate ao racismo, assim como todos os tipos de violência e opressões para diminuir a exclusão de determinados grupos e o privilégio

de outros. Assim, as universidades públicas e privadas precisam olhar para si e estranhar o porquê de não haver docentes negros nos seus quadros. É preciso usar os mesmos conhecimentos científicos para combater o racismo e contribuir com a formação de uma sociedade mais justa e solidaria, onde o pertencimento étnico-racial, o gênero, a classe social e a região geográfica não sejam sinônimos de exclusão.

Os rastros deixados pelo racismo institucional

O racismo é uma chaga da sociedade brasileira e qualquer política formulada para o enfrentamento dele deveria ser implementada com prioridade absoluta pelo Estado brasileiro. Considerando o histórico de racismo estrutural, é razoável que os poros por onde ele atravessou e continua atravessando fizeram e fazem guarida nas instituições públicas e privadas e podem implicar em dificuldades de diferentes ordens. Isso exige um cuidado muito especial em relação às práticas das instituições que podem estar servindo de abrigo à perpetuação do racismo e aprofundando as desigualdades entre negros e brancos no Brasil.

A existência de normas de promoção da igualdade racial (as políticas afirmativas) pode não ser suficiente para mudar uma dada realidade. A Lei 12.990/14 veio garantir maior democratização no acesso ao serviço público federal e, no caso das universidades, promover a diversidade racial no ambiente acadêmico, ambiente esse agora com a presença de mais negros e indígenas, por força da Lei n.º 12.711/2012.

Para análise da implementação da Lei 12.990/14 na UFRB, fizemos algumas opções metodológicas diante das carac-

terísticas dos editais de concurso para o magistério superior da instituição. Primeiro, em vez de considerarmos as vagas disponíveis de cada edital para aplicarmos os 20% prevista na lei, consideramos as vagas apenas na primeira vez que ela foi disponibilizada em edital. Quando ela é replicada, cria uma distorção em relação ao primeiro edital, pois as vagas dos cotistas ficam superdimensionadas. Cada vaga não preenchida para não cotista e o preenchimento das vagas aos cotistas criam um efeito de maior representação dos negros no edital. A medida utilizada visou evitar esse viés. Partimos de uma condição ideal: vagas disponibilizadas, vagas preenchidas. Foi preciso, então, cadastrar uma a uma das vagas de cada um dos 45 editais (conforme tabela 1) e eliminar a reedição.

Tabela 1. Editais para contratação de docentes da UFRB pós-publicação da Lei 12.900/14 até 2020.

Edital	V								
10/2014	3	8/2015	4	03/2016	13	12/2016	14	12/2018	3
11/2014	6	09/2015	7	04/2016	34	01/2017	4	13/2018	13
01/2015	11	10/2015	23	05/2016	3	02/2017	18	14/2018	7
02/2015	8	11/2015	7	06/2016	11	05/2017	10	15/2018	14
03/2015	16	12/2015	11	07/2016	3	01/2018	6	02/2019	5
04/2015	20	13/2015	3	08/2016	3	04/2018	1	03/2019	13
05/2015	3	14/2015	26	09/2016	5	05/2018	2	04/2019	2
06/2015	16	01/2016	5	10/2016	43	09/2018	12	05/2019	4
07/2015	4	02/2016	8	11/2016	15	10/2018	3	06/2019	11

Fonte: <https://www.ufrb.edu.br/portal/concursos>; Vaga (V)(2020).

Importante salientar que não fizemos o controle do Art. 4.º da Lei 12.990/14. A ampliação de vaga se utilizando de resultado de editais passados não foi observada. Para a análise focada nas vagas selecionadas para contemplar a implementação da norma, consideramos todas disponibilizadas. A UFRB garante a aplicação da Lei 12.990/14 apenas para aquelas “matérias/áreas de conhecimento” que apresentam um mínimo de 3 vagas (aplicação do § 1.º do Art. 1).

Uma das marcas do racismo institucional é fazer com que as leis que afetam os interesses da população negra sejam negligenciadas. Interpretadas de forma a impedir acesso ao direito conquistado. Uma primeira observação de cunho mais geral é que a UFRB desconsidera o dispositivo de que o quantitativo de vagas disponibilizadas à aplicação da Lei 12.990/14 deve ser 20% do total das vagas de cada edital.

Para fugir do dispositivo normativo, a instituição, baseando-se no racismo institucional, produz uma manobra discursiva que subtrai do texto legal a expressão “cargos efetivos” e substitui por outras nomenclaturas. A passagem de “cargos efetivos” para “matérias/áreas de conhecimento” nos editais da UFRB tem por finalidade restringir o alcance da lei. O que está expresso na lei não deixa dúvida de qual deve ser a referência à aplicação dos 20%, os cargos efetivos.

Art. 1.º Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de **cargos efetivos** e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei.

Esse aspecto foi ressaltado no voto do relator da ADC/41, o Ministro Roberto Barroso: “(iii) os concursos não podem fracionar as vagas de acordo com a especialização exigida para burlar a política de ação afirmativa, que só se aplica em concursos com mais de duas vagas”.

Como sabemos, o quadro da carreira para docência nas universidades federais só dispõe de um cargo efetivo, o cargo de “magistério superior”. Todos os editais para concurso de docente na UFRB têm um cabeçalho escrito “Concurso Público para Professor do Magistério Superior”. Indício importante de que não há desconhecimento sobre a natureza da norma. Para o quadro técnico, composto por diversos cargos, é sinalizado: “Concurso Público para Provimento de Cargos da Carreira de Técnico-Administrativo em Educação”. Ou seja, no concurso para técnicos há vários cargos. Nos concursos à docência, apenas um. Portanto, não há espaço para fazer entender de que a base do cálculo da aplicação da Lei 12.990/14 seja a “matéria/área de conhecimento”. Se assim o fazem, é uma manobra que explicita o racismo institucional.

O apagamento do cargo efetivo de magistério superior por outras denominações é o primeiro marcador do racismo institucional gerador de desvantagem aos candidatos negros. Isso porque as denominações fracionam as vagas e criam uma dificuldade à aplicação do parágrafo primeiro do Art. 1: “§ 1.º A reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três)”.

Na maior parte das vezes, essas denominações fracionam as vagas de forma a reduzir o “n” à aplicação do parágrafo primeiro do Art. 1. Analisando os 45 editais (conforme tabela

1) produzidos no período pela UFRB para contratação de 453 docentes, a maior frequência é de duas vagas por “matéria/área de conhecimento”, poucas vezes, chegam a 3 vagas. Com uma ou duas vagas não se aplica a Lei 12.990/2014. Nesse sentido, o acesso ao direito fica interdito por uma manobra ilegal, a alteração do texto da lei.

Ao todo, excluindo as vagas em duplicidades, houve a oferta de 368 vagas para concurso. Considerando esse total, a universidade deveria ter contratado 74 docentes negros ou negras.

Dos 45 editais de concurso para o magistério superior, 8 não apresentaram o número mínimo à aplicação da norma (< 2 vagas) e 3 apresentaram 1 vaga. Mesmo assim, a análise edital a edital permitiria a contratação de 74 docentes negros ou negras utilizando-se o dispositivo previsto no § 2.º do Art. 1:

Na hipótese de quantitativo fracionado para o número de vagas reservadas a candidatos negros, esse será aumentado para o primeiro número inteiro subsequente, em caso de fração igual ou maior que 0,5 (cinco décimos), ou diminuído para número inteiro imediatamente inferior, em caso de fração menor que 0,5 (cinco décimos).

Se a instituição tivesse agrupado os editais por mês, a fim de garantir a maior eficácia na aplicação da norma, teria sido possível a contratação de 75 docentes negros ou negras (valor que utilizaremos como referência para avaliação do desempenho da instituição). Em apenas um cenário não haveria a disponibilização de vagas à aplicação da norma. No entanto, no período, considerando-se inclusive aquelas em duplicidade, foram reservadas à aplicação da Lei 12.990/14 apenas 16 vagas. Dessas, não houve aprovação de candidatos(as) à aplicação da

reserva de vagas. A realidade aqui descrita é a evidência incontestável que variáveis importantes atuaram de forma a impedir a aplicação da norma.

Nos dois editais em que houve aprovação de candidatos negros (Edital N.º 05/2015 e Edital N.º 04/2016), eles foram aprovados pela ampla concorrência. Nos outros não houve candidatos nem, portanto, aprovados.

Em apenas um caso com dois candidatos negros aprovados pode ter ocorrido uma variação para cima em função da aplicação do Art. 4 da norma (A nomeação dos candidatos aprovados respeitará os critérios de alternância e proporcionalidade, que consideram a relação entre o número de vagas total e o número de vagas reservadas a candidatos com deficiência e a candidatos negros), caso tenha surgido uma nova vaga. No entanto, mesmo assim, a aplicação da norma trouxe um prejuízo à maior democratização racial na contratação de docentes na UFRB.

A estratégia de reservar vagas apenas para aquelas matérias/área de conhecimento com igual ou superior a três vagas, além de ilegal, se demonstrou completamente ineficaz. A análise até aqui empreendida demonstrou que estamos diante da lâmina mais perversa do racismo institucional. Como bem descreveu o cantor e compositor Seu Jorge na letra da música “A carne”: “A carne mais barata do mercado é a carne negra”. Setenta e cinco corpos negros foram eliminados do ingresso à universidade, que falta eles fazem?

Alguém envergonhado com esse resultado poderia afirmar que não há segurança de que as vagas seriam preenchidas se houvesse sido reservado o quantitativo esperado. Para se

contrapor ao constrangimento ruborizado, diríamos *in dubio pro reo*. Essa suposição não pode beneficiar os que tiveram a oportunidade de garantir a eficácia máxima da norma e não o fizeram.

Outro aspecto com que precisamos analisar é o fracionamento das vagas. A inobservância desse aspecto tem como consequência o partilhamento do total de vagas possíveis de forma a escapar do cumprimento do dispositivo legal impresso no parágrafo primeiro do Art. 1 (atomização dos concursos).

O fracionamento de vagas ocorre em duas direções. Numa, fracionamento de primeira ordem, contempla apenas a “Matéria/Área do Conhecimento”. A consequência é transformar cada vaga de uma “Matéria/Área do Conhecimento” em um edital separado. Em 97,4% (299) havia no máximo 2 vagas disponíveis. Em 83,7% (257), apenas uma. O fracionamento compõe as estratégias que explicitam o racismo institucional.

O fracionamento de segunda ordem vai se dá na edição de editais com poucas vagas. Em 17,8% (8) o edital foi lançado com menos de 3 vagas. Mesmo que não tenha tido efeito sobre a possibilidade total de reserva de vagas (75), ela foi compensada, de certa forma, pelo dispositivo que garante o uso do percentual de 33% e não 20%, quando existem 3 vagas (§ 1.º do Art. 1).

O que aparenta certa estranheza é o que está expresso nos editais em termos do apagamento dos rastros do racismo institucional. Vejamos o Edital N.º 05, de 23 de maio de 2019. No primeiro item das disposições preliminares está expresso:

Este concurso público, promovido e executado pela UFRB, destina-se ao provimento de **cargos** de Professor do **Magistério Superior**, sendo regido por este edital e pela Resolução do Conselho Acadêmico CONAC N.º 42/2017

e suas alterações, que se encontram disponíveis, na íntegra, no sítio www.ufrb.edu.br/concursos.

Está claro, como estabelece a Lei 12.990/14, que o edital trata apenas do Cargo de Magistério Superior e não de “Matéria/Área do Conhecimento”. No título “Do Cargo”, o entendimento fica ainda mais explícito:

O **cargo** de Professor do **Magistério Superior** tem por atribuições as atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção de conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura, às inerentes ao exercício das funções de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria Instituição, além de outras previstas na legislação vigente (Grifos nossos).

O cargo no edital está em perfeita harmonia com o que estabelece a Lei 12.990/14. É no momento de explicitar a forma de inscrição que ocorre um salto indutivo em direção ao racismo institucional: As matérias/áreas de conhecimento, o número de vagas, a lotação, o regime de trabalho, os requisitos específicos, a titulação exigida e o valor da inscrição para o cargo estão especificados no Anexo I deste Edital.

A “matéria/área de conhecimento” suplanta o cargo, inscrito na norma, e produz fracionamento impedindo a aplicação dela, no sentido em que foi concebida, como podemos ver nos resultados até aqui. Porém, a simulação da legalidade não sobrevive a uma análise acurada do desempenho da UFRB na implementação de Lei 12.990/14.

A análise sobre os editais que apresentaram vagas à aplicação da lei nos revela outra faceta da realidade. Como pode ser observado na tabela 1, basicamente apenas três áreas

disponibilizaram vagas à aplicação da lei: medicina, engenharia e ensino de libras.

O que fica evidente nesse tipo de metodologia é que você restringe a possibilidade de aplicação da lei a um repertório muito reduzido de possibilidades. Essa interpretação criativa da norma sequestrou o direito dos possíveis candidatos negros de todas as outras áreas de aproveitarem dos incentivos expressos na lei. O Art. 2 não impõe limite ao direito do docente negro:

Art. 2.º Poderão concorrer às vagas reservadas a **candidatos negros** aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição no concurso público, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Grifos nossos).

A lei não diz “candidatos negros” das “matérias/áreas de conhecimento” que apresentarem três ou mais vagas. A interpretação dada restringiu o campo de possibilidade do candidato negro e resultou, como podemos ver na tabela 2, no fracasso da aplicação da Lei 12.990/14 na UFRB. Todos os candidatos negros têm o direito de usarem o Art.2.

Quadro-1 . Vagas reservadas à aplicação da Lei 12.990/14.

Nº Edital	Área	V	C	A
02/2015	Prática em Saúde da Família/Saúde Coletiva	1	0	0
05/2015	Engenharia/Topografia e Geodésia	1	4	2*
06/2015	Laboratório de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	1	0	0
06/2015	Laboratório de Língua Inglesa	1	0	0
14/2015	Prática em Saúde da Família/ Práticas do Cuidado em Saúde	1	0	0
04/2016	Prática em Saúde da Família/ Práticas do Cuidado em Saúde	1	3	1*

12/2016	Saúde da Família e Comunidade/ Práticas de Cuidado em Saúde	1	0	0
12/2016	Práticas Integradas em Média e Alta Complexidade/ Práticas de Cuidado em Saúde	1	0	0
10/2016	Engenharia Elétrica	1	0	0
02/2017	Prática em Saúde da Família/ Práticas do Cuidado em Saúde	1	0	0
02/2017	Problemas de Saúde na Mulher e na Gestação/Práticas do Cuidado em Saúde	1	0	0
02/2017	Problemas de Saúde na Infância e na Adolescência/ Práticas do Cuidado em Saúde	1	0	0
02/2017	Internato em Atenção Primária à Saúde/Práticas do Cuidado em Saúde	1	0	0
05/2017	Estudos Linguísticos da Libras	1	0	0
15/2018	Estudos Linguísticos da Libras	1	0	0
15/2018	Libras: Estágio Supervisionado	1	0	0

Fonte: <https://www.ufrb.edu.br/portal/concursos>; vagas (V); candidatos(C); aprovados (A); * candidatos que entraram pela ampla concorrência. (2020).

O primeiro esforço no âmbito do legislativo federal para ultrapassar a igualdade formal e alcançar a igualdade material foi dado pelo Deputado Federal Abdias Nascimento através do PL 1.332/1983. À época reivindicava a garantia de oportunidades isonômicas em diversos campos da vida social, inclusive o trabalho. Portanto, a caminhada para enfrentar o problema do racismo institucional no mercado de trabalho vem de longa data.

O não enfrentamento do problema da real e efetiva inclusão dos negros na sociedade brasileira elevou os custos à reparação. Portanto, quando a Lei 12.990/14 foi promulgada, ela demarcou com precisão o início de um novo ciclo de inclusão dos negros e das negras no setor público federal. Dada à urgên-

cia e à necessidade da implementação e o passivo histórico, todos os agentes deveriam públicos deveriam estar concentrados em buscar formas para garantir a efetividade da norma. Efetividade entendida aqui como a garantia de que os resultados mais benéficos foram alcançados (MATIAS-PEREIRA, 2007). Ou, como destaca Fontes (2009), que o impacto social da medida tenha sido alcançado. Para o caso em pauta, a reserva de 20% das vagas nos concursos para o magistério superior. O autor ainda acrescenta, caso o resultado não seja o esperado, que a organização possa replanejar sua atuação.

A avaliação da tabela 2 revela novamente a falta de cuidado com a demanda histórica da população negra e a inoperância no replanejamento da ação diante de resultados incompatíveis com o que se espera da gestão pública. Não houve nenhuma contratação pela aplicação da norma. Ou seja, o formato do concurso demonstrou-se inadequado à aplicação da Lei 12.990/14. Mesmo assim, nenhuma aprendizagem institucional foi realizada a fim de reverter essa metodologia.

As vagas ofertadas, como vimos aqui, já estavam em completo descompasso com o espírito da lei e com a letra fria do texto legal. Mesmo assim, os resultados aqui apresentados demonstraram duas coisas: (a) que a estratégia de implementação da Lei 12.990/14 está errada; (b) que, mesmo errada, isso não importa.

Não faltarão vozes, quando da avaliação da lei no futuro próximo, que irão alardear que a oportunidade foi dada. Se os negros e negras não aproveitaram, foi por conta de “malemolência”. O racismo institucional nos entregando de bandeja aos julgamentos jocosos.

Considerações finais

Neste momento, nosso compromisso tem que ser com os fatos: (a) A UFRB não implementou o percentual de vagas estabelecido pela lei a partir do total de vagas de cada edital; (b) nenhum(a) candidato(a) negro ou negra foi aprovado pela aplicação da lei; (c) não foi garantida a dupla entrada a todos(as) os(as) candidatos(as) negros e negras; (d) a instituição não avaliou a metodologia de forma a revisar procedimentos a fim de garantir a efetividade da política.

Mesmo uma universidade erguida sob o solo do Recôncavo, e com todo um compromisso com a agenda racial, não foi capaz de se blindar contra os impactos perversos do racismo institucional na aplicação da Lei 12.991/14.

Arriscamos afirmar que a negligência em relação à implementação da Lei n.º 12.990/14 se deu em todas as universidades federais, ocasionando, portanto, um apagamento dos corpos negros de docentes das instituições federais de ensino superior. Qual relação tem esse processo com a Lei 12.711/2012? Os estudantes negros e negras, que adentram as universidades públicas federais, continuam sem ver semelhantes no espaço de docência. Além das questões relacionadas à representação, existem questões epistêmicas complexas em jogo, influenciando diretamente os estudantes negros e negras. Ao não se verem representados, há um simbolismo que percorre os corredores das instituições: a docência não é reservada a nós.

Diante desse cenário, é urgente encontrar uma alternativa para garantir a implementação da Lei 12.990/14. A primeira questão a ser superada é usar como referência para estabelecer o quantitativo de vagas o total de vagas de cada edital. A refe-

rência não é nem nunca foi a “matéria/área de conhecimento”.

Segundo, garantir que cada candidato negro ou negra tenha o direito à dupla entrada nos termos do Art. 3.º. Para isso, uma alternativa é criar uma entrada específica para os negros que competiriam entre si, em termos de obtenção de escores classificatórios, independente das “matérias/áreas de conhecimento”. Aqueles classificados na entrada de cotistas que possuem pontuação suficiente para entrar pela ampla concorrência saem do grupo. Por ordem decrescente de classificação, as vagas vão sendo preenchidas por “matérias/áreas de conhecimento”, desde que alcançado o escore mínimo de pontuação para aprovação no concurso.

Se o primeiro candidato negro classificado tem nota 8,2 e não é o primeiro colocado na “matéria/área de conhecimento”, ele será chamado para ocupar a vaga do concurso por conta da aplicação do Art. 3.º. Caso o segundo melhor classificado seja da mesma “matéria/área de conhecimento”, ele não será chamado. O segundo chamado deve ser de “matéria/área de conhecimento” diferente do candidato anterior e assim sucessivamente até completar o total de vagas destinadas aos negros e negras. Sempre o próximo deve ser de “matéria/área de conhecimento” diferente do primeiro, caso não existam duas vagas a serem preenchidas.

Para garantir a máxima eficácia, a ordem de chamamento dos candidatos do concurso deve ser primeiro os contemplados pela Lei 12.990/14. Caso ocorra alguma desistência, segue a sequência de chamamento dos candidatos até completar o quantitativo estabelecido pelo edital. Após o procedimento, se chama a ampla concorrência. Reclamar da espera não será um

argumento razoável, 2014 está bem mais longe. Precisamos ter procedimentos que preservem a eficácia da norma.

O não preenchimento das vagas estaria circunscrito à inexistência de candidatos negros no certame ou na inexistência de candidatos que não alcançaram a nota de corte à aprovação. Isso parece ser mais justo.

No racismo institucional não há de se falar de dolo eventual ou culpa consciente. Os atos e comportamentos vão se desenhando diante da falta de cuidado com o direito da população negra perpetrado por diferentes atores. Não há autoria. Mas as instituições não podem se esconder por trás dessa argumentação para se imiscuírem de buscar estratégias mais eficazes dentre as disponíveis. A eficácia e a efetividade da Lei 12.990/14 não são negociáveis.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

BATISTA, W. M.; MASTRODI, J. Materialização da ação afirmativa para negros em concursos públicos (Lei N. 12.990/2014). **Revista Direito e Práxis**, vol. 11, no 4, 2020.

BENTO, M. A. S. **Psicologia do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BULHÕES, L. M. G.; ARRUDA, D. O. Cotas raciais em concursos públicos e a perspectiva do racismo institucional. **NAU Social**, vol. 11, nº 20, 2020.

FONTES, M. **A validação e avaliação de impacto social**. 2005. Disponível em: www.socialtec.org.br. Acesso em: 30 mar. 2021.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, vol. 21, 2013.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de gestão pública contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2007.

MEDEIROS, H. A. V.; DE DEUS, R.; NETO, M. Limites da lei de cotas nas universidades públicas federais. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 24, 2016.

ELLO, L.; RESENDE, U. P. Concursos públicos federais para docentes e ações afirmativas para candidatos negros. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 50, nº 175, 2020.

_____. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Sociedade e Estado**, vol. 34, nº 1, 2019.

A UFRB e as conexões entre a África e o Recôncavo da Bahia

Juvenal de Carvalho Conceição

Introdução

As celebrações pelos 15 anos de existência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) são, antes de tudo, momentos de reflexão e luta em defesa das instituições públicas de educação superior e, especialmente, do projeto de transformação social baseado nas políticas de Ações Afirmativas (AF), que visa enfrentar as desigualdades raciais estruturantes da formação social brasileira. A ampliação da oferta de vagas, a expansão e interiorização da rede federal de ensino superior e as políticas de acesso e permanência são expressões das reivindicações e mobilizações dos movimentos de combate ao racismo que abriram espaços para um deslocamento tímido, mas significativo, nas relações raciais no Brasil.

O projeto de uma Universidade de Excelência, comprometida com a valorização da Diversidade e com o combate de todas as formas de violência e discriminação, é uma marca da UFRB, marca que pode ser vista na composição do corpo discente e também dos servidores (técnicos e docentes); na região onde está inserida e nas iniciativas pedagógicas transformadoras variadas que são desenvolvidas nessa comunidade. É certo que existem contradições e resistências, tanto externas quanto internas que limitam o desenvolvimento desta ideia de Universi-

dade. Logo, é necessário e relevante aproveitar cada momento para refletir criticamente sobre a trajetória da nossa instituição, identificar obstáculos, limites e desafios, para que a UFRB continue engajada na luta pela ampliação da presença negra na educação superior, no enfrentamento de todas as formas de violência epistêmica, da qual o racismo é uma das expressões.

Uma das manifestações desse racismo é a construção de um conjunto de representações dos povos que participam da formação do Brasil, representações baseadas nas inferiorização, na homogeneização e na invisibilização dos negros, da “Terra” e os da “Guiné” (CONCEIÇÃO, 2019). A demonização, desqualificação e a negação sistemática das origens, das culturas, das crenças, valores, dos conhecimentos desses povos vêm sendo construídas por diferentes meios, entre os quais cabe destacar o papel das instituições de ensino, tanto na educação básica quanto na superior. O sistema educacional brasileiro foi construído para excluir os negros, mas também para promover o silenciamento, a negação e o distanciamento de suas práticas culturais e de seu lugar de origem, o continente africano.

Assim, a África tem sido alvo de uma dupla violência, tanto física, do sequestro e escravização, até a epistêmica. A lógica deste sistema é centrada na exclusividade do Mundo do homem branco, judaico-cristão, euro-ocidental e capitalista como o único modo de organizar a vida e, ao mesmo tempo, como a única fonte produtora de conhecimento com validade e legitimidade. Apesar de toda essa violência institucionalizada, gerações de famílias negras colocaram a educação formal como instrumento central da luta pela sobrevivência, pela inclusão e ascensão social. Como entender essa estratégia?

O que dizia os meus pais?

Ao iniciar uma reflexão, cabe pedir as devidas licenças a quem cuida dos caminhos, gera o movimento e produz a vida. Cabe pedir a benção a todos os antepassados, distantes e próximos. Assim é que me lembrei dos meus pais e fiquei pensando na relação deles com o tema em debate. Resolvi então trazê-los para essa conversa. Sou o caçula de uma família de 11 filhos dos quais cinco morreram ainda pequenos. Minha mãe trabalhou em casa, cuidando dos filhos(as). Meu pai era um feirante, vendedor de maracujá, na feira de São Joaquim em Salvador. Nunca frequentaram escola. Liam e escreviam muito pouco. Apesar disso, sempre diziam: “eu não tenho nada para dar a vocês ao não ser o estudo. Por isso, aproveitem e estudem para ser alguém na vida”. Eles apostaram na educação formal escolar como o único caminho de inserção social para que tivéssemos acesso a um nível de vida diferente. A referida aposta não foi uma iniciativa isolada. Atrevo-me a afirmar que isso foi uma estratégia adotada por algumas gerações dos nossos antepassados deste o imediato pós-abolição.

O 13 de maio deixou os africanos e seus descendentes por conta própria, tendo que sobreviver sem apoio, sem indenização pelos serviços prestados, pelas torturas e sofrimentos. Sem qualquer recurso, lutando contra um Estado, um poder político que desejava nos exterminar, nos eliminar fisicamente e cultural da sociedade brasileira, um duplo extermínio que continua operando. Ocupando os postos mais baixos, de pior remuneração, de condições mais degradantes, enfrentando a polícia e o racismo essas gerações resistiram à correnteza, jogaram com o balanço das ondas e não deixaram o barco afundar, fize-

ram a travessia e graças aos que se sacrificaram no trabalho doméstico, numa bacia de roupa, nas feiras, nas barbearias, alfaiatarias, nas estivas, nos campos... Aqui estamos nós, uma geração de afrodescendentes formados nas mais diferentes áreas: médicos, advogados, economistas, geógrafos, sociólogos, antropólogos, professores, filósofos, matemáticos, físicos, historiadores...!

Os avanços conquistados não escondem que a escola no Brasil sempre foi utilizada pelas classes dirigentes como um espaço de preparação de uma pequena parcela da população para gerenciar o Estado, assumindo as funções políticas e de construção de hegemonia. A industrialização iniciada nos anos 30 e, mais vigorosamente, nos anos 1960/70, obrigou certa abertura para formar uma camada de trabalhadores com a disciplina e os conhecimentos técnicos básicos que interessava para fazer a roda do capital girar. Trata-se de, ao mesmo tempo, operacionalizar e legitimar a exploração. Por que então lutar para ter acesso a esse mundo?

A busca pela educação formal escolar implicava sim em uma aceitação dos padrões culturais deste mundo do homem branco, judaico-cristão, euro-ocidental e capitalista. Implicava também certa dose de assimilação de uma ideia de superioridade destes padrões em relação às outras matrizes culturais. Uma visita a algumas edições de jornais da imprensa negra dos anos 20 ou 30 nos fornecem exemplos interessantes a esse respeito. Então, repito, seria válido apostar neste caminho? Experiências como a UFRB são pistas de que a aposta tinha sentido.

O sistema educacional é um espaço de construção da hegemonia da cultura das classes dirigentes, é verdade, mas

é, também, um espaço em aberto que, com maior ou menor intensidade, reflete as tensões sociais. A entrada dos afro-descendentes implicava em assimilação, mas, como se vê na atualidade, implicaria também em pressão pela transformação deste sistema. Adquirir os conhecimentos da cultura hegemônica não levaria necessariamente ao abandono dos conhecimentos, crenças e valores de matriz africana. Uma pista de que isso era pensado e calculado são as palavras de uma importante Yalorixá da Bahia que dizia: “quero ver os meus filhos com anel de Doutor, aos pés de Xangô”. Qualquer semelhança com o que meus pais diziam seria mera coincidência?

Assim, assistiu-se, ao longo do século XX, ao aumento constante da pressão pela democratização do acesso à educação básica. Tal bandeira só foi conquistada por volta das décadas de 1980, 1990 e com um preço amargo para os setores populares, notadamente os afro-indígenas. O acesso dessa parcela da população ao sistema escolar foi acompanhado pela queda vertiginosa da qualidade do ensino, da desestruturação das escolas públicas, da precarização crescente do magistério, do aviltamento salarial, da falta de investimentos na estrutura física das escolas, na falta de investimentos na formação docente. A conquista do acesso vem sendo anulada pela precarização constante do ensino.

Acrescente-se que a ampliação do acesso à educação básica não rompeu o bloqueio no nível superior que continuou e continua até o presente, a ser um castelo quase que exclusivamente reservado aos brancos. As universidades existentes, a oferta limitada de vagas, os custos de permanência... tudo

funciona como elementos que limitam a presença de afrodescendentes nas instituições de ensino superior. O enfrentamento desse bloqueio tem passado pelo projeto de expansão e interiorização das instituições federais, pela luta em favor da implantação do sistema de cotas e pelas políticas de assistência estudantil como condição de permanência qualificada.

Os pequenos, mas significativos avanços provocam reações violentas que procuram, entre outras situações, nos convencer de que as políticas de ações afirmativas são geradoras de preconceito e racialização quebrando assim a harmonia características das relações na formação social brasileira. Usam, sistematicamente, a ideia de que raças não existem, que somos todos membros de uma única raça humana. Como projeto de mundo, visão de futuro a ideia de uma raça humana é genial. Porém, um exame das vítimas fatais das balas “perdidas”, a concentração de negros em bairros periféricos, a lotação dos presídios, o acesso desigual aos bens e serviços... são indicadores que, por si só, demonstram como a ideia de raça é muito forte e que ela tem um sentido prático bem definido. Se biologicamente raça não existe, política, antropológica, sociológica e historicamente, ela tem existência bem concreta: as balas nunca são perdidas, elas têm endereço certo.

A racialização, como define Kwame Appiah (1997), entendida como a divisão da sociedade em grupos definidos a partir de um conjunto de características físicas e o racismo, que é a atribuição de valor para esses diferentes grupos, já existiam no Brasil. Não foram as cotas para negros nas universidades que criaram a discriminação.

Analisando a História do Brasil, veremos que as ações afirmativas também vêm de longas datas. O que foi a política de

imigração europeia do final do século XIX? Feita para mudar a composição racial do país e eliminar a esmagadora presença africana, presença física e cultural, tal política de Estado concedia todo tipo de benefício para atrair e fixar os recém-chegados. A face mais cruel dessa ação afirmativa foi o acesso à terra roubada dos índios e vedada aos negros pela Lei de Terras e pela criação da Guarda Nacional em 1850.

A abolição da escravatura, aqui não veio acompanhada de 50 dólares (40 acres) nem de uma mula, muito menos de um palmo de terras sequer, nem também de emprego que, em muitas atividades, foram transferidos para os imigrantes. Isso demonstra como raças existem entre nós e como o critério racial vem sendo utilizado para marcar os lugares, os papéis de cada sujeito na sociedade dando acesso diferenciado aos bens, serviços e, sobretudo, à propriedade. O racismo aqui é um dado estrutural, não é um acidente ou um desvio de conduta desde ou daquele indivíduo. O racismo é uma política afirmativa feita para beneficiar a minoria branca. As reivindicações da população afrodescendente para ter acesso e garantir a permanência qualificada nos diversos níveis de ensino desafiam e deslocam poderes atualmente concentrados nessa minoria. Disso decorre a violenta reação dos herdeiros da Casa Grande.

É nesse cenário que se enquadra a Lei 10639/03 que tornou obrigatório o ensino de História da África e dos afro-brasileiros, dispositivo que foi ampliado em 2008 com a incorporação da História dos povos indígenas. Qual o significado dessa legislação? Parte-se da compreensão de que não basta ter acesso ao sistema de ensino, mas que é preciso transformar a lógica, as

bases sobre as quais tal sistema está organizado de modo que o mesmo possa refletir a pluralidade da formação social brasileira, apontando para a construção de novas relações raciais, o que só é possível se for levado em conta as conexões do Brasil com os povos africanos.

Conexões entre o Recôncavo e a África

As ligações entre o Brasil e a África estão na origem deste país. A expansão colonial portuguesa que invadiu o lado ocidental do Atlântico e começou a construir aquilo que na atualidade é chamado de Brasil teve início com a invasão de terras no litoral africano. A economia montada para o enriquecimento metropolitano pressupunha a ligação estreita entre as duas margens deste “Rio chamado Atlântico” (COSTA E SILVA, 2003). Tratava-se de produzir açúcar no Brasil com a mão-de-obra de africanos sequestrados e escravizados neste lado da Kalunga Grande. O estudo dessas relações tem sido objeto de preocupação de muitos pesquisadores, entre os quais, destaco as obras clássicas de José Honório Rodrigues (1961), Pierre Verger (1987) e Luís Felipe de Alencastro (2000).

Ao contrário do pensamento colonial e escravista, que buscava construir a representação do africano como uma “peça”, os estudos na linha dos supracitados demonstram que tal comércio transportava pessoas e assim colocavam em circulação as suas crenças, valores, hábitos, formas de ser, de pensar e agir, enfim, colocavam suas variadas culturas em contato, entre elas, com os povos nativos das Américas e com os europeus. O Brasil foi construído com base nas tensões, confrontos e trocas provocados por estes contatos profundamente desiguais.

A presença de diferentes povos africanos nas áreas invadidas por Portugal na América deixou marcas profundas e estruturantes para a formação do Brasil contemporâneo. Segundo o IBGE, mais da metade da população brasileira se autodeclara preta ou parda, portanto, de origem africana. Além do expressivo peso numérico dos afrodescendentes, existe uma influência econômica, política, social e ideológica que marca todas as dimensões da formação social brasileira. A cultura e toda a História do Brasil estão marcadas pelas Histórias e culturas dos diversos povos africanos aqui escravizados, e pela cultura original que esses sujeitos criaram na Diáspora.

Apesar dos avanços, os traços dessa influência ainda estão por ser estudados em toda a sua extensão, mas já é possível mapear muitos deles. As marcas africanas nas crenças religiosas, nas artes, na culinária são reconhecidas de longas datas. Porém, é preciso acrescentar outras dimensões a exemplo da língua falada no Brasil que, como já demonstrou Yeda Pessoa de Castro (2005), é fortemente africanizada. Aqui não se fala português e sim “brasileiro”, dada às influências das línguas dos “Negros da Terra” e, especialmente, das línguas dos “Negros da Guiné”.

E que tal pensar em qual foi o papel dos quilombos na expansão da ocupação que levou à formação do território brasileiro? Sempre é bom lembrar que a experiência quilombo não se resumiu a Palmares que, mesmo com todo o seu significado especial foi apenas expressão de um movimento muito maior, o “Quilombismo”, que se espalhou por todo território, desde o entorno próximo das cidades até zonas afastadas do interior, no Norte e Centro do país.

Outro exemplo essencial é o da riqueza produzida. Deve-se ressaltar que, toda, literalmente total riqueza produzida no Brasil é resultado direto do trabalho, do suor e do sangue derramando pelos africanos e seus descendentes escravizados. Isso é válido para todo o território nacional e o Recôncavo da Bahia foi a pedra angular nessa conexão graças ao papel proeminente que ocupou nas atividades agrícolas na América portuguesa, a exemplo do fumo e do açúcar conforme demonstra Stuart Schwartz (1988).

Vale ressaltar que a produção de açúcar em larga escala, para a exportação, era a principal atividade da exploração colonial. Foi assim até o século XVIII quando a mineração ganhou relevância e, depois, a produção cafeeira foi consolidada. Apesar das crises, a produção de açúcar continuou sendo importante até entrar em declínio no século XIX. A província da Bahia foi o núcleo desse sistema. Não por acaso a primeira cidade foi Salvador que, conforme já afirmou Kátia Mattoso (2004), era a capital portuguesa no Novo Mundo, ponto central do projeto de colonização e controle das duas margens do Atlântico. Seu poder e prestígio eram decorrentes da sua localização privilegiada, o seu porto estratégico. Porém, a riqueza que por esse porto circulava era produzida no entorno da baía de Todos os Santos, o chamado Recôncavo.

A conexão do Recôncavo com o sistema era feita pelos rios, dos quais o principal era o Paraguaçu, que ligavam a região com o porto de Salvador. Por essa rota, operada por barcos cujos mais simbólicos eram os saveiros, a produção local era escoada e chegavam as mercadorias e as pessoas. Assim foi até às alturas do século XIX quando a produção açucareira entrou

em declínio e a difusão da navegação a vapor reduziu drasticamente a importância do porto da velha Cidade da Bahia.

A força de trabalho que constituiu, operou, sustentou todo esse sistema foi, fundamentalmente, composta por africanos escravizados. Nas plantações de fumo e cana-de-açúcar, nos engenhos, na criação de gado, na construção, nos serviços... tudo era fruto do trabalho forçado, da escravização. A importância econômica fez do Recôncavo uma área de concentração demográfica, de grande presença de africanos e de seus descendentes que são majoritários na composição da população até o presente. Alberto da Costa e Silva (2003) ensina que não é possível conhecer o Brasil sem conhecer a África. O que dizer então do Recôncavo?

Toda essa História de relações políticas, econômicas e sociais conectadas pelo Atlântico forma um ambiente, um quadro estrutural no qual está sendo construída a nossa Universidade. Esse cenário não pode ser ignorado, pois, repito, trata-se de um aspecto estruturante da formação brasileira, no passado e no presente. A História do Brasil teve 350 anos de tráfico de escravos, 388 anos de escravidão e já se vão 521 anos de discriminação e racismo contra toda a população não branca, tanto os “negros da terra” quanto os “negros da Guiné”. Só para ilustrar o que digo cito alguns temas contemporâneos que precisam ser investigados. Existe alguma relação entre o perfil autoritário, repressivo, concentrador e excludente do Estado brasileiro com o massacre e a exploração a que foram submetidos os africanos e seus descendentes? Quais são as consequências de um possível e desejado estreitamento das relações diplomáticas e comerciais com países africanos? Quais os reflexos

desta aproximação na redução das desigualdades, do racismo e da discriminação racial no Brasil? Apenas alguns aspectos para refletir como, ainda hoje, a presença africana é muito mais marcante do que a ideologia hegemônica quer nos faz crer.

A característica mais forte dessa presença africana tem sido a exploração, a exclusão e a violência que essa população tem sido submetida. A escravidão, o racismo e a discriminação racial, que lhe deu continuidade, produziram/produzem uma sociedade profundamente desigual no acesso aos serviços, à propriedade, à riqueza, ao poder, ao prestígio e aos bens materiais e simbólicos. Os africanos e os seus descendentes produzem as riquezas, mas a elas, até hoje, não têm acesso. Nunca é demais reafirmar que as desigualdades de gênero e de raça não são pontuais, residuais, ao contrário, são estruturantes do modo de dominação e exploração capitalista. Constituem a espinha dorsal do modelo de desenvolvimento autoritário, conservador e concentrador de riqueza e poder nas mãos de poucos.

A superação disso só virá como a organização e a mobilização dos próprios interessados para realizar transformações pontuais e imediatas, mas também para promover alterações nas relações de poder. As classes dirigentes sabem disso e é por esse motivo que reagem duramente contra os direitos conquistados, por menores que sejam. Titulação de terras para comunidades remanescentes de quilombos; direitos trabalhistas para empregadas domésticas, cujas condições de trabalho remontavam à escravidão; expansão do ensino superior com a incorporação de uma pequena parcela de afrodescendentes e indígenas, as cotas e as políticas de permanência são exemplos dessas conquistas modestas com as quais a ordem hegemônica não aceita conviver.

Uma nova diáspora

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para se firmar como uma instituição a serviço da promoção da igualdade e da justiça, inserida nos dilemas do seu tempo e do seu espaço precisa e deve dialogar com as experiências dos sujeitos sociais que são a maioria da população e que enfrentam os desafios de combater o racismo, diálogo que tem sido feito, mesmo que com contradições, desde o seu nascimento em 2006, apenas 3 anos após a entrada em vigor da Lei 10639. Desde então a UFRB desenvolve ações variadas acerca da pesquisa e do ensino das culturas e das Histórias dos povos africanos. Além disso, tais ações estabelecem laços contemporâneos, já que o desenvolvimento sustentável, o combate à pobreza, a produção de conhecimento e tecnologia, a inserção autônoma no sistema internacional são desafios comuns ao Brasil e aos países africanos. Assim vale destacar algumas iniciativas:

- a) Apesar da obrigatoriedade do ensino de História da África ser restrita à Educação Básica, cursos da UFRB incorporaram essa dimensão em suas matrizes curriculares. Destacam-se, no Centro de Formação de Professores (CFP), os cursos de Letras, Filosofia e de Pedagogia e, no Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL) iniciativas nos cursos de Ciências Sociais, Cinema e, especialmente, a licenciatura em História que desde o início de suas atividades possui componentes obrigatórios e optativos exclusivos para a História da África, com docentes concursados para esse fim;
- b) Eventos de extensão organizados pelos centros ou pela administração central da universidade marcam

a presença da temática africana na UFRB. São exemplos a ser registrados o Seminário Internacional Áfricas na UFRB, promovido pela licenciatura em História, no ano de 2010, com a participação de professores de Angola, Guiné, Cabo Verde e Nigéria; o lançamento da nova edição da Coleção História Geral da África, em 2011, no CAHL, com a presença dos historiadores africanos Jean Michel Mabeko Tali e Elikia MBokolo; o ciclo de palestras do Mestrado Profissional em História da África que, em 2014, destacou estudos sobre Angola, com a participação de expressiva delegação de historiadores angolanos; o I Seminário Diálogos Interculturais entre Brasil e Moçambique, em 2018, no CFP; O Ciclo internacional de webinários - Artes africanas: histórias, perspectivas e fluxos, organizado pelo grupo de pesquisa África nas Artes em 2020;

- c) A experiência do Fórum Internacional 20 de Novembro, organizado pela administração central através das Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e de Extensão que, entre outros êxitos, viabilizou a presença de historiadoras como Linda Heywood e Teresa Cruz e Silva e do historiador John Thornton, em 2012;
- d) No plano da pesquisa não é possível fazer aqui um inventário completo, pois as iniciativas são numerosas. Assim, só para exemplificar, cabe citar projetos como o desenvolvido por Anderson Oliva sobre as representações da África no Recôncavo; sobre a África na Imprensa, coordenado por Juvenal de C. Conceição; sobre Gênero em Moçambique, do professor Osmundo Pinho; sobre Autorrepresentação no

Cinema, iniciativa da professora Amaranta Cesar; Áfricas nas Artes, estudos coordenados pela professora Emi Koide; as investigações sobre literatura e autoria feminina desenvolvidas pela professora Ana Rita Santiago;

- e) Um capítulo à parte são as missões de trabalho. Em 2012, como resultado do Seminário Internacional Áfricas na UFRB, realizado 2 anos antes, uma delegação da UFRB esteve em Moçambique e em Angola. Faziam parte da missão o professor de História da África, o chefe da Assessoria internacional e o Magnífico Reitor. O objetivo desta missão era estabelecer acordos de cooperação acadêmica que estimulassem o trabalho conjunto e permanente sobre questões africanas. Como resultado, a Reitoria reorganizou a assessoria internacional, criando uma divisão específica para cuidar das relações com o continente africano. Além disso, criou um programa de bolsa específica para professores de Moçambique cursarem mestrados ou doutorados na UFRB, programa que foi inviabilizado a partir dos cortes sistemáticos promovidos pelo governo no orçamento da universidade;
- f) Ressalta-se o projeto Arquivo Brasil-Moçambique, coordenado pelo professor Antônio Liberac, foi aprovado pela CAPES, através do Programa Abdias do Nascimento. Tal iniciativa permitiu o intercâmbio de graduandos e doutorandos para levantar fontes, fazer a iniciação científica ou suas teses estimulando assim a formação de especialistas na História de Moçambique;

- g) A criação do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora Africana e dos Povos Indígenas, centrado na pesquisa, produção de material e na formação de profissionais para a aplicação da lei 11645 foi um passo significativo para enraizar o estudo e o ensino da História da África na UFRB. Trabalhos sobre a cura no Egito Antigo; Independência da Costa do Ouro; Guerra colonial na Guiné Bissau; Literatura Anticolonial em Angola; a África nos filmes de Tarzan; As Capulanas; Representações de Nelson Mandela no cinema são algumas das pesquisas desenvolvidas no programa que revelam os interesses variados e as possibilidades de produção de conhecimento, apesar das limitações estruturais.

As ações listadas são apenas uma amostra, nada exaustiva, das iniciativas desenvolvidas por docentes e discentes da UFRB em todos os seus centros. O que se pode concluir com base neste inventário inicial é que existe um sólido e difundido interesse em conhecer a África; essa busca procura romper com a generalização adotando temas e abordagens pontuais e variadas; como são iniciativas isoladas, por docentes, grupos de pesquisas, cursos ou centros, acabam sendo invisibilizadas dentro da instituição, limitando assim as possibilidades de diálogos, trocas e aprendizados conjuntos. Finalmente, fica evidente a intensa movimentação contemporânea, visando estabelecer conexões com pesquisadores e artistas, mas também com instituições acadêmicas e organizações sociais. Tudo isso impõe uma nova pauta para os estudos africanos, rompendo com o lugar marcado e restrito aos temas da escravidão e do tráfico.

Trata-se de uma ruptura significativa das representações que buscam inferiorizar os povos africanos e suas culturas.

A consolidação de uma nova Diáspora, um movimento contemporâneo de conexão e o diálogo permanente, o aprendizado que pode, deve e precisa de ser feito com os pesquisadores africanos e as suas experiências, dilemas e desafios nas diversas áreas de conhecimento é uma possibilidade, um caminho fundamental para a superação do quadro de desigualdades profundas, de exclusão e duplo extermínio que tanto o Brasil quanto os diversos países da África enfrentam. Os acadêmicos africanos têm particular interesse em dialogar com a UFRB sobre as experiências nas áreas de humanidades, saúde, de tecnologias e, especialmente, na área de ciências agrárias e ambientais, como ficou comprovado no convênio estabelecido com a Universidade Pedagógica de Moçambique. As possibilidades estão abertas.

Assim, a consolidação da UFRB, como instituição de ensino superior em todas as suas dimensões – ensino, pesquisa e extensão –, que articulem a inclusão, transformação social e a excelência acadêmica, tem que apostar na crescente internacionalização das suas ações. Esse movimento de cooperação deve ser guiado pelo mesmo princípio fundador da instituição que parte do esforço de superação do quadro de desigualdades profundas deixadas pela História do Brasil baseada na exploração escravista, no racismo e na discriminação racial. Trata-se de, ao mesmo tempo, em que se aprofunda o enraizamento local, as ligações com a sociedade e a sintonia com as suas aspirações e demandas, articular e estabelecer conexões com instituições de todas as partes do mundo, especialmente, com aquelas Univer-

sidades de países irmanados pela História e pelos dilemas do presente como é o caso dos países africanos. O desafio da UFRB é se conectar com o Recôncavo e se conectar com o Recôncavo é se conectar com a África construindo uma nova Diáspora centrada no combate às desigualdades e na construção de um mundo baseado na valorização da diversidade e da pluralidade.

Considerações finais

O que se pode concluir é que, apesar da educação formal, básica ou superior, possuir profundas limitações, os nossos pais tinham razão em apostar nesse caminho. Isso é mais válido, mais relevante ainda no mundo em que o domínio do conhecimento é a peça central em todos os modos de sobrevivência, em todos os sistemas de poder e exploração. Aprofundando a estratégia dos nossos mais velhos, devemos lutar por acesso à escola, sobretudo, a uma educação transformada, que não esteja a serviço da reprodução das desigualdades e da discriminação. Isso implica que se deve lutar para a revisão dos projetos pedagógicos, dos currículos e das estratégias de ensino.

Todo o sistema de ensino ainda roda centrado na visão de mundo do homem branco, judaico-cristão, euro-ocidental e capitalista. Muito se tem falado de tolerância e respeito à diversidade, mas notem que essa perspectiva não altera não rompe com a lógica hegemônica. Não se trata de respeitar ou tolerar. A questão é pensar a diversidade como um valor positivo. Um novo vetor, o elo, estruturante de uma nova identidade pluralista, multicêntrica, multirreferenciada. A lei 10.639.03, depois 11645.05, se for tomada em toda sua radicalidade, é uma janela para tal reestruturação.

A introdução do ensino da História da África e as das chamadas Africanidades, que são as marcas da presença dos povos africanos em todas as dimensões da vida brasileira, pode servir de base para uma nova identidade nacional que tome a pluralidade como princípio articulador. O estudo da História da África pode oferecer uma visão de modelos variados de organização social, de saberes em todas as áreas de conhecimento, saberes que, inclusive, formaram a base do mundo ocidental. Nunca esqueçamos da anterioridade e primazia do Egito faraônico, formação social negro-africana (DIOP, 2010), aspecto que quebra um dos argumentos centrais do racismo. Combater a discriminação na educação é construir uma escola transformada que incorpore as diferentes tradições e visões de mundo existentes no Brasil, desenvolvendo assim um nível de qualidade, de domínio dos saberes, de desenvolvimento de potencialidades que permita aos seus frequentadores disputar todos os níveis do trabalho, da riqueza e do poder. Exatamente como dizia os nossos pais.

Referências

ALENCASTRO, Luís Felipe de. **O trato dos Viventes**: A formação do Brasil no atlântico Sul - Séculos XVI e XVII, São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**: um vocabulário Afro-brasileiro. 4. ed. Rio de Janeiro: ABL: Topbooks, 2005.

CONCEIÇÃO, Juvenal de Carvalho. **Em pauta**: Veja, Tempo e as representações de África. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2019.

DIOP, Cheikh Anta. “Origem dos antigos egípcios.” In. **História geral da África, II: África antiga**, por Gamal MOKHTAR, 01-36. Brasília: UNESCO, 2010.

MATTOSO, Kátia Maria Q. **Da Revolta dos Alfiates à riqueza dos baianos no século XX**. São Paulo: Corrupio, 2004.

RODRIGUES, José Honório. **Brasil e África: outro horizonte**, Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1961.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um Rio Chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira/EDUF RJ, 2003.

VERGER, Pierre. **Fluxo e Refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de Todos os Santos**. São Paulo: Corrupio, 1987.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos: Engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Ações afirmativas e relações de permanência no CFP/UFRB

Lucas Bonina Trindade

Introdução

O presente capítulo expressa uma reflexão sobre o “lugar” das Ações Afirmativas e sobre o seu papel no atendimento às necessidades dos estudantes negros e negras no ensino superior, particularmente, à permanência na universidade. Desse modo, abordaremos o caráter das Ações Afirmativas na UFRB e a importância da permanência como política de inclusão de estudantes negros e negras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tendo como lócus o Centro de Formação de Professores (CFP).

Registra-se que parte do capítulo que se segue é também resultado de dissertação de Mestrado do próprio autor, pesquisa que teve como foco o caráter e importância das Ações Afirmativas na UFRB. Ademais, pontuamos o conceito de Ações Afirmativas sempre numa perspectiva de raça e classe, analisando em particular essas “ações” no âmbito da CFP-UFRB.

Transitar em questões que envolvem Ações Afirmativas, sobretudo, a discussão das relações étnico-raciais no Brasil, nos conduz a pontuar os diversos fatos e efeitos das teorias racialistas, do mito da democracia racial e do processo de formação do Brasil. Ressaltamos que, apesar da “superação” das teorias racialistas, o mito de uma sociedade multirracial e democrática torna-se uma constante em grande parte do imaginário social

brasileiro, de modo que, de maneira sutil e perspicaz, vela-se o racismo e difunde-se a ideia de uma harmoniosa democracia racial.

No esteio da “democracia racial”, Gilberto Freyre se destaca como um dos principais percussores dessa tese no começo do século XX, tendo junto a ele alguns outros escritores de mesma tendência, tais como Sylvio Romero e José Bonifácio. Ressaltamos que é a partir dos escritos de Freyre que o Brasil passa a ser visto pelo mundo como uma referência para a cooperação das raças. Em outras palavras, Freyre dilui no imaginário social brasileiro a ideia de uma harmoniosa democracia racial, sem conflitos e com uma relação cordial entre negros e brancos.

A esse período teórico acrescenta-se também a prevalência para a tese da mestiçagem, vista em um dado contexto como perspectiva de degenerescência. Freyre inverte essa lógica e o Brasil passa a ser o país de uma única raça, o mestiço, nesse caso, a positiva. Desse modo, na medida em que vivemos num país miscigenado, ou seja, sem pretos e brancos, “agora” somente mestiços, e em “perfeita harmonia”, logo não existiria a necessidade de falar em “raças” e nem motivos para uma racialização, visto que éramos um “exemplo” de “democracia racial”, sobretudo, quando “unimos” o branco, o índio e o negro.

Nessa perspectiva, vão se construindo mitos e equívocos, difunde-se a ideia de que no Brasil registra-se uma perfeita harmonia entre as raças. Conforme Freyre, descreve em Casa-Grande e Senzala, a impressão é de que não havia nenhuma dicotomia entre negros e brancos, aparenta-se uma unidade social entre escravos e senhores, sem conflitos, ou seja, uma relação de convivência cordial e pacífica.

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam os nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhana que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolegando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho de pé de uma coceira tão boa. De que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi nosso primeiro companheiro de brinquedo (FREYRE, 1963, p. 331).

Freyre apresenta então uma nova interpretação de miscigenação, ou seja, o negro tem o seu alívio e evolução no momento em que se mistura com o branco, sendo o branco português (ainda que também tendo em sua gênese a mestiçagem), agente de “melhoramento” da raça negra, produzindo o mestiço. Esse cruzamento entre o português bondoso, gentil e menos cruel com o negro é visto como um “benefício” proporcionado do português para a raça negra, chamada de raça inferior. Como afirma Freyre (1963, p. 245):

O escravocrata terrível que só faltou transportar da África para a América, em navios imundos, que de longe se advinham pela inhaca, a população inteira de negros, foi por outro lado o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores. O menos cruel nas relações com os escravos. É verdade que, em grande parte, pela impossibilidade de constituir-se em aristocracia europeia nos trópicos: escasseava-lhe para tanto o capital, senão em homens e mulheres brancas. Mas independente da falta ou escassez de mulher branca o português sempre pendeu para o contato voluptuoso

com a mulher exótica. Para o cruzamento e miscigenação. Tendência que parece resultar da plasticidade social, maior no português que em qualquer outro colonizador.

O autor aparenta destituir-se da tradição darwinista, quando se tratava-se da mestiçagem como uma degeneração da raça, passando a adotar um discurso às avessas. A mestiçagem com Freyre assume um novo caráter, o de desejado pelo outro; porém, apenas como um complemento, conforme declara Azevedo (1962, p.77):

A miscigenação deixa de ser considerada unicamente como um fenômeno biológico ou como um processo físico-psicológico gerador de mentalidades e aptidões em que se formaria a cultura, processo com a negativa função de retardar ou mesmo de perturbar a nossa evolução na direção das perfeições prometidas pela lei do progresso biossocial. E é apreciada como um fenômeno de outra ordem, diríamos mais nobre, de natureza social e de sentido positivo, um corretor das distancias sociais e do profundo hiato cultural entre o branco e o indígena, particularmente entre aquele e o negro, entre o senhor e o escravo ou liberto, entre o civilizado e o bárbaro, entre a casa grande e a senzala.

A partir desse cenário em que se “constrói” o Brasil, ou seja, entre o mito da democracia racial e de uma falsa miscigenação à positiva, cria-se o argumento de extirpar e subtrair a categoria “raça” ao debate de classe, anulando “raça” nas discussões da agenda política do país e, conseqüentemente, camuflando as desigualdades sociais e raciais entre negros e brancos. Nesse sentido, o tema das Ações Afirmativas, neste caso, pensada para negros e negras, coloca-se na história da formação do Brasil como um problema para a agenda política do país.

A UFRB: características e distinções

Pensar a UFRB, no contexto do recôncavo da Bahia, nos conduz, a priori, a versar uma breve análise histórico/social no que tange ao ensino superior brasileiro, ou seja, nos faz pensar o Brasil em seu projeto de fundação, o modo de produção escravista, as mudanças de sociedade feudal para uma economia em desenvolvimento, rememorar o caráter seletivo e segregacionista que moldou a universidade brasileira, condicionando o direito a estudar somente aos filhos da nobreza, dos coronéis e da burguesia brasileiro, sendo esse o perfil das universidades brasileiras.

Quando colocamos a UFRB como resultado do processo de expansão/interiorização, entendermos também que houve simultaneamente uma potencialização das Ações Afirmativas no processo de criação da UFRB, uma vez que, junto a sua fundação, cria-se uma Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis, justamente para intervir num processo que possa garantir não só o acesso, mas, sobretudo, a permanência de estudantes negros/as e pobres.

A opção por ter a UFRB com lócus dessa reflexão perpassa essencialmente pela natureza de sua criação, ou seja, está ligada à proposta em que é implementada a UFRB: ser uma universidade negra e de caráter popular. A segunda motivação está atrelada à sua localização geográfica. Situada no Recôncavo da Bahia, região com um histórico político/cultural marcado por um grande legado africano.

Refletir sobre a UFRB nesse espaço é buscar compreender também a sua missão e a sua capacidade de incluir a população negra e os setores mais carentes nesse espaço, em outros termos,

ter a UFRB, a partir desses dois cenários, é de grande importância, para que possamos compreender a funcionalidade ou não das políticas de expansão/interiorização e ao mesmo tempo dialogar com as Ações Afirmativas em seu caráter de permanência.

A UFRB surge num contexto em que as políticas de expansão/interiorização do ensino superior público já estavam em curso; no entanto, essa expansão é potencializada em investimentos com a criação do REUNI. É importante destacar que, quando nos referimos à expansão, o ensino superior na Bahia teve seu melhor momento nos fins da década de 1970, quando, através de ações do Governo do Estado, foram criadas as Universidades do Estado da Bahia (UEBAs), a saber: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A UFRB inicia o seu projeto de criação fundada em alguns objetivos: ser uma universidade multicampi e ter como metas buscar atender a região do Recôncavo da Bahia em suas mais diversas especificidades. Conforme consta em seu projeto de criação: a “[...] UFRB terá atribuições entre o saber científico e a complexa realidade do recôncavo” (UFBA, 2003, p. 6).

Ao se propor articular o saber científico com a complexa realidade do recôncavo, a UFRB tem como preocupação principal a diversidade dessa região. Sendo assim, constituir uma universidade nesse espaço é pensar uma universidade com características populares e com políticas que incluíssem a população negra nesse processo, que respeitassem e valorizassem o legado e a cultura africana e, também, que promovessem a inclusão dos setores mais excluídos e oprimidos.

Pontuamos que, no âmbito das Ações Afirmativas, a UFRB, em seu projeto de criação, assume esse compromisso. Em outros termos, consta em seu projeto de criação a adoção de políticas de inclusão e afirmativas como princípios norteadores de sua funcionalidade. (UFBA, 2003, p. 7). Como declarou Nacif (2010, p. 28):

[...] a UFRB traz em sua essência uma expressão e proposição de saberes, conhecimentos, formação, pesquisa e extensão diretamente relacionada à transformação social, notadamente, no que concerne a inclusão e igualdade sócio-racial.

Deste modo, a UFRB traz como princípios norteadores a adoção de Ações Afirmativas no âmbito da raça e da classe, ou seja, em seu projeto de criação, tem, como princípios de sua missão social, a inclusão e as Ações Afirmativas, como consta no item “5.2 PRINCIPIOS PARA UM MODELO INSTITUCIONAL PARA A UFRB - “Adoção de Políticas Afirmativas e inclusão social” (UFBA, 2003, p. 25).

Nesse sentido, Barros (2013, p. 23) pontua:

[...] a UFRB nasce com sistema de reserva de vagas para o estudante oriundo de escola pública que se autodeclare preto, pardo ou indígena e é pioneira na criação de uma Pró-reitoria de políticas afirmativas.

Nesse caso, a finalidade central e motivadora da UFRB perpassa em proporcionar o acesso e a permanência de estudantes negros/as e indígenas oriundos da escola pública.

Embora a categoria “raça” pareça ser única, ela está, ao contrário, sempre atrelada ao elemento “classe”, haja vista a sua naturalidade com a exigência das cotas a estudantes oriundos de escolas públicas. Por isso, o presente capítulo obje-

tiva sempre analisar as duas categorias de forma una, ou seja, observando como têm se dado as relações raciais e de classe no ambiente educacional, sobretudo, perceber a importância das Ações Afirmativas no processo de acesso e permanência entre estudantes negros e de baixa renda.

A UFRB, quando é pensada, propõe-se garantir, em forma de reparação social e histórica, o acesso de uma população multirracial e pluricultural e com um legado africano muito presente. Nesse sentido, pensar os impactos das Ações Afirmativas no Recôncavo, especificamente na UFRB-CFP, sobretudo num cenário e conjuntura em que seu projeto de criação se propõe ser esse instrumento de inclusão para a população negra e pobre – uma universidade preta e popular – é, sem dúvida, de grande valia, para que possamos perceber como e por onde as Ações Afirmativas no interior da universidade são suficientes para garantir e contemplar uma demanda que historicamente se constituiu como resultado da exclusão e do racismo e, consequentemente, das desigualdades raciais e sociais.

É preciso salientar que, quando tratamos de Ações Afirmativas, não estamos reduzindo o termo somente à política de Cotas ou auxílios financeiros. Para além do debate das cotas, precisamos destacar, quer sejam as cotas, quer sejam os auxílios/bolsas, esses são apenas partes das diversas Ações Afirmativas que podem ser desenvolvidas no âmbito da educação superior. Por isso, entendemos que é preciso avançar no conceito e ir além das cotas, ou seja, faz-se necessário que pensemos não só a garantia do acesso, mas também da permanência, pois, como afirma Santos (2009, p. 119), “Permanecer é, em nossa concepção [...] o ato de persistir na continuação

dos estudos que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de transformação e existência.” Assim, quando propomos tratar sobre Ações Afirmativas para negros e negras no ensino superior, estamos dialogando com um conjunto de questões, e não somente no que corresponde à garantia do acesso e dos auxílios, trata-se neste caso de pensar a permanência em seu aspecto “simbólico e material” (SANTOS, 2009).

Ações afirmativas no âmbito da raça e classe

No que corresponde às Ações Afirmativas, é preciso alongar a nossa concepção, compreender que vão além de políticas no âmbito material, ou, conforme definição de Gomes e Munanga (2004, p. 186), “[...] as Ações Afirmativas implicam, também, na mudança de postura, de concepção e de estratégia [...]”. Tal conceito pode ser ampliado também para uma mudança cultural, pedagógica e psicológica, uma vez que, como as Ações Afirmativas visam ao princípio geral de inclusão, isso por sua vez pode produzir no esteio social uma nova perspectiva de valores e intervenção social, ou seja,

[...] essas ações podem ser estabelecidas na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, entre outros, enfim, nos setores onde a discriminação a ser superada se faz mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão [...] (GOMES; MUNANGA, 2004, p. 186).

As Ações Afirmativas, em síntese, resultam de políticas públicas que têm um caráter temporário e que buscam estabelecer uma dinâmica de inclusão e reconhecimento dos grupos minoritário, podendo ser de viés público ou privado e que se volta para o processo de integração cultural e econômico dos

mais diversos setores, sobretudo, os que historicamente ficaram à margem e excluídos de seus direitos. Como afirma Miranda (2010, p. 30):

Podemos classificar de Ações Afirmativas as medidas estatais e as medidas privadas voltadas para as ações socioeconômicas dos grupos discriminados, mantendo sua identidade sociocultural. Por isso, na primeira definição, ressalta-se que as ações afirmativas não são atos de caridade nem de clientelismo. Estão pautadas pelo reconhecimento da identidade e o pertencimento cultural dos grupos sociais, o que significa partir das demandas que apresentam reconhecendo-as como direito.

O campo de estudo sobre o qual aqui nos debruçamos não é de todo tarefa fácil, ou seja, trabalhar com a temática das Ações Afirmativas no Brasil envolve duas categorias de relação bastante conflituosas ao longo da história, isto é, ao passo que “raça” e “classe” estão introduzidas nesse debate, o grau de dificuldade e responsabilidade para uma articulação positiva torna-se ainda maior. Assim, a dificuldade ou a delicadeza dessa relação nos conduz a problematizá-la, discuti-la em seu processo histórico e pensá-la numa perspectiva de unidade das duas categorias.

É importante pontuar que os estudos de raça e classe, sobretudo com viés no materialismo histórico, sempre tiveram muita dificuldade em trabalhar com os aspectos do “reconhecimento”, ou pelo viés do multiculturalismo, mesmo não sendo esse o seu objetivo, uma vez que o multiculturalismo nos modos atuais e, sobretudo, o que foi desenvolvido no ocidente numa perspectiva pós-moderna, traz em si uma gênese de cunho burguês e europeu e, por si só, já apresenta uma teia de contradições. Ademais, serve-se do próprio capitalismo quando produz a fragmentação da classe em detrimento do reconhecimento.

Compreende-se que, quando tratamos do multiculturalismo, estamos versando sobre uma categoria de estudos que se apropria positivamente de outras categorias para exercer o seu papel de exigência por reconhecimento, neste caso, às diferenças e à diversidade. Mas, no seu limite, propõe uma adaptação com a estrutura ou uma absorção dessas aos setores que exigem, por isso,

[...] a proposição multiculturalista se ergue a partir de argumentos que pretendem dizer o que a realidade é (ela é multicultural); que recomendam a forma correta e justa de tratar a natureza dessa realidade (o multiculturalismo); que condenam como simplistas e monoculturais os outros discursos que não compartilham suas teses; que criticam o imperialismo europeu e ocidental, mesmo tendo sido gestados em solo estadunidense (no caso do multiculturalismo) e em solo inglês (referimo-nos, especialmente, aos Estudos Culturais que se aproximam de vários aspectos defendidos pelo multiculturalismo crítico). Novamente se pode dizer, com Beauvoir, que se está diante de um ‘tecido de contradições’ (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2011, p. 189).

Entendemos que a discussão de raça como vem sendo tratada nos *modus* atuais, sobretudo a partir do século XX e do advento crescente do movimento negro na agenda política do Brasil, traz em si uma gênese multiculturalista e social. Não se trata de categorizar raça como categoria do multiculturalismo, e sim colocá-la como “objeto” político de luta e reivindicação de reconhecimento, estes sim, elementos estratégicos do multiculturalismo.

É inegável que o discurso multiculturalista é um tanto sedutor e atual. Ademais, é preciso reconhecer significativas conquistas por reconhecimento; porém, no limite de sua ação,

não propõe mudanças de ordem econômica nem de ruptura com o capitalismo, isto é, um problema a ser destacado.

As Ações Afirmativas atuam na esfera econômica, sim, mas também partindo do princípio do reconhecimento das diferenças e na valorização cultural. Desse modo, ao arguir sobre as Ações Afirmativas no ensino superior, logo entram em cena as categorias raça/classe.

Ainda que historicamente sejam categorias delicadas para serem pensadas conjuntamente, sobretudo pelas divergências históricas e de métodos entre o marxismo e os estudos das relações raciais no Brasil, é preciso um esforço e um exercício constante para uni-las, pensá-las de forma conjunta, sem fazer hierarquia de importância, mas compreendendo cada uma com o seu papel e a sua importância, já que, como assegurou Fernandes (1989), são duas categorias explosivas quando estão combinadas.

Ações afirmativas e as suas reverberações

Quando discutimos as Ações Afirmativas ou nos referimos às desigualdades raciais, não podemos imputar essa análise a apenas uma questão de classe ou de efeitos do escravismo brasileiro. É preciso pontuar que estamos dialogando, sobretudo, com a categoria “raça”, conceito determinante para definir as relações raciais no Brasil; isto é, é pela “raça” que são construídas as relações sociais e por ela produzidas as desigualdades, pois, aqui no Brasil, além do elemento classe, o marcador cor tem função determinante na dialética das relações raciais e sociais como classificador social.

Em uma sociedade marcada por diferenças étnicas e desigualdades sócio-raciais, tem sido bastante comum e recorrente o termo “políticas públicas”, sobretudo as políticas de “Ações Afirmativas”.

Mesmo que consideremos as políticas de Ações Afirmativas um tema ainda incipiente nas pesquisas e nos estudos das relações raciais, salientamos que não se trata de uma temática tão recente, tampouco de exclusividade do Brasil ou dos países de terceiro mundo. As Ações Afirmativas estão presentes em vários países do mundo (por exemplo: Estados Unidos, Austrália, Alemanha, Canadá, Índia). É bom que se afirme: “[...] o primeiro país a implementar Ações Afirmativas foi a Índia, ainda enquanto colônia inglesa” (CLAPP, 2011, p. 41). Porém, no caso indiano, as políticas de Ações Afirmativas só foram consolidadas e retificadas na constituição de 1947 com a conquista da independência (FERES, 2006).

No Brasil, o debate sobre Ações Afirmativas tem sido um pouco mais recente, haja vista se pensarmos essas políticas enquanto “ações” que possam garantir direitos a grupos de minorias políticas e que tenham como objetivos combater desigualdades sociais e raciais.

As primeiras experiências no Brasil são datadas de 1990, como a Lei 9504/97, que instituiu a cota partidária para mulheres e a Lei 8213/91 que regulamentou a entrada de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

A experiência do Brasil com Ações Afirmativas resulta do “reconhecimento” do Estado para uma necessidade de reparação histórica e social, especificamente, para a população negra. Nesse sentido, foram no conflito e nas mobilizações

organizadas por sindicatos, partidos, associações e a participação dos movimentos negros que impulsionaram e influenciaram as Ações Afirmativas no Brasil.

No Brasil, a política afirmativa que mais gerou polêmica, certamente, foi a lei de cotas para estudantes negros e negras no ensino superior. Na época, a repercussão ganhou os holofotes da mídia e provocou histeria nos setores mais conservadores da sociedade brasileira. O debate tinha como eixo principal a necessidade de reparação social e racial, justificada sob a égide das contradições sociais e raciais entre negros e brancos no país. Tratava-se de um momento em que o Estado “assumia” que historicamente desenvolveu políticas segregacionistas e racistas, havendo, assim, uma necessidade de reparação com a população negra do país. Buscava-se uma tentativa de inversão da ordem racial de acesso, promovendo uma inclusão, que na concepção de Halsenbalg, em entrevista concedida a Guimarães (2006, p. 257):

[...] o efeito esperado das políticas de cotas raciais nas universidades públicas e de vagas para alunos de famílias carentes nas universidades privadas, incluindo pretos e pardos, por meio do ProUni, é o aumento da presença de não-brancos em posições sociais de destaque.

A polêmica criada em torno das cotas só nos revelou e ainda revela o caráter racista da sociedade brasileira: ainda que justificada sob a necessidade de reparação histórica, não é aceitável ao brasileiro “ceder” um espaço que outrora sempre foi de privilégio e gozo de uma burguesia branca. Em todo momento, é reverberado pelas elites brancas que vivemos num país com plena igualdade para todos e todas e, nesse caso, as cotas seriam um atestado de racialização do país, o que, para alguns

sociólogos, seria a implementação de um racismo às avessas. Nesse sentido, fica evidenciado que o Brasil até então vive sob os pilares enganosos do “mito da democracia racial”.

Ainda sob influência de Gilberto Freyre, tratar do racismo ou discutir sobre cotas raciais no Brasil seria um antagonismo ao “nosso” projeto de nação, visto que, pensar numa discussão com âmbito racial ofende a moral brasileira, moral que diz “ter vergonha de ter preconceito”. No entanto, apesar de velado em algumas situações, o racismo à brasileira aparece quando resolvemos falar de cotas raciais, quando incluímos o elemento cor/raça no debate.

Em outros termos, significa assegurar que, ao tratarmos de cotas sociais nos colocamos numa situação mais cômoda e aceitável; porém agregar o elemento raça/cor no debate das cotas compromete profundamente os privilégios de espaço de poder de uma elite branca e, por isso, tamanha repercussão e polêmica se deu ao tema.

Como afirma Clapp (2011, p. 52), “[...] quando se trata do tema da política de ação afirmativa, a principal referência – e a mais polêmica – é a política de cotas para o Ensino superior, em especial com o recorte racial”. Sendo assim, para os brasileiros é muito mais confortável discutir as desigualdades de classe do que as desigualdades de raça, pois admitir a necessidade de uma política de recorte racial é comprometer, no mínimo, duas questões: ameaçar os privilégios da população branca e desconstruir o mito de uma sociedade sem desigualdades raciais. Portanto, anula a ideia de democracia racial.

Conceitualmente, as Ações Afirmativas emanam a partir da necessidade de atender às demandas sociais, sobretudo às

que estão atreladas em sua maioria às reivindicações de grupos de minorias representativas, tais como negros, LGBT, índios e pessoas com necessidades especiais, pautando-se no princípio da educação, do respeito às diferenças, da ideia universalista de igualdade, equidade e inclusão social, ou seja,

[...] a política afirmativa é, geralmente, reconhecida como um instrumento político voltado para a inclusão de grupos subordinados ou subalternizados, muito embora seu campo de intervenção seja muito maior. Mais que um meio de inclusão, a ação afirmativa também atua em outras frentes (CLAPP, 2011, p. 31).

Nesse sentido, as Ações Afirmativas buscam atuar também em outras perspectivas, tendo como base a garantia da igualdade de oportunidades, reconhecendo as diferenças, valorizando as diversidades, influenciando diretamente no aspecto cultural e político e modificando de forma pedagógica conceitos e estigmas que historicamente foram construídos em relação à população negra e demais grupos. Como diz Clapp (2011, p. 39):

Os principais objetivos da ação afirmativa são promover maior igualdade de oportunidades, frear a discriminação por meio de uma ação prática, atuar no campo da consciência da sociedade, consolidar espaços mais diversos e ampliar a representação de grupos em situação de desigualdade.

É bem verdade que todas as ações de cunho afirmativo, em geral, atendem às populações em condições de desigualdades, sobretudo que representam uma minoria política. No caso da população negra, a política de cotas, por certo, tem sido uma das mais coerentes, se não a mais acertada, pois, além de proporcionar uma mudança de âmbito cultural, intervém dire-

tamente no combate ao racismo e ao preconceito, promovendo o acesso à universidade a grupos que outrora estavam subalterinizados e invisibilizados nos espaços educacionais.

Ações afirmativas na UFRB

Nascendo de um projeto, cujas bases estão fundadas em inclusão e Ações Afirmativas, sobretudo pelo pioneirismo em instituir a primeira Pró-reitoria de Ações Afirmativas no Brasil, a UFRB vem se destacando por desempenhar um papel de “inclusão” e valorização da cultura do recôncavo baiano. Como afirmamos acima, as Ações Afirmativas constituem um dos pilares, em outras palavras, a espinha dorsal dessa universidade, se assim considerarmos que o seu público concentra-se em maior parte por estudantes negros/as e de baixa renda.

Acreditamos que o marco inicial para se pensar numa Pró-reitoria de Ações Afirmativas em uma universidade com perfil popular e negra encontra-se nas concepções norteadoras de criação da UFRB. Conforme consta em seu documento:

A nova Universidade terá atribuições de articular entre o saber científico e a complexa realidade do Recôncavo. A sua instalação nesse território deverá à instituição, necessariamente, contornos socioespaciais pela incorporação do contexto econômico, político, cultural e histórico do seu entorno, nas funções que exerce (UFBA, 2003, p. 27).

Conforme observado, o documento expõe uma série de questões que entrelaçam com a questão cultural, racial e social. Quando expressa a necessidade de articular o saber científico com a complexa realidade do Recôncavo, em outros termos, significa sinalizar que o Recôncavo baiano tem peculiaridades

específicas, uma história de resistência e de um legado africano muito presente, sobretudo, uma região que historicamente sempre vivenciou duras realidades econômicas. Portanto, articular a academia com essa realidade “complexa”, significa pensar numa universidade com perfil de inclusão que viabilize efetivamente oportunidades a essa população.

É nessa relação entre legado histórico, cultural e econômico que se começa a esboçar a necessidade de uma Universidade pautada em políticas afirmativas. Havia uma necessidade de atrelar a riqueza cultural e a grande diversidade dessa região com o ensino que prezasse pela garantia da permanência, por uma valorização das culturas, pelo respeito às diferenças e, especificamente, pela garantia de incluir a população negra e de baixa renda nesses espaços, ou seja, “[...] é necessário que haja produção do saber in loco, de modo a não se perder a matéria prima tão rica que a região oferece” (UFBA, 2003, p. 52).

A partir desse contexto, a UFRB desenvolve a sua linha de princípios. Conforme observamos no seu documento de criação, no item 5.2 (PRINCÍPIOS PARA UM MODELO INSTITUCIONAL PARA UFRB), alguns elementos são pensados como base de sustentação a esses princípios, nesse caso, podemos destacar a adoção de Ações Afirmativas e a inclusão social. Assim, nesse documento, fica garantido e acordado que nascerá uma Universidade com perfil popular e com “ações” afirmativas, ou seja, com um viés de raça e classe.

Deste modo, a PROPAAE é quem vai expressar essa política de raça e classe, uma vez que já nasce com esse perfil e tem como objetivos garantir a democratização do acesso, as plenas condições de permanência e de pós-permanência dos estudantes.

Devemos pontuar que essa permanência e pós-permanência não podem ser confundidas apenas com auxílios; é preciso também articular o debate numa propositiva de positivação das identidades, de reconhecimento e valorização das diferenças, de proteção ao discente, de formação docente e discente e políticas que combatam o racismo, a homofobia, o sexismo, enfim, é preciso construir políticas onde cada sujeito (a) possa estar com condições básicas de estudar para avançar em ações que garantam cotas em nível de pós-graduação e em concursos públicos. Cabe à PROPAAE, enquanto “porta-voz” dos setores minoritários, tensionar e promover o debate, aliás, as Ações Afirmativas passam pelo âmbito econômico, sim, mas também pela perspectiva pedagógica.

No que tange ao atendimento, a PROPAAE atua em duas frentes; a política de acesso e os auxílios que visam garantir a permanência do estudante. É importante ressaltar que essas políticas estão cunhadas num recorte de raça e classe. No que tange ao acesso, o programa Universidade para Todos (UPT) é ferramenta estratégica de preparação para o ENEM e outros vestibulares. No âmbito da permanência, as “ações” estão pautadas nos auxílios e bolsas, esses vinculados a projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda no tocante aos auxílios e bolsas, a PROPAAE dispõe de: a) auxílio moradia/residência; b) pecuniário à moradia; c) auxílio à alimentação; d) auxílio pecuniário à alimentação; e) auxílio deslocamento; f) auxílio creche. Outros auxílios, que necessariamente não estão vinculados a projetos são os auxílios emergenciais: a) alimentação/Restaurante universitário; b) material didático; c) auxílio à saúde; d) auxílio emergencial; e) auxílio participação em eventos.

Outras atividades consideradas como pós-permanência e desenvolvimento regional constam em seus documentos como “ações” desenvolvidas pela PROPAAE, a exemplo do COPAF (Coordenação de políticas Afirmativas), NUPIPE (Núcleo de Políticas de Ingresso, Permanência e Pós-Permanência e Ações Afirmativas), NGDS (Núcleo de Gênero, Diversidade Sexual e Educação), NUCELA (Núcleo de Cultura, Esporte e Lazer), NUFOP (Núcleo de Estudos, Formação e Pesquisa em Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis), o Fórum Pró-igualdade racial, o Revisitando o 13 de maio e o Conexão Saberes.

No que tange ao campo de atuação das Ações Afirmativas, a UFRB possui peculiaridades importantíssimas para o debate das Ações Afirmativas. Primeiro, por ter tido a primeira experiência de uma pró-reitoria de Ações Afirmativas no Brasil; segundo, por ter em seu perfil social e racial, conforme apontou Bonina (2017) em sua pesquisa de mestrado, uma ampla maioria de estudantes negros/as e pobres, respectivamente, egressos também de escolas públicas.

O CFP/UFRB, em sua singularidade, amplia ainda mais o perfil sócio-racial entre negros/as e pobres, pois se trata de um centro de licenciaturas, o que implica numa maior presença das camadas populares. Em outros termos, nos cursos de menor “prestígio”, nesse caso, as licenciaturas, é maciça a presença dos setores mais explorados, leiam-se, negros/as e pobres.

Deste modo, a UFRB em sua conjuntura social/racial, tem as Ações Afirmativas como um dos grandes pilares de sustentação, pois, num contexto social e racial de maioria negra e pobre, só através de um amplo projeto de políticas afirmativas seria possível pensar no acesso, na permanência e na pós-permanência dessa demanda. Isto é, diante de uma universidade com

demandas históricas e sociais, são as Ações Afirmativas que poderiam e que podem, ao menos, minimizar as desigualdades existentes e garantir o acesso e permanência de estudantes negros/as.

Considerações finais

Salientamos que o capítulo ora apresentado não é uma mera coincidência da história, muito menos o resultado de um pensamento particular; muito pelo contrário, é fruto de uma análise das contradições históricas entre o homem, a natureza e o trabalho, com destaque para uma experiência coletiva entre saberes e vidas.

Debruçar sobre as categorias “raça” e classe não é uma tarefa fácil, pois nos colocamos num campo de desafios e superações. Aliás, tratar de “raça”, em especial, numa perspectiva do negro/negra, nos leva a uma responsabilidade ainda maior, uma vez que põe em questão o “problema” do negro/a e não “pertencer” a esse “local social”, nos “obriga”, a priori, a reconhecer, denunciar e questionar o privilégio da branquitude brasileira.

Pontuamos também que, em nenhum momento, nos colocamos como “porta-voz” ou falamos em nome da população negra. No entanto, nos sentimos responsáveis em estar aliados numa luta tática e estratégica em favor dos direitos conquistados, nos direitos a conquistar e no enfrentamento contra todas as formas de opressão e exploração e contra o racismo que estrutura as relações sociais no Brasil.

Ao sinalizar a “raça”, buscamos realizar um debate que refute qualquer possibilidade de associar o termo às concepções

biológicas, exceto quando abordado para sua compreensão ideológica e para denunciar os efeitos nefastos que foram trazidos para a humanidade, especialmente quando utilizado e amparado pela ciência para oprimir, explorar e exterminar negros/as. Portanto, quando discutimos sobre “raça”, estamos dialogando como uma categoria sociológica e política que, sem essa, estaríamos distantes de temas como o racismo, as Ações Afirmativas, a opressão e a exploração. A noção de classe foi pensada sob a perspectiva das contradições sociais, sob o antagonismo social e as desigualdades raciais e sociais.

Deste modo, buscamos, a todo momento, realizar um debate em que duas categorias, classe e raça, estivessem atreladas uma a outra, porém independentes em suas particularidades sociais. Adentrar no campo teórico da unidade das categorias raça e classe não foi e nem será um estudo simples, pois, em um contexto onde o termo “classe” tem sido suprimido em detrimento da cultura, do reconhecimento e da diversidade, tentar unir essas duas categorias é um dos nossos grandes desafios, em especial, por ter que me convencer e ao “outro” da possibilidade e o potencial que essas duas categorias unidas possuem.

Ademais e sem “ponto final”, assinalamos que articular raça e classe e pensar essas categorias atreladas às políticas de Ações Afirmativas para estudantes negros e negras é imprescindível para verificarmos os pontos de divergências e convergências históricas e sociais. Portanto, para não “pôr fim”, destacamos a necessidade de continuar o aprofundamento sobre as Ações Afirmativas numa articulação entre raça e classe, sendo essa imprescindível para compreendermos

melhor como que o entrecruzamento entre essas duas categorias é pertinente numa conjuntura histórico-social de opressão e exploração, sobretudo para percebermos como que ambas se complementam ao longo da história e nas relações sociais.

Referências

AZEVEDO, Fernando. A Antropologia e a Sociologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando. **A Cidade e o Campo na Civilização Industrial e outros Estudos**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.

BARROS, Ronaldo Crispim Sena. **Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB**. Rio de Janeiro: FLACSO: 2013.

CLAPP, Andrea Salvador. **Ação Afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros**. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2011.

DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone de Beauvoir. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 177-193, set./dez. 2011.

FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs). **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora UNB, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo, Cortez, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1963.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele; **Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: História, Realidades, Problemas e Caminhos**. São Paulo, Global, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Entrevista com Carlos Hasenbalg. **Tempo Social** Revista de Sociologia da USP, vol. 18, n. 2, p.259-268, 2006.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Diversidade e ações afirmativas**: combatendo as desigualdades sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MUNANGA, Kabenguele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO. 2003, 3. **Palestra** [...]. Rio de Janeiro: Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Universidade Federal Fluminense, p. 1-17, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em:13 ago. 2017.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB. **Subsídios para criação e implantação a partir do desdobramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia**. UFBA, Salvador /Setembro, 2003.

Raça e classe: racialização e formação racial na Bahia

Luis Flávio Godinho

Este capítulo busca articular algumas discussões sobre raça e classe com relatos de experiências do autor enquanto docente formador junto a programas institucionais das Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)⁴ e da Universidade Federal da Bahia. Referem-se a uma orientação em conjunto aos estudantes bolsistas, em projeto submetido à Pró Reitoria de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas (PROPAAE), no qual desenvolvemos uma reflexão sobre a estigmatização da criança negra nos gibis da Turma da Mônica, do personagem Cascão, da Maurício de Souza Produções⁵ e no canal de you tube Prosa Crítica, que agrega professores, professoras, alunos e alunas da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Na primeira parte do texto, desenvolvo reflexões teóricas sobre raça e classe, discutindo sobre racialização e formação racial (BANTON,1977; OMI E WINANT, 1994) a partir de contributos recentes de Antônio Sérgio Guimarães (2016). Aplico as categorias de racialização e formação racial a um estudo clássico de João José Reis denominado “A Greve negra na Bahia em 1857”, o estudo de Sérgio Armando Guerra Diniz Filho (2004)

⁴ A oportunidade de discussão da temática decorreu de convite da Profa. Dra. Marta Lícia Teles Brito de Jesus da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACE-D-UFBA) , para refletir sobre raça e classe em uma live do Prosa Crítica, que envolve um núcleo de Docentes Negros e Negras da instituição.

⁵ Não poderia deixar de agradecer às competentes Bolsistas Propaae Jussara Silva (in memoriam) e Ruth Lapa, pela rica contribuição na análise das tiras eletrônicas, participação no projeto durante o segundo semestre de 2007 e o primeiro de 2008.

sobre as rebeliões populares em prol da independência da Bahia, em 1823, como exemplos de estudos de pesquisas empírico-teóricas de experiências de formação de raça ou de *insights* de consciência emancipatória na história baiana.

Em seguida apresento as atividades da ação extensionista e junto a estudantes de graduação permeada por discussões sobre raça, classe, ação coletiva, em uma perspectiva de interpretação sociológica de dois estudos historiográficos (REIS, 1988; GUERRA FILHO, 2004) e uma análise sociológica de uma história em quadrinhos, apoiada na análise de conteúdo. O recorte proposto busca construir algumas interseccionalidades, entre classe, raça, ação coletiva e identidades territoriais, no Recôncavo da Bahia e na cidade de Salvador, dando relevo aos seus usos em processos educativos e de iniciação acadêmica.

Um relato de experiência é uma ação sobre um tempo e espaço passados (JARA, 1994). Em Pollak (1989) fincamos nosso interesse e aprendizagem em uma dialética entre memória, esquecimento e silêncio. Esse estudo do autor europeu enfatiza a dinâmica relacional entre o que lembramos, como esquecemos e sobre o que silenciemos no jogo entre memória e política, vida social e experiências simbólicas explícitas e latentes. Nesse processo de acionar minhas/nossas memórias, recordamos que um dos meus professores de Ciências Sociais foi Antônio Sérgio Guimarães. Ao tornar-me calouro, no curso de Ciências Sociais, tive a oportunidade de freqüentar o último curso ministrado pelo referido docente, já que findava seu ciclo profissional na Universidade Federal da Bahia. Assumiria um novo posto acadêmico na Universidade de São Paulo (USP). A oportunidade de cursar introdução à sociologia na última turma do docente na UFBA foi ímpar e, recorro a este autor para abordar sobre raça e classe.

Desde início dos anos 90, Guimarães tem escrito sobre raça no Brasil, e, em 2016 elaborou um texto que apontou novas reflexões⁶ sobre essa relação. Nesse ano reexamina a discussão sobre raça e classe no estudo: “Formações nacionais de classe e raça”, e as discussões presentes em Omi e Winant (1994). Deste modo, a minha exposição sobre essa discussão clássica será baseada em Antônio Sérgio Guimarães (2016), João Reis (1988), Goffman (1982) e Thompsom (1989). Para discutirmos formação de consciência emancipatória (Marx; Engels, 2011) e lutas territoriais, étnico-raciais e de oprimidos na Bahia (Reis, 1988; Guerra Filho, 2004).

Escolhemos Antônio Sérgio Guimarães em decorrência da preocupação com a operacionalidade das categorias e a demonstração empírica das dimensões analíticas ora delimitadas. Nesse texto de 2016, enfatizará ser impossível discutir classe, sem dialogar com o fenômeno da formação nacional, e, com a interseccionalidade. Guimarães considera pouco plausível abordar classe sem as dimensões interpenetrantes da raça, da experiência de classe (Thompsom, 1987), do território, etc. O autor baiano abordará três movimentos que contribuíram para repensar essa relação, bem como, a de identidade de classe. A necessidade do aporte da discussão sobre raça, os contributos trazidos pelo feminismo, a teoria racial crítica e a dos estudos decoloniais (GUIMARÃES, 2016). Esses paradigmas de pensamento (KUHN, 2020) da segunda metade do século XX, influenciaram a nossa percepção sobre a interseccionalidade entre classe, raça e gênero, regionalidade, geração (ACHEBE, 2019), dentre outras dimensões.

⁶ Foge do escopo do capítulo abordar a formação intelectual de Guimarães sobre a sociologia das relações raciais no Brasil, bem como suas experiências formativas internacionais. Para discutir as contribuições de Antônio Sérgio Guimarães sobre relações raciais no Brasil.

Antônio Sérgio Guimarães (2016) desenvolve novo veio interpretativo. A partir de então, irá aportar em uma nova distinção analítica: racialização (BANTON, 1977), e formação racial (OMI; WINANT, 1994), visto que seriam mais precisos, quando amalgamadas com a interseccionalidade entre raça, classe e gênero em determinada conjuntura histórica concreta.

Como explicitado, Guimarães (2016) será influenciado pela discussão sobre racialização, em diálogo com o pensamento de Banton. Esta categoria analítica faz referência com a constituição de identidade racial atribuída pelo outro, que se torna pensamento, ação e sentimento fomentado nos sentidos construídos das ideias, pensamentos e sentimentos alicerçados, em uma subalternidade atribuída⁷.

Assim, toda vez que um grupo ou indivíduo inferioriza o outro - a partir de uma conotação étnico-racial - forja um processo de racialização. Por outro lado, quando esse construto é de uma identidade racial reivindicada, ou seja, de uma agência política em um movimento contra hegemônico, isto será denominado formação racial.

Guimarães, influenciado por Banton (1977); Omi; Winant (1994) nos oferece duas novas chaves analíticas que ampliam a ideia de racismo e de antirracismo em seu pensamento. Racialização se ocorre quando o sentido da ação do indivíduo - que se vê como superior do ponto de vista racial - está eivado de uma lógica de uma alteridade superior, logo é o outro que nos racializa, de forma pejorativa, preconceituosa, discriminatória e inferiori-

⁷ Reconhece o autor em entrevista na Revista Plurais, no ano de 2016, que até meados dos anos 90 estava fortemente influenciado pelo pensamento sobre relações raciais presentes em Thales de Azevedo, Oracy Nogueira e Marvin Harris, obtidos durante sua graduação nos anos 60.

zante. Já a formação racial, é disposta mediante ao prisma da identidade reivindicada pelo oprimido. Podemos falar como exemplo desse último tipo, os movimentos de rebelião escrava, aquilombamentos rurais e urbanos, empoderamento negro, movimentos sociais negros⁸, que se desenvolveram na história brasileira. O próprio Guimarães exemplifica como três movimentos de formação racial: o Teatro Experimental do Negro, A Frente Negra Brasileira e o Movimento Negro Unificado. Podemos indicar para o caso baiano as lutas de independência (Guerra Filho, 2012), a greve negra de 1857 (Reis, 1988) e o núcleo baiano do MNU nos anos 70, do século XX (ENCARNAÇÃO, 2011).

O sociólogo baiano inspirará uma interpretação modificada, já que: classificar alguém racializando-o é uma forma de se auto classificar como polo dominador e superior do ponto de vista identitário, pois, quando o processo de racializar outrem se instaura, essa, em geral, é uma branquidade privilegiada, ou melhor, um senso de pertença étnico-racial etnocêntrico. Dentro dessa chave da racialização, toda classificação é também uma autoclassificação, uma vez que o dito superior se coloca fora, exteriorizado, privilegiado e superior. Nesse sentido, fica evidente uma dinâmica relacional desigual. Nas palavras de Guimarães:

Por exemplo, em “Preconceito e Discriminação” eu digo que não se pode pensar classe como simplesmente uma associação de indivíduos, é mais que uma associação de indivíduos, está ligado a uma certa hierarquia de status, e ser negro é ter um certo status. E esse status de certo modo modifica a classe social. Por exemplo, imagine que você desça de uma

⁸ No dia 06 de maio de 2021 foi noticiado na Folha de São Paulo que o Presidente da República, Sr. Jair Bolsonaro, em seus costumeiros encontros diários, no cercado em frente ao Palácio Presidencial, com seus apoiadores fez comentário sobre o “blackpower” de um correligionário como um lugar de criação de insetos. Afirmou “estou vendo uma barata”.

Ferrari na porta do Jockey Clube de São Paulo, as pessoas vão olhar para você e começar a se indagar sobre qual é a sua posição social, de onde você vem. Elas podem começar a imaginar “esse cara vem da África, de um potentado africano, cheio de grana”, “esse cara é um americano cheio de grana”, mas se se configurar que você é um brasileiro, você pode ser um jogador de futebol, ou seja, um status social vai sempre modificar a sua posição de classe. (RIOS, F.; GATO, M.; SOTERO, E. Classe, cor, raça e racialização na agenda das ciências sociais - Entrevista com Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. *Plural*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 75-95, 2016. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2016.118387. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/118387>. Acesso em: 8 maio. 2021, p. 83)

Guimarães (2016) enfatizará que a lógica da subalternização do outro comportará a inferiorização, já que tem uma motivação classificatória étnico-racial. Um exemplo clássico dessa forma de racialização está presente nas representações hegemônicas acerca dos sujeitos diaspóricos ou deserdados que faz com que os ingleses contemporâneos, por exemplo, discriminem os jamaicanos, indianos, paquistaneses e outras populações do sudeste asiático. Destacam-se, na França, os imigrantes provenientes da África do Norte, no Brasil os negros e indígenas, nos EUA os negros, latinos e populações originárias. (Guimarães, 2016)

Nesse sentido, segundo Guimarães (2016) a imaginação sociológica precisa considerar que as sociedades se tornam inteligíveis a partir da identificação de configurações de formas de exploração, da noção de sistema simbólico e as relações do poder ora constituídas em cada formação nacional. Assim, na chave da análise do social é necessário conjugar exploração,

sistema simbólico e relações de poder, com vistas a compreender a partir da chave analítica societal, um grupo, uma nação, uma comunidade, bem como, as desigualdades produzidas. Ao abordamos a questão da exploração deslindam-se chaves analíticas para classes sociais no capitalismo e os seus sistemas simbólicos. No tocante aos sistemas de poder, viramos o seletor para priorizar discutir ideologias, raça, relações de classe, etc., que por sua vez, se amalgamam enquanto exploração, sistema simbólico e relações de poder. E são, na verdade, três chaves incontornáveis para refletir acerca do social.

No caso brasileiro, discutir a relação entre a formação nacional, a constituição de classe e a formação racial são fontes analíticas necessárias para a construção de um estudo sociológico satisfatório. Portanto, poderíamos advogar como o debate sobre cor⁹, é apenas, uma das dimensões para pensarmos a questão racial brasileira, entretanto, além da tonalidade da pele, importante demarcar a contribuição de outros atributos identitários como matrizes culturais afro centradas, movimentos contestatórios negros, associativismos e formas de sociabilidades étnicos raciais, religiosidades negras (Reis, 1988), ou o papel reforçador de fenotípicos tais como: a textura do cabelo, formato do nariz, dos lábios para discutirmos, a formação da identidade racial atribuída ou assumida no país. A dimensão da raça enquanto fundamentação biológica enfraquece (GUIMARÃES, 2016).

Para Guimarães, a ideologia do embranquecimento alimenta-se do fortalecimento de identidades atribuídas e

⁹ Na entrevista de 2016, Guimarães faz um precioso debate sobre cor, classes sociais e status no Brasil cotejando as contribuições de Thalles de Azevedo e de suas pesquisas empíricas feitas no grupo de pesquisa “ A Cor da Bahia, da UFBA. Por questões de limitação do espaço não nos deteremos sobre o debate sobre cor, raça e identidades raciais na Bahia e no Brasil. O tema do colorismo voltou com tudo na arena do debate recente nacional.

racializadas. A assunção identitária e a formação racial, por outro lado, são importantes para o enfraquecimento de tal perspectiva etnocêntrica. Segundo o autor, podemos pensar diversas dimensões do construto social a partir desses pares de formação racial e racialização: cidades, corpos, subjetividades, alteridades, raça, cor, biologia, simbólico, individual e coletivo. Por conseguinte, por meio de alguns estudos essas dinâmicas de racialização e/ou formação racial, se processam, no decurso histórico baiano.

Guerra Filho, (2012) em um estudo sobre as lutas de independência da Bahia, em 1823, discute as dinâmicas da rebeldia popular em oposição às elites lusitanas que resistiam na Bahia contra a independência do país. Inspirados nos ideais da revolução francesa e da do Haiti – uma das primeiras experiências de formação de consciência racial na América –, escravos, homens livres e populares, em geral, transformaram a cidade de Cachoeira na primeira capital baiana livre do Brasil. Para efetivar tal empreendimento montou-se um exército, se rebelaram a partir do Recôncavo, fizeram uma guerra de cerco à Salvador contra os lusitanos, com relevante batalha em Pirajá, e após eficiente estratégia militar, marcharam de Pirajá à Lapi-nha, pelos planaltos de Campinas, São Caetano e Estrada da Liberdade até a vitória final. Não sem resistência, já que foram mortos no cerco 200 participantes da contenda. Entre homens e mulheres revolucionários que entraram para o legado de nossa história de resistência contamos como negros Soldados Jacaré e Tambor Soledade, a insurgente negra Maria Felipa, na Ilha de Itaparica. Maria Quitéria, travestida de soldado Sá Medeiros, Joana Angélica, liderados pelo comandante General Labatut.

Trabalho, Cultura e raça

João José Reis (1993) no artigo “A Greve Negra de 1857” nos oferece magistral apoio para pensarmos nesses pares analíticos de racialização e formação racial no bojo das relações de trabalho, bem como sobre negritude, associativismo, trabalho e identidade cultural.

Em 1857 ocorreu, em Salvador, Bahia, uma greve de negros e negras, em decorrência de um decreto municipal que exigia aos trabalhadores escravos de ganho de rua e libertos que pagassem uma licença de 2 mil réis. Exigia-se mais 3 mil réis por uma placa de metal com número de matrícula exposta no pescoço, dentre outras determinações. À época, de acordo com o autor esse valor correspondia a 15 quilos de carne de boi, quantia muito expressiva para escravos de ganho e pessoas negras libertas em uma Salvador desigual.

Na capital do estado toda a circulação de coisas e pessoas dependia do trabalho braçal de escravos de ganho ou libertos. Os negros da cidade trabalhavam na rua ou entre a casa e a rua. As principais atividades desenvolvidas por eles eram as dos ganhadores de cesto e tina, os de pau e corda e os de cadeira de arruar. O decreto municipal visava instituir uma vigilância rigorosa sobre o espaço urbano, em relação ao controle sócio-espacial de ganhadores, batuqueiros, capoeiristas e ditos vadios. Tratava-se de um receio das elites, discutido também no estudo “Onda negra, medo branco”, de Célia Maria Marinho de Azevedo e no clássico estudo de Marx sobre acumulação originária de capital, que discorre sobre as leis sanguinárias contra vadios e resistentes ao trabalho na Inglaterra do século XVI e XVII.

Contava o censo da cidade, à época, com 70% de negros, com 40% de escravos (desse contingente metade africana)

e apenas 30% de brancos, o que evidencia a necessidade de controle sócio-espacial desses potenciais perturbadores da ordem, segundo a lógica vigente no pensamento das elites locais. (REIS, 1993). Do ponto de vista étnico, enfatiza Reis (1988), existia um amplo predomínio nagô em Salvador. Já do ponto de vista de suas filiações identitárias, os negros se dividiam entre filhos de Alá, seguidores de orixá e adeptos da igreja. Logo os grupos islâmicos, de terreiros e das irmandades religiosas eram os principais espaços de associativismo e aglutinação de sociabilidades de conspirações.

Na perspectiva das identidades com o trabalho, a cultura de labor por tempo de tarefa era mais forte do que por pagamento de diária, o que dava aos ganhadores de rua certa autonomia quanto ao gerenciamento e organização de sua própria vida. As relações de exploração não eram negligenciadas - do ponto de vista da luta simbólica - vide as cantorias de ofício que enfatizavam relações de exploração por parte dos senhores, revelando a produção de protagonismo e alguma forma cotidiana de resistência à exploração escravocrata. (REIS, 1993).

O historiador baiano (1993) apresenta uma rica discussão sobre a organização sócio-espacial dos negros na Salvador antiga. Esta divisão se dava em cantos, esquinas e encruzilhadas. Lugares de trocas comerciais e mercantis, de trabalho, de descanso e de organização de seus interesses de corporação, vide que em cada logradouro existia um capitão livremente escolhido pelos próprios ganhadores a partir de critérios como perfil de liderança, antiguidade no posto e outras condições de status.

A greve aludida durou mais de uma semana. A centralidade dos ganhadores de rua era explícita na cidade, já que tudo

circulava pela força do trabalho negro. Essa dependência laboral ia das mercadorias que chegavam ao porto até o transporte de pessoas da elite em cadeiras de arruar. Ademais, pelos serviços de todos os tipos: conserto de sapatos e bolsas, construção informal, serviços de barbearia, venda de alimentos de rua pelas mulheres negras, atividade de feirantes, de estivadores autônomos etc.

Depois dos desabastecimentos, problemas na mobilidade urbana e caos no setor de serviços, a pressão social aumentou com críticas à gestão governamental provincial e conflitos entre as associações de comerciantes, a câmara de edis municipais e o Governo Provincial. Algumas vitórias foram alcançadas pelo movimento paredista dos ganhadores negros, tais como o fim da exigência de fiadores e a diminuição do valor pago à prefeitura para obtenção de licença. Quanto ao uso de placa com inscrição municipal presa ao pescoço, embora não revogado, a desobediência quanto a sua exibição no pescoço passou a fazer parte da resistência cotidiana.

O estudo de João Reis (1993) oferece relevante contribuição para o estudo do agenciamento de relações de raça, trabalho, cultura e organização de negros oprimidos no que diz respeito à racialização e formação racial como fenômenos históricos na capital.

Na segunda metade do século XIX, a investigação do autor evidencia o canto, a esquina, o trabalho autônomo, a música de lida, as lutas paredistas, as identidades religiosas, os associativismos ao islamismo, relacionados ao candomblé e às irmandades como espaços de construção de perspectivas de elo racial, trabalhista e cultural na cidade de Salvador desde o século XIX.

Discutindo classe

Thompson (1987) se reivindica tributário dos escritos históricos de Marx, como todos nós sabemos. O historiador social inglês nos interessou devido à questão da noção de experiência de classe como fazer-se, acumulado historicamente com idas e vindas, dialeticamente constituídas. Em suma, a classe como uma construção *para-si*, e não *em si* (MARX & ENGELS, 2011).

Identificamo-nos com a reivindicação de Thompson acerca de sua filiação aos estudos históricos de Marx, pois, quando o autor alemão utiliza dados empíricos para interpretar as ações históricas das classes sociais na França, estamos frente a frente com sofisticada análise empírica, que se serve de categorias teóricas, de fontes e procedimentos de interpretação consistentes, sendo “A Comuna de Paris”, expressão máxima de seu pensamento sobre análise de conjuntura, principalmente, devido à característica nesse livro que é muito relevante, já que produziu a obra enquanto a experiência histórica ocorria. (MARX & ENGELS, 2011)

A comuna de Paris foi uma experiência histórica de trabalhadores em Paris, que tomaram o poder da aristocracia, expulsando-a da cidade e criando uma república comunista durante cerca de 80 dias. No livro “A Comuna de Paris”, o autor alemão analisa o cotidiano de uma sociedade gerida por revolucionários e comunas, abordando, nesse ínterim, as medidas tomadas pelos operários em prol de uma sociedade comunista. Dentre as principais medidas: fim da mídia burguesa, extinção das escolas confessionais, dissolução de fábricas de propriedade privada, criação do cooperativismo industrial, etc.

Pinheiro (2012), interpretando o legado histórico deixado pelos trabalhadores e trabalhadores rebeldes na Comuna de Paris, enfatiza-se:

Contudo, no fogo da batalha, a Comuna cometeu erros na sua efêmera existência de 72 dias: não confiscou a propriedade dos meios de produção, limitando-se ao controle social das fábricas (oficinas) que os donos haviam abandonado na fuga de Paris; não marchou no primeiro momento sobre Versalhes, quando as tropas do governo de Thiers encontravam-se desorganizadas; não confiscou do dinheiro do banco de França, que estava financiando as ações contra-revolucionárias do governo de Versalhes; não promoveu a necessária articulação entre o campo e a cidade; não abriu os arquivos da França, nos quais estavam as mais sórdidas estórias da burguesia e da monarquia; não organizou e disciplinou as ações de combate das tropas da Comuna- um poderoso conjunto de homens e mulheres que estavam com sede de luta e motivados para transformar o mundo em que viviam (PINHEIRO, 2012, p. 7).

Por outro lado, cometeram um erro fulcral, já que não puseram fim ao capital financeiro privado, deixando os aristocratas e burgueses banqueiros e rentistas livres, o que propiciou aos mesmos, em Versalhes, se conectarem internacionalmente com a Rússia Czarista. No bojo destas alianças, financiaram um exército formado por soldados mercenários sem pátria que marcharam sobre Paris e acabaram com a comuna em 76 dias cometendo uma verdadeira chacina contra os insurgentes, mas também contra os sonhos de um mundo melhor.

Na cidade de Paris uma das primeiras leis que os comunistas estabeleceram foi o fim da escola confessional. Entender ainda naquele tempo que a educação é uma atividade que não deve mesclar-se com atividade religiosa conservacionista, foi

um dos maiores legados desses revolucionários para o *devoir* das lutas sociais contrahegemônicas.

Kevin B. Anderson (2019), no seminal livro “Marx nas Margens – nacionalismo, etnia e sociedades não ocidentais”, discute as posições do autor alemão na dinâmica de raça e classe, por meio de estudos marxianos sobre a Guerra Civil como segunda revolução americana. Mesmo que Marx não faça nenhuma alusão a escravidão em seu esboço sobre o desenvolvimento do capitalismo, no Manifesto Comunista, revela Anderson (2019) que o autor revolucionário alemão, em carta de 28 de dezembro de 1846 a um amigo da Rússia, Pável V. Annienkov, analisa a relação entre capitalismo e escravidão como intimamente vinculados, redigindo em francês, Marx se refere à escravidão dos negros no Suriname, no Brasil e nos territórios sulistas dos Estados Unidos da América. Nas palavras de Marx apud Anderson:

A escravidão direta é tão crucial para girar as engrenagens do industrialismo atual quanto a maquinaria, o crédito, etc. Sem a escravidão não haveria algodão, sem algodão não haveria indústria moderna. Foi a escravidão que deu valor às colônias, foram as colônias que criaram o comércio mundial, e o comércio mundial é condição necessária para a indústria em larga escala [...] A escravidão é, portanto, sua categoria econômica de importância fundamental (Marx, apud Anderson, 2019, p.143).

Em outra seção discutindo a Guerra Civil Americana, o papel de Abraham Lincoln, as opiniões de frações de classes dominantes sobre abolicionismo, etc, Marx apud Anderson expõe suas reflexões sobre a temática do amálgama entre raça e classe:

[...] Na época da eleição de Lincoln (1860), não havia uma guerra civil e questão da emancipação do negro não estava posta na mesa. O Partido Republicano, naquela época completamente separado do partido dos abolicionistas, apresentou nas eleições de 1860 nada mais do que um protesto contra a extensão da escravidão nos territórios, mas, ao mesmo tempo, proclamou não interferir na instituição onde ela já existe igualmente. Se a emancipação dos escravos tivesse sido um slogan de campanha, Lincoln teria sido então absolutamente derrotado. A emancipação seria definitivamente rejeitada. O caso das recém-concluídas eleições é um tanto diferente. Os republicanos se uniram na causa dos abolicionistas. Eles se declararam enfaticamente a favor da emancipação imediata, seja como objetivo final seja como meio de acabar com a rebelião [...] (Marx Apud Anderson, 2019, p.170).

Em suma, Marx escreveu muitos artigos de jornal, cartas, seções de livros sobre nacionalismo, questões étnico-raciais e sobre sociedades não ocidentais. O fato é que como a maior parte dessa bibliografia nunca foi traduzida do alemão, o livro de Kevin Anderson, (2019) propicia grande contribuição a um debate historicamente negligenciado no Brasil acerca do pensamento marxiano sobre grupos sociais oprimidos em decorrência de identidades étnico-raciais, coloniais, nacionais e não ocidentais, permitindo a classificação do autor como portador de um pensamento multilinear e a perspectiva que o classifica como unilinear e economicista enquanto uma vulgata epistemológica.

Racialização e formação racial em cascão

O objetivo desta seção é analisar as representações sobre a criança negra em meios de comunicação de massa voltados

para o público infante-juvenil, tais como: os gibis e revistas em quadrinhos. Delimitamos como fontes de estudo, as revistas em quadrinhos de Maurício de Sousa Produções. Na primeira parte do texto discutiremos o estigma enquanto fenômeno social. Em seguida, abordaremos alguns estudos sociológicos sobre criança, adolescente e juventude negra e educação.

A metodologia utilizada para a análise da tira foi à análise de conteúdo com ênfase em uma de suas técnicas: a análise do discurso. Esta metodologia se aplica às diversas modalidades de análises de discursos e símbolos. A proposta é desenvolver, por intermédio da pesquisa qualitativa, uma análise sobre o personagem Cascão, no que tange a sua condição de indivíduo negro, com vistas a desenvolver um debate a respeito dos estigmas identificados e sua relação com o fenótipo do personagem. Sendo assim, torna-se imprescindível a análise das condições de produção e processos de produção tanto dos textos quanto das imagens, uma vez que o contexto no qual estes foram escritos diz muito sobre o conteúdo transmitido. Após catalogação de 250 tiras eletrônicas criamos as seguintes categorias relacionadas ao Cascão: sujeira inata, sujeira associada à falta de higiene, inferiorização em relação a animais, engenhosidade e destreza, preconceito derivado de odor e a mais comum de todas, medo de água¹⁰.

A presente discussão é fruto de uma investigação realizada no blog do Rovai, no qual foi discutida uma tira em quadrinho de Mauricio de Souza, publicada no Jornal O Estado de São Paulo, no dia 18 de maio de 2008. Esta tira foi acusada por coletivos de

¹⁰ Por questões atinentes a direitos autorais não apresentaremos as tiras do personagem cascão, vide que não possuímos autorização de veiculação das criações artísticas de Maurício de Sousa.

jornalistas ligados à questão racial de veicular conteúdo racista; O tema foi amplamente discutido por leitores do Estadão e pelos participantes do blog. Nossa discussão será norteadada por essas opiniões. Interpretaremos as tomadas de opinião dos participantes do blog com vistas à compreender as representações deste em relação à Cascão.

Tira Publicada.



Fonte: O Estado de São Paulo, Caderno Tv e Lazer, 18 de maio de 2008.

Ao analisar a tira e as opiniões, observamos algumas violências simbólicas (preconceitos, discriminações e estigmas) que prejudicam a condição humana do personagem. Segundo Bourdieu (1989), o símbolo, ou melhor, o poder simbólico é um “poder invisível” o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos. Isto é, o símbolo é algo de difícil percepção por ser recheado de ideologias que dificultam o pensamento reflexivo sobre determinada situação.

Na primeira e na segunda o barbeiro apara os cabelos lisos da Mônica e do Cebolinha com tesoura e pente, na terceira o mesmo barbeiro corta o cabelo de Cascão com um martelo e uma marreta. Por meio da sua face, observa-se um esforço para tratar com algo muito duro. Expressão essa que difere da primeira e da segunda imagem. Diante dessa polêmica Rovai

cria um espaço no seu blog para discutir se a tira possui uma conotação racista.

O discursos postados pelos participantes do blog também foram classificados como: associação da sujeira do personagem aos aspectos higiênicos, associação da impureza do personagem, ao preconceito racial, naturalização da violência simbólica por meio de piadas e negação do racismo. Nessas categorias são demonstradas que Cascão: a) é sujo porque não toma banho, logo seu cabelo é duro devido ao acúmulo de sujeira, como evidencia uma das opiniões:

Gente, eu tenho 20 anos, comecei a ler “Turma da Mônica” aos 8 anos mais ou menos. Desde sempre o cabelo do cascão foi mostrado como duro, quebrando pentes, quando tomava um susto ficava uma crosta de sujeira no lugar e ele saía correndo e nunca mostrando os cachos. Não há preconceito algum, a história é verossímil com a revistinha. (Participante 1) do Fórum

Não achei preconceituosa não. O Cascão não toma banho, o cabelo ficou duro. Agora, se pessoas preconceituosas não irão usar essa “piadinha” pra ofender outras, isso já é outra história... (Participante 2)

No Brasil é complicado, porque você pode não ser racista, mas se fizer qualquer comentário infeliz e alguém distorcer ele, pronto! Caem dez em cima de ti. Por isso acho que coisas assim, mesmo “inocentes”, devem ser evitadas. Sou negra e quando era criança e brigava com alguma amiguinha, sempre ouvia um “Bombril”, “Macaca chita”, daí pra baixo. Faz mal, sabe? Tanto que hoje eu faço escova progressiva, chapinha, porque não consigo me sentir bonita do meu jeito. Acho lindo trançinha, dread, ou mesmo o black natural, mas não consigo usar... Meu cabelo natural só fica preso. Mas o que a garota aqui em baixo disse é real, criança é super cruel. Não acho que

sejam de fato racistas, elas tem tendencias que vão se definindo com o passar do tempo... Os ataques não são feitos apenas a negros, mas a gordinhos, baixinhos, nerds, quatro-olhos, qualquer um que fuga do padrão. (Participante 3)

Percebemos nas opiniões uma naturalização da sujeira atribuída ao personagem. Estas opiniões, por outro lado, acabam por expressar aspectos da dinâmica do preconceito contra as próprias depoentes.

Estigma: a contribuição de Goffman

A discussão sobre a produção e reprodução social do estigma requer uma análise sociológica do fenômeno. Goffman (1982) produziu sobre essa questão uma obra de referência, o Livro Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Este proporciona ao leitor uma ampla visão sobre a rotulação negativa nas relações sociais, da relação entre estigma e normalidade, entre expectativas normativas e atributos/estereótipos, da legitimação do rótulo negativo, e da relação entre estigma e reprodução social de identidades deterioradas. Estas “identidades deterioradas” acabam, segundo análise do autor, por precarizar as relações do indivíduo portador do sinal negativo com seu meio social.

Para compreender o problema, Goffman (1982) discute inicialmente como o termo estigma foi incorporando novas representações e configurações da Grécia Antiga até os dias atuais. Segundo o autor, na Grécia Antiga a estigmatização era estabelecida a partir da inscrição, a ferro e fogo, de três cortes no corpo dos sujeitos considerados imorais. Estes, em geral, eram

escravos, prostitutas ou criminosos. Desta forma, o estigmatizado apresentava-se na cena social com uma marca física que acabava por cumprir a função de sinalizar aos outros membros da sociedade a impureza social de seu portador.

No contexto medieval, associou-se outro significado ao estigma. Neste período, ao indivíduo portador de uma erupção em forma de flor na pele, atribuía-se dois significados distintos: seja pelo discurso médico, o indivíduo era portador de um distúrbio mental, ou pelo discurso teológico, que por vezes classificava como detentor de certa áurea mediadora de poderes divinos. Goffman (1982), ao analisar a questão de como cada época ou sociedade produzia a rotulação negativa, pretendia na verdade, apontar que na era moderna se associou outra perspectiva: a da estigmatização em relação à trajetória de indivíduos e grupos sociais.

Nesta acepção, o conjunto de características morais ou identitárias coletivas é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém, é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal (GOFFMAN, 1982. p. 11). Assim, o autor faz uma tipologia sobre os sujeitos potencialmente estigmatizados distinguindo, o que tipifica ser o desacreditado e o desacreditável:

[...] Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável (Goffman, 1982, p. 14).

Neste sentido, o desacreditado é aquele que possui uma marca física explícita, congênito ou adquirido, sendo esta

percebida socialmente como um sinal negativo. Nas palavras de Guimarães (2016) é dada a seguinte contribuição para refletirmos nessa relação entre “desacreditado” e “desacreditável”:

Para a gente trabalhar com cor, tem que levar em consideração não apenas o simbolismo da cor, judaico-cristã, do Mário de Andrade ou do Bastide. Há algo presente em todas as culturas, que é o significado da cor escura, da cor queimada pelo sol. E tem tudo a ver com classe. Por exemplo, as mulheres japonesas não querem tomar sol, como as mulheres europeias também não queriam tomar sol, porque ser claro, branco, significa que você não precisa trabalhar para sobreviver, que você paga pessoas que trabalham pra você. Então, ter traços muito finos, mãos muito finas e claras são sinais físicos de uma classe superior. As pessoas que precisam trabalhar para viver, elas se expõem ao sol, elas criam rugas, marcas no rosto... (RIOS, F.; GATO, M.; SOTERO, E. Classe, cor, raça e racialização na agenda das ciências sociais - Entrevista com Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. *Plural*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 75-95, 2016. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2016.118387. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/118387>. Acesso em: 8 maio. 2021, p. 92).

Em outra perspectiva, o desacreditável é o sujeito que possui uma característica moral ou identitária não aprovada na comunidade. Desta forma, o que o torna distinto do desacreditado é a ausência de uma marca explícita que leve ao preconceito imediato dos outros. O desacreditável passa a ser discriminado, no momento em que as informações sobre aspectos de sua trajetória são conhecidos socialmente. Tornando-se, então, sujeitos submetidos ao preconceito social.

Goffman (1982), além de apresentar e diferenciar as categorias de estigma existentes na atualidade demonstra, em seu

estudo, que na sociedade moderna prevalecem estereótipos em relação à origem nacional, tribal ou étnica, sendo nestes casos, a “contaminação” coletivamente construída e atribuída, conforme o autor:

Podem se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferentes. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo: as várias deformidades físicas. Em segundo lugar, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos de conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio, e comportamento político radical. Finalmente há os estigmas tribais, de raça, nação e religião que podem contaminar por igual todos os membros de uma família (GOFFMÁN, 1982, p. 14).

O autor enfatiza que os estigmas são construídos relacionamente. A interação se dá entre o que se considera atributo e identidade normal, estereótipo e identidade deteriorada em uma dada realidade social. O componente sociológico do fenômeno deslinda-se. É o que Goffman chama de “expectativas normativas”:

[...] Quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua ‘identidade social’ (...) Baseando-nos nessas preconceções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso (GOFFMAN, 1982, p.12).

Em seguida, Goffman (1988) reflete sobre as expectativas normativas e como desconhecemos que elas estavam presentes em nosso relacionamento social:

Caracteristicamente, ignoramos que fizemos tais exigências ou o que elas significam até que surge uma questão efetiva. Essas exigências são preenchidas? É nesse ponto, provavelmente, que percebemos que durante todo o tempo estivemos fazendo algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está à nossa frente deveria ser (GOFFMAN, 1982, p.12).

Definido as categorias de estigmas e seus portadores, o autor afirma que se faz necessário um olhar sociológico sobre a produção do mesmo. Para cumprir tal intento, este avalia que uma pessoa estigmatizada é percebida nas relações sociais como tendo um atributo que afasta as pessoas “ditas/consideradas normais” de seu convívio social. Assim, todas as outras características desta pessoa são anuladas devido à própria rotulação negativa da qual ela é vítima.

As relações sociais entre portadores de estigmas e não portadores de estigmas acabam por contribuir para a construção de “carreiras morais”, no caso dos estigmatizados, com precários vínculos sociais e com estímulo à baixa estima social e identitária. Todavia, é necessário destacar que para Goffman existe um tipo ideal de membro da sociedade norte-americana que estaria isento de algum atributo negativo ou estereótipo:

[...] Num sentido importante há só um tipo de homem que não tem nada do que se envergonhar: um homem jovem, casado, pai de família, branco, urbano, do Norte, heterossexual, protestante, de educação universitária, bem empregado, de bom aspecto, bom peso, boa altura e com um sucesso recente nos esportes. Todo homem americano tende a encarar o mundo sob essa perspectiva, constituindo-se isso, num certo sentido, em que se pode falar de um sistema de valores comuns na América (GOFFMAN, 1982, p.139).

Podemos, então, perceber que o ideal de sujeito ora aceito socialmente é nitidamente focado em identidades sociais tomadas como “normais em uma determinada sociedade”. Neste sentido, a sociedade estudada por Goffman é grande produtora de estigmas de toda ordem: estéticos, sociais e morais.

Ademais, fabrica-se socialmente uma lista ideal de atributos sociais ditos normais. E quase todos acabam por viver em um cotidiano de identidades deterioradas e fora do padrão, mais precisamente, identidades *outsiders*. Em suma, estes atributos e normas são legitimados por todos os membros da sociedade citada, incluindo os que não podem alcançá-la. Persistindo nessa consideração o caráter sociológico do fenômeno: O “anormal” é construído pelo dito “normal”. Desta forma, compreendemos a relação estreita e íntima entre preconceito, estigma e racismo, visto que as expectativas normativas, socialmente dominantes, excluem todos os indivíduos que não se encaixam nesta regra social, conseqüentemente, produzindo pessoas que se autorrepresentam e são representadas como “anormais”.

Negro, estigma e educação

Entendemos as tiras de Cascão como fontes com grande potencial pedagógico no que diz respeito ao debate sobre representações sociais da infância negra, sobre infância e estereótipos, contudo, a maioria dos trabalhos sobre negritude infantil tomou como lócus de análise a escola. Para entendermos a ocorrência deste fenômeno nas instituições escolares, nos reportaremos aos importantes estudos brasileiros que apontam para a relação entre estigma e a criança negra. Estudos e pesquisas feitas em escolas e junto a grupos

familiares (CAVALLEIRO, 1998; AMARAL, 2001; FAZZI, 2006; PAIS, 2008) demonstram que estas duas instituições têm contribuído para o fortalecimento de práticas discriminatórias nas escolas em relação a indivíduos negros. Estas situações ocorrem tanto pelo silêncio, quanto pela ausência de debate sobre a diversidade cultural e valorização positiva do educando negro.

Cavalleiro (1998), ao investigar a questão da relação entre alunos negros e não-negros de uma creche infantil, em São Paulo, aponta para a prevalência de preconceito racial entre crianças de 3 a 7 anos. Descobre também que o silêncio docente sobre o preconceito infantil, inclusive entre professoras negras, reforça as relações discriminatórias entre estes educandos. Dentre as principais conclusões da autora podemos citar que as crianças brancas desenvolvem relações de preconceito em relação às negras. Estas interações preconceituosas se expressam principalmente na formação e escolha de par para as festas juninas escolares, nos momentos agudos de competição e quando as crianças brancas se encontram em desvantagem competitiva.

No caso das docentes, os principais vetores do preconceito se dão no tratamento afetivo diferenciado entre crianças brancas e não brancas, no preconceito estético, principalmente em relação ao cabelo das crianças negras, e no próprio silêncio institucional no que se refere às relações discriminatórias entre as crianças. Rita Amaral (2001) aborda, entre outras importantes questões, a percepção das famílias negras sobre a condição do negro no Brasil, acerca da negritude, do valor racial e das queixas de seus filhos frente aos problemas do preconceito na escola. Para cumprir tal intento, a autora realizou entrevistas com famílias negras de diversas classes. Nesta pesquisa concluiu que a

desvalorização e desconhecimento sobre aspectos positivos da identidade negra são, na maioria das vezes, contribuintes para a baixa autoestima identitária do educando negro. Percebe-se, também, um desconhecimento razoável, entre as famílias negras com menor capital escolar, sobre a presença de negros em postos de prestígio social e/ou em profissões de alto poder simbólico na sociedade brasileira (CF. AMARAL, 2001).

Ao investigar sistematicamente através da etnografia do cotidiano escolar de uma Instituição de educação básica em Feira de Santana, Jesus (2020) evidenciou as interações preconceituosas entre adolescentes e jovens no tocante às identidades negras no espaço escolar. Indicando que as alunas que usam turbantes, cabelos *blackpower*, objetos religiosos como correntes de contas grossas e são vinculadas ao candomblé são discriminadas por pessoas evangélicas do mesmo espaço escolar, sejam estes estudantes, gestores ou docentes.

Assim, o estigma sobre o negro ganha um importante reforço nos espaços escolares, já que os conhecimentos sobre a trajetória dessa população são apresentados de forma estereotipada nos livros e até mesmo nos famosos dias da consciência negra das escolas, no que acabam por contribuir para tornar esta participação negra nitidamente folclorizada nestes ambientes. Encontramos no estudo de Jesus (2020) o registro de que até no dia 20 de novembro, durante comemoração do dia da consciência negra, a abertura das intensas atividades do dia começa com uma oração de pedido de proteção restritamente através de cânticos evangélicos.

É necessário também identificar as diversas expressões dos estigmas raciais, que em algumas situações se articulam com outros fenômenos regionais, levando a disfarçar, ou até

mesmo sancionar positivamente, o estigma no olhar do próprio estigmatizado. A ampliação desta análise para outras perspectivas, nos ajuda a identificar a relação entre reprodução de identidades estigmatizadas e o meio social.

A partir dessa reflexão poderemos combater o racismo e os estigmas direcionados aos alunos, majoritariamente negros, que, objetivamente e subjetivamente, interferem no “olhar” docente sobre os educandos das escolas públicas do nosso estado. Combater o racismo e o estigma nas escolas são políticas públicas emergenciais

Considerações finais

O capítulo buscou apresentar o fio condutor de experiências formativas do autor na temática de raça e classe, coordenando dois projetos educativos e seguindo as reflexões sobre racialização e formação racial a partir dos estudos de Guimarães (2016), Reis (1988), Guerra Filho (2012), Thompsom (1987), Marx e Engels (2011) e Goffman (2002).

No caso dos estudos historiográficos discutidos, consideramos exitosas as análises que são importantes fontes de estudo para refletirmos sobre experiências de classe, de processos de racialização e acerca de formação racial, no conjunto das produções citadas e elencadas, dessa forma oferecemos como um programa de estudos direcionados a tais temáticas.

Consideramos que o personagem Cascão possui uma “identidade deteriorada” (Goffman, 1982). Discutimos essa identidade deteriorada, a partir da interpretação de imagens e discursos associados ao personagem nas tiras eletrônicas da Maurício de Sousa Produções.

Analizamos 250 tiras semanais publicadas no site da Maurício de Sousa Produções, ressaltamos que o perfil estereotipado de Cascão representa, conseqüentemente, uma rotulação negativa das crianças negras nos gibis. Com o foco direcionado à questão do estigma na infância, a pesquisa constituiu-se a partir da seleção e elaboração das categorias de análise por intermédio do estudo das tiras da Turma da Mônica, com ênfase nas histórias de Cascão, tendo em vista que este personagem destaca-se por sofrer implícita e explicitamente sucessivas estigmatizações direcionadas ao mesmo pelos outros personagens.

Ademais, mais uma categoria de análise foi atribuída à investigação, ou seja, além da observação e análise dos estereótipos e estigmas associados ao personagem Cascão, optamos por construir uma análise das situações nas quais o referido personagem demonstra engenhosidade e inteligência em suas ações. No decorrer da pesquisa, principalmente no que diz respeito ao conteúdo das tiras eletrônicas tornou-se nítido que o personagem estudado possui não apenas um estereótipo suscetível à estigmatização de sua imagem, pelo fato de permanecer sujo durante todas as narrativas, mas, também um “rótulo negativo” que se encontra arraigado na sua identidade enquanto ser social, o que evidencia a criação de uma imagem negativa deste para os leitores. Isso se torna nítido na medida em que se sobrepõem aquilo que está relacionado ao seu estigma predominante: a condição de indivíduo sujo, até mesmo nos momentos nos quais o personagem participa de atos humanos ou que demonstrem engenhosidade e inteligência.

Nas tiras eletrônicas foram observadas algumas situações preconceituosas referentes às representações sociais do

personagem cascão. A partir das histórias em Quadrinhos (HQs) analisadas foi possível constatar que Cascão ao compartilhar o seu meio social com outros personagens (Magali, Mônica, Cebolinha, etc.) sofria alguns estigmas, estereótipos que deterioravam a sua imagem e a sua condição de ser humano. Esses estigmas ou estereótipos apresentados de forma explícita e implícita nas falas e nas mensagens das HQs foram categorizados a partir de tipo, tal como o de sujeira inata, associação a animais, medo ou resistência à água.

Por outro lado, também se constata nas tiras, imagens que glorificam o personagem Cascão de modo a minimizar a sua condição de estigmatizado, mostrando o esforço individual na formação enquanto leitor. Tais virtudes foram categorizadas enquanto tipo: engenhosidade e inteligência; incentivo a leitura, educação ambiental. Assim, percebemos associações negativas e positivas ligadas ao personagem.

Todavia, majoritariamente, as representações são estereotipadas, conforme podemos concluir: Na tira acima, observamos o personagem Cascão sendo agraciado pelos seus amigos, por um feito pouco nobre, *vide* que não deve produzir uma imagem positiva a vitória em um campeonato cujo elemento avaliado configura-se na dinâmica social como um desvio de conduta. É notável também que este elemento está diretamente ligado ao estigma “carregado” por Cascão em todas as historinhas, a sujeira. Enfim, no enredo das histórias parece ocorrer oculta-mente uma relação constante entre uma prática que leva à falta de higiene e um constructo social – o comportamento –, o que acaba legitimando um rótulo negativo no referido personagem.

No desenvolvimento das análises das tiras atentamos, também, para os momentos em que, para além de um estigma

relacionado às questões físicas, as rotulações direcionadas a Cascão se apresentavam no âmbito ideológico a partir de discursos implícitos nos diálogos e figuras. Um exemplo nítido de tal deterioração encontra-se nas cenas em que o referido personagem é associado a animais que são tidos como sujos como o porco, o gambá e o urubu.

Referências

ACHEBE, Chinua. **O Mundo se Despedaça**. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

AMARAL, R. **Educar para a igualdade ou para a diversidade?** A socialização e valorização da negritude em famílias negras. Mimeo, 2003.

ANDERSON, K. **Marx nas margens:** nacionalismo, etnias e sociedades não ocidentais: Campinas: Boitempo Editorial, 2019.

AZEVEDO, C.M. Onda negra, medo branco; o negro no imaginário das elites – século XIX/; prefácio de Peter Eisenberg – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BANTON, Michael. **The ideaofrace**. Londres: Tavistock, 1977.

CAVALLERO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ENCARNAÇÃO, Luís Gustavo Santos. **O Estado brasileiro, o Movimento Negro Unificado e as Políticas Públicas para as populações negras brasileiras entre os anos de 1988 e 2008:** elementos para uma análise. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, 2011.

FAZZI, Rita de Cássia. **Noções de preconceito e de igualdade entre crianças: a potencialidade do discurso relativizador.** In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26, 2006, Porto Seguro. Anais da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia – Associação Brasileira de Antropologia. Porto Seguro: Centro Cultural de Eventos do Descobrimento, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GUERRA FILHO, Sérgio Armando Diniz. **O povo e a guerra:** Participação das camadas populares nas lutas pela Independência do Brasil na Bahia. 2004. 140f. 2004. Dissertação (Mestrado em História)–Departamento de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

GUIMARÃES, A. S. A. **Formações nacionais de classe e raça.** Tempo Social, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 161-182, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/109752>. Acesso em: 10 maio. 2021.

JARA, Oscar et al. **Para sistematizar experiencias.** San José de Costa Rica: Alforja, 1994.

JESUS, C.M. **Interação entre estudantes no processo de construção das identidades raciais e de gênero na escola:** um estudo na rede pública de ensino. Programa de Pós-graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia. Orientadora: Prof. Dr. Angela Figueiredo., 2020.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** Editora Perspectiva SA, 2020.

MARX, K.; Engels, F. **A Guerra Civil na França.** São Paulo: Boitempo, 2011.

OMI, Michael; WINANT, Howard. **Racial formation in the United States:** from the 1960 to the 1990s. New York e London: Routledge, 1994.

PAIS, José Machado. **Máscaras, jovens e “escolas do diabo”**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 7-21, 2008.

PINHEIRO, Milton. **A Comuna de Paris: construção histórica e legado político**. GT 9 – Socialismo no século XXI. Mesa redonda: A Comuna de Paris e a luta pelo socialismo no século XXI VII Colóquio Marx e Engels. 2012.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Revista estudos históricos, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REIS, J. J. **A greve negra de 1857 na Bahia**. Revista USP, [S. l.], n. 18, p. 6-29, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25988>. Acesso em: 10 maio. 2021.

RIOS, F.; GATO, M.; SOTERO, E. **Classe, cor, raça e racialização na agenda das ciências sociais** - Entrevista com Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. Plural, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 75-95, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/118387>. Acesso em: 8 maio. 2021.

THOMPSON, E.P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. (3 vols.) Trad. Denise Bottmann (vols. I e III); Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida (vol. II). São Paulo, Paz e Terra, 1987.

O afeto te afeta? o CafUNé e as experiências com licenciandas negras

Maicelma Maia Souza

Introdução

Este texto, intitulado *O afeto te afeta? A UFRB e as experiências com licenciandas negras do CAfUNé*, tem por objetivo elucidar algumas reflexões para a formação de professoras e professores, a partir das experiências afetivas de estudantes negras em contexto acadêmico, tomando como referência as atividades desenvolvidas pelo Programa de Extensão CAfUNé (Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras), no Centro de Formação de Professores/UFRB.

Os estudos no campo da Psicologia, em especial, os de Henri Wallon (1879–1962), articulam a afetividade como uma dimensão psíquica que, integrada à cognitiva e à motora, está responsável por estabelecer aprendizagens para o desenvolvimento humano, considerando as condições em que se vive e o próprio corpo. Neste sentido, aprendemos com o que nos afeta. Em “O Espírito da Intimidade”, a escritora Sobofun Somé afirma, a partir de suas vivências na comunidade Dagara, em Burkina Fasso, que em todas as relações existe uma dimensão espiritual que move os seres e os encaminha para o bem, ajudando a manter a sanidade. Apesar de termos a afetividade e o espírito, em diversas perspectivas teóricas, como dimensões que integram a formação do ser, no ambiente acadêmico forjado pelo Ocidente, a ideia de neutralidade científica se alicerça na frieza das emoções.

Programa de Extensão CAfUNé surge como uma alternativa para a formação de professoras e professores, a fim de fomentar a consideração de que “[...] nenhuma educação é, politicamente, neutra [...]” (hooks, 2017, p. 53), trazendo para o centro do debate intelectual, as experiências afrodiáspóricas, indígenas e ameríndias. Estas referências decoloniais orientam o processo de ensino-aprendizagem em uma sociedade multicultural como a nossa, e auxiliam na elaboração de um novo sentido de humanidade, ressignificando o lugar da cozinha, como um território potencializador de afetos e emancipação. Fundamentam este trabalho, os estudos de hooks (1995; 2010; 2017); QUIJANO (2000); DAVIS (2016); FANON (2008); PACHECO (2013); NASCIMENTO (2019); NOGUEIRA (2014; 2018); MORRISON (2019), FONTANA (2010), dentre outros teóricos da decolonialidade e da educação.

As experiências afetivas no contexto da formação docente

Em seu texto “Vivendo de amor”, hooks (2010) inicia com a afirmação de que “Nossa recuperação está no ato e na arte de amar.” (idem, p.1) e descreve, ao longo de suas páginas, como as pessoas negras¹¹ experimentaram o amor de forma dolorosa, sem a compreensão sensível do que significa construir relações afetivas saudáveis. Ela explica que tal contexto se deve ao processo escravocrata, no qual foram submetidas às socie-

¹¹ Neste capítulo, estamos conceituando o termo “negro”, tomando como base a abordagem de Clovis Moura (1977) que define como negro aquele de “[...] etnia que, vinda de matrizes negras, conserva a sua cor próxima a essas matrizes, e por elementos de sua cultura, posição social e econômica, formam uma unidade que é tida como representativa do negro pela sociedade branca” (p. 20). O termo “brancos” por sua vez, “é aquele elemento que, embora tenha mescla de sangue negro ou indígena, define-se como branco por encontrar-se numa posição social capaz de branqueá-lo e fazê-lo passar por branco nos diversos níveis de contato com as classes dominantes” (p. 20) Para ver mais, MOURA, Clovis. O Negro, De Bom Escravo a Mau Cidadão?, 1977.

dades capitalistas em geral, onde mulheres e homens negros viveram em condições muito difíceis para nutrir as suas capacidades de amar.

Podemos compreender como se deram essas condições aqui, no Brasil, a partir de Franco (1997), a qual aponta a formação do sistema capitalista no século XVI como elemento norteador para a colonização brasileira e determinante para dominação cultural, política, social e econômica de homens livres e escravizados. Em consonância com os estudos de Florestan Fernandes, a autora aborda como a violência esteve presente no bojo das relações entre dominados e dominadores, mesmo que esta relação não fosse claramente identificada, como consequência da composição orgânica das mudanças do capital, o que determinou lugares e privilégios em todos os setores da sociedade brasileira até os dias atuais.

Os estudos de Fernandes (2008) demarcam a constatação de como esse sistema foi injusto na garantia de direitos à população brasileira, sobretudo à população negra. Eles se constituem como uma quebra da ordem democrática que se sustentava no Brasil, pois apontam como “[...] as condições em que se processavam a adaptação à cidade e o isolamento sociocultural difuso fizeram com que o negro e o mulato não fossem adequadamente socializados [...]” (FERNANDES, 2008, p. 286), o que configurava as relações de poder, em todos os âmbitos sociais, ainda sob os moldes do modelo escravocrata, no qual perpetuava os privilégios concedidos aos brancos, em detrimento das péssimas condições de moradia, trabalho e educação, por exemplo, das quais as pessoas negras ainda eram submetidas.

Tomada por essas (e outras tantas) análises e compreensões, vou chegando como professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, em 2015, mais precisamente no Centro de Formação de Professores e Professoras – CFP, em Amargosa–BA. No decorrer desta experiência docente, muitas transformações ocorrem mediante o contato com as turmas que leciono. Reformulo os conhecimentos e as práticas no constante processo de avaliação dos componentes, o que penso ser algo comum na arte de ensinar e aprender, nada extraordinário. Tenho descoberto que não há teoria educacional que se sustente se a escuta dos sujeitos não for o ponto de partida da prática docente.

As experiências de hooks (2017) nos cursos de formação de professores elucidam essa minha sensação. Ela afirma que “[...] ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala” (idem, p. 58). Não há uma teoria melhor do que aquela encontrada no interior de nosso cotidiano. Eu poderia listar inúmeras experiências e reflexões que adquiri no processo de escuta da comunidade acadêmica, entretanto, para este capítulo escolho a vivência na elaboração do Programa de Extensão CAfUNÉ, o qual abarca, de forma teórico-prática, o objetivo desta reflexão.

Para tanto, retomo o debate racial, a partir das experiências brasileiras, trazendo o relato de Bitita, também conhecida como Carolina de Jesus. Em seu diário, ela declara:

[...] Eu sabia que era negra por causa dos meninos brancos.

Quando brigavam comigo, diziam
- Negrinha! Negrinha fedida!

[...]

Fui ficando triste. O mundo há de ser sempre assim: negro para aqui, negro, para ali. E Deus gosta mais dos brancos do que dos negros. Os brancos têm casas cobertas com telhas. Se Deus não gosta de nós, por que é que nos fez nascer? Fui procurar a minha mãe.

- A senhora pode me dar o endereço de Deus? Ela estava nervosa, deu-me uns tapas. Fiquei horrorizada: “Será que a minha mãe não vê a luta dos negros? Só eu?” Se ela me desse o endereço de Deus eu ia falar-lhe para dar um mundo só para os negros (JESUS, 2014, p. 95).

A narrativa de Carolina apresenta a sua memória infantil em contato com o mundo adulto e brancocêntrico. É possível identificar, apenas nesse fragmento, questões pertinentes sobre identidade e identidade racial, estereótipos e práticas discriminatórias, desigualdades sociais e raciais, a influência do pensamento cristão na crença de que Deus é o senhor quem resolve os problemas do mundo e, não menos importante, está ali também a expressão emocional de Carolina na vivência de sua realidade: “Fui ficando triste.” Diante das constatações no seu universo particular, a narradora demonstra indignação frente a esta sociedade, pois percebe que o mundo criado para os brancos não acolhe a luta dos negros. Carolina foi aprendendo no cotidiano da vida que a presença multicultural de diversos povos, apesar de ser um dado da realidade, não é considerada nem nas instituições, muito menos nas relações sociais.

Na continuação de seus relatos, ela segue apresentando as suas impressões também no contato com a escola: “Quando entramos na escola, fiquei com medo. Nas paredes havia uns quadros do esqueleto humano” (JESUS, 2014, p. 125), Carolina relata a sua infância com riqueza de detalhes sobre as suas emoções. Ela nos faz ouvir hoje o que foi silenciado em sua época. Mas, em relação à escola, o que mudou?

As Pesquisas Qualitativas trouxeram contribuições fundamentais para repensar a Educação Escolarizada, os seus sujeitos e práticas. Gatti e André (2011) enfatizam como os diferentes contextos educacionais passaram a ser mais compreendidos com a aproximação entre pesquisador e o sujeito pesquisado, bem como com o compromisso estabelecido com as realidades estudadas, garantindo um maior envolvimento nos debates para promoção de políticas educacionais.

Dentre as contribuições dessas pesquisas, há destaque para o reconhecimento de posturas mais flexíveis com adequações necessárias a partir da conjuntura; a compreensão de que a multidisciplinaridade contribui para interpretação de diversas situações do cotidiano escolar; a necessidade de dar foco aos sujeitos da escola, para que apresentem os conhecimentos que orientam as práticas escolares; ter clareza de que toda subjetividade interfere na investigação e, por isso, há que se usar de mecanismos de controle. É o aprofundamento no contexto escolar que proporcionará uma mudança concreta na educação, ressalta as autoras. São os sujeitos da escola os maiores interessados pelas mudanças e trocas culturais e essas, por sua vez, não ocorrem de uma hora para outra.

A escola, como lugar formal da educação, não se faz no isolamento cultural. As três matrizes étnicas (indígenas, europeias e africanas), que constituem a nação brasileira, possuem formas de vida que necessitam estar equilibradas e contempladas no currículo, a fim de melhor retratar a história do Brasil (com suas diversidades, conseqüências e distorções) e as riquezas produzidas no contato entre as civilizações.

Cabe salientar ainda que, no contexto educativo de interações culturais, está a figura da professora¹², forjada no seio dessa diversidade e com competência profissional para arquitetar comportamentos e mediar a elaboração do conhecimento, a qual não se faz separada e independente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências vividas anteriores e fora da escola (FREIRE, 2015). Ou seja, no ambiente escolar, é a professora o sujeito capaz de materializar a articulação entre o “contexto teórico e o contexto concreto”, (FREIRE, 2015, p.99), na medida em que reconhece o caráter político de sua profissão e reinventa a sua prática cotidianamente, tendo como perspectiva a escola democrática.

O exercício da profissão de professora aqui está entendido como um dos aspectos mais fundamentais para efetivação de uma educação escolar que auxilie a criança na construção de sua autonomia e na elaboração de seu discurso sobre si mesma, “[...] discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto de sua realidade.” (SOUZA, 1983, p.17). Decorre disso a necessária compreensão de como tornar-se professora no Brasil não está dissociada do que se espera da educação escolarizada.

Em estudo, Fontana (2010) resgata os anos 1980 como marco para reflexões e definições acerca do “bom professor”, muito em virtude do processo de redemocratização que se encontrava o Brasil e destaca que pouco se pensava o próprio movimento da atividade docente como produtora de suas práticas e, conseqüentemente, que também produziam os

¹² Uso a palavra professoras na flexão de gênero feminina por reconhecer que são as mulheres quem compõem maioria expressiva do corpo docente na educação básica e dos cursos de licenciaturas, conforme indicarei no decorrer do capítulo.

professores, pois nessa relação se formalizam modos de socialidades e constroem subjetividades.

Afirmado isso até aqui, cabe questionar: onde se entrelaçam, neste capítulo, a experiência infantil de Carolina de Jesus, o contexto da escola pública e os cursos de formação de professores da UFRB?

Para responder, parto da explicação sobre o que significa o CAfUNÉ. O Programa de Extensão CAfUNÉ – Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras, lançado em maio de 2017, no Centro de Formação de Professores e Professoras – CFP, tem como objetivo utilizar da cozinha para agregar sujeitos interessados na promoção da equidade de gênero e raça, a fim de construir rodas de conversas e atividades diversas que envolvam as temáticas referentes ao contexto das mulheres negras, se constituindo assim, um espaço afetivo e acolhedor para disseminar a ideia de que “o amor cura” (hooks, 2010).

Este programa surgiu da interpelação das estudantes de graduação, que me procuraram para relatar a necessidade de organizar um coletivo no CFP, para discutir temas como afetividade, hipersexualização, solidão da mulher negra, feminismo negro, colorismo, dentre outros, muito em virtude da ascensão de blogueiras negras e influenciadoras digitais. Elas buscavam associar esses debates à formação inicial docente, uma vez que, futuramente, estariam na escola, trabalhariam em contextos multiculturais e não se sentiam seguras diante da formação regular que recebiam nos cursos.

O lançamento foi feito e o convite para encontros posteriores logo foi acolhido pela comunidade acadêmica. As atividades desenvolvidas pelo CAfUNÉ tomaram proporções para além do

campus, e mobilizaram o contato com outros espaços no município de Amargosa. Assim, todo encontro é pensado com as estudantes que compõe o grupo, bem como parte da organização da atividade e serve como oportunidade de escuta e de aprendizagens. Elas trazem para o grupo problemáticas que aparecem em seus cotidianos e propõem debates a partir de situações ou notícias veiculadas pelas mídias. Elas protagonizam esse espaço, conforme relata Thamires:

[...] É mais do que estar em uma universidade e participando de um programa de extensão, é fazer a universidade acontecer sendo protagonista através das nossas vivências. É se fazer presente, questionando e reinventando um espaço que é nosso por direito (THAMIRES BRANDÃO, graduanda do curso de Pedagogia).

Os encontros do programa, geralmente, acontecem de duas formas: i. 1 vez ao mês, aberto à comunidade em geral, quando as metodologias, culinária e temáticas abordadas são organizadas a partir das sugestões das estudantes e da equipe de trabalho envolvida, bem como orientada pela coordenação do programa; e, ii. 1 reunião mensal com a equipe de estudantes-colaboradoras, a fim de avaliarmos e construirmos sínteses sobre as atividades efetivadas, bem como estudos e discussões teóricas sobre as temáticas pertinentes ao desenvolvimento acadêmico e da proposta do programa, tendo em vista a intenção de produzir, ao longo do trabalho, análises parciais sobre os resultados dessa ação, divulgando, por meio de artigos científicos e apresentações em eventos.

A universidade ganha um sentido diferente quando a sua comunidade se sente respeitada em suas experiências de vida. Estamos tratando de estudantes de origem do campo, de comu-

nidade quilombolas, ribeirinhas, onde 83,4 % do corpo discente se autodeclaram negros e 63% do sexo feminino¹³.

A presença das mulheres negras na universidade, sobretudo, nos cursos de formação de professores e professoras, configura-se como uma contraposição ao que apontam os resultados do relatório do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência. Sobre isso, o caderno declara: “[...] o Atlas da Violência (2017) mostrou que entre 2005 e 2015 a taxa de homicídios de mulheres brancas teve redução de 7,4%, enquanto a taxa de mortalidade de mulheres negras aumentou 22%” (BRASIL, 2017, p. 37). Ou seja, em uma sociedade em que a violência acomete mais as mulheres negras, a universidade tem sido o espaço em que elas se fazem protagonistas, não só de outra ordem social, como também, de outra forma de fazer academia e de pensar a prática docente. Elas questionam, sugerem e realizam o fazer acadêmico a partir de si, de suas demandas. Observemos o próximo relato:

[...] A Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras me proporcionou e proporciona conhecer a mim mesma, a olhar outra mulher e perceber que nossas histórias são parecidas, e isso nos mostra o quão a sociedade está adoecida, e sua estrutura racista precisa ser mudada. Ou seja, o **CAFUNÉ** nos tira da alienação de nós mesmas, e nos faz olhar para nós mesmas enquanto referências, é nos reconhecer no que fazemos e em discussões tão necessárias. O CAFUNÉ faz parte de mim e do meu processo identitário, regado a comida, vozes femininas e luta, é isso que este projeto representa pra mim, resistência (JÉSSICA CARLA, graduanda do curso de Letras). (Grifo nosso).

¹³ Dados publicados no Portifólio da UFRB, de 2017, em comemoração aos 12 anos da universidade. A síntese desse perfil está publicada na página: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>.

O relato da estudante salienta a articulação entre as diversas possibilidades de formação. O CAFUNé é frequentado por todos os públicos da universidade e, como citado anteriormente, por sua atuação na cidade, já realizou parcerias com outras organizações locais para tratar de questões como a violência doméstica e também para oferecer oficinas de dança, turbantes, marmaterapia e alongamento relaxante. As rodas de conversas sempre são mediadas pelas estudantes que integram a equipe de coordenação e, sempre que possível, organizamos uma culinária para ressignificar o lugar da cozinha, como lugar potencializador na produção de afetos.

Nessa direção, constatamos que o Programa de Extensão CAFUNé tem evidenciado, no contexto da formação de professoras e professores, potencialidades para acolher emoções, fomentando uma formação crítica sobre os aspectos que compõem as práticas sociais, ao mesmo tempo em que possibilita construir uma universidade mais próxima da comunidade, fomentando a produção do conhecimento a partir das diversas experiências que se fazem nesse contexto.

Não há como olhar para essa realidade e não refletir sobre a lacuna que existe em nossa formação, no que se refere ao acesso de produções acadêmicas que dialoguem com as experiências de pessoas oriundas de países colonizados pela Europa e, ainda, constatar que o pensamento científico brasileiro, centrado em uma epistemologia europeia e estadunidense, pouco contribuiu para superar os problemas que esta civilização suscita (CESAIRE, 1995; MIGNOLO, 2005; QUIJANO; 2005).

Neste sentido, este programa de extensão se insere nos estudos e debates acerca das filosofias afroperspectivistas

(NOGUEIRA, 2014), por ter em sua base os repertórios africanos, afrodiáspóricos, indígenas e ameríndios como demarcadores de práticas e conhecimentos nos processos de de(s)colonização do pensamento e dos atuais modos de vida, produtos do discurso sobre o pensamento moderno para as sociedades colonizadas (QUIJANO, 2000). Sob esta ótica, busca realizar coletivamente todas as ações de formação, atividades artísticas e cultural, de forma a integrar universidade e comunidade, pautando em seus encontros os debates acerca das problemáticas e estudos no campo das Relações Étnico-raciais, priorizando a vida e a sabedoria das mulheres negras, como também, das populações afrodiáspóricas em seus diversos modos de vida e de organização, para elaborar estratégias de transformação social (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018).

É sabido que as experiências das mulheres negras com o trabalho sempre as fizeram estar mais tempo fora de casa do que qualquer outra mulher desde o período da escravização (DAVIS, 2016). Este é um padrão que vem se reproduzindo há mais de 3 séculos. A autora aponta que a escravização operou sobre a mulher negra a partir de sua avaliação como trabalhadora, assim como os homens negros, a maior parte das mulheres escravizadas trabalhava na lavoura. Isso fez com que todos os outros aspectos de sua existência fossem apagados em detrimento de seu direcionamento ao trabalho compulsório, tendo em vista que para o sistema escravagista, o povo negro era propriedade (*Idem*).

Refletindo sobre essa constatação, problematizamos acerca do lugar ocupado pela afetividade na vida das mulheres

negras, uma vez que a projeção de seu corpo, nas sociedades coloniais, está vinculada ao trabalho, majoritariamente. Nos cursos de licenciaturas, de maioria negra e feminina, dar destaque aos aspectos emocionais significa reconhecer uma humanidade, historicamente, negligenciada. Ora, para a civilização ocidental, a pessoa negra ainda é “[...] o meio de caminho no desenvolvimento do macaco até o homem” (FANON, 2008, p.33). Ao constatar essa realidade, Fanon está se referindo ao uso da linguagem como forma de o sujeito colonizado assimilar os valores culturais da metrópole, além de seus comportamentos, sob o pretexto de tornar-se branco. Quanto mais branco ele for, mais civilizado aparentará.

Ao buscar outras referências de humanidade, o Programa de Extensão CAfUNé busca não reproduzir os silenciamentos e as objetificações das quais as pessoas negras foram submetidas ao longo de todos os anos de colonização e colonialidade (QUIJANO, 2000). Desenvolver um comportamento afetivo no campo científico é uma dessas referências.

“As emoções podem dizer muito sobre cultura, sobre uma sociedade”, segundo Pacheco (2013, p. 19). Ao abordar sobre a solidão da mulher negra, a pesquisadora Pacheco apresenta dados acerca das representações sociais sobre o corpo da mulher negra, enfatizando a presença das ideologias racistas no imaginário social, no que se refere à ideia da “mulata” e da “doméstica”.

Não há debate de classe social que se sustente se não tocar no que as mulheres negras vivem sob o efeito do capitalismo-colonial. Kilomba (2019) explica que ficou por 5 anos na universidade sendo a única negra no departamento de Psico-

logia. E, por vezes, emaranhada nos conflitos que envolviam intelectualidade, competência e instituições brancas, sondava a sua cabeça a vontade de desistir do projeto de tese, como fizeram outras pessoas negras de sua época. É notório que há neste processo a presença o sentimento de inferioridade, sobretudo, dentro de um espaço majoritariamente branco, como a universidade.

É o que Morrison (2019) analisa na separação entre escravidão e racismo, ao localizar o racismo na ausência do corpo escravizado, mas na permanência do corpo negro como “[...] sinônimo de gente pobre, sinônimo de criminalidade [...] o elefante na sala [...]” (*Idem*, p.100-103). Assim, em sociedades estruturadas pelo racismo, cabe salientar que o corpo de uma pessoa negra na universidade é socialmente interpretado como um corpo negro fora do lugar. É este corpo, carregado de memórias, apagamentos, invisibilidades e insurgências, que ganha aqui centralidade para pensar a formação de professores e professoras. Podemos notar esse processo, no relato a seguir:

[...] Foi através do mesmo (do CAfUNé) que pude conhecer diversos intelectuais negros, pude conhecer um pouco da nossa história, a história que geralmente não nos é contada e sim negada. Enfim, o CAfUNé, para mim, é conhecimento, aprendizado, escuta e fortalecimento. Em meio a tanto ódio que vivemos nesse país, que possamos ser afeto **entre nosso povo** (CAMILA SANTANA, egressa do curso de Pedagogia, *grifo nosso*).

Ao trazer a ideia de “entre nosso povo” a estudante suscita, em seu relato, uma compreensão amplificada de sua atuação. Sabemos que a maioria de estudantes das escolas públicas também é negra. E é na escola pública que boa parte

dos graduandos e graduandas trabalha durante e depois da graduação. Portanto, pensar sobre a formação inicial docente, a partir da escuta sobre as narrativas destes corpos, é pensar no futuro da escola, considerando que o currículo escolar é produto das formas de conhecimentos corporeificadas no processo de construção social (SILVA, 2015) e que não podem ser entendidas sem uma análise das relações de poder. São essas relações que determinam a inclusão de um tipo de conhecimento e não outro (*idem*).

A partir daqui os laços começam a ser compreendidos. As construções culturais e históricas dos diversos povos das sociedades colonizadas foram silenciadas em determinada medida, porém isso não impediu que as pessoas negras construíssem suas formas de existir, de crer e de viver seus afetos a partir das circunstâncias que tinham, como indica N. Sousa (1983, p. 19):

A história da ascensão social do negro brasileiro é, concomitantemente, a história da construção de sua emocionalidade, esta maneira própria, historicamente determinada, de organizar e lidar dinamicamente com o mosaico de afetos.

Quando hooks (2010) afirma: “[...] precisamos reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar”, ela se refere a todo um sistema que se mantém por meio do racismo e da disseminação do sentimento de inferioridade nas pessoas negras, inclusive, utilizam a exploração do trabalho como falsa promessa para gozar a liberdade e o amor. A autora ainda aponta que a eficácia desse sistema de dominação está no reconhecimento de que o povo negro é um povo ferido, “feridos até o coração” (*Idem*), e essa ferida

afeta tanto a capacidade de sentir como e, conseqüentemente, a de amar. Ora, quando, em sua narrativa sobre as memórias de infância, Carolina declara: “Fui ficando triste!”, há explícito aqui uma ferida se abrindo decorrente da opressão que sofria e que, também, presenciava em seus pares.

Carolina apresenta, no fragmento em destaque no início deste capítulo, o relato de um sentimento guardado diante das amarguras sociais vivenciadas na infância. O lugar onde ela conseguia externar as suas emoções era no diário. Essa escrita de Carolina é um ato subversivo, revolucionário, portanto, decolonial. Ela usou da língua do colonizador para registrar o que esse mundo comunicava às pessoas de pele preta, mesmo sob a negação do racismo. Há sempre de existir um lugar onde possamos potencializar a nossa humanidade, porque é disso precisamos: lembrar de não esquecer que somos humanos e humanos sentem.

Vejamos o seguinte relato:

[...] Um momento marcante para mim foi dia 10/07/2018 quando fizemos nosso primeiro estudo a partir do texto de bell hooks “vivendo de amor”, foi um momento emocionante e uma das primeiras vezes que me sentir à vontade em falar sobre minhas magoas e sentimentos. Para mim o CAfUNé é mais do que um projeto, é um lugar onde me sinto acolhida, que me empodera, me faz querer descobrir mais, onde eu me divirto [...] (ANDREIA NASCIMENTO, egressa do curso de Pedagogia).

Chamo atenção para dois aspectos: i. ressalto na experiência de Andreia, a importância de o programa ser um lugar onde ela se sente “à vontade para falar de suas mágoas e sentimentos”. Temos necessidade histórica de sermos escutadas,

mas não sabemos em que lugar seremos acolhidas. ii. Da mesma forma que a estudante fala sobre sua vontade de querer descobrir mais, posso afirmar, como coordenadora, que o Programa tem estimulado em mim a mesma sensação de estar à vontade para sentir, mesmo sendo um ambiente de trabalho. Descubro que professora preciso ser à medida que percebo os efeitos dessas atividades para o grupo e para comunidade. Constato o que hooks (1995) já anuncia quando escolhemos seguir pelo caminho da intelectualidade negra, há muitas dificuldades, mas as recompensas funcionam como contrapeso. Este trabalho, inclusive, “[...] pode nos ligar a um mundo fora da academia, aprofundar e enriquecer nosso senso de comunidade” (*Idem*, p. 476).

Esses depoimentos foram escritos em 2019 para o I Colóquio Internacional sobre Tarefas para uma Educação Inclusiva, organizado pelo Instituto Superior de Ciências de Educação- ISCED, em Luanda-Angola. Ao apresentar o Programa de Extensão CAFUNé para a turma do segundo ano do curso de Letras e Literaturas Africanas, senti, naquela sala de aula, a partir dos comentários da turma, que essa experiência acadêmica retomava os laços que a elite dominante do Brasil quis romper, na tentativa de nos seccionar de nossas raízes étnicas, históricas e culturais africanas (NASCIMENTO, 2019). Já de volta ao Brasil, organizamos uma atividade para relatar essa experiência e, coletivamente, reafirmamos nosso senso de responsabilidade intelectual negra, utilizando a escuta como caminho para fazer a universidade estar mais próxima da comunidade, transformando as pessoas e as realidades.

Na despedida de uma das integrantes do grupo, ela escreveu-nos via aplicativo: “O CAFUNé chegou para mim em um

momento muito delicado da minha vida e foi o CAFUNÉ que me disse que eu era bem maior do que aquilo. Apesar de não ter participado tanto, eu consigo dividir minha vida, enquanto mulher preta, antes e depois do CAFUNÉ” (JUCIMARA DE JESUS, graduanda do curso de Química da UFBA). É um relato que, apesar de não ter explícitas as circunstâncias a que a estudante se refere, há que se considerar a forma como o programa é colocado como marco temporal no reconhecimento de sua condição de mulher preta.

Para romper com a lógica escravocrata estabelecida pelas dominações coloniais, hooks (2010) reforça que a recuperação de nossa ferida está no ato e na arte de amar. Também, na mesma direção de cuidado, Mãe Beata de Yemonjá ensina:

Existem vários tipos de saúde. Existe saúde da mente - nossa mente tem a capacidade de criar doenças. Existe saúde da alma, dos olhos - você vê uma coisa linda e teu coração bate. Esse é o prazer dos olhos, mas também da alma. A saúde da carne, através do toque, do cheiro, é também a saúde da alma. Fui criada à base do azeite de dendê, comendo pimenta, farinha, mingau, cuscuz, vatapá, acarajé, tudo isso. Sou uma mulher forte e gosto de namorar. Sei que tenho esse direito. Por que não? Minhas carnes ainda tremem, eu ainda não morri. Meu coração ainda bate (YEMONJÁ, 2006, p. 17-18).

Portanto, ao articular uma ação extensionária com a formação docente sob os moldes aqui apresentados, queremos construir um caminho epistemológico de cura social, histórica, cultural e política para os povos colonizados, tomando nossas próprias existências como referenciais de conhecimentos válidos na formação inicial e continuada de docentes, a fim de efetivar uma educação escolar decolonial, significativa e multicultural.

Considerações finais

Repensar o contexto escolar a partir dos cursos de licenciaturas tem sido um desafio atual na produção e sistematização do conhecimento, sobretudo, para a universidade que se faz interiorizada e marcada pela presença de pessoas negras, indígenas, quilombolas e do campo. Há conhecimentos que só podem ser sistematizados porque estes corpos são sujeitos de suas próprias investigações, assim como, a escola só pode ser inclusiva e democrática se estes mesmos corpos ressignificarem seu currículo e suas práticas, na atuação como docentes.

A partir deste fato, optamos por fazer uma formação inicial enriquecida pelo projeto acadêmico-político da decolonialidade. A prática extensionária da universidade tem como foco a troca de conhecimentos e a aproximação do universo acadêmico com sua comunidade, o que lhe confere maior responsabilidade e compromisso para com as pesquisas e estudos realizados nas diversas áreas do conhecimento. Neste entendimento, o Programa de Extensão CAFUNé está disposto a fazer uma universidade que aprende, ensina, avalia e refaz suas ações à medida em que a comunidade, sobretudo, a comunidade negra, aponta os caminhos epistemológicos que fazem sentido à sua re-existência.

Compreendemos que não há uma pessoa não-modificada pelo seu lugar particular, portanto, no lugar universidade, estamos na cozinha, território de produção e circuito afetivos, realizando as mudanças que precisamos enfrentar para instituir uma educação que reconheça a multiculturalidade como perspectiva decolonial de emancipação dos sujeitos.

Referências

BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018 (Coleção Cultura Negra e identidades).

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017**: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes / Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERNANDES, F. **A inserção dos negros na sociedade de classes**: (O legado da “raça branca”), vol. 1. Prefácio Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008.

FRANCO, M. S. C. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4. ed. São Paulo: Fundação editora da Unesp, 1997.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, P. **Professora, sim; Tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 25 ed. Rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

hooks, bell. **Intelectuais Negras**. Trad. Marcus Santarrita. In: **Estudos Feministas**. 1995.

_____, bell. **Ensinando a Transgredir**: educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____, bell. **Vivendo de amor**. Disponível em <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>, postado em 09/03/2010. Acesso em 13 de abr. de 2017.

JESUS, C. M. de. **O Diário de Bitita...** São Paulo: SESI-SP editora, 2014. 3 reimp., 2017.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MORRISON, T. **A fonte da autoestima**. São Paulo: Ed. Schwarcz, 2019.

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista.- 3.ed.rev.- São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NOGUEIRA, R. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Pallas, Biblioteca Nacional, 2014.

PACHECO, A. C. L. **Mulher negra**: afetividade e solidão. Salvador: EDUFBA, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. em Lander, Edgardo (Org.) **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma Introdução às Teorias do Currículo. 3ª Edição. 7ª reimp. Editorora Autêntica, 2015.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

YEMONJÁ, Mãe Beata de. Tradição e Religiosidade. In: **O Livro da Saúde das Mulheres Negras**: Nossos Passos Vêm de Longe. (Org.) Jurema Werneck, Maisa Mendonça, Evelyn C.White. – 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas / Criola, 2006.

As agruras e delícias de fazer uma universidade para todas e todas

*Rosângela Souza da Silva
Maria Cecília de Paula Silva*

Introdução

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB tem cumprido um papel importante de democratização e interiorização do ensino superior no Brasil e também contribuído com o desenvolvimento do Estado da Bahia, educacional, cultural, econômica e socialmente. A existência de tal instituição permitiu que gerações de filhas/os de trabalhadoras/as tenham a oportunidade de fazer um curso superior em uma universidade pública federal, além de possibilitar uma formação profissional para os grupos que tiveram esses direitos civis, socioculturais, dentre outros, historicamente, negados.

Levando-se em consideração que existia um sistema excludente de ingresso ao ensino superior no Brasil, cujas vagas ficavam concentradas, em sua maioria, entre os indivíduos que sempre tiveram acesso às escolas privadas, ressalta-se que a implantação das Políticas de Ações Afirmativas (em especial, as cotas sociais e raciais no ensino superior)¹⁴ se constituem em um das estratégias mais eficazes de mobilidade social no país, contribuindo para a (re)configuração do perfil étnico-racial e socioeconômico dos estudantes que ingressam nas universidades brasileiras.

¹⁴ Lei de nº 12.711, de 29 ago. 2012.

No atual contexto, aos espaços educacionais (com destaque para o ensino superior) foram alocados homens e mulheres (jovens e adultos) que, ao longo da história, tiveram os seus corpos invisibilizados, as vozes silenciadas e os seus pertencimentos étnico-raciais e sociais aviltados. Elas/es foram prejudicadas/os pela implementação de políticas universalistas do Estado brasileiro, foram negligenciados pelos grupos que acreditavam e/ou acreditam que o princípio da igualdade perante a lei equalizaria o acesso às benesses socioeducacionais e econômicas existentes no país e discriminados por grupos que quiseram manter o seu *status quo*, confundindo sempre privilégios com direitos.

Desta maneira, este capítulo é parte da tese doutorado, *Corpos negros e identidades no tempo presente: experiências de estudantes do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal Recôncavo da Bahia - CFP/UFRB*, de minha autoria, produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia - PPGE/UFBA. Na tese, foi abordado o processo de construção das identidades negras a partir dos corpos das/os estudantes do Centro de Formação de Professores - CFP da UFRB, situado em Amargosa. Esta cidade, fincada no Recôncavo Sul da Bahia, possui relações econômicas, culturais e tantas outras com toda região do Vale de Jiquiriçá¹⁵, as quais foram intesificadas com a chegada da UFRB em 2006. A presença da instituição possibili-

¹⁵ O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá está localizado majoritariamente no Centro Sul Baiano e abrange 20 municípios em uma área de 10.467,49 km², com densidade demográfica de 29 hab/km². (IBGE, 2011), o que corresponde a aproximadamente 1,8% do território estadual. Segundo dados do Censo Demográfico 2010 (IBGE), a população do Território totalizava 303.589 habitantes, o que corresponde a 2,16% da população estadual. Limita-se com o Território Médio Rio de Contas, Piemonte do Paraguaçu, Chapada Diamantina, Recôncavo e Baixo Sul. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/01_divisao_territorial_2/09_Vale_jiquirica.pdf. Acesso 09 de setembro de 2020.

tou à juventude negra e de baixa renda daquela região a ingressar em uma universidade pública federal.

Assim, abordamos neste capítulo declarações de duas estudantes que foram entrevistadas para a realização da pesquisa e escrita da referida tese, cujos pseudônimos são Xênia França e Preta Rara. Além disso, refletimos sobre a importância, sentidos, bem como os significados da existência da UFRB a partir das percepções dessas estudantes. Outrossim, problematizamos a importância de uma universidade federal no Recôncavo, território marcado historicamente pela presença negra (os indígenas foram expulsos pelos invasores portugueses, mas existem na região fortes traços culturais desses povos), cujo prognóstico era para que saberes, comunalidades, cosmogonias e epistemologias africana e afro-brasileira se tornassem basilares para o ensino, pesquisa e extensão na dinâmica acadêmica da UFRB.

Concluimos o capítulo constatando o quanto o existir dessa universidade, que tem as políticas e ações afirmativas como bases relevantes de sua função social, é desafiante e instigante, posto que vozes, cheiros, fazeres, saberes de grupos historicamente subalternizados (aqui, em específico, as populações negras) marcam as suas presenças nos Centros de ensino da UFRB. Tais grupos tecem/destecem os seus projetos de vida, trajetórias e sonhos em meio aos arremedos estruturais e conjunturais que perfazem o ensino superior no Brasil, em específico, na Bahia.

UFRB: percurso histórico e desafios

As primeiras universidades brasileiras datam do início do século XX e foram originárias de escolas superiores, faculdades

isoladas existentes em alguns Estados do Brasil, tais como o Rio de Janeiro (1920), Minas Gerais (1927), Rio Grande do Sul (1927) e São Paulo (1934). A Bahia, mesmo desfrutando do ensino superior desde o século XIX, com a Academia Médico-Cirúrgicas da Bahia de 1808 (atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), só foi agraciada com uma universidade em 1946, a Universidade da Bahia (federalizada em 1950 e se tornou a Universidade Federal da Bahia), fruto também de incorporações de escolas superiores e faculdades isoladas.

Este cenário diferenciado da criação de universidades no Brasil, naquele contexto, já indicava o monopólio do eixo Sul-Sudeste e apontava distinções na alocação de recursos públicos que impedia a criação de universidades em outros Estados. Assim, no projeto de 2003, elaborado pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, para a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), consta:

Os parcos investimentos dos governos federais no ensino superior baiano atingiram uma situação insustentável, principalmente quando se consideram fatores como vagas/habitante, recursos investidos no ensino superior federal/habitante e as dimensões do Estado da Bahia associada à multipolarização de seus centros urbanos. Tal situação fere o pacto federativo e ainda transforma a Bahia num Estado importador de tecnologia e de profissionais especializados; restringe a nossa capacidade de desenvolvimento socioeconômico e reduz, de maneira substancial e perversa, as chances dos jovens e adultos desenvolverem estudos universitários (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2003, p. 11).

Denuncia-se a falta de investimentos que impede condições exequíveis para se instalar universidades federais no Estado da Bahia. Além do ostracismo, ao qual a Bahia foi submetida

pelos governos federais, parece-nos que o assunto não foi bandeira prioritária da sociedade organizada e das lideranças políticas baianas (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2003). Uma falha gravíssima que, além de obstruir a capacidade de desenvolvimento educacional, tecnológico e socioeconômico do Estado, possibilitou que o acesso ao ensino superior público, no âmbito federal, existente na Bahia (por conta também do reduzido número de vagas e dos exames vestibulares excludentes) se tornasse reduto da elite e classe média baiana, excluindo várias gerações negras/os, além de filhas/os trabalhadoras/as do acesso à educação superior.

Foram quase 60 anos para a criação da segunda universidade federal na Bahia. Em 2002, nasceu a Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, com sede em Juazeiro/BA, criada no último mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, que governou o país de 1995–1998 e de 1999–2003. Em 29 de julho de 2005, a Escola de Agronomia foi desmembrada e criada a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, com sede e foro em Cruz das Almas/BA, com a aprovação da Lei de nº 11.151/05, no governo Luís Inácio Lula da Silva, que ocupou a presidência do país de 2003–2006 e de 2007–2011. É importante destacar que: “De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa uma ampliação de 31%; e de 148 campi para 274 *campi*/unidades, com um crescimento de 85%” (SOARES, 2013, p. 5).

Deveras significativo o aumento no número de universidades e dos *campi* no período apresentado. Tal mudança viabilizou a efetiva democratização do ensino superior, que se concretiza também pela interiorização, ou seja, podemos concebê-la como

mais um dos tentáculos do processo de democratização. De todo modo, o aumento do número de municípios atendidos “[...] foi de 114 para 272, um crescimento de 138%” (SOARES, 2013). Ampliação que beneficiou grupos historicamente excluídos do acesso às universidades públicas federais, concentradas na maioria das vezes nas grandes capitais e com número de vagas bastante reduzido, posto que “[...] em 2002 foram oferecidas 113.226 vagas na rede federal e, já em 2014, foram disponibilizadas 245.983 vagas” (BARRETO FILHO, 2019, p 16).

A criação da UFRB foi marcada por uma ampla participação da comunidade regional. Aconteceram “50 reuniões, e audiências foram realizadas nos confins do Recôncavo”¹⁶ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2019). Além disso, foram mobilizados vários setores da sociedade, pois a criação da universidade representou um marco para o ensino superior na Bahia. De caráter *multicampi* e situada na região do Recôncavo, nas “concepções que norteiam” a recém-criada universidade, o Recôncavo é tomado como “região de aprendizagem”, pois se procuram, [...] ações sinérgicas entre a Universidade e o referido território, de modo que ela contribua para a constituição de competências regionais. Isto acontecerá via uma desafiadora e contínua dinamização das atividades de ensino, pesquisa e extensão [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2003, p. 28).

Tomar o Recôncavo como “região de aprendizagem” indica que o território é precípuo para desenvolvimento das ações da universidade. Cria-se uma universidade, cujos repertórios da região garantem o ensino, pesquisa e extensão, subsidiando

¹⁶ Fala do professor da UFRB Geraldo Costa.

a promoção de competências regionais, assim como a conexão do Recôncavo aos processos socioeconômicos e culturais mundiais (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2003).

Do ponto de vista da formação, o Recôncavo foi habitado por vários povos indígenas quando os primeiros colonizadores portugueses chegaram à região a partir do século XVI. Com a ocupação sistemática das terras pelos invasores, os indígenas foram forçados a migrar para outras regiões. Entretanto, o Recôncavo ainda possui traços, costumes, saberes e comunidades pertencentes aos povos indígenas. A região também é inigualavelmente marcada pela presença negra, que tivera os seus antepassados arrancados, à força, do continente africano e trazidos, desde o século XVI, para trabalhar nas lavouras da cana de açúcar (FRAGA FILHO, 2010).

No Recôncavo, as populações negras diáspóricas reinventaram as suas vidas e, com as suas várias experiências e sociabilidades, desafiaram a sociedade. Frente à perseguição religiosa, homens e mulheres negras estabeleceram a coexistência, com a presença das irmandades religiosas negras, que enfrentaram as adversidades da escravidão por dentro da igreja católica. Da mesma forma, as religiões de matriz africana, que não sucumbiram diante dos tormentos e discriminações, se constituíram/constituem em espaços onde inexistem distinções sociais, étnico-raciais, sexuais ou quaisquer outras. Frente ao degredo, produziram a culinária rica e saborosa, o domínio das ervas medicinais, o culto ao sagrado, as diversas manifestações culturais, tais como o samba, o maculelê, capoeira e muitas outras. São realizações que expressam a maneira fértil de vivenciar a vida, o lazer, bem como as formas de lidar/pensar

o mundo. Frente à exclusão, houve participação e organização das lutas por libertação e justiça como, por exemplo, lutas pela independência do Brasil, a Revolta Federalista de São Félix de 1832, a Sabinada de 1837, a Revolta dos Malês, em 1835, e tantas outras ações insurgentes, cujo princípio foi a busca da liberdade, a igualdade de direito e a autonomia (FRAGA FILHO, 2010).

Dada à proeminência da presença das populações negras e as suas realizações históricas na região do Recôncavo, a intelectual e ativista do Movimento Negro Brasileiro, professora Maria de Lourdes Siqueira, ao saudar a criação da UFRB, em ensaio, sob o título de Universidade Negra, afirma: “A Universidade do Recôncavo será uma universidade civilizatória, africana e afro-brasileira. Ela vai criar, realizar o nosso sonho de agentes de processos intelectuais, de construtores do conhecimento científico [...]” (SIQUEIRA, 2006, p. 111,).

De forma oportuna e perspicaz, a autora prognosticou princípios que seriam estruturantes para uma universidade no Recôncavo. Evocou uma Universidade em que bases africanas e afro-brasileiras se tornassem sustentáculo social e epistêmico. Uma ação que possibilitaria o rompimento com o pensamento euro-ocidental que, historicamente, excluiu o legado civilizatório de homens e mulheres negras, levando-se em conta que “[...] a desqualificação epistêmica se converte em instrumento privilegiado de negação ontológica” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 145).

Certamente, se faz necessária uma universidade que não renegue a condição de *ser* do sujeito negro, em que a produção do conhecimento se realize a partir das necessidades reais das populações com suas diversidades, para que silenciamentos e negações não se tornem invólucro das estruturas acadêmicas.

Em 2006, foram realizados o primeiro concurso de docentes e o primeiro vestibular da UFRB. A instalação dos primeiros *campi* nos municípios de Cachoeira, Amargosa e Santo Antônio de Jesus foi realizada a partir da parceria com o Estado e as prefeituras destes municípios. Os gestores disponibilizaram escolas estaduais e municipais para o funcionamento e desenvolvimento dos cursos e das atividades administrativas da UFRB. Faz-se importante destacar que a ampliação da UFRB se deve a sua adesão ao REUNI – Plano de Reestruturação das Universidades Federais em 2007, que:

[...] trouxe novas possibilidades para o crescimento e consolidação da UFRB. O programa garantiu os recursos necessários para investimentos em estrutura física, contratação de docentes e servidos e criação de novos cursos (UNIVERSIDADE DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2019, p. 48).

Do ponto de vista dos desdobramentos, a expansão da UFRB, com a abertura de *campi* nos municípios, oportunizou que o acesso ao ensino superior público se tornasse realidade na vida de grupos sociais e étnico-raciais excluídos de acesso esse nível de ensino ao longo da história. A interiorização movimentou, educacionalmente, economicamente e culturalmente, as cidades. Nelas foram criados postos de trabalhos, investimentos em infraestrutura, o mercado imobiliário sofreu mudanças, o setor de serviços bares, restaurantes, supermercados, comércio de grande e pequeno porte, se beneficiaram da nova dinâmica que se estabeleceu com a instalação dos *campi* universitários nos municípios do Recôncavo.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB está organizada por Centros de ensino, que funcionam nos seguin-

tes municípios baianos: Cruz das Almas, onde estão localizados o Centro de Ciências Agrárias e Ambiental - CCAAB e o Centro de Ciências Exatas e Tecnologia - CETEC; Cachoeira e São Felix, o Centro de Artes Humanidades e Letras - CAHL; Amargosa, o Centro de Formação de Professores - CFP; Santo Antônio de Jesus, o Centro de Ciências da Saúde - CCS; Feira de Santana, o Centro de Tecnologia em Energia e Sustentabilidade - CETENS; e Santo Amaro da Purificação, o Centro de Culturas Linguagens e Tecnologias Aplicadas - CECULT.

A UFRB, desse modo, tem sete centros de ensino, está presente em seis municípios, conta com 900 docentes, 700 servidores técnicos, 370 colaboradores terceirizados, 64 cursos de graduação, trinta e dois cursos de pós-graduação e atende atualmente a 13 000 estudantes¹⁷.

Sobre os impactos causados pela presença universidade, a estudante Preta Rara¹⁸ do CFP declara:

A universidade ela nos traz uma vivência que eu acho que nenhuma outra instituição vai conseguir trazer, a gente encontra muitos percalços lá dentro, **mas a gente também encontra muita gente que te dá aquele empurrão, que você não quer voltar pra trás de forma nenhuma. É uma escada, só tem degraus e você só desce se quiser, a escolha é sua, foi dada a partida**, se você quer subir, você sobe, aí você só volta se você quiser. Quantas colegas e até eu mesma, pensam em desistir, aí eu olho pra trás e penso. Se eu desistir os meus filhos vão fazer a mesma coisa que eu. A minha colega que se inspira em mim, vai fazer a mesma coisa que eu. Então, a gente vai pra

¹⁷ Mensagem do Reitor da UFRB, Professor Dr. Fábio Josué Souza dos Santos, na passagem dos 15 anos da UFRB. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/540930852708523/permalink/1998798050255122/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

¹⁸ Realizaremos, em caso de falas das/os participantes da pesquisa, com mais de três linhas, a indicação dos nomes conforme a citação que apresentamos neste momento do texto.

frente, porque a UFRB é a porta de entrada, vai alavancar a carreira de muita gente, dentro de Amargosa e no Recôncavo. Não só aqui dentro, mas eu vejo gente de vários lugares vindo estudar aqui. **A UFRB foi trazida pra aqui e é aqui que a gente vai vencer** (Preta Rara, participante, grifos nossos).

Preta Rara reitera a importância da universidade, sinaliza a existência de percalços e solidariedades, utiliza a metáfora da escada para dizer que, ao ocupar aquele espaço, as suas escolhas, o subir ou descer das escadas, o desistir ou concluir a universidade, não se restringe a uma decisão individual, posto que, em Amargosa, uma mulher negra e filha de empregada doméstica, ao estar na universidade, se torna fonte de inspiração para familiares, amigos, filhos, colegas e tantas outras pessoas que lhe rodeiam. Ainda assim, em tom quase profético, a estudante afirma: “Então, a gente vai pra frente, a UFRB é a porta de entrada vai alavancar a carreira de muita gente dentro de Amargosa e no Recôncavo”. Enfim, “é aqui que a gente vai vencer”.

A UFRB se tornou o caminho para superar da exclusão no acesso ao ensino superior que as populações negras e empobrecidas do interior vivenciavam. A estudante evoca a centralidade da instituição universitária, cuja força motriz enreda na vida dos sujeitos que lutam para “vencer”. Ademais, o querer vencer a partir do seu lugar de origem, não pode ser considerado um jogo retórico de palavra. Para nós, é reivindicar um direito de ter educação superior, a partir do seu lugar de pertença, pois grande parte dos jovens de Amargosa e dos municípios vizinhos não dispunha de recursos para estudar fora. O verbo “vencer”, para nós, também significa a mudança da trajetória social, pois, como afirma Lima *et al.* (2017), 82% dos discentes da UFRB são

oriundos de famílias com renda total de até um salário mínimo e meio. Logo, a inclusão é social e étnico-racial, pois são efetivamente pessoas negras e de baixa renda que compõem o quadro de estudantes dessa universidade.

Do ponto de vista do acesso, a distribuição de vagas ofertadas, no que se refere às diferentes formas de ingresso, observa-se que as vagas novas são voltadas para a entrada de estudantes na UFRB por meio do Processo Seletivo SISU¹⁹ e editais de 2º Ciclo. A universidade implantou “[...] integralmente a Lei nº 12.711/2012, que determina a reserva de 50% das vagas da instituição federal para estudantes egressos de escolas públicas, considerando as condições de renda e cor” (BARROS, 2013, p. 27).

A UFRB também foi à pioneira no país na criação de uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas, posto que:

A Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE atua de forma sistêmica, na formulação de políticas e na gestão de recursos, integrando programas e objetivos institucionais e sociais. A PROPAAE tem como missão a execução de Políticas Afirmativas e Estudantis na UFRB, garantindo à comunidade acadêmica condições básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades, visando a inserção cidadã, cooperativa, propositiva e solidária nos âmbitos cultural, político, econômico e social (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2011, p. 5).

Na PROPAAE, se deliberam as políticas que garantirão a permanência dos grupos mais vulneráveis da universidade. O

¹⁹ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única fase de seu processo seletivo. A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no Enem. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16185&Itemid=1101&mg=1&l=aW5kZXguc-GhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWw. Acesso em: 10 jan. 2020.

trabalho da pró-reitoria conjuga equalização social na assistência estudantil como pilar fundamental, em que o recorte cor e classe social são fios condutores para aplicação das ações afirmativas, levando em conta que o acesso à universidade sem o oferecimento de condições básicas para a permanência material das/os estudantes, impossibilitaria que a igualdade de oportunidade se efetivasse. Conforme Reis (2013, p. 183), “[...] a permanência material se caracteriza pelas condições objetivas de existência do estudante na universidade (alimentar-se, vertir-se, comprar material etc.)”.

O Programa de Permanência Qualificada – PPQ se constitui em uma das ações do conjunto de políticas que objetivam a implementação do sistema de acesso, permanência e pós-permanência dos estudantes da UFRB, com recursos oriundos do Ministério da Educação/PNAES²⁰. Os recursos são disponibilizados para as/os estudantes por meio de vários auxílios tais como: auxílio permanência repasse pecuniário com duração de um ano e renovável anualmente; alimentação que se configura no acesso diário ao restaurante universitário. Como apenas em Cruz das Almas possui tal restaurante, as/os estudantes dos demais Centros recebem uma ajuda pecuniária para alimentação; o deslocamento é um repasse pecuniário; creche que é repasse para custear despesas com filhos/as, crianças tuteladas ou legalmente adotadas com idade entre (0–3) zero a três anos, matriculados em creche ou Núcleo de Recreação Infantil; e o auxílio moradia que funciona de duas maneiras, uma é a vaga na residência universitária, e a

²⁰ Programa Nacional de Assistência Estudantil – Visa apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 10 jan. 2020.

outra é o repasse em dinheiro para aluguel (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2019).

Para acessar os auxílios, ocorre processo seletivo, a cada início de semestre letivo, para atender as/os estudantes. Infelizmente, a procura é maior do que a disponibilidade de recursos para os auxílios, uma situação que pode custar o abandono do curso pela/o estudante em situação de vulnerabilidade. Desta maneira, os tipos diferenciados de auxílios visam a atingir demandas diversas dos grupos que compõem a universidade popular e, predominantemente, negra.

Logo, em um contexto como o da UFRB, a magnitude das ações e políticas afirmativas não se encerra na transferência do erário para as/os jovens oriundos de famílias de grupos historicamente marginalizados no Brasil, que atualmente acessam à universidade pública. De modo específico, as ações e políticas afirmativas na UFRB possibilitaram também, que as/aos jovens andassem de “cabeça erguida”, conforme nos declarou Preta Rara, em uma região marcada indelevelmente por diversos tipos de exclusões, principalmente, a étnico-racial.

A inclusão social e pró-igualdade racial na UFRB

Na UFRB, alguns marcos são importantes na construção de processos formativos antirracistas e de inclusão social. São eles: 1 – A publicação da Portaria nº 181/2006 que instituiu o Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social e determinou o dia 20 de novembro como dia letivo de celebração, ações e realização de atividades em torno da consciência negra; de ações e debates em torno de políticas afirmativas, de gênero, de equidade, de promoção da igualdade racial e da inclusão

social no âmbito da UFRB²¹; 2 - A criação, em 2007, do Fórum 20 de Novembro Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social, em observância às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Tais leis instituíram no Brasil a promoção da educação das relações étnico-raciais e a inclusão, no currículo oficial, da rede oficial de ensino e a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Também foi observada a Resolução CNE/CP n.º 01, de 17 de junho de 2004, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SANTIAGO, 2019); 3 - A publicação da Resolução 01/2007, do Conselho Acadêmico - CONAC/UFRB, que aprovou as diretrizes para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da instituição. Esta resolução determina que os currículos dos cursos, incluam componentes de ensino, pesquisa e extensão, ligados às temáticas do meio ambiente, diversidade sócio-histórica e étnica das culturas do Recôncavo; 4 - Em 2012, a criação do Fórum Internacional 20 de Novembro pelas Pró-reitoria de Ações Afirmativas (PROPAAE) e Pró-reitoria de Extensão (PROEXT) que incluiu o Prêmio Lélia González, as Pré-Conferências e os Concursos Literário e Fotográfico como ações preparatórias nos Centros de Ensino da UFRB. Integrando as atividades do Fórum, criou-se a Mostra de Cinema Negro, a Feira de Arte e Cultura Negra e o Troféu Mario Gusmão (SANTIAGO, 2019).

A respeito do Fórum Internacional 20 de Novembro, reitera Santiago (2019, p. 39, grifos da autora):

²¹ Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/2313-lancamento-do-edital-do-forum-permanente-da-ufrb-pro-igualdade-racial-e-inclusao-social-do-reconcavo>

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.

A institucionalização de todos os atos e medidas na UFRB visou possibilitar o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão comprometidas com as demandas dos grupos indígenas, negras, quilombolas e tantas outras, que tiveram historicamente direitos sociais negados. As ações ocorrem em meio às disputas, conflitos e desaranjos que se realizam no processo de efetivação de um projeto de universidade cujo propósito é que as reflexões e políticas de inclusão se tornem sistêmicas.

De todo modo, na PROPAAE/UFRB, de 2011-2015, foi desenvolvido o Programa de Combate ao Racismo Institucional - PCRI, que “[...] visava contribuir com o combate ao racismo e ao sexismo institucional na estrutura da universidade e busca promover esse mesmo enfrentamento na região do Recôncavo da Bahia” (BARROS, 2013, p. 45). O PCRI intencionava dirimir o racismo, e os seus congêneres, para além da universidade. O racismo, que vigora na sociedade, dentro e para além do âmbito acadêmico, é sustentado através de práticas discriminatórias e excludentes das presenças de jovens negras/os na condição de estudantes universitários. Tais situações necessitavam/necessitam de enfrentamento institucional contudente.

Para dialogarmos com a ideia da UFRB, como uma universidade negra, de excelência e inclusiva, a estudante entrevistada Xênia França alerta: “Dizem que a UFRB é visivelmente a universidade mais negra daqui do Brasil, tirando o CCS, que você já ver um clareamento”.

A estudante aponta o Centro de Ciências da Saúde – CCS, localizado em Santo de Antonio de Jesus, como o lugar de clareamento dentro da universidade que é considerada a mais negra do Brasil, a UFRB. Em relação à presença expressiva de negros, destacamos que “[...] o levantamento de 2017 do Perfil dos Estudantes de Graduação da UFRB, nota-se que, do total dos estudantes da instituição, 83,4% se autodeclararam negros” (BRAGA, 2019, online). Um percentual que supera a “[...] região nordeste e norte Brasil, de 62,27% e 47,57%, respectivamente, podendo-se concluir que, proporcionalmente, ingressam mais estudantes negros na UFRB do que numa análise regional ou nacional” (LIMA *et al.*, 2017, p. 10).

Desta maneira, quando Xênia França apresenta a ideia de um Centro, onde persiste o clareamento, correlaciona aos cursos de graduação oferecidos pelo CCS, concebidos como “cursos prestigiados (de branco)” (SANTOS, 2017), para os quais as/os estudantes brancas/os pleiteiam vagas. Os cursos do CCS são o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), Medicina, Nutrição, Psicologia e Enfermagem.

É fato que existe ocupação de vagas por brancos em cursos de “alta demanda” nas universidades brasileiras, conforme afirma Ristoff (2014). O pesquisador analisou dados do Questionário Socioeconômico do Enade²² (QSE) e constatou “[...] que o *campus* brasileiro é 20% mais branco que a Sociedade Brasileira” (RISTOFF, 2014, p. 730), posto que os cursos de Medicina Veterinária, Medicina, Psicologia, Odontologia e Direito possuem percentuais de brancos, acima dos 48% (conforme IBGE 2010) que os brancos que encontramos na sociedade brasileira. Para o autor referido, os

²² Exame Nacional de Desempenho do Estudante.

cursos competitivos tendem a ter percentuais menores de pretos. Esse caso não se aplica ao CCS/UFRB. Segundo Santos (2017, p. 37): “No quesito cor, o Centro de Ciências da Saúde apresenta um percentual de negros muito próximos do total geral da instituição: são 79,7% autodeclarados pretos ou pardos”.

A pesquisa de Lima e outros (2017) que utilizou dados do sistema de informação da gestão de assuntos acadêmicos dos cursos da UFRB, identificou que “[...] dos 198 discentes matriculados regularmente no curso de graduação de medicina, 120 discentes se autodeclararam negros – considerando a categoria de negros a soma dos pretos e pardos, de acordo com a padronização do IBGE” (LIMA *et al.* 2017, p. 11).

As duas pesquisas apresentam uma quantidade muito expressiva de negras/os no CCS, pois, só no curso de Medicina do centro há 61% de estudantes que se autodeclararam negros. Talvez o clareamento no CCS, ao qual a estudante Xênia França se refere, pode ser levando em conta em relação aos outros centros. Por exemplo, o Centro de Formação de Professores – CFP possuía 83% do total geral de estudantes que se autodeclararam pretos ou pardos em 2013, conforme (ATCHE, 2014²³). A partir de dados de 2015, Trindade (2016) identificou que 84% de estudantes do mesmo centro se autodeclararam pretos e pardos. É o centro que oferece os cursos de licenciaturas, considerados de “baixa demanda” (RISTOFF, 2014).

A ocupação diferenciada entre negros e brancos, com maior número dos últimos, em cursos considerados competitivos em Instituições do Ensino Superior (IES) brasileiro, conforme

²³ Cabe informar que a pesquisadora acima mencionada trabalhou com dados de 2013.

apresentou (RISTOFF, 2014) destoava da realidade da UFRB, como constatamos a partir das pesquisas.

A pesquisa desenvolvida por Santos (2017, p. 38), sobre a permanência simbólica de estudantes negras/os nos cursos do CCS, “prestigiados (de branco)”, permitiu a pesquisadora realizar outras distinções que acontecem no centro, tendo em vista que a “[...] permanência simbólica está associada a uma constância do indivíduo, no ensino superior, que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário”.

Assim, a partir das cinco entrevistas, com três estudantes do sexo feminino e duas com estudantes do sexo masculino, que se autodeclararam negras/os, pertencentes a cursos diferenciados do CCS, Santos (2017) identificou situações que compõem as vivências de estudantes negras/os no CCS. Essas dizem respeito: a) a universidade significa a mudança de destino das/os estudantes negras/os, pois, para elas/eles, o ensino superior, em uma universidade pública e federal, era algo muito distante; b) nas famílias menos abastadas, o acesso e a permanência de um membro na universidade, significa a possibilidade de alterações no futuro das pessoas, influenciando também o meio social que ela/ele circula; c) as/os negras/os que frequentam os cursos ditos prestigiados vivenciam, diuturnamente, no espaço acadêmico, situações discriminatórias e humilhantes. Elas/es sempre são questionados por outras pessoas em relação ao curso que frequentam, a exemplo de um estudante do curso de Medicina que foi caracterizado como “a cara do CAHL”²⁴, e um estudante

²⁴ Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB, onde estão os cursos de Licenciatura em História, Ciências Sociais, Serviço Social, Cinema e Áudio Visual, Artes Visuais, Comunicação Social, Museologia e Tecnologia em Gestão Pública.

de Psicologia, negro e da zona rural, que não é identificado como um universitário. Persistem, com isso, as preterições das/os estudantes negras/os no momento de realização de atividades acadêmicas na sala de aula. As/os estudantes formam grupos homogêneos entre si, em termos raciais ou econômicos, para sobreviver no ambiente hostil da universidade, o que possibilita a “permanência simbólica” (SANTOS, 2017).

Infelizmente, a ausência histórica das populações negras (as indígenas também) nos espaços acadêmicos, por conta do racismo estrutural, ainda leva a sociedade a intuir que a universidade não é o lugar para tais populações. Embora tenhamos um número bastante expressivo de estudantes, que se autodeclararam pretos ou pardos no CCS, ainda se vivenciam situações de discriminações de cunho racial. Situações que desafiam o projeto e propósitos de uma universidade fincada no Recôncavo baiano, que já nasceu com sistema de reserva de vagas de 45% para estudante, oriundo da escola pública que se autodeclare preto, pardo ou indígena (BARROS, 2013), posto que o compromisso com a inclusão racial e social é basilar nessa universidade.

Consideramos que, acontecimentos dessa ordem dentro do CCS se aliam também ao que tem de mais perverso nas instituições acadêmicas: são falares e fazeres hegemônicos de grupos que compõem os espaços acadêmicos, pois, mesmo uma universidade de maioria negra, à idéia de quem pode ocupar determinados cursos, se aliam às lógicas de conhecer e *performances* racistas e eurocentradas.

Diante de tais experiências e sob a insígnia de “excelência acadêmica e inclusão social”, a UFRB, em meio aos desarranjos políticos, econômicos e étnico-raciais, sobrevive na tentativa

de cumprir com o seu papel de universidade pública e socialmente referenciada, para que a igualdade de direitos se efetive apoiada, inclusive pelas ações políticas afirmativas.

Considerações finais

Os fatos e reflexões apresentados neste capítulo são denunciadores da ação nociva do Estado brasileiro que excluiu historicamente do acesso ao ensino superior a juventude negra e pobre. As considerações possibilitaram que compreendêssemos a singularidade do projeto de criação da UFRB, a pluralidade de sujeitos envolvidos no projeto, bem como as percepções sobre a existência e a dinâmica da UFRB atualmente.

Para nós, os sete Centros de ensino da UFRB, com seus cursos de graduação e pós-graduação, projetos de pesquisa e extensão, entre tantas outras atividades acadêmico-científicas, representam um enfrentamento às astúcias/perversidades de um projeto de nação, conduzido pelas elites econômicas e intelectuais, composta em sua maioria por homens e mulheres brancas que condenaram/condenam a democratização do ensino superior público e as políticas de ações afirmativas no Brasil.

No que tange aos ditos sobre a UFRB, quando tomamos ideias, tais quais: a) havia a necessidade de se criar “[...] ações sinérgicas entre a Universidade e o território [...]”, que visavam salvar o Recôncavo como “região de aprendizagem”, conforme consta no projeto de criação (2003); b) a proposição de uma instituição cujas “[...] bases africanas e afro-brasileiras seriam o sustentáculo social e epistêmico [...]”, segundo Siqueira (2006); c) a UFRB “[...] como visivelmente a universidade mais negra do Brasil [...]”, de acordo a estudante Xênia

França; e d) a “[...] UFRB foi trazida pra aqui e é aqui que a gente vai vencer [...]”, conforme afirmou a estudante Preta Rara, reconhecemos tais declarações como idéias-forças basilares para construção de uma universidade que pretendia/pretende romper com a colonialidade. Os dispositivos da colonialidade são avessos a outros modos de *ser* e *estar* no mundo e insistem em nos manter como importadores de tecnologias e conhecimentos. Além disso, tentam reduzir os nossos espaços de sociabilidades, comunalidades e circulação. Perversamente, a tal colonialidade imprimiu nos corpos dos grupos subalternizados experiências estranhas às suas condições ôntica e ontológica.

O brado e o regozijo, portanto, originados de todo o processo de instalação e consolidação da UFRB não podem ser concebidos a partir de antinomias. Os dois constituem uma engrenagem que coloca a “(re)existência” (SANTIAGO, 2018) como condição *sine qua non* de uma Universidade Federal, cravada no território do Recôncavo da Bahia, composta majoritariamente por pessoas negras e pessoas vulneráveis socioeconomicamente, depois de quase sessenta anos de privação, que tem como sustentáculos as políticas e ações afirmativas..

Desejamos, pois, vida longa ao caráter plural das vozes, dos corpos, cheiros, fazeres, saberes, das pessoas que constroem e reconstroem hodiernamente a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, principalmente, em tempos tão difíceis em que vivemos atualmente.

Referências

ATCHE, Ana Cláudia dos Reis. **Política de ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB no período de 2006–2012**. 2014. 142 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16472/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%2026%20agosto.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2017.

BARRETO FILHO, Osvaldo. **O processo de elaboração e de implantação do projeto da Universidade Federal do Sul da Bahia: impactos sobre a cultura regional 2013–2018**. 2019. 242 p. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BARROS, Ronaldo Crispim Sena. **Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB**. v. 4, Rio de Janeiro: FLACSO, 2013, 50 p. (Coleção Estudos Afirmativos). Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Políticas_Afirmativas_ufrb.pdf. Acesso: 07 abr. 2019.

FRAGA FILHO, Walter. A UFRB e o Recôncavo da Bahia. In: **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: UFRB, 5 anos, Caminhos, Histórias e Memórias**. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

LIMA, Lucas Correia de et al. A Universidade pública brasileira interventiva e inclusiva: um recorte regional no Recôncavo baiano. CONGRESSO INTERNACIONAL FOMERCO. XVI, 2017, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Disponível em: http://www.congresso2017.fomerco.com.br/resources/anais/8/1504115136_ARQUIVO_ARTIGO-FOMERCO.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. / In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUEL, Ramon. (Orgs.) **El giro decolonial**

Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, São Paulo, v. 19, p. 723-747, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2058/1796>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTIAGO, Ana Rita. Fóruns Internacionais 20 de Novembro e Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social da UFRB: Narrativas e Memórias. In.: SANTIAGO, Ana Rita et al. **In: Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. 2. ed. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.

_____. Corpos Negros Femininos em Poéticas de (Re) existência In: SOUZA, Ana Lúcia Silva; SILVA, Ione Jovino da; MUNIZ, Kassandra da Silva. Letramento de Reexistência. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, p. 829-853, jan. 2018. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/526>. Acesso em: 23 jun. 2019.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 23, jan.-abr. 2017, p. 31-50. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/322>. Acesso em: 29 abr. 2017.

SILVA, Rosangela Souza da. **Corpos negros e identidades no tempo presente**: experiências de estudantes do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal Recôncavo da Bahia - CFP/UFRB. 2020. 258 f. Tese (Doutorado em Educa-

ção). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Siyavuma**: uma visão africana de mundo. Salvador: Ed. Autora, 2006.

SOARES, Laura Tavares. O papel da Rede Federal na expansão e na reestruturação da educação superior no Brasil In: RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, jan.-jun. 2013. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

TRINDADE, Lucas Bonina. **Ações afirmativas para estudantes negros e negras no ensino superior**: estudo no Centro de Formação de Professores – CFP/UFRB, numa perspectiva de raça e classe. 2016. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Relações Étnicas), Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, Jequié, BA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. **Subsídios para criação e implantação a partir do desdobramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia**. UFBA, Salvador, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB. **Plano de Gestão da Propaae (2011 – 2015)**. Equipe da Pró-Reitoria de Políticas de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE. Cruz das Almas, BA, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB. Relatório de Autoavaliação Institucional: **Relatório Parcial II do Ciclo Avaliativo 2018 –2020**. Comissão Própria de Avaliação – CPA. Cruz das Almas – BA: UFRB, 2019.

Autores(as)

Ana Rita Santiago

Professora Associada aposentada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB, em Alagoinhas-BA. É membro integrante do GT Mulher e Literatura da ANPOLL. É coordenadora editorial da Katuka Edições. Líder do Grupo de Pesquisa Odum ti Imó – Tempo de Conhecimento (CNPq/UFRB-UNEB). É autora dos seguintes livros Vozes Literárias Negras (EDUFRB, 2012) e Cartografias em Construção – Algumas Escritoras de Moçambique (EDUFRB, 2019 (e-book); Águas – Moradas de Memórias (EDUFRB, 2020 (e-book)); (Katuka Edições, 2020, impresso; 2021, 2 ed, impresso).

E-mail: anaritasilva@ufrb.edu.br

Carlos Adriano da Silva Oliveira

Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores (UFRB/CFP). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), possui Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – Licenciado em Pedagogia (UFRB/CFP). Especialização em História da África, da Cultura Afro-brasileira e Africana pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Líder do grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação / CNPq (DOCFORM/ CFP/ UFRB). Integrante do Grupo de Pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL/FACED/ UFBA).

E-mail: carlosadriano0202@ufrb.edu.br

Cheirla dos Santos Souza

Possui Mestrado em Educação do Campo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo – PPGEducampo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) do Centro de Formação de Professores (CFP). Licenciada em Pedago-

gia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Integrante do Núcleo CAPITU – Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade. Atualmente exerce a função de Orientadora Social no município de Mutuípe. É Integrante do grupo de Capoeira Axé Bahia, e pesquisa nas áreas de educação do campo, gênero, questões étnico-raciais e EJA.

E-mail: cherlinha@gmail.com

Ana Cristina Nascimento Givigi

Professora Associada I da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro Formação de Professores (CFP). Possui Mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009). É vice-coordenadora do Grupo Núcleo Capitu de Gênero, Sexualidade e Diversidade/Cnpq e pertence ao Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade/Cnpq. É professora do Mestrado Profissional em Educação do Campo/UFRB, orientando trabalhos em gênero, culturas e resistências, soberania alimentar, lutas ontológicas pela terra e ancestralidade em intersecção com a questão agrária brasileira.

E-mail: kikigivigi@ufrb.edu.br

Edmilson Santos dos Santos

Professor de Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Pesquisador da área de políticas públicas educacionais e de esporte. Filiado a Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABPN). Em 2016 foi Coordenador de Educação para as Relações Étnico-Raciais da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão deste Ministério -SECADI-MEC

Givânia Maria da Silva

Educadora e quilombola. Graduada em Letras e especialista em Programação de Ensino e Desenvolvimento Local Suste-

ntável. Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília-UnB (2010-2012) e doutoranda do curso de Sociologia na mesma Universidade (2017-2021). Pesquisa educação escolar quilombola, organização de mulheres quilombolas e questões de terras em quilombos. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro/NEAB, Grupo de Estudo Mulheres Negras, Cauim e Grupo de Estudos em Políticas Públicas, História e Educação das Relações Raciais/ GEPH-ERG (UnB). É membra fundadora da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas – CONAQ, associada da Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras negras – ABPN e coordenadora do Comitê Científico: Quilombos, territorialidades e saberes emancipatórios da ABPN.

E-mail: givaniaconceicao@gmail.com

Juvenal de Carvalho Conceição

Professor de História da África, UFRB/CAHL. Leciona na Graduação em História. Docente Permanente do Mestrado em História da África, da Diáspora Africana e dos Povos Indígenas (CAHL/UFRB). Doutor em História (PUC – SP), Mestre em História (UFBA), Bacharel e Licenciado em História (UFBA). Coordena o grupo de pesquisa África em Pauta. Vice coordenador do MPHADPI. Estuda as representações da África; as lutas de independência de Angola e Moçambique; o ensino de História da África no Brasil.

E-mail: juvenal@ufrb.edu.br

Lucas Bonina Trindade

Professor de Sociologia na Rede Estadual da Bahia. Possui graduação em Sociologia pela Universidade Paulista (UNIP); graduação em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialização em Antropologia Cultural pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela (UESB).

E-mail: lucas.bonina@hotmail.com

Luis Flávio Godinho

Sociólogo. Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia e Doutor em Sociologia pela

Universidade Federal da Paraíba. Professor do quadro Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores – CFP e Docente Colaborador do Mestrado em Política Social e Territórios (CAHL-UFRB). Ex-Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – Centro de Artes, Humanidades e Letras – CAHL – UFRB.
E-mail: godinho@ufrb.edu.br

Maicelma Maia Souza

Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, no Centro de Formação de Professores (UFRB/CFP). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), é Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica – Escola de Engenharia de Agrimensura e Mestra em Educação – UESB. Atualmente é Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Concentra seus estudos na área de Educação e Relações Étnico-Raciais, Pensamento Decolonial e Afrodiaspórico, Didática, Currículo e Prática Pedagógica. É coordenadora do Programa de Extensão CAFUNÉ – Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras.
E-mail: maicelma@ufrb.edu.br

Maria Cecília de Paula

Pós-Doutora em sociologia/educação bolsista CAPES Cooperação Internacional CAPES/COFECUB, Université de Strasbourg (2011-2012). Pesquisadora da Université de Strasbourg (Maison Interuniversitaire des Sciences de l'homme – MISHA). Professora Associada e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação e graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA, Salvador, Bahia, Brasil. Coordena o grupo de pesquisa HCEL – História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (CNPq).
E-mail: ceciliadepaula.ufba@gmail.com

Mário Resende

Professor da Universidade Federal de Sergipe, graduado em História, é Mestre em Geografia Agrária pela Universidade

Federal de Sergipe. Foi Chefe de Gabinete (2004-2007), assessor do Reitor(2008-2010) e Pró-Reitor de Assuntos Estudantis da UFS(2011-2012). Coordenou as relações institucionais da Unila, sendo assessor do Reitoria da instituição(2013-2015). Foi Secretário Nacional do CNPIR(2016). Atualmente responde pela direção da ASTEC - Assessoria Técnica da Secretaria de Educação e Cultura de Sergipe. Tem por área de estudo e pesquisa a história da escravidão, relações raciais e políticas públicas.

E-mail: marioresende@ufs.edu.br

Rosângela Souza da Silva

Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Autora de artigos e (Co)organizadora das seguintes obras, *Tranças e Redes: tessituras sobre África e Brasil* (EDUFR, 2014) e *Descolonização do Conhecimento no Contexto Afro-brasileiro* (EDUFRB, 2017 (e-book); 2019 (impresso, 2. ed.)). Coordenadora do Projeto de Extensão *Ka'lunga CFP/UFRB*. Membro do Grupo de Pesquisa *Odum ti Imó - Tempo de Conhecimento* (CNPq/UFRB-UNEB). Desenvolve pesquisas no campo da educação das relações étnico-raciais, atuando no principalmente nos seguintes temas: corpos negros, identidades negras, práticas discriminatórias nos espaços escolares e as Leis 10.639/03 e a 11.645/08. *Descolonização do Conhecimento no contexto Afro-brasileiro* (EDUFRB, 2017 (e-book); 2019 (impresso, 2 ed.)).

E-mail: rosangelasilva@ufrb.edu.br - nozipo13@yahoo.com.br

As reflexões apresentadas em *As políticas afirmativas na UFRB: percursos, dobras e pontes* retroalimentam a narrativa sobre a defesa incontestada das ações e políticas afirmativas, a educação antirracista, da premência de uma universidade plural, dos enfrentamentos contra a colonialidade, além de validar compromissos com o combate ao racismo que se reatualiza cotidianamente, com mais veemência, no Brasil, que, sequer, nos deixa “respirar”. Com este livro, ratificamos a importância do direito inalienável de ter acesso ao ensino superior público, da juventude negra, das filhas e filhos de trabalhadoras/es, das populações rurais, dos povos indígenas e quilombolas e tantos outros grupos, historicamente, postos à margem das benesses educacionais produzidas nesse país.



Pró-Reitoria de
Políticas Afirmativas
e Assuntos Estudantis

UFRB
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

ISBN: 978-65-88622-43-8



9 786588 622438 >



Editora UFRB