



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSANGELA SOUZA DA SILVA

**CORPOS NEGROS E IDENTIDADES NO TEMPO PRESENTE:
EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES, DA UNIVERSIDADE FEDERAL RECÔNCAVO DA
BAHIA - CFP/UFRB**

Imagem: Coletivo de Grafiteiros Nova 10ordem

Salvador
2020

ROSANGELA SOUZA DA SILVA

**CORPOS NEGROS E IDENTIDADES NO TEMPO
PRESENTE: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DO CENTRO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DA UNIVERSIDADE FEDERAL
RECÔNCAVO DA BAHIA - CFP/UFRB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva.

Salvador
2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

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 / Rosangela Souza da Silva. – 2020.

258 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Paula Silva.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Negros - Educação (Superior). 2. Programas de ação afirmativa na educação. 3. Estudantes negros - Identidade racial. 4. Experiências. 5. Relações raciais. I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 379.26 – 23. ed.

ROSANGELA SOUZA DA SILVA

CORPOS NEGROS E IDENTIDADES NO TEMPO PRESENTE: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DA UNIVERSIDADE FEDERAL RECÔNCAVO DA BAHIA - CFP/UFRB

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação (FACED), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Educação e Diversidade.

Aprovada em 23 de outubro de 2020.

Banca examinadora

Maria Cecília de Paula Silva - Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Gama Filho Rio de Janeiro
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ana Célia da Silva _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Elenita Pinheiro Queiroz Silva _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Maria de Lourdes Siqueira _____
Doutora em Antropologia Social e Etnologia pela Ecole des Hautes Études em Sciences
Sociale
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ana Rita Santiago _____
Doutora em Letras e Linguística
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Miguel Angel Bordas _____
Doutor em Filosofia Universidad Complutense de Madrid
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

ROSANGELA SOUZA DA SILVA

CORPOS NEGROS E IDENTIDADES NO TEMPO PRESENTE: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DA UNIVERSIDADE FEDERAL RECÔNCAVO DA BAHIA - CFP/UFRB

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação na Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora.


Dra. MARIA DE LOURDES SIQUEIRA, UFBA

Examinador Externo à Instituição



Dra. ELENITA PINHEIRO DE QUEIROZ SILVA, UFU

Examinador Externo à Instituição



Dra. ANA CELIA DA SILVA, UNEB

Examinador Externo à Instituição



Dra. ANA RITA SANTIAGO DA SILVA, UFRB

Examinador Externo à Instituição



Dr. MIGUEL ANGEL GARCIA BORDAS, UFBA

Examinador Interno



Dra. MARIA CECILIA DE PAULA SILVA, UFBA

Presidente



ROSANGELA SOUZA DA SILVA

Doutoranda

Dedico ao meu pai, Augusto Marinho da Silva (*in memorian*), que tecia no corpo negro o *labor* da vida. Dedico a grande amiga, Maria Pereira dos Santos (*in memorian*), que sempre colocou seu corpo a serviço do bem comum. Dedico a mainha, D. Didi, que, com seu frágil corpo, marca a sua presença na vida da família e das pessoas que lhe rodeiam. Dedico a minha prima, Damiana Souza (Dami), cuja presença corpórea e cumplicidade são presentes de Deus para nossa família.

AGRADECIMENTOS



Se wo were fi na wo sankofa a yenkyi
Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás

Agradeço a Deus, aos Orixás e todas as forças positivas que movem este universo, que não me deixaram sucumbir diante das dificuldades que fizeram parte da construção desta tese. Assim, rezas, oferendas, promessas, como também palavras de incentivo e força de muitas pessoas que me rodeiam, subsidiaram a consecução do trabalho, logo, a minha conquista. Felizmente, cada dia mais eu tenho certeza que não me fiz sozinha, teço/desteço a minha vida, a partir de encontros, afetos, desafetos, cumplicidades e sororidades com gente que não cansa de esperar (FREIRE, 2011).

Para mim, esperar não é uma esperança inócua, como é utilizada pela mídia, que esvazia o seu teor, e deixa as pessoas vulneráveis aos devires da vida hodierna, marcada por exclusões. Não se trata de uma esperança cosmética, que destituída da pró-atividade, torna-se impaciente aos movimentos do tempo que embala o esperar. Faço a opção, pelo esperar na esperança de construir processos disruptivos, contra um real que agride, subestima e violenta os propósitos, de quem tem no coração a verve da esperança por um mundo que se contrapõe a todos os ismos.

Sob os abalos e embalos da esperança, é que agradeço imensamente as/aos estudantes negras e negros do CFP/UFRB participantes da pesquisa, cujas narrativas inquietas, cortantes e pujantes consagram o sentido do esperar.

Agradeço à minha orientadora professora Maria Cecília de Paula Silva pelas trocas de conhecimentos, ternura e cumplicidade, desejando-lhe que o esperar continue a alimentar a sua práxis pedagógica. Em tempo agradeço todo o grupo HCEL pela acolhida e diálogos. E de forma especial, a Cleidinalva Silva, Ligia Bahia, Fátima Santiago e Joana Barral, meninas as suas presenças adoçaram o meu caminhar durante o doutorado. Em nome de Kátia L. Cunha agradeço toda a equipe PPGE/UFBA.

Gratidão, às professoras Ana Célia da Silva, Maria de Lourdes Siqueira e o professor Miguel Angel Bordas por terem aceitado fazer parte da Banca Examinadora. De forma especial dirijo-me às professoras Ana Célia da Silva e Maria de Lourdes Siqueira, cujas lutas diuturnas na defesa da equidade racial, materializam às suas crenças no poder do esperar. Toda gratidão à professora Elenita Pinheiro de Queiroz Silva cujo papel de educadora e intelectual que luta contra opressões e desigualdades na sociedade, faz do esperar o lema da sua vida. Muito grata à professora e intelectual Ana Rita Santiago, cujo envolvimento nas lutas contra a tirania e as maldades que assombram o mundo, busca construir outro esperar. Obrigada amigas (Rita e Nita), pelas presenças de vocês em minha vida, aprendo muito quando me encontro em vossas companhias. Em tempo, agradeço o empenho na realização de tarefas atinentes a esta tese, do meu amigo e professor Ronaldo Barros, um incansável ativista social da luta contra o racismo no Brasil, como também, à cumplicidade/carinho de Luan, Dilza Pinheiro e Luciano Pinheiro que me acompanharam diuturnamente nesta caminhada. Além disso, meu sobrinho Luciano Pinheiro, cuidou com afinco e carinho da formatação do texto.

Agradeço ao Baba Alcides D'Osalufon do Sítio da Paz que cuida de mim para abrandar os percalços dos meus caminhos, para que as vitórias sempre me acompanhem. A Mãe Nem, a Iakekerê do Terreiro da Casa Branca que nutre o meu ser, com seu exemplo de força, doçura e determinação na realização das obrigações que lhe são destinadas.

Agradeço as minhas irmãs Roselice da Silva, Joselice Souza e meu cunhado Martin Antonius Van Gastel pelos cuidados, amor com minha mãe e cumplicidade com a nossa família em todas as horas. Agradeço a tia Vitalina Pereira em nome da minha família paterna e o primo Herval Barreto em nome da família materna, pela torcida da minha conquista. No que tange as/aos sobrinhas/os e afilhados/as, Silas Souza, Kinda van Gastel, Kayodê van Gastel, Daniel Moura, Murilo Moura, Robert de Jesus, Cainã Silva, Iana Silva, Levi Souza, Luane Souza, Ayana Ferreira, Jeferson Santos, Akil Araújo, Henrique Araújo, Dandara Cerqueira, Balbininho Nascimento, Paulo Souza, Talita Nascimento, Daniela Souza, Samuel Santos e tantas outras/os, gostaria muito que o verbo esperar pela justiça constituísse o ideal das suas vidas.

Fico grata às famílias cujas presenças (às vezes, mesmo de longe) são imprescindíveis tanto na minha vida e, por extensão, na vida da minha família, tais

como: as famílias de D. Zerfa de Jesus, de D. Angélica Ferreira (Teteca), de D. Vanda Santos, de Derilene Pereira (Deri), de Josa Souza, de D. Ivete Oliveira, de D. Maria de Lourdes Pereira (Naná), de Albertina Mendes, de D. Julieta Cerqueira, de D. Germana Santiago (Mana) e de D. Avinalda Correia. Como também, as/os amigas/os Lucidalva Assis, Lauzi Moura, Jorge Pinto, Rosangela Mendes, Carlão Gomes, Maria de Fátima (Fal), Raimundo Freitas, Jorge Silva, Célia Santos, Veronilda Ferreira, Joelma Oliveira, Eliana Silva, Rita Cristina Araújo, Eliecy Eduarda, Marlene Alves e Mary Silva.

Agradeço aos aconchegos e das irrestritas cumplicidades amigas/os como Fernanda Almeida, Anália Moreira, Francislene Cerqueira, Jorge Pinto, Maria de Fátima Santos, Girlene Souza (com a família), Cleidinalva Silva, Anória Oliveira, Marluce Macedo e Sheila Oliveira.

Enfim, um agradecimento mais do que necessário, ao povo brasileiro que financiou meus estudos em uma universidade pública e de qualidade. Conclamo pela presença do povo cada dia mais nesse espaço. A universidade também é do povo. Agradeço imensamente, as/aos parceiras/os da luta contra o racismo em Feira de Santana e em Salvador - Bahia, Cláudia Araújo (comadre), Lucidalva Assis, Joseane Assis, Tânia Bonfim, Leon Vanderley, Anady Santos, Cláudia Cerqueira, Paulo Araújo (compadre), Ivannide Santa Bárbara, Dilson Cerqueira, Manoel Aquino, Nunes Natureza, Carmem Silva, Edmilson Cerqueira, Rosana Pereira, Tânia Pereira, Mário Rodrigues, Orlando Santa Rita, Cristina Sampaio e Silvânia Ferreira (*in memoriam*).

À FAPESB, pelo financiamento da pesquisa.

UBUNTU! Eu sou porque nós somos!

Corpos no Axé

Corpos no cotidiano do Asé.

Corpos, corpos, corpos.

Seus corpos subvertem lógicas do *devir* humano.

São corpos que transpõem cansaços, fadigas e intempéries.

Seus corpos se lançam ao sagrado para sacralizar-se.

São corpos que embalam ritmos, síncopas e melodias
ressignificando a maneira do labutar .

São corpos vitimados por olhares ultrajantes,
têm nos seus âmagos marcas ancestrais.

Seus corpos evidenciam a distinção de servir ao sagrado,
para adornar vidas com fé, coragem e determinação.

São corpos-vidas que têm a comunalidade como princípio fundante

rompem com éticas e estéticas em que
o bem comum não é o *ethos*.

São corpos que experienciam o Asé,
em que devemos nos inspirar
para renunciar formas de existir que,
por vezes, são tão individualistas e inócuas.

Rosangela Souza, 2018

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 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RESUMO

Esta tese objetivou compreender como as/os estudantes negras e negros do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), realizam a (des) construção e mobilização de suas identidades negras, a partir dos seus corpos. De cunho qualitativo, realizou-se um estudo de caso, com base em documentos, fontes primárias e secundárias, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, entre outros. A partir da investigação de aspectos históricos sobre a origem da UFRB em meio a transformações econômicas, políticas e educacionais, no Brasil, como a ampliação e interiorização do ensino público federal, passou-se pela organização administrativa, acadêmico-científica, dinâmica sociocultural e étnico-racial do CFP/UFRB. Este centro foi escolhido por possuir 66,32% de estudantes negras e negros. Abordamos o processo de implementação das políticas de ações afirmativas no Brasil, em específico, a adoção das cotas raciais, cuja ação do movimento social negro foi precípua para garantir o acesso das populações negras ao ensino superior público, onde predominava a exaltação da suposta democracia racial, e levar para a sociedade a discussão das causas das desigualdades produzidas pelo racismo. Como resultados, as narrativas possibilitaram a compreensão de como identidades e corpos negros se realizam a partir do *ir e vir* cotidiano, de espaços de pertença e múltiplos trânsitos na formação universitária. Essas narrativas registram o caráter social, cultural e eminentemente político dos corpos negros no processo de (des) construção e mobilização das identidades no processo educacional. Das conclusões, destacou-se a produção de uma educação situada nas tessituras corporais negras que significam e ressignificam as experiências no âmbito do Centro de Formação de Professores. Tais experiências possibilitaram transformações importantes na lógica de pertencimento e de valorização dos corpos e das identidades negras dos estudantes deste lugar, sendo importante registro do acerto desta política de ações afirmativas na educação superior no Brasil que viabilizou a efetiva democratização deste ensino, marcada, também, pela interiorização, o que beneficiou grupos historicamente excluídos do acesso à universidade.

Palavras-Chave: Corpos negros na educação superior. Políticas de ações afirmativas. Experiências de identidades negras.

ABSTRACT

This thesis aimed to understand how black students at the Teacher Training Center of the Federal University of Recôncavo da Bahia CFP / UFRB carry out the (de) construction and mobilization of their black identities, starting from their bodies. Of a qualitative nature, a case study was carried out based on documents, primary and secondary sources, semi-structured interviews, field diary, among others. Based on the investigation of historical aspects about the origin of UFRB in the midst of economic, political and educational transformations, in Brazil, such as the expansion and internalization of federal public education, the administrative, academic-scientific organization, socio-cultural and ethnic dynamics were taken of the CFP/UFRB. This center was chosen for having 66.32% of black students. We addressed the process of implementing affirmative action policies in Brazil, specifically, the adoption of racial quotas, whose action by the black social movement was essential to guarantee the access of black populations to public higher education, where the exaltation of supposed racial democracy predominated, and bring to society the discussion of the causes of inequalities produced by racism. As a result, the narratives made it possible to understand how identities and black bodies are realized from the daily coming and going of spaces of belonging and multiple transits in university education. These narratives record the social, cultural and eminently political character of black bodies in the process of (de) construction and mobilization of identities in the educational process. Of the conclusions, the production of an education located in the black corporal *tessituras* that signify and resignify the experiences in the scope of the Teacher Training Center stood out. Such experiences enabled important transformations in the logic of belonging and appreciation of the bodies and black identities of the students of this place, being an important record of the correctness of this affirmative action policy in higher education in Brazil, which enabled the effective democratization of this teaching, also marked, through internalization, which has benefited groups historically excluded from access to university.

Keywords: Black bodies in higher education. Affirmative action policies. Experiences of black identities.

RESUMEN

Cette thèse visait à comprendre comment les étudiants noirs et noirs du Centre de Formation des Enseignants de l'Université Fédérale de Recôncavo da Bahia CFP / UFRB réalisent la (dé) construction et la mobilisation de leurs identités noires, à partir de leur corps. De nature qualitative, une étude de cas a été réalisée, à partir de documents, de sources primaires et secondaires, d'entretiens semi-structurés, de journal de terrain, entre autres. De la recherche des aspects historiques sur l'origine d 'UFRB au milieu des transformations économiques, politiques et éducatives au Brésil, telles que l'expansion et l'intériorisation de l'enseignement public fédéral, l'organisation administrative, académique-scientifique, socioculturelle et ethnique dynamique a été tirée de la CFP/UFRB. Ce centre a été choisi car il compte 66,32% d'étudiants noirs et noirs. Nous abordons le processus de mise en œuvre de politiques d'action positive au Brésil, en particulier l'adoption de quotas raciaux, dont la performance par le mouvement social noir était essentielle pour garantir l'accès des populations noires à l'enseignement supérieur public, où prédominait l'exaltation de la prétendue démocratie raciale. , et amener à la société la discussion sur les causes des inégalités produites par le racisme. Avec cela, les récits ont permis de comprendre comment se réalisent les identités et les corps noirs à partir des allées et venues du quotidien, des espaces d'appartenance et des multiples transits dans l'enseignement universitaire. Ces récits retracent le caractère social, culturel et éminemment politique des corps noirs dans le processus de (dé) construction et de mobilisation des identités dans le processus éducatif. Parmi les conclusions, la production d'une éducation localisée dans les fabrications corporelles noires qui signifient et résignent les expériences dans le cadre du Centre de Formation des Enseignants s'est démarquée. De telles expériences ont permis des transformations importantes dans la logique d'appartenance et de valorisation des corps et des identités noires des étudiants de ce lieu, étant un bilan important de la justesse de cette politique d'action positive dans l'enseignement supérieur au Brésil, qui a rendu possible sa démocratisation effective. l'enseignement, également marqué par l'intériorisation, qui a profité à des groupes historiquement exclus de l'accès à l'université.

Mots clés: Corps noirs dans l'enseignement supérieur; Politiques d'action positive; Expériences des identités noires.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Linha de Tempo UFRB	59
Figura 2. Mapa dos Centros.....	67
Figura 3. Estrutura do CFP	86
Figura 4. Centro de Formação de Professores da URFB.....	87
Tabela 1. Infraestrutura do CFP	88
Gráfico 1. Classificação por raça/cor 2018.1 (Pretos e pardos) - CFP	89
Gráfico 2. Classificação por raça/cor 2018.1 (Negros) - CFP.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIS	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde
CAHL	Centro de Artes, Humanidades e Letras
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CFP	Centro de Formação de Professores
CONAC	Conselho Acadêmico
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias e Ambiental
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CETENS	Centro de Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CECULT	Centro de Culturas Linguagens e Tecnologias
CONE	Conferência Negritude e Educação
IEAA	Imperial Escola Agrícola da Bahia
IIBA	Imperial Instituto Bahiano de Agricultura
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SURRAC	Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos Estudantis
PROPAAE	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis
REUNI	Plano de Reestruturação das Universidades Federais
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UESB	Universidade do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade Estadual Estado da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz

SUMÁRIO

DAS VIVÊNCIAS E ESCRIVIVÊNCIAS ENCARNADAS NO CORPO DE MULHER NEGRA.....	21
NA FAMÍLIA	21
NA EDUCAÇÃO BÁSICA	22
NO ENSINO SUPERIOR.....	23
NA DOCÊNCIA	23
NA PÓS-GRADUAÇÃO: AS ESCRIVIVÊNCIAS E RE (EXISTÊNCIAS) NOS MODOS DE CONCEBER/FAZER CIÊNCIA.....	25
1. INTRODUÇÃO	31
1.1 TESSITURAS INICIAIS DO/COM O TEMA.....	31
1.2 TRAJETOS METODOLÓGICOS.....	42
1.3 CONTEXTURAS DA TESE	51
2. DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO - UFRB AO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP, EM AMARGOSA: AS EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS E SUAS IDENTIDADES	54
2.1 O IMPERIAL INSTITUTO BAHIANO DE AGRICULTURA E A ESCOLA DE AGRONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA: TRILHAS PARA A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB	54
2.2 PRAZERES E DISSABORES DAS VIVÊNCIAS EM AMARGOSA	70
2.3 CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP DA UFRB: ENTRECruzamentos SOCIORACIAIS E FORMATIVOS.....	82
2.4 <i>DEVIRES</i> IDENTITÁRIOS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS ENFRENTAMENTOS DE ESTUDANTES NEGROS DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP	92
3. TEORIAS RACIAIS NO SÉCULO XX: BRASIL E PROTAGONISMOS DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO	110
3.1 TEORIAS RACIAIS DO SÉCULO XIX NO BRASIL: A IMPUTAÇÃO DE UMA SUPOSTA INFERIORIDADE AO POVO NEGRO.....	110
3.2 PROTAGONISMOS E AÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO: DO PÓS-ABOLIÇÃO ATÉ OS ANOS 1950.....	120
3.3 MOVIMENTO NEGRO CONTEMPORÂNEO: EXPERIÊNCIAS, TRAJETÓRIAS E REALIZAÇÕES.....	134
4. UNIVERSIDADE PÚBLICA E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: ENSINO SUPERIOR EM DEVENIR	156
4.1 A UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM POUCO DA HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	156
4.2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: DO CONCEITO À CAPILARIDADE	

4.3	POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVAS (COTAS RACIAIS) NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: AGRURAS E DELÍCIAS DE FAZER UMA UNIVERSIDADE PARA TODES	173
4.4	ENTRE QUESTIONAMENTOS E CONFIGURAÇÕES DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	186
5.	CORPOS NEGROS E SUAS IDENTIDADES: PERCEPÇÕES E INTERPRETAÇÕES DAS/OS ESTUDANTES DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP	195
5.1	CORPOS: SOB OLHARES, ESCRUTÍNIOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS	195
5.2	CORPOS NEGROS E EXPERIÊNCIAS: OLHARES E SIGNIFICADOS SOCIAIS 208	
5.3	CORPOS NEGROS: TRÂNSITOS E DISSABORES.....	222
	CONCLUSÃO.....	234
	REFERÊNCIAS	238
	ANEXO A - SUJEITOS DA PESQUISA	255
	ANEXO B - ROTEIRO DA ENTREVISTA	258

DAS VIVÊNCIAS E ESCRIVIVÊNCIAS¹ ENCARNADAS NO CORPO DE MULHER NEGRA

NA FAMÍLIA

Vivenciei a dureza/beleza de pertencer a uma família pobre do interior do Estado da Bahia, que não sabia perspectivar, de forma nítida, quais seriam os horizontes para as/os filhas/os. Os meus pais só tinham ciência que ter um pouco de estudo abriria o caminho, para que se ocupasse uma situação menos cruel no mundo do trabalho. Assim, terminar a formação bem básica para ocupar um lugar no famigerado mundo do trabalho teria que ser a meta. Ter trabalho e ser trabalhador, ter uma casa, ser honesta/o, não pleitear o que é da/o outra/outro, conformar-se com a sorte/sina. Estar disponível para servir, ter consideração pelas pessoas, às vezes, acima de qualquer situação, fazia parte do repertório de conselhos dados pela minha querida mãe e apoiado pelo meu querido pai. No que tange à consideração, ela é um elemento primordial para nutrir as relações. Temos sempre considerar os que nos apoiaram/apoiam, cuidaram, deram/dão-nos a mão na hora das privações/desassossego, são dívidas/gratidões *ad eternum*. Eu, por exemplo, tenho muitas, não consigo e não quero me desvencilhar delas, porque esse é um valor da minha família que considero pertinente carregar, ser grato. De todo modo, essas são referências/referenciais que adubam o meu núcleo familiar e o tornaram honrado, bem quisto e passível de “modelo” para vizinhança. Em síntese, a família tem a honra e a honestidade como princípios, a consideração como um valor e as graças de Deus como esteios da vida.

Por conta da minha mãe, a fé em Deus, lá em casa, foi pavimentada pela ajuda de vários santos católicos. Por exemplo, Nosso² Senhor São Cosme possui muito prestígio entre alguns de nós da família, pois, foi a partir de uma promessa que minha mãe fez para o santo, que o casal comprou o terreno e iniciou a construção da nossa casa. Durante muitos anos, a minha mãe ofereceu um delicioso caruru em agradecimento a São Cosme. Os preparativos ocorriam, com antecedência, compravam-se os produtos no Centro de Abastecimento³, tais como amendoim, camarão, castanha, cebola, alho, coco, galinhas entre outros, que eram limpos com antecedência com a ajuda das comadres,

¹Escrevivência é um conceito cunhado pela escritora Conceição Evaristo.

²Às vezes, a minha mãe utiliza o pronome nosso ou nossa para evocar santos ou santas.

³Grande entreposto comercial de Feira de Santana/BA que serve a cidade e toda a região.

das vizinhas amigas, todos eram passados no moinho, para que, no outro dia, se fizesse o caruru. O meu pai, naquele momento, era mais cúmplice da minha mãe, realizava as atividades mais pesadas, tais como trazer a feira de ônibus, passar a farinha do caruru no moinho, pois é muito trabalhoso, até as mais leves também, como juntar lenha, acender fogo, descascar e quebrar os cocos.

No dia do caruru, tínhamos um ritual que era a matança das galinhas, rezava-se pedindo, mais especificamente, a São Cosme saúde, paz, proteção para nossa família e para todas as famílias que estavam por perto ou longe. Eram solicitados as/aos participantes que realizassem os seus pedidos também. Naquele momento, não era permitido “dente aberto”, todas as pessoas envolvidas ficavam concentradas e introspectivas. Santa Bárbara também era lembrada, naquele momento. Essa santa, minha avó herdou da minha querida avó e cuida dela até hoje. Além desses, há as imagens de Santo Antônio, Nossa Senhora das Candeias, Santa Luzia, São Lázaro e São Jorge, todas/os são rogados e cuidados cotidianamente (velas são acesas, castiçais e panos são colocados para enfeitar o lugar onde ficam) e, com mais veemência, nos momentos de muitas aflições. Essas foram/são bases, sobre as quais edifiquei a minha História.

NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os meus anos de estudo foram marcados por dedicação e responsabilidade, mas a timidez, os medos e a insegurança sempre suscitaram insultos por parte de alguns colegas. Outrossim, a feiura de menina comprida, magrela e preta contribuía para aumentar a violência contra o meu jeito de ser, como também o meu recalque. A escola daquele tempo (infelizmente, hoje ainda não é muito diferente), marcada pela homogeneização de valores, saberes, éticas e estéticas de um determinado grupo sócio-racial, impossibilitava – na maioria das vezes – a identificação com outros referenciais.

Sobrevivi ao degredo da formação escolar que imputa às crianças e jovens negros/as uma série de dissabores (apelidos, preterimentos, descréditos, violências, etc.), cujas consequências, em muitos casos, são evasão, repetência e dificuldades de aprendizagem, além de outros problemas que perfazem a gramática excludente dos que constroem formas de educar. Tal perfil de educação escolar impossibilita que crianças e jovens negros/os se identifiquem com os seus lugares de pertença, sacrificando a construção de identidades positivas.

NO ENSINO SUPERIOR

O ingresso na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, em 1996, aos vinte oito anos de idade foi um marco em minha vida. As expectativas eram inúmeras: pessoas e conhecimentos novos e uma vontade imensa de estar bem formada/informada para lutar contra quaisquer tipos de opressão. Tais expectativas também determinaram a escolha do curso de Licenciatura em História, pois o contato com pessoas que faziam esse curso (minha irmã mais velha, por exemplo) e eram referências de determinação, de uma visão ampliada do mundo e enfrentamento da sociedade, marcada por preconceitos de toda a ordem (gênero, etnia, raça, sexo, religião, geração, etc.), contribuíram para a minha decisão.

O referencial de universidade e das pessoas que lá circundava, como investida de um poder⁴ que transformariam toda a sociedade, ainda pairava sobre a minha cabeça, facultando aos que lá estavam e a essa instituição responsabilidades que estão, além dos interesses, da lógica e dos anseios dos grupos que a dirigem.

Inicialmente, dentro da universidade, sobrevivi a uma profusão de sentimentos, às vezes, de acolhimento, às vezes, de repulsa, aos quais são acometidas pessoas com pouca ou nenhuma tradição de vivências naquele lugar⁵. Posteriormente, a presença mais efetiva de uma amiga na minha vida acadêmica possibilitou-me alçar alguns voos. Na universidade, a militância, os seminários, os textos para ler e os estágios remunerados (para custear os gastos com os estudos) consumiam-me dia e noite, ao longo dos quatro anos de curso, fragilizando, às vezes, o processo formativo, delineando o caminho de uma estudante/professora preocupada e comprometida com as questões raciais, políticas e educacionais.

NA DOCÊNCIA

A primeira experiência em sala de aula e a possibilidade de estar lidando com pessoas que possuíam diversos referenciais, comportamentos e valores exigiam de mim bastante atenção e compreensão no meu fazer cotidiano de professora. Em Tanquinho-BA, cidade próxima a Feira de Santana-BA, em uma escola da rede estadual de ensino,

⁴ Para Foucault (1987), o poder não somente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, constituindo verdades, práticas e subjetividades.

⁵ Minha irmã, que era universitária, naquele momento, tinha ido morar em outro Estado, por isso fiquei um pouco órfã na universidade.

a convivência conflituosa entre grupos de crianças da zona urbana e da zona rural ajudou-me a entender como a diferença e os diferentes, na fala, no vestir, na estética, no comportamento, no relacionamento com os colegas e professores/as, tornam a escola um espaço de recalque e defenestração da cultura, dos valores e dos saberes de algumas crianças e jovens, necessitando de agentes pedagógicos preparados para lidar com a diversidade sociocultural dos/as educandos/as.

Naquela fase da minha formação, as disciplinas da área de Educação que discutiam a estrutura e o funcionamento da escola, as questões didático-pedagógicas nos espaços escolares e as que envolviam as aprendizagens não apontavam como os aspectos subjetivos, as relações étnico/raciais, de gênero, de classe e geracionais impactavam na conformação social dessa instituição dentro da sociedade. Tais discussões pareciam alheias aos que pensavam a dinâmica educacional.

Autores/as como Juarez Dayrell (1996), Nilma Lino Gomes (1995, 2001, 2002) Petronilha B. Silva (2000), Nárcimária Patrocínio Luz (2000), Maria de Lourdes Siqueira, Muniz Sodré, Kabengele Munanga (2003, 2004), Jurjo Santomé (1995), Henry Giroux (1995), Tomaz Tadeu da Silva (1995) e Ana Célia da Silva (2001) apontam como as questões que envolvem as culturas africana e afro-brasileira, a diversidade sociocultural dos espaços escolares, a organização e a normatização desses espaços, bem como a formação do professor representam um desafio para os que pensam a escola como um espaço democrático, marcado pelo respeito à diversidade dos sujeitos nela presentes.

Sobrevivi às várias situações de discriminações na escola, à exaltação das marcas identitárias (era um corpo em confronto com o mundo), os compromisso com a luta contra o racismo, relações intrínsecas com políticas e práticas, as quais visavam combater opressões de cunho racial, que se embaraçavam e afrontavam na dinâmica da escola que segue modelos herméticos; que invisibiliza a discriminação; que pormenoriza os efeitos dessa e se fecha à pluralidade de corpos, de vozes, de estéticas, de saberes e formas de ser e estar no mundo dos que lá circundam.

Em 2011, tomei posse como professora para a área de Cultura e Ensino de História, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, no Centro de Formação de Professores – CFP, em Amargosa/BA. A UFRB, sobre a insígnia de excelência acadêmica e compromisso social, vem se constituindo, enquanto uma das alternativas de formação para os grupos, historicamente, excluídos (negros/as,

indígenas, enfim, grande parte dos filhos dos trabalhadores) do acesso ao ensino superior na Bahia.

A primeira atividade realizada enquanto docente no CFP foi o desenvolvimento do projeto de ensino Desafios e Possibilidades de Aplicação da Lei 10639/03. Naquele momento, comecei a identificar as deficiências relativas à compreensão das relações étnico-raciais por alguns estudantes, mesmo em um espaço em que parte do quadro docente notabilizava as questões das desigualdades sociorraciais na sociedade brasileira. Durante esses anos, realizei vários eventos na UFRB: congressos, fóruns nacionais e internacionais, seminários e simpósios; fiz parte do grupo de pesquisa Linguagens, Literatura e Diversidade: Identidades, Memórias Literárias e Culturais do Vale do Jiquiriçá em Foco. Sou uma das organizadoras e tenho artigos publicados nos seguintes livros: *Tranças e Redes: tessituras sobre África e Brasil* (2014) e *Descolonização do/no Contexto Afro-brasileiro* (2019). Realizo orientações com estudantes que discutem temáticas relativas à formação de professores e à aplicação da Lei 10639/03; aos processos de constituição de identidades culturais negras de crianças nos espaços escolares; bem como questões que envolvem a estética e a construção das identidades de estudantes negros e negras nos espaços educacionais.

Por fim, dialogar, avançar, dezoar e se embalar são sínteses do processo de constituição desse ser que se tornou uma profissional da educação em eterno devir.

NA PÓS-GRADUAÇÃO: AS ESCRIVIVÊNCIAS E RE (EXISTÊNCIAS) NOS MODOS DE CONCEBER/FAZER CIÊNCIA

Quais desejos me moveram para ingressar na pós-graduação? Quiçá, a sensação de incompletude, de inacabamento, de quem está sempre descontente com a sua prática profissional. Talvez, por conta da necessidade de preencher lacunas e me erguer a partir dos escombros e desarranjos, sob os quais foram construídos à minha formação. Quiçá, para responder às perguntas que nunca terão respostas, quando se está implicado no ato de educar. Talvez, como forma de recuperar a minha humanidade, roubada pela dominação colonial (MBEMBE, 2018) e refém das astúcias do racismo/machismo brasileiro que ainda condenam as mulheres negras e pobres ao degredo, aos preterimentos, à invisibilidade, banidas de espaços de representação, confinadas ao não-lugar ou ao lugar de simples espectadoras, principalmente, no mundo acadêmico. Descobri, um dia, que não queria ser só coadjuvante/espectadora, que desejava ocupar um lugar de fala.

Os meus temas de estudo brotam da minha própria vida, acompanham-me, desassossegam-me e têm relações intrínsecas com as minhas dores, temores sobre os meus sofrimentos, das crianças e da juventude negra, das minhas irmãs e dos meus irmãos esconjuradas/os pela cor/raça pelo mundo afora. Ocupo-me a teorizar temas imbricados à minha vida, diante de uma ciência, às vezes asséptica, disjuntiva, que tentou separar sujeito do objeto, que tenta retaliar a conjugação necessária de teoria e prática para produzir conhecimento. De todo modo, ao notabilizar os enlaces vida-teoria, afirma hooks⁶:

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguia continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura. (hooks, 2013, p. 83)

Parece-me que o teorizar para abrandar a dor, para que ela vá embora, enfim, teorizar como instrumento de cura, alude a todos, todas e todes em que a condição e o lugar que ocupa, como sujeito, é o leitmotiv que o leva a teorizar. Isto é, a teoria serve a pessoa e a pessoa usa da teoria para “apreender”, “compreender” o que tem ao seu redor. É um movimento em que o servir não significa se tornar escravizado. Assim, teorizar sem eros, sem ethos, sem engajamento e sem se deixar afetar pelo nomadismo da razão, sintetizam modos herméticos de fazer ciência que não oportunizam “curas” para os problemas e aflições hodiernas. Não se estuda só para saber, estuda-se, também, para atuar (DEMO, 1990).

Ademais, Paz (2019, p. 19), citando reflexões da professora Suely Messeder, em reunião do grupo de pesquisa que lidera⁷, assinala que define o “[...] sujeito encarnado como a humanização do processo de produção do conhecimento no fazer da ciência”. Na esteira desse pensamento, afirma:

Reconhecer-se como pesquisador encarnado é produzir a inversão no jogo da ciência hegemônica, que, no seu fazer, subalternizou e apagou os saberes e lógicas dos grupos e culturas compreendidas como menores. Encarnar as singularidades, marcas e trajetórias na pesquisa é romper com a modelagem científica produzida a partir do pensamento moderno, pois este instituiu o culto exacerbado à razão negligenciando a complexidade do mundo (PAZ, 2019, p. 16).

⁶ A grafia do sobrenome da autora em minúsculas é uma escolha política da mesma. Em respeito a esta postura, manteremos a grafia por ela utilizada ao longo de todo o nosso texto.

⁷ Trata-se do Grupo de Pesquisa Enlace da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Concebo-me uma pesquisadora encarnada que, no meu ir e vir do ato de pesquisar e escrever defronta-se com os próprios dramas existenciais, e os torna molas propulsoras para desenvolver a minha “potência criativa”; uma pesquisadora encarnada que toma como basilar para produção os referenciais e temáticas que “desordenam” o mundo social, em que instituído e instituinte não se constituem como antinomias, mas inerentes aos devires do mundo; e uma pesquisadora encarnada que transforma em pedra angular da produção as ruínas da sua trajetória acadêmica, plasmada pelo seu lugar de mulher negra e ativista social que sobrevive sobre as brechas do sistema de representação hegemônica (PAZ, 2019).

Em 2003, ingressei no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, onde amplio ainda mais as discussões realizadas no Curso de Especialização⁸. Aproprio-me de forma mais profícua das discussões atinentes à formação do/a educador/a em uma perspectiva pluricultural. Perspectiva esta que visa superar a conformação da Educação dentro uma “nova ordem mundial”; o “esfacelamento” do paradigma moderno em diversos campos do conhecimento; enfim, os fluxos e refluxos de uma educação que precisa, na contemporaneidade, de um aparato epistemológico, que dê conta das indeterminações sociopolíticas, das incompletudes humanas e das inconseqüências econômicas que dirigem essa sociedade. No ano citado, ganhei o prêmio do Concurso Negro e Educação⁹, que me oportunizou o diálogo com pessoas de outros Estados brasileiros que discutiam a temática por mim pesquisada, bem como o financiamento para a participação em eventos acadêmicos, particularmente, as Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

Ao longo dos anos, pesquisei, publiquei, organizei eventos, publicações e orientei trabalhos com o tema das relações étnico-raciais nos espaços escolares, a Lei 10639/03 e as africanidades brasileiras. Trabalhei muito, com pouco tempo para me divertir, na luta por um lugar profissional na educação superior: estava realizando concurso. Assim, adiei a realização doutorado. Naquele momento, estava seduzida para estudar sobre a presença de negros nos cadernos de capa dura, fato que me levou a construir uma

⁸ Ingressei em 2000, no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – *Campus XI*.

⁹ Destina-se a premiar projetos de pesquisa de várias áreas do conhecimento que discutissem as questões do Negro e a Educação. Tal concurso era financiado pela Ação Educativa, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e a Fundação Ford. O referido trabalho de mestrado foi orientado pela Professora Dra. Ana Célia da Silva.

bibliografia sobre cultura visual, fiz um projeto e submeti duas vezes ao Doutorado em Educação da UNEB, mas não obtive aprovação.

No final de 2015, havia também terminado o meu estágio probatório na UFRB e, assim, os caminhos estavam livres, pois disse, para mim, que queria fazer o doutorado, afastada da universidade, não tinha mais forças para trabalhar e estudar. A conjuntura, naquele momento, ficou favorável. Ao conversar com uma amiga sobre o projeto que havia sido rejeitado, ela logo me orientou que mudasse de tema. Assim, procedi. Intensifiquei as leituras sobre as temáticas referentes às populações negras e diaspóricas e resolvi que iria estudar sobre as identidades negras das/os estudantes do CFP/UFRB e do CAHL/UFRB. Um tema que, em princípio, parece “batido” e esgotado, mas que suscita ainda muitos interesses, reflexões e disputas de narrativas entre estudiosos (as) do que seja a identidade, ou melhor, as identidades. Inicialmente, escolhi os dois centros por compreender que as diversidades tais quais a localização dos Centros em cidades muito distintas, Amargosa/BA e Cachoeira/BA; os cursos que oferecem na primeira são de licenciatura e, na segunda, temos desde o curso de Bacharelados de Ciências Sociais até Cinema, e também algumas licenciaturas; as/os estudantes que optam pelas licenciaturas no CFP se diferenciam das/os estudantes que optam pelos cursos do CAHL. Eu supunha que tais aspectos possibilitariam a mobilização e a (des) construção das identidades negras de formas diferentes.

Ao apresentar o projeto, com a intenção de inscrever-me no processo seletivo da FACED/UFBA, a professora e amiga Anália de Jesus de Moreira (uma apaixonada pesquisadora de corpo), o avaliou de forma pertinente, e disse: “Nega, bota o conceito corpo nisso”. Refiz o projeto, tomando como centralidade o corpo negro na proposta de pesquisa. Visei compreender como as/os estudantes negras/as do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – CFP/UFRB, e do Centro de Humanidades Culturais e Artes – CAHL/UFRB¹⁰, (des) constroem e dinamizam as suas identidades, a partir dos seus corpos. Submeti o projeto para ser apreciado pela Linha de Pesquisa *Educação, Cultura Corporal e Lazer*, no processo seletivo do Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

O conceito corpo passa, desse modo, a ser parte das reflexões sobre a minha trajetória de vida; a fazer parte de todo processo de descoberta/percepção de minha

¹⁰ No desenvolvimento do trabalho, nós decidimos (eu e a orientadora professora Dra. Cecília de Paula Silva) realizar a pesquisa só no CFP/UFRB de Amargosa/BA.

própria vida, porque, naquele momento, percebi que o meu corpo era meu companheiro e meu algoz. As minhas piores batalhas, durante muito tempo, foram/são travadas em meu corpo. Anunciadas por ele. O corpo da timidez, o corpo recalcado em sala de aula, o corpo que sofre ofensas por conta de uma acreditada feiura, o corpo que mudava de caminho para não passar na frente de muita gente, o corpo que não levantava a cabeça, o corpo negro que luta para tomar o seu “rumo” em meio às adversidades, enfim, o corpo negro que ficou vulnerável aos olhares que o deslegitimavam. Senti, de outro modo, com um efeito bem mais intenso o que li no texto de Mbembe (2018, p. 192): “Depressa o corpo se torna um peso - peso de uma ‘maldição’, que faz o simulacro do nada e da precariedade”.

O projeto submetido foi aprovado no processo seletivo da FACED/UFBA. Eu fui aprovada. Ao longo dos quatro anos (2016 a 2020), debruicei-me sobre os estudos das identidades negras e dos corpos negros. Vi corpos atravessados por corpos no CFP/UFRB. Identifiquei trânsitos, rupturas e permanências das experiências das/os estudantes do centro, por meio de diálogos que estabeleci com o grupo de pesquisa HCEL¹¹, com a minha orientadora, com os componentes curriculares, com as participações em atividades acadêmico-científicas, com as produções, as leituras e as interlocuções com amigas e parceiras intelectuais de todas as horas. Escrevi a tese.

Procurei escrever o texto encarnando conhecimentos, reflexões e diálogos com formas de experienciar o mundo em que acredito. Para tanto, foi me inspirando no jeito de cozinhar da minha mãe, nas minúcias desse cozinhar que me aventurei com a escrita da tese.

O cozinhar de Mainha¹² é marcado por vários passos. Pensa-se muito sobre o que vai comer (come-se, mas já fica preocupada com o amanhã), no tempero adequado. Se não tiver, temos que sair para comprar, porque a adequação do tempero ao alimento que será cozido (frango, feijão, ensopado, caruru, a cocada, canjica, lelê...) é a condição *sine qua non* para que o cheiro/sabor da comida satisfaça o paladar exigente dela, assim como o das pessoas que ela pretende agradar. Tempera-se o alimento. É bom lembrar que ela tem que conhecer os temperos. Não se pode fazer aventuras na hora de

¹¹ História da Cultura Corporal, Educação, Lazer, Esporte e Sociedade é coordenado pela minha orientadora, professora Maria Cecília de Paula Silva.

¹² Ela é Gregória Souza da Silva, mas conhecida por todas as pessoas por D. Didi. Mainha é um termo utilizado em alguns lugares da região Nordeste do Brasil que tem o mesmo sentido e significado que mãe, mamãe.

temperar, pode ser fatal. Assim, primeiro se colocam os temperos “secos” (o sal, a pimenta do reino, o alho e a cebola), depois de algum tempo que serão colocados os temperos molhados (coentro, cebolinha, tomate, pimentão, gengibre entre outros). Tem que deixar descansar para pegar o tempero. Essa é uma regra básica para que o alimento não fique “sem gosto”, mas no ponto de ser comido e melhor saboreado. Depois de um longo tempo (por isso, se acorda cedo), coloca-se no fogo para rechear/refogar bem, sem se colocar nenhum pinga de água. Quando estiver bem recheado, para que o gosto do tempero se entranhe no alimento, e não comprometa o sabor, vai-se colocando água aos poucos, bem aos poucos mesmo, o fogo meio baixo, vai-se ao “pé do fogão” várias vezes para acompanhar o cozimento. Assim, durante as várias viagens para ver a panela no fogo, experimenta-se, colocando um pouco do caldo na mão e enfiando o garfo. Toda essa tecnologia é para não perder o ponto do cozimento. Mainha vivencia esse momento na cozinha toda a vida, mas, às vezes, reclama o quanto é trabalhoso e “escravizante”. Porém, ela não abdica do trabalho de cozinhar, porque acredito que é, naquele lugar e daquela forma de cozinhar, que ela reinventa a sua vida, dá sentido à sua existência e marca a sua presença na vida das pessoas. E mainha ri, sorratamente, quando ela socializa as suas iguarias e ouve dizer: “a comida, os doces, o lelê, a canjica de D. Didi, é tudo muito gostoso”.

Desta maneira, a tese foi escrita a partir de ir e vir na escolha das/os estudiosas/os para a escrita, os temperos têm que ser condizentes com a natureza do alimento e os postulados sob os quais se edificam a cozinheira, muitas vezes, seguem uma ordem para ser usados. No desapego à parte do que foi produzido para a banca de qualificação, após muita reflexão, concebi que o tempero não se adequava mais ao que eu queria cozinhar. Então o abandonei para utilizá-lo em outro alimento. Enfim, o tempo que considerei “certo” para servir o alimento. Não adiantava minha pressa. Experimentei, mexi e futuquei, mas só agora sinto que ele está cozido, ao menos não me parece encruado.

Parece que a escrita também pode ter o papel de reinventar vidas, dar sentido a nossa existência e marcar a nossa presença na vida das pessoas, como avalio Mainha no seu *cozinhar*. Espero ouvir da banca críticas, mas também elogios da ordem que recebem as iguarias de mainha.

Nas próximas páginas, apresento a minha tese, escrita com *alma, sangue, coração e cor*, como me inspira Macedo (2013).

1. INTRODUÇÃO

1.1 TESSITURAS INICIAIS DO/COM O TEMA

O recrudescimento de práticas racistas contra os negros, em diversas situações e espaços sociais, tais como em estádios de futebol, programas de televisão, universidades, redes sociais e em abordagens policiais, invalida a existência de uma democracia racial, fortalecendo um processo de exclusão social, política, econômica e etnicorracial de populações negras. Notadamente, tal situação vem sendo enfrentada, historicamente, de diversas formas através, dentre outras, dos quilombos, irmandades religiosas, movimentos sociais, projetos educacionais, com base em diversidades, quando se fortalecem as discussões sobre o processo de resistência e valorização das identidades dos negros e negras. Espaços culturais, como escolas de samba, blocos afros e afoxés, grupos de hip hop, rappers, capoeira etc. também se destacam por forjarem diálogos com poderes instituídos para a construção de um novo projeto político de nação, em que seus referenciais de mundo sejam respeitados e valorizados. Além disso, são relevantes os espaços acadêmicos que difundem estudos com perspectivas de multireferencialidades de pensamento, que se contrapõem à hegemonia de um pensamento único e universal, demonstrando outros horizontes teóricos e epistemológicos.

No que tange à educação básica, apesar de todas as políticas e práticas já institucionalizadas em prol da igualdade e diversidade, percebe-se, ainda hoje, a omissão e os silenciamentos em torno de práticas racistas e discriminatórias na escola. O tratamento diferenciado, devido à pertinência racial e social dos/as estudantes, e o discurso da diferença como desigualdade, proclamado dentro de um espaço literalmente pluricultural, ratifica, de forma quase indelével, a violência às outras identidades que circulam socialmente, principalmente, a dos grupos marginalizados, aqui em destaque, os homens e as mulheres negras.

Do ponto de vista das conquistas legais para o enfrentamento e transformação da educação e das formas de educar racistas, temos:

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; a inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010 e 2014; a

inserção, mesmo que forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (GOMES, 2017, p. 37).

As conquistas no âmbito das Leis foram pautas políticas históricas do Movimento Negro brasileiro, que exigiu do Estado ações legais para o enfrentamento do racismo e seus derivados no âmbito educacional, posto que combater o racismo na educação possibilita modificações tanto no percurso formativo quanto nas formas como os sujeitos se relacionam com as diferenças e os diferentes nos espaços educacionais. Deve-se levar em conta que projetos, práticas e compromissos realizados no ato de educar tenham como princípio a pluriculturalidade e haja um diálogo profícuo com conhecimentos e referenciais positivos que construam um papel edificador para a população negra.

Quanto ao ensino superior, denota-se, também, que práticas e pensamentos, historicamente, cercearam o ingresso de populações negras e corroboraram com a exclusão social e com atos de racismo. O processo de democratização de acesso a esse nível de ensino no Brasil entretanto, tem possibilitado mudanças do perfil étnicorracial dos que constituem os espaços acadêmicos, suscitando reflexões sobre a presença mais significativa de negras/os) e indígenas. Isso tem (re) configurado, os processos de constituições identitárias, além do aspecto social, político e cultural da universidade e do seu papel, solapando as assimetrias existentes no processo de apropriação de conhecimentos de sujeitos historicamente desfavorecidos.

Hall (2003, p. 75) afirma que “[...] os impactos do mercado global de estilos, lugares e imagens da mídia causam um desalojamento das identidades”. Desalojamento que, para o autor, ocorre de forma perversa nas identidades dos povos ditos subalternos, pois existem estratégias de “destruição” de signos e símbolos que formam tais identidades, deixando-os à mercê do “supermercado cultural”. A esta leitura do sociólogo argelino atrelamos ao que Gomes (2008), em sua obra, *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*, discute sobre a relação da identidade com a estética corporal do negro. A autora argumenta:

O cuidado com a estética corporal para o negro também pode significar a reversão de uma imagem negativa construída socialmente sobre o seu grupo étnico-racial. Diante de uma inevitável incorporação de uma representação negativa de si mesmo, construída pelo outro e

por uma condição histórica e social da desigualdade, o negro e a negra aprendem a manejá-la pelo avesso (GOMES, 2008, p. 141).

De forma apropriada, a autora nos remete ao debate sobre as resistências individuais e coletivas, orquestradas por negras/os ao longo da história. Ao manejarem seus corpos para reafirmação de suas identidades, uma vez que o estético é indissociável do político, eles/as possibilitam uma reversão de valores, normas e formas de ser e estar no mundo, conduzindo a outro “projeto ético-epistêmico de sociedade”. Deliberadamente, os significados sociais auferidos aos corpos negros os colocam em desvantagem nos espaços em que circulam, fragilizando os processos de formação das nossas identidades, fortalecendo o sentimento de recalque e consolidando o afastamento dos referenciais socioculturais de pessoas negras com os seus pares, tornando-as alheias à importância de seus fazeres, saberes, vestires e falares.

Nesta perspectiva, estabelecemos a seguinte questão de pesquisa: Como as/os estudantes negras e negros, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – CFP/UFRB, (des) constroem e dinamizam suas identidades negras, a partir dos seus corpos? Esta pergunta levou-nos a duas outras: Como os deslocamentos culturais, as vivências acadêmicas e as narrativas dos/as estudantes negras e negros subsidiam o processo de afirmação e de mobilização de suas identidades? Quais os significados sociais produzidos pelos corpos dos/as estudantes negros/as no processo de (des) estabilização das suas identidades?

Defendendo com Gomes (2008) que a representação negativa de negras/os, no Brasil foi um imperativo educativo, nos dispusemos a buscar e pensar histórias positivadas de indivíduos pertencentes a população negra. Fomos em busca dos modos como estudantes negros/as reconhecem seu valor a partir de identidades estéticas, políticas, religiosas e culturais; e, ainda, como eles/as protestem contra situações em que à sua humanidade e dignidade são atingidas, dilaceradas. Dessa maneira, o objetivo geral da pesquisa foi compreender como os/as estudantes negros e negras do CFP/UFRB realizam a (des) construção e mobilização de suas identidades negras a partir dos seus corpos. Para tal, delineamos os seguintes objetivos específicos: analisar os significados sociais produzidos pelos corpos dos/as estudantes negros (as) no processo de (des) estabilização das suas identidades negras e conhecer como os deslocamentos socioculturais, vivências acadêmicas e narrativas dos/as estudantes negros (as), subsidiam o processo de afirmação e de dinamização de suas identidades.

A 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, permitindo que gerações de filhos (as) de trabalhadores 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)¹³ se constituem em um dos instrumentos 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.

Destarte, é no cenário de transformações socioeducacionais e de institucionalização das Ações Afirmativas, com a implantação das políticas de cotas raciais, que ocorre uma mudança significativa de perfil étnico-racial de estudantes que ingressam ao ensino superior. São políticas contra-hegemônicas que se opunham ao caráter hegemônico com que as classes dominantes, sob o princípio do mérito, foram privilegiadas no acesso ao ensino superior. Para Gruppi (1978, p. 3), a hegemonia "não é algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e, inclusive, sobre o modo de conhecer".

Ciente da eficácia – do ponto de vista da produção de quaisquer desigualdades – de ações hegemônicas dos ‘dominantes’ sobre ‘dominados’, a reversão dessa situação para as/os negras/os os tirariam do “lugar de atores esmagados para atores privilegiados conforme afirma Fanon (2008, p. 44). Assim, para os segmentos populacionais brancos são alocados espaços e funções de valor social muito mais prestigiados do que aqueles destinados aos povos negros. A esse respeito Segato (2006, p. 86) afirma:

A cor da pele negra é um signo ausente do texto visual geralmente associado ao poder, à autoridade e ao prestígio. A introdução desse signo modificará gradualmente a forma como olhamos e lemos a paisagem humana nos ambientes em que transitamos.

¹³ Lei de nº 12.711, de 29 ago. 2012.

À medida que o signo do negro, o rosto negro, se fizer presente na vida universitária, assim como em posições sociais e profissões de prestígio em que antes não se inseria, essa presença tornar-se-á habitual e modificará as expectativas da sociedade.

É notório que, no atual contexto, nos espaços educacionais (com destaque para o ensino superior) foram alocados homens e mulheres (jovens e adultos) que, ao longo da história, tiveram seus corpos invisibilizados, as vozes silenciadas e seus pertencimentos étnico-raciais e sociais aviltados. Eles/as foram prejudicados/as 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.

Nesse sentido, que os estudos sobre a constituição das identidades negras das/os estudantes da UFRB a partir dos corpos são, cada dia, mais frequentes nos ambientes acadêmicos, destacando-se a importância dos perfis fragmentados e múltiplos que as caracterizam. Tencionamos, no estudo, os veios essencialistas, os quais obstruem as várias dinâmicas socioculturais e políticas, asfixiam e “congelam” traços identitários e estigmas.

Em relação aos corpos, estudos sobre estes estão presentes em diversas áreas do conhecimento (Antropologia, Sociologia, História, Filosofia, Educação, Literatura etc.). Circulam abordagens sobre modos de compreensão dos corpos, com relevantes marcas socioculturais. São reflexões sobre a existência no mundo, concretizada a partir do corpo, que discutem como as formas de educar tentam “encarcerar” o corpo; demonstrações de como a gestão social do corpo se diferencia de uma sociedade para outra; problematização de como os símbolos e signos que adornam o corpo nos (des)credibilizam nos espaços sociais; estudos sobre como os impérios coloniais impingiram, aos colonizados, formas dicotômicas de lidar com seus corpos; considerações de como as formas de educar impuseram vários disciplinamentos aos corpos, principalmente, aos das mulheres. Enfim, tais estudos e pesquisa apresentam dramas e tramas que se aludem ao corpo, histórica e socialmente construído. Nesta investigação, cientes da complexidade inerente às discussões relativas ao corpo, consideramos as discussões empreendidas por Louro (1997); Certeau (2002); Merleau-Ponty (1999); Le Breton (2007); Gomes (2008); Silva (2009); Antonacci (2013), entre

outros/as, procurando entendê-lo a partir das imbricações socioculturais, históricas e étnico-raciais.

O corpo se apresenta pelo entrecruzamento entre natureza (biológica) e a cultura (construções e atributos socioculturais a ele atribuídos). É também devir, pois os significados mudam de acordo como o momento histórico e com o grupo.

O que faz um corpo é uma simbolização sócio-histórica característica de cada grupo. Há um corpo grego, um corpo indiano, um corpo ocidental moderno (seriam necessárias outras subdivisões). Eles não são idênticos, tampouco estáveis, pois há lentas mutações de uma imagem a outra (CERTEAU, 2002, p. 407).

Marcados pelas *diferenças* e pelas instabilidades, tais corpos mudarão também a partir dos “quadros de referências da sociedade”, como sugere Certeau, (2002, p. 407), que são formas de realização da existência de um corpo. Essa ideia de existência em Merleau-Ponty (1999, p. 177) permite compreender que “[...] se o corpo pode simbolizar a existência, é porque ele a realiza e é sua atualidade”.

Se a existência é realizada através do corpo, o que assinalaremos sobre corpos que experienciaram/experenciam processos de desumanização e de descrédito impostos pelas mais variadas formas de violência? O que diremos destes corpos que sofreram/sofrem as mais distintas tentativas e consecução de gestão das suas corporeidades nos espaços em que transitam (escolas, universidades, mercado de trabalho, espaços religiosos etc.)? O que faremos com as formas de educar que ainda repugnam, “regulamentam”(CERTEAU, 2002) os corpos e instauram processos de “interdição” (SILVA, 2009) do corpo negro?

Silva (2009), em sua obra, *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da Educação brasileira*, faz uma análise, a partir de teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, sobre a “[...] desigualdade social, discriminação racial, corpo e classe no processo de fetichização humanas”. O estudo abre perspectivas para refletirmos sobre o modo como o corpo negro foi e vem sendo gestado por grupos detentores de poder, ao longo da história do Brasil.

A capital do imenso Império, pois, encantava e decepcionava. Encantava por suas belezas naturais, pelo caráter ameno e generoso de sua gente. Mas, ao mesmo tempo, os visitantes se decepcionavam diante da precária condição sanitária da capital, da escassez de água, da dificuldade de transporte para o interior, da escravaria que andava pelas ruas, das manifestações corporais de seu povo. Os jornais, ao criticarem a insegurança da população carioca, referiam-se aos

capoeiras como marginalizados e inimigos da sociedade (SILVA, 2009, p. 214).

As questões colocadas pela autora orientam a compreensão dos olhares dirigidos aos corpos que teimaram e ousaram subverter a ordem social. Com as suas presenças expuseram, de forma real, a constituição étnico-racial da maioria dos que compunham a capital do Império, negras e negros escravizadas/as, forros e livres, incomodavam com as suas “corporeidades”. Outra questão a ser pensada é como, ao longo da história brasileira, o transitar de corpos negros esteve/está sempre suscetível a provocar inseguranças. Um exemplo demonstrado no texto, é o dos corpos dos capoeiras e o modo como estes foram relacionados com a marginalidade.

Cientes do contexto histórico apresentado Silva (2009), mas cômicos das experiências preconceituosas e discriminatórias contra negras e negros no contexto contemporâneo, é que reafirmamos que tais situações não podem passar incólumes, em quaisquer espaços sociais, em especial, nos espaços educacionais. Os processos de discriminação, aos quais está submetida à população negra, impactam, de forma marcante, na construção das identidades. Os signos e símbolos dessa população foram reificados, inviabilizando a criação de referências positivas para ela.

Desse modo, recuperamos de Munanga (1994) a ideia da identidade como realidade; como possibilidade de definição de si e do outro; como possibilidade de defesa do grupo, de proteção de toda sorte de interesse de aniquilamento de uns sobre outros.

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA 1994, p. 177-178).

Notabilizando a identidade, enquanto elemento que marca e demarca lugares, o autor, referido na citação anterior, demonstra as funções que evocam, as diferenças e os interesses de grupos entre si, mas que, de certa forma, “ancoram” os indivíduos, colocando-os como atores coletivos filiados aos diversos grupos pertença. Ainda acerca da noção de identidade negra, para compor o cenário, recorremos a Ferreira (2000, p. 41) que sustenta: “[...] a identidade da pessoa negra, traz do passado a negação da

tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho”.

É salutar apresentar que, ao contrário do que foi assinalado por Ferreira (2000) sobre os referenciais da identidade negra, Moreira (2013), em sua tese de doutoramento, ao discutir a concepção de corpo no Bloco Afro Ilê Aiyê, identificou como os projetos, publicações e ações educativas desenvolvidos pelo bloco - Projeto de Extensão Pedagógica (PEP); Projeto Escola Mãe Hilda; Cadernos de Educação do Ilê Aiyê; desfile no carnaval, as oficinas de tranças, dança, amarrações no corpo e na cabeça, entre outras – foram/são vitais para a (re) afirmação das identidades negras pelos sujeitos que o integra. A autora compreende os projetos e as ações, também, enquanto ações contra-hegemônicas aos modelos de educação que ignoram e renegam o corpo negro, submetendo-o aos processos dicotômicos inerentes da racionalidade moderna. A pesquisadora, a partir de entrevista que realiza com uma professora de dança, apresenta a seguinte reflexão sobre corporalidade nas práticas sociais e culturais do Ilê Aiyê:

A valorização do corpo está intimamente ligada à valorização do ser como princípio da autoestima afrodescendente, atuando no sentido contrário ao preconceito racial e tentativas de estigmatizar o corpo negro. Salienta ainda uma centralidade corporal nos atos educativos do Ilê no sentido de corpo todo e aprendente, lúdico, expresso em várias linguagens como a poesia e a dança. Estas formas de educar estão impregnadas no corpo dos formadores e dos que são formados no Ilê Aiyê, configurando-se assim como uma educação estética (MOREIRA, 2013, p. 48).

A autora aponta a autoestima afrodescendente como princípio e inteiramente ligada ao corpo. À luz do que ela escreve depreendemos que há na ação do bloco a incorporação da ideia do corpo negro como ato político; da estética negra como arma de politização e valorização de si. Com seu texto nos arriscamos a dizer que o ato educativo é ato corporal; ato corpóreo; ato in(corpo)rado. Na contramão do modelo fragmentado ocidental, o texto de Moreira (2013) o Ilê Aiyê expõe um corpo inteiro – aprendente, lúdico, produzido por várias linguagens. Um corpo poético, dançante.

Luz (2000), assinala, que existe uma ordem educacional eurocêntrica e terapêutica, oficializada pelo Estado. No entanto, a proposta educacional e cultural do *Ilê Ayiê* é construída sobre outra episteme, o que oportuniza trajetórias diferenciadas de formação para todas/os, visibiliza outra bacia semântica e reitera a possibilidade de outra forma de educar, de outro projeto educacional.

Gomes (2005, p. 43) entende a identidade negra “[...] como uma construção social, histórica, cultural e plural e implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. Essa compreensão da autora foi apropriada em outro texto nosso (SILVA; SILVA, 2018, p. 9) quando defendemos que “cientes de que os aspectos históricos culturais e sociais alicerçam os processos de constituições identitárias, notabilizamos a necessidade de “reinventar os sistemas de ensino”, como proposto por Sodré (2012).

A tais sistemas, devemos a ideia de diferenças como desigualdades; o domínio da racionalidade científica; e as tentativas de aniquilação de outras formas de conhecer e de produzir conhecimentos. Tais ações, difundidas nos espaços educacionais, comprometeram a constituição da identidade negra na relação com o outro, pois, na lógica pan-europeia, os “outros” e as suas práticas sociais e culturais são exóticas, irracionais e degradantes. (SODRÉ, 2012, p. 5).

Opondo-se também às negatividades, sob as quais foram gestadas as ideias sobre africanos e ameríndios, Antonacci (2013) aponta como estes transgrediram as práticas coloniais e raciais.

Enquanto fontes vivas plasmadas por sentidos e sensibilidades históricas, corpos performáticos vêm renovando patrimônios em *pelejas* que evidenciam como submetidos à força, povos africanos e da diáspora, como ameríndios transgrediram a hostilidades coloniais e raciais revitalizando seus horizontes em mediações com culturas e práticas de colonizadores (ANTONACCI, 2013, p. 11, grifos da autora).

A perspectiva apresentada pela autora subverte os cânones políticos, sociais e culturais que delinearão o modelo proposto pelo Estado-nação, que almejavam pela assepsia dos corpos dos colonizados, mas as vicissitudes dos processos históricos criaram e notabilizaram outros quadros de referência marcados por diversos intercâmbios.

No CFP/UFRB, as discussões que envolvem as relações étnico-raciais sempre estiveram presentes, nas salas de aula, através do componente curricular optativo Educação e Africanidades, no curso de Licenciatura em Pedagogia, assim como em outras licenciaturas. Assim, com a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, em 2019, foi aprovado tal componente como obrigatório, sob nome de Educação e Relações Étnico-raciais, na organização e participação de eventos; na

organização de livros pelos/as docentes e produção de textos, enfim, os discursos e o transitar de nossos corpos possibilitam, até as/aos mais desavisados/as, os nossos posicionamentos quanto às questões que envolvem as relações étnico-raciais.

Para nós, tais trânsitos facultam experiências, às vezes, dolorosas (são algumas histórias das estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia que, nos estágios, vivenciam situações de discriminações com as crianças negras nas creches e em escolas, principalmente, relativas ao cabelo). As situações nos deixam indignadas/os, frente aos problemas vivenciados. Silenciamentos, generalizações e opiniões sem fundamentos são alvos da ação pedagógica, demonstrando como no espaço do ensino superior, não estamos incólumes aos processos discriminatórios, ao não reconhecimento das diferenças.

A universidade brasileira, em grande parte, especificamente a baiana, tem resistido a abandonar o generalismo, em favor de uma educação que contemple a diversidade étnico-cultural e as problemáticas de relações inter-raciais, porém, os pesquisadores afro-brasileiros vêm atuando nessas instituições implementando currículos em sala de aula, publicando livros, criando linhas de pesquisa e núcleos de estudos sobre a problemática negra na educação, nos departamentos de educação, na Bahia e nas diversas universidades do país (SILVA, 2017, p. 145).

Ana Célia da Silva, intelectual e militante histórica do Movimento Negro brasileiro, autora da citação a pouco referida, denuncia a persistência do silenciamento sobre as temáticas das relações étnico-raciais na universidade. Além disso, ela destaca a inserção de pesquisadoras/es afro-brasileiras/os naquele espaço como uma ação importante para romper com o silêncio, os saberes constituídos e constituintes. Desse modo, Silva (2017) nos impele a pensar que as presenças das/os estudiosas/os, assim como suas produções, podem estar circunscritas a ações decolonizadoras dos currículos, dos valores, das cosmovisões de mundo e das *epistemes* eurocentradas que nutriam e nutrem, de forma ainda mais perversa, as universidades brasileiras.

Ainda sobre a universidade afirma Gomes (2019, p. 240): “A presença de corpos negros em lugares de conhecimento, de forma horizontal e não hierarquizada como comumente é visto no Brasil, em razão das desigualdades raciais, muda radicalmente o ambiente escolar e universitário”. Nesta linha de raciocínio, a transformação na universidade pode ainda significar a sua “refundação”, pois as presenças negras instalam um processo de (re) educação tanto na lógica de produzir quanto na de

conceber os conhecimentos, proposições que se opõem às “monoculturas do saber” que perseguem os espaços acadêmicos (CARVALHO, 2019; SANTOS, 2007).

A forma de apresentar o corpo carrega significados e implicações nas dinâmicas com as quais os sujeitos se relacionam com e no mundo. Desse modo, roupas, tatuagens, cabelos, brincos, *piercing*, bonés, colares, torços, turbantes etc., ao tempo em que adornam os corpos, são também suportes para julgamentos de classe, filiação religiosa ou política, e, marcadamente de pertença étnico-racial.

Se tomarmos como parâmetro o período escravocrata em todo o mundo, e, no Brasil, em particular, percebemos que foram deixadas marcas indelévels nos corpos negros. Marcas que até hoje reverberam nas relações com as próprias corporeidades. Um modo de enfrentamento e reatualização dessas marcas, é, para hooks (2005, p. 8) entender que “[...] em uma cultura de dominação e antiintimidade, devemos lutar diariamente por permanecer em contato com nós mesmos e com os nossos corpos, uns com os outros”.

Os efeitos nocivos da cultura de dominação, no atual contexto, reatualizam formas de discriminação, advindas, também, de formas de educar etnocêntricas e excludentes, principalmente, na universidade onde a presença negra tem aumentado significativamente.

Assim, as reflexões aqui expressas pretendem impactar os ambientes acadêmicos e sociais, os processos de formação dos que circulam na universidade, no que tange à compreensão e admissão às diferenças; na criação e fortalecimento de ações que visem o empoderamento socioeducacional, estético e político de estudantes negras e negros; e na defesa e acolhimento de outras epistemologias que foram vilipendiadas por conta das pertenças étnico-raciais e sociais. Consideramos, por conseguinte, que a tarefa é árdua, mas motivadora e relevante, pois sabemos das implicações históricas, sociais e educacionais que envolvem as discussões desse estudo, principalmente para as/os que sempre estiveram às margens de conquistas na sociedade brasileira.

Nesta perspectiva, justifica-se a produção desta tese uma vez que estabelecemos como foco de pesquisa pensarmos, problematizarmos e investirmos nas identidades das/os estudantes negras/os do CFP/UFRB, a partir da consideração e produção dos seus corpos como ato político; ato individual-coletivo; ato de reconhecimento dos efeitos sofridos; e, de atos de reatualização e forjamento de outros corpos, outros sentidos. Atos

de resistências e re-existências. Para tanto, as nossas reflexões apoiaram-se em conceitos como os de identidade, identidade negra e corpo. Essas, em específico, requereram a compreensão de um emaranhado de políticas e práticas sociais de jovens negras/os que, aos reveses dos essencialismos, desejam-se cosmopolitas, e, experimentam seus corpos e suas identidades negras na interpelação das suas próprias traduções, como um dia advertiu-nos Bhabha (2003).

1.2 TRAJETOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, conjugamos produção do conhecimento com modelos paradigmáticos que concebem a pesquisa de modo que a teoria e a prática estão intimamente entrelaçados e são elementos estruturantes da produção do saber científico. Assim, apresentamos inquietações em torno das questões identitárias das/os estudantes no espaço de uma instituição de Ensino Superior e as problematizamos a partir dos seus corpos, das suas experiências e trânsitos no e com este espaço.

As/os pesquisadoras/es que trabalham com a pesquisa qualitativa acessam informações *in loco*, vivenciam a dinâmica da vida dos sujeitos – suas conversas, comentários, discussões, rituais etc. - dos seus espaços e das práticas socioculturais estabelecidas. Nessa perspectiva, do ponto de vista ético, movimentamo-nos pelo entendimento, zelo e respeito à complexidade e aos ritmos dos eventos ocorridos, de modo sensível ao papel e ao lugar do *outro*, no processo de afirmação dos significados, dos sentidos e da realização do nosso ato de interpretação.

Considerando as questões e os objetivos de investigação propostos, realizamos um estudo de caso, “[...] uma investigação sistemática de uma instância específica, que pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc.”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 51). Destacamos que um caso pode ter semelhanças com outro caso, mas o que nos permite configurá-lo é a sua distinção e singularidade, o que apresenta tem de único e particular. Nessa perspectiva, Macedo (2000), a partir de estudiosas do campo da pesquisa em educação e nas Ciências Humanas, afirma:

Estudos de casos visam à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado uma vez por todas, haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto; o conhecimento é visto como algo que se constrói se faz e se refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do trabalho; valorizam a interpretação do contexto; buscam retratar a

realidade de forma densa, refinada e profunda, estabelecendo planos de relações com o objeto pesquisado, revelando-se aí a multiplicidade de âmbitos e referências presentes em determinadas situações ou problemas. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador faz uso frequente de estratégia de triangulação, recorrendo para isso a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e provenientes de diferentes informantes (MACEDO, 2000, p. 149-150).

As características propostas pelo autor supracitado, que destacamos, são a profundidade e a densidade na realização do estudo de caso. Ao colocar o conhecimento como provisório, no estudo de caso, serão eliminadas as formas herméticas de concebê-lo e produzi-lo, uma vez que são notabilizadas a premência do contexto e da realidade como eixos importantes para a investigação. A pluralidade de fontes de informação permite a aproximação e visão da realidade sobre ângulos variados, posto que o caso, na sua singularidade, tem relação com o todo, e a triangulação das informações pode mostrar detalhes que poderiam ter sido ignorados nas suas múltiplas dimensões.

Sendo assim, entendemos que o realizado por nós se constituiu em um estudo de caso, uma vez que nos debruçamos sobre o Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – CFP/UFRB. O centro, localizado na cidade de Amargosa, no Recôncavo Sul da Bahia, é resultado do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – REUNI, instituído em 2007, pelo Governo Federal através do Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Cabe assinalar que a existência de uma única universidade federal, no estado da Bahia, na cidade de São Salvador, por quase sessenta anos, produziu um déficit no acesso ao ensino superior em relação a outros Estados do Brasil. Tal situação impediu que várias gerações de jovens baianos/as ficassem à margem do ensino superior federal, em particular, negras e negros, a juventude trabalhadora. Além disso, tal ausência colocou o Estado como importador de tecnologias e de conhecimentos, retirando-o da participação mais efetiva nos circuitos acadêmicos e de produção de pesquisas e tecnologias em todas as áreas do conhecimento.

De todo modo, a interiorização do ensino superior com a criação do Centro de Formação de Professores, em Amargosa, que atende ao Recôncavo e ao Vale do Jiquiriçá¹⁴, tem a marca singular da presença expressiva de grupos sociorraciais

¹⁴ 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

subalternizados: o Centro é composto por 33,02% estudantes autodeclarados pretos e 33,30% que se autodeclararam pardos. Assim, de acordo com o Relatório de Autoavaliação Institucional (Parcial do Quarto Ciclo Avaliativo 2018-2020), o CFP é um dos centros que possui o perfil socioeconômico mais baixo (UFRB, 2019). Considerando a especificidade do Centro – formação de professores, o seu pioneirismo – situado na primeira instituição de ensino superior de uma importante região do estado da Bahia, a sua constituição étnico-racial e o perfil socioeconômico de seus/as estudantes, entendemos ser este, lugar e espaço da formação de seus sujeitos, um caso singular.

Assim, o campo de investigação foi o Centro de Formação de Professores–CFP/UFRB da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Construimos o corpus do estudo a partir de informações produzidas por meio de observações, entrevistas semiestruturadas, documentos do projeto de criação do Centro, relatórios institucionais da UFRB, estatuto da instituição, dados sobre o perfil das/os discentes fornecidos pela Surrac¹⁵, entre outras fontes. Por meio da observação, acompanhamos in loco os sujeitos participantes do estudo e, a partir dela, acessamos as diversas visões de mundo, os significados atribuídos pelos sujeitos às suas realidades e às suas práticas.

A entrevista foi outro importante recurso que utilizamos. Como afirma Macedo (2000, p.165): “[...] na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação, o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas”. De modo combinado, observação e entrevista constituíram um espaço ímpar no desenvolvimento da nossa pesquisa sem obliterar, por outro lado, os percalços que se apresentaram a nós, ao lidarmos com instrumentos que se cruzam, se interpenetram e se excluem.

Realizamos a pesquisa de campo no ano de 2018. Na segunda semana do mês de maio, partimos da cidade de São Salvador da Bahia, às 17 horas, tarde de domingo

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 em: 09 set. 2020.

¹⁵ É a Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. A SURRAC é um órgão da administração superior subordinado à Reitoria, que tem como finalidade realizar a regulação dos cursos de graduação, assim como, manter atualizados os dados institucionais referentes a graduação e a pós-graduação. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/surrac/surrac>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ensolarada, do Terminal Rodoviário, dentro de um ônibus intermunicipal. Após quase 5 horas de viagem, chegamos, por volta das 22 horas, à cidade de Amargosa - Ba. Lá encontramos a temperatura um pouco fria, ruas quase vazias, só os *motoboys* circulavam de maneira rápida, de um lado para o outro. A cidade do interior em que a nostalgia, às vezes, causa desconfortos em quem mora em Salvador, como na autora desta tese, permite uma (re) ligação com o *eu* exaurido pela dinâmica da capital.

Na bela manhã da segunda-feira semana do mês de maio, dirigimo-nos ao CPF/UFRB e lá nos encaminhamos à sala da Direção do Centro, onde fomos recebidas e tivemos ratificada a solicitação encaminhada via mensagem de e-mail, em período anterior, para a realização da pesquisa. A estada no CFP/UFRB foi marcada por vários encontros com alguns colegas docentes, estudantes, servidores/as técnico/as e servidores/as terceirizados/as, com as quais trabalhamos ao longo dos últimos cinco anos. Relembramos eventos, projetos, encontros e atividades realizados pelo Grupo de Pesquisa¹⁶, pela nossa atuação junto à Propaae¹⁷ e como professora da unidade temática Educação e Africanidades. Tais experiências nos permitiram construir parte da história de um CFP/UFRB, cujas lembranças nos dão prazer.

As sociabilidades que ocorrem no centro dialogam muito com as peculiaridades de uma pequena cidade do interior. No CFP/UFRB, na maioria das vezes, as pessoas se conhecem, se dispõem a ajudar quem se encontra “perdido” na dinâmica da instituição ou da cidade. Assim, são construídos elos que permitem alcançar o que se deseja. É um inventar e reinventar, de maneira a chegarmos perto, quiçá, estarmos em comunhão com o/a outro/a, em momentos de acolhimento, de permitir que todos/as façamos parte do Centro. Ouvimos sempre esta frase: “Professora, Pró está precisando de alguma coisa?” Tais procedimentos, com as suas idiosincrasias, pautam as relações experienciadas no CFP/UFRB, local que, além de forjar as nossas vidas, forjam sonhos de muitas/os jovens de Amargosa e da região.

Nos corredores escutamos avidamente as/os estudantes. A ardilosa conjuntura política e educacional do país preocupava um grupo que dialogava na cantina em uma tarde de maio. Preocupações atinentes aos ataques às universidades públicas brasileiras

¹⁶Linguagens, Literatura e Diversidade: Identidades, Memórias Literárias e Culturais do Vale do Jiquiriçá em Foco (CNPq).

¹⁷Coordenamos o Projeto Universidade - UPT que visa preparar para o vestibular e o Enem estudantes do ensino médio, egressos da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia. O projeto é financiado pelo Governo do Estado e tínhamos inserção no Recôncavo e no Vale do Jiquiriçá.

em sua autonomia: via cortes orçamentários, cortes no número de bolsas para pesquisa e interrupção de políticas de assistência estudantil. Logo, escuto um estudante dizendo: “*o bicho vai pegar para nós aqui na UFRB*”. É a ciência de que o desmonte do ensino público superior federal estará cada dia mais presente e a situação podia ficar mais insustentável ainda, levando em conta que as possíveis candidaturas presidenciais de 2018 tinham fortes indícios de uma agenda política e econômica neoliberal, salvo raras exceções.

Foi neste cenário que realizamos os contatos iniciais com estudantes e a eles/as apresentamos o tema de estudo e destacamos a sua importância e solicitamos a participação na pesquisa. Após diálogos, troca de contatos, agendamos locais e horários para encontros com as pessoas que se dispuseram. Foram nove estudantes do CFP/UFRB que colaboraram conosco e os/as selecionamos a partir dos seguintes critérios: ser negra/o, encontrar-se a partir do 3º semestre do curso, manifestar interesse e disponibilidade de tempo para a entrevista.

No geral, iniciávamos a entrevista-diálogo entre a pesquisadora e as/os estudantes, abordando sobre nossas experiências cotidianas no CFP/UFRB; a dinâmica do ponto de vista da formação dos sujeitos; os ataques sofridos pelo ensino superior e as reverberações desses na continuação do processo formativo de cada um/a, isto é, a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação. Além disso, discentes que participam do Movimento Negro estudantil apontavam o refluxo do ponto de vista da organização e mobilização, de ambos os movimentos, estudantil e negro, dentro do Centro. Estudantes falaram ainda sobre a intensificação da violência policial contra a juventude negra na Bahia - um tema que foi recorrente em vários começos de diálogos com as/os estudantes, o que nos apontou as preocupações e angústias que lhes acometiam naquele momento.

Após a conversa introdutória, quebra-gelo, apresentamos, com detalhes, o estudo, o seu foco e objetivos, assim como disponibilizava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que as/os estudantes pudessem ler e assinar, no caso daqueles/as que se dispuseram a participar da pesquisa. À cada entrevista, após a leitura e assinatura do termo, pedíamos licença para ligar o gravador do smartphone e iniciar a gravação da entrevista. Entrevistamos nove estudantes: seis entrevistas aconteceram em nosso gabinete no CFP/UFRB e três no local de trabalho dos/as estudantes.

Tomamos também o momento da entrevista a partir da dimensão do encontro, como proposto por Silva (2010, p. 57): “[...] um espaço-tempo de interação, de confiança e do nível de despojamento entre os envolvidos [...], em busca da aproximação dos dizeres, saberes, sentidos produzidos e expressos pela e na conversa”. De fato, percebemos a grandeza das conversas ali realizadas, o despojamento das falas que marcavam lugares de pertença, bem como faziam circular sentidos e significados múltiplos e fundamentais para a compreensão das realidades relatadas.

Com objetivo de manter as identidades em sigilo, elegemos pseudônimos para nominar o grupo de estudantes entrevistados, a partir dos nomes de intérpretes e/ou de compositoras/es de vários estilos musicais, dos últimos anos da cena musical brasileira. E o fizemos assim porque entendemos que o cenário fértil da produção musical de artistas negras/os (res)significa estéticas, modos de produção de denúncias e de enfrentamentos ao racismo, às práticas genocidas existentes na sociedade brasileira. Utilizamos os seguintes pseudônimos¹⁸ para identificação, neste texto, da/s/os participantes da pesquisa: Nara Couto, Emicida, Xênia França, Luedji Luna, Larissa Luz, Flávio Renegado, Djonga, Preta Rara e Liniker. São vozes e corpos que edificam lugares dignos e decentes para as populações negras. Igualmente, essas/esses artistas, em suas performances corpóreas e em seus textos e imagens, opõem-se aos essencialismos tributários de lógicas políticas, culturais e estéticas de extermínio, de eliminação de quem difere ou transgride a norma.

Além do mais, as narrativas sobre os processos de constituição identitárias, a partir dos corpos das/os entrevistadas/os, bem como as questões espinhosas que as atravessam, aproximam-se e se conectam com aquelas das letras das canções e dos discursos e performances dos/as artistas mencionados/as, tais como a letalidade do racismo sobre os corpos negros, as violências do Estado contra as populações negras, os caminhos para o empoderamento de homens e mulheres negras, o enfrentamento e superação do machismo, da homo, transfobia, assim como os dissabores da vida das mulheres negras, entre outros.

Quando buscamos pela origem, cursos e condição de cotistas das/dos estudantes participantes do estudo pudemos assim configurá-los:

¹⁸Nos anexos apresentamos um quadro com imagens e informações sobre todes artistas.

1. **Emicida** – 26 anos, cotista, natural da cidade de Amargosa/BA, masculino, cursa Licenciatura em Educação Física;
2. **Lininker** – 27 anos, não cotista, natural da Zona rural de Amargosa/BA, cursa Licenciatura em Pedagogia;
3. **Luedji Luna** – 23 anos, cotista, Governador Mangabeira /BA – Zona Rural, cursa Licenciatura em Pedagogia;
4. **Larissa Luz** – 31 anos, cotista, São Miguel das Matas/BA – Zona Rural, cursa Licenciatura em Educação Física;
5. **Flávio Renegado** – 29 anos, cotista, Cruz das Almas/BA, cursa Licenciatura em Educação Física;
6. **Preta Rara** – 31 anos, não cotista, Amargosa/BA, cursa Licenciatura em Letras Libras;
7. **Nara Couto** – 23 anos, cotista, Cruz das Almas/BA, cursa Licenciatura em Pedagogia;
8. **Djonga** – 24 anos, não cotista, Salvador/BA, cursa Licenciatura em Pedagogia;
9. **Xênia França** – 22 anos, não cotista, Mutuípe, cursa Licenciatura em Pedagogia.

No CFP/UFRB há muitos/as jovens da zona rural, uma vez que, em Amargosa, são 9.460 (nove mil quatrocentos e sessenta) pessoas que residem no meio rural e 24.894 (vinte quatro mil oitocentos e noventa quatro) na área urbana, conforme consta no censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Também são atraídos para o Centro jovens de municípios próximos da cidade, tais como São Miguel das Matas e Governador Mangabeira que possuem uma grande parte da população residente na zona rural.

A faixa etária predominante das/os entrevistadas/os esteve na média de 20 anos, só duas delas pertenciam a uma faixa etária superior a 30 anos. Outra característica observada foi a de que dos nove entrevistados, quatro faziam parte, porém estavam, naquele momento, afastados do Movimento Negro estudantil do Centro. Além disso, dois estudantes participavam de organizações negras de Salvador/BA. O afastamento do movimento foi relatado como resultante da desmobilização do movimento e do assoberbamento com as atividades acadêmicas.

Nenhum dos três discentes dos cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e de Físicas se dispuseram a participar da pesquisa, embora

tenham marcado e remarcado várias vezes. A ausência da representação de estudantes dos cursos referidos não deixou lacunas no estudo, pois dispomos de quase nove horas de entrevistas e mais de cem folhas de informações transcritas.

As análises das entrevistas foram realizadas por meio da aproximação das experiências vividas tanto pela pesquisadora autora da tese quanto pelos/as sujeitos que participaram da pesquisa. Tomamos a análise do conteúdo como pressuposto teórico e analítico que caminha na direção esquadrinha dos significados e sentidos produzidos pelos sujeitos.

A análise de conteúdo, como um conjunto de técnicas, possibilita analisar os conteúdos de materiais de pesquisa de várias maneiras. Em nosso estudo, desenvolvemos a análise temática, em que o conceito central é o tema, a “[...] unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura, uma vez que trabalhar com análise temática “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentidos’ que compõem a comunicação, e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 105).

Os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, utilizados a partir da perspectiva qualitativa, foram a categorização, a inferência, a descrição e a interpretação, e tais procedimentos não ocorrem de forma sequencial. Tal observação nos leva à compreensão de que o mergulho nas informações, bem como o movimento do *ir* e *vir* no processo analítico são constructos importantes para quem desenvolve estudos na perspectiva qualitativa (BARDIN, 2011).

Para nós, a atitude analítica exigiu uma imersão na experiência da pesquisa. Assim, o que nos orientou, no processo da análise, foi o problema de pesquisa tomado como rota, que passou por modulações articuladas com as experiências da pesquisadora e dos sujeitos/base da investigação. Entendemos que a análise é uma atividade criativa, logo, a nossa atitude analítica não foi regida por uma fixidez de procedimento, nem pelo emprego de uma sequência linear de etapas, ela foi processual.

Assim, realizamos uma leitura exaustiva das informações e, a partir deste movimento contínuo na análise temática, fomos das inferências às interpretações e elegemos os seguintes núcleos de sentidos: 1- *Devires* identitários: sentidos e significados para as identidades e as identidades negras; 2 - Corpo: sobre olhares,

escrutínios sociais e educacionais; 3 - Corpos negros e suas experiências: olhares e significados sociais; e 4 - Corpos negros: trânsitos e dissabores.

Além do mais, nas tessituras e nos entrelaçamentos que orientaram o processo analítico, surgiram algumas noções, sem as quais não nos seria possível apresentar o que se “esconde por trás dos significados” dos diálogos tecidos com as/os participantes do estudo (SANTOS, 2012, p. 386).

A noção *devires* identitários emergiu como modo de conceber as identidades, sempre em transformação, atravessadas pelos lugares de pertença dos sujeitos, por suas subjetividades e pelas formas como estas/estes produziam suas existências. É importante pensar na produção de existências, relacionando-as às identidades, uma vez que, em um mundo estruturado a partir de hierarquias raciais e sociais, as existências dos chamados *outros* terão sempre o déficit de reconhecimento social, cultural e político.

A noção de experiência, posto que experiências e sentidos vividos pelos corpos e nos corpos, cujos *logos* heteronormativo e racista incrustado nas relações educacionais, afetivas, políticas e tantas outras, perseguem e eliminam vidas. A experiência do/a discriminado/a, do/a invisibilizado/a e espoliado/a, aqui especificamente, a experiência de ser negro/a impele a exclusão e a desumanização. Isso porque, romper com a “experiência como inevitabilidade”, como uma versão de experiência imputada aos povos subalternizados, suscita derrubar as tiranias de ordem racial, de gênero, de orientação sexual, política e econômica. Faz-se urgente, para nós que defendemos um mundo para todos/as, construir outros *modi vivendi* onde edifiquem humanidades que, nas suas finitudes, esconjurem as moribundas “exclusões abissais” que conformam experiências das populações negras no mundo (SANTOS, 2019).

Por fim, a noção de escrutínio como exame sob o qual os corpos de homens e mulheres negras estão submetidos diuturnamente. Os corpos escrutinados podem até se conceberem livres, contudo, o caminhar, correr, sorrir, dançar, tantas outras ações/movimentos que emanam daquelas corporeidades estão sob o olhar e é prisioneiro de um lugar. Um lugar em que as interrogações sobre quem és, de onde vens, para onde vais será sempre perscrutada. Lugares em que as intelectualidades são/serão profundamente especuladas. Lugares em que, até se salvaguardam distinções biológicas, porém as distinções fenotípicas foram/são utilizadas para retratar insignificâncias, fealdades, distopias e anomalias, uma vez que, nesses lugares, as pertinências e as

impertinências de corpos negros se realizam a partir do poder político e econômico da elite branca, heterossexista e racista, que impõe o projeto de nação racista e excludente.

Portanto, tais modulações e movimentos do pensar, buscar, explicar significados e fazer interpretações foram realizadas, apresentando os lugares em que as/os participantes da pesquisa, assim como as outras fontes de informações, originam-se. O movimento de análise aqui, mais especificamente das entrevistas, escutou, de forma arguta, as vozes, respeitando hábitos, valores e crenças incrustadas nos corpos que produzem alianças, conflitos e negociações no processo de construção das suas/nossas identidades negras na dinâmica do CFP/UFRB e da vida por eles/as vividas.

1.3 CONTEXTURAS DA TESE

Neste estudo, abordamos processos de (des) mobilização identitárias dos sujeitos negros (as), em meio às necessidades de problematizar trânsitos culturais, vivências acadêmicas e significados das identidades negras de estudantes do CFP a partir dos seus corpos. Para tal intuito, a tese está organizada em cinco capítulos: No primeiro capítulo (a introdução) refletimos sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, tendo em vista as mudanças ocorridas no ensino superior, com a adoção das políticas de ações afirmativas neste nível de ensino. Problematizamos, sobre identidades, identidades negras, corpos e corpos negros, apresentamos o problema, objetivos do estudo, e construímos argumentos que justificam as motivações de realizá-lo. Caracterizamos o tipo de pesquisa e o seu trajeto, o local de realização da mesma, assim como as técnicas e as fontes para obtenção das informações. Por fim, mostramos o ir e vir do processo analítico das informações que, devido o trabalho de imersão nessas, permitiu-nos realizar inferências e interpretações profundas que apresentaram “respostas” provisórias às proposições deste estudo.

No segundo capítulo, historicizamos aspectos relacionados à origem da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Problematizamos os elementos políticos que determinaram a criação dessa Universidade, assim como a sua importância para região do Recôncavo, levando em conta a premência do projeto de democratização e interiorização da educação superior no Brasil. Além disso, discorreremos sobre a história de Amargosa, sua dinâmica econômica pujante até a década de 1960, as mudanças ocorridas ao longo dos anos de 1990 e 2000. Ainda sobre a cidade,

trouxemos fatos da vida hodierna, que representam parte de dinâmicas sociais marcadas por práticas discriminatórias contra grupos subalternizados. Discorremos sobre a instalação do Centro de Formação de Professores – CFP/UFRB, em Amargosa, e apresentamos atividades acadêmico-científicas, realizadas no Centro, a sua organização administrativa, assim como sua estrutura física. Outrossim, abordamos os significados sociais e educacionais do Centro para algumas pessoas da cidade, a partir das narrativas das/os estudantes participantes do estudo, bem como as concepções de identidades e identidades negras que as/os discentes construíram com/nas experiências e trânsitos realizados dentro e fora CFP.

No terceiro capítulo, discorremos como as teorias raciais, caudatárias do racismo “científico”, (retro) alimentaram, na sociedade brasileira, ideias e percepções desumanizantes de negros/as (às vezes, de indígenas e mestiços/as também). Tais teorias ressoaram, no pensamento da maioria dos intelectuais brasileiros, prognósticos negativos sobre o futuro da nação, por conta da presença significativa de negros/as e miscigenadas/os, denominados de “raças inferiores”. Naquele âmbito, mostramos que algumas vozes “dissonantes” defendiam que o “*pot-pourri* étnico” não comprometeria o futuro da nação. Refletimos, também, sobre a trajetória e protagonismo do Movimento Negro Brasileiro, que historicamente persegue a igualdade de oportunidade para a população negra neste país, principalmente para o acesso ao ensino superior.

No quarto capítulo, historicizamos o percurso do ensino superior do Brasil-colônia até a criação das primeiras universidades públicas brasileiras, que começaram a ser fundadas no século XX. Problematizamos como, nas universidades públicas brasileiras, os exames vestibulares e o número reduzido de vagas excluíram jovens das classes populares e negras/os do acesso à educação superior. Conceituamos as políticas de ações afirmativas, apresentando como historicamente o Estado brasileiro trabalhou com diferentes desenhos destas políticas, facultando compensações/benefícios diferenciados aos que estavam/estão em situações de desvantagens. Abordamos o processo de implementação das políticas de ações afirmativas (em específico, cotas raciais), nas universidades públicas brasileiras, expondo os enfrentamentos de grupos que naturalizavam privilégios e foram lenientes com um projeto de nação excludente, ao considerar que igualdade formal significava igualdade de oportunidades.

No quinto capítulo, ampliamos os diálogos com as narrativas das/os estudantes do CFP/UFRB participantes do estudo e teóricos, autoras/es que discutem as temáticas dos

disciplinamentos dos corpos, das formas de educá-los, das formas de representar os corpos negros, de olhares racistas e sexistas sobre os corpos de mulheres negras, enfim, de práticas racistas que desdenham, escrutinam e aniquilam os corpos negros na sociedade brasileira. Para tal fim, apropriamo-nos dos estudos de Costa (1983); Fanon (2008); Foucault (1987); Kilomba (2019); Gonçalves (2010); Hall (2016); hooks (2019); Louro (1997); Nogueira (1988); Ribera (2017); Rodrigues (1986); Silva (2009); Santiago (2012); e outras/os.

Assim, a partir deste estudo em que dialogamos, de maneira arguta e sensível, com temas, tais como democratização e interiorização do ensino superior público federal no Brasil, adoção das políticas de ações afirmativas, criação da UFRB e instalação do CFP, em Amargosa, para compreender o processo de construção das identidades negras das/os estudantes a partir dos corpos, é que tecemos as seguintes considerações: a) o CFP/UFRB se constitui em uma conquista importante para a juventude negra e popular de Amargosa (do seu entorno também), cuja síntese é a ideia de “cabeça erguida” apontada por uma participante do estudo, uma vez que a mudança no status educacional reverberou na transformação na postural corporal de estudantes que frequentam o Centro, mesmo em meio aos dissabores que tais presenças causam na cidade; b) a formação acadêmico-científica, construída no/pelo CFP/UFRB, bem como os trânsitos políticos e socioculturais potencializam a ação reivindicatória das/os estudantes, nos espaços em que circulam, assumem seus lugares de fala e enfrentam as opressões raciais, de gênero, sexuais, entre outras; e c) as/os estudantes, ao narrarem sobre suas identidades negras construídas partir dos corpos, interrogam os constructos políticos, educacionais e estéticos da sociedade que invisibilizam, violentam, contestam e renegam diuturnamente, as suas afiliações identitárias, logo, seus corpos. Esses constroem e reconstroem as suas identidades negras nos/pelos corpos, evocando outras referências, não só estéticas, como também intelectuais e políticas; minam os sistemas de representação e estabelecem que respeitar e visibilizar as diferenças são precípuos na construção de sociedades equânimes; politizam os espaços de sociabilidades a partir das suas estéticas corpóreas contra-hegemônicas e forjam suas existências e “(re) existências” (SANTIAGO, 2018), em meio às adversidades.

2. DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO - UFRB AO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP, EM AMARGOSA: AS EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS E SUAS IDENTIDADES

Nesta capitúlo, apresentamos um conjunto de aspectos históricos relacionados à origem da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Problematizamos os elementos políticos que determinaram a criação dessa Universidade, assim como a sua importância para região do Recôncavo da Bahia, levando em conta a importância do projeto de democratização e interiorização da educação superior, no Brasil, no contexto em que a UFRB nasceu.

Debruçamo-nos ainda sobre a história da cidade de Amargosa – Bahia, e da sua dinâmica econômica pujante até a década de 1960. Apresentamos a instalação do Centro de Formação de Professores – CFP/UFRB no diálogo com a cidade e refletimos sobre os significados do centro para pessoas da cidade, a partir das narrativas das/os estudantes participantes do estudo. Estão presentes na seção o modo como as concepções de identidades e identidades negras que as/os discentes constroem de si e dos outros, com e nas experiências e trânsitos realizados no Centro.

2.1 O IMPERIAL INSTITUTO BAHIANO DE AGRICULTURA E A ESCOLA DE AGRONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA: TRILHAS PARA A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB

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, 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 parques 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. E em 2005, foi criada a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, com sede em Cruz das Almas/BA, no governo Luís Inácio Lula da Silva, que ocupou a presidência do país de 2003-2006 e de 2007-2011.

Em a relação à criação e expansão das universidades federais no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, nota-se:

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%. A interiorização das universidades e dos campi também proporcionou uma elevação no

número de municípios atendidos: de 114 para 272, com um crescimento de 138%.

As características mais importantes dessa expansão são a interiorização e a redistribuição regional – reduzindo a histórica desigualdade na oferta de vagas no ensino superior. As novas universidades e os novos campi se situam nas regiões do interior do Brasil, antes desassistidas, com destaque para as regiões Norte e Nordeste (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 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).

As vagas aumentaram mais que o dobro, somando ao processo de interiorização e redistribuição regional que foram fundamentais para reduzir o *déficit* histórico no acesso ao ensino superior que existia no Brasil. As mudanças contribuíram, também, para que recursos financeiros e insumos fossem alocados para o Norte e Nordeste. Essas atingiram o interior destas regiões, modificando educacionalmente, economicamente e socialmente as cidades onde que foram instaladas as universidades e ou seus *campi*, assim como os municípios que giram no entorno dessas.

É importante salientar que a interiorização do ensino superior público na Bahia aconteceu desde a década 70, financiada pelos governos estaduais, uma vez que, em 1970, foi criada a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; em 1980, foi criada a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; em 1983, foi fundada a Universidade do Estado da Bahia – UNEB e, em 1991, a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Todavia, as universidades estaduais não atingiram todos os municípios e os investimentos do Estado, não desobrigam a União dos compromissos de investir na educação superior em quaisquer estados da federação.

No que tange ao Recôncavo, urge salientar:

O Brasil sequer era independente quando, pela primeira vez, se pensou em uma universidade na região do Recôncavo Baiano. A reunião na câmara da cidade de Santo Amaro, em 14 de junho 1822, destinava-se

justamente a manifestar o desejo pela independência do país. A ata de vereação é um documento ousado, que propunha um regime federalista com autonomia para as províncias, abertura ao comércio internacional e liberdade religiosa, além da criação de uma universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2011).

Uma reivindicação que convergia com os anseios emancipatórios de uma colônia explorada de toda forma pela metrópole portuguesa, cujas elites agrárias vislumbravam, na criação da universidade, como mais um instrumento para uma possível autonomia. Apenas quase dois séculos depois, a universidade se tornou realidade. A criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB foi produto da expansão da rede federal de ensino superior no Brasil. Para tratar da UFRB, remetemo-nos à história do Imperial Instituto Bahiano de Agricultura - IIBA, criado pelo Decreto nº 2.500-A, de 1º de novembro de 1859. A inauguração desse instituto ocorreu no Palácio do Governo em 18 de novembro de 1859, contando com presença do presidente da Província e do então Imperador D. Pedro II. Dada à importância sociopolítica e educacional do evento para a província da Bahia, segundo Rezende (2009), houve concorrência para participar da inauguração entre os representantes da elite açucareira do Recôncavo (barões, viscondes, comendadores, coronéis, majores e doutores).

Os Imperiais Institutos foram criados em outras Províncias do país, tais como Rio de Janeiro, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Sul. A criação dos institutos vinculase às ações para a recuperação da agricultura no Brasil que, naquele contexto histórico, se encontrava em crise. Na Bahia, a crise estava ligada ao processo produtivo devido “[...] a problemas de mão de obra, capitais e atraso tecnológico, e na área de circulação pela retração do mercado internacional e conseqüente diminuição do preço do açúcar” (REZENDE, 2009, p. 14). Uma situação crítica que expunha as fragilidades de uma economia baseada na exploração do trabalho escravo, na agroexportação e em técnicas rudimentares de cultivo do solo, realizadas pela arcaica aristocracia rural baiana.

Em 1862, o Instituto criou a comissão encarregada de propor o projeto para implantação da Imperial Escola Agrícola da Bahia. A inauguração da Escola aconteceu em 1877 e foi a primeira escola superior de agricultura na América do Sul. A Escola tinha como objetivo formar mão de obra especializada, disseminando, pelo Recôncavo, uma tecnologia mais desenvolvida, que contribuísse para a recuperação da economia açucareira (TOURINHO, 1982). A Imperial Escola Agrícola da Bahia foi instalada em São Bento dos Lages, entre os municípios de Santo Amaro e São Francisco do Conde.

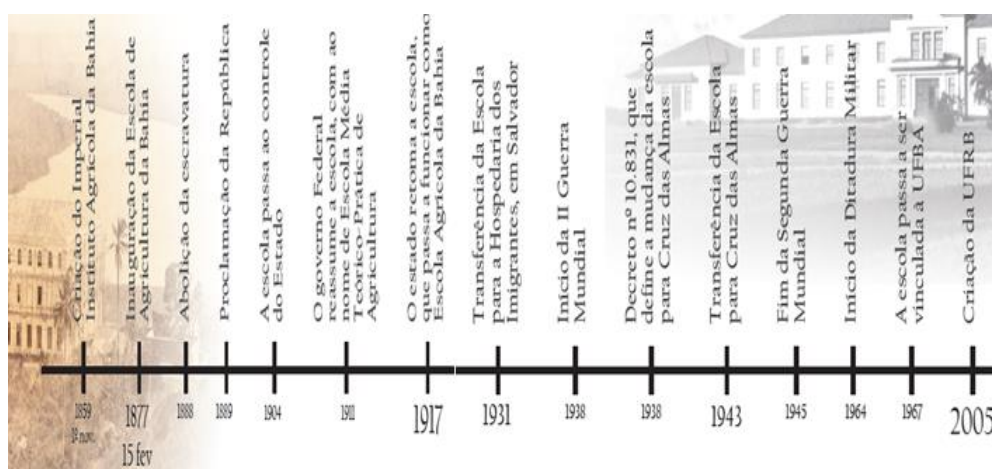
Rezende (2009) afirma que a mais antiga escola superior de agricultura é a predecessora da UFRB. Da sua fundação, em 1877, até 1904, a Escola Agrícola da Bahia teve 380 alunos matriculados e diplomou 377 “engenheiros-agrônomo”.

Na sua dinâmica, a escola passou por um período de instabilidade no início do século XX, por conta de cortes de verbas do governo federal. Em 1904, a instituição passa para o controle do governo estadual. Retornou para o governo federal, em 1911, com o nome de Escola Média Teórico-Prática de Agricultura e, em 1919, passa novamente ao comando do estado, com o nome de Escola Agrícola da Bahia. Em 1931, a Escola foi transferida para Salvador para a Hospedaria dos Imigrantes, em frente a Baía de Todos os Santos, local inadequado para o ensino agrícola. Foi, em 1943, que a Escola se transferiu para Cruz das Almas e, no dia 28 de fevereiro 1967, a Escola de Agronomia da Bahia se integra a Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Em 14 de maio 2003, quando da posse do Diretor da Escola de Agronomia, Paulo Nacif, em reunião do Conselho Universitário realizada em Cruz das Almas, foi proposta a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a partir do desmembramento da Escola de Agronomia. A escola de Cruz das Almas já era um ponto forte da ideia, pois reduziria substancialmente os investimentos iniciais na construção de instalações para a nova instituição. A partir desse momento, iniciou-se a tarefa de elaborar o projeto de criação da nova universidade, bem como de mobilizar a comunidade regional em torno desse objetivo. Mesmo que o governo federal apresentasse a intenção de criar novas instituições, estava clara a necessidade de construir uma força política em torno da concretização da UFRB (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2019, p. 47).

Por conseguinte, 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 na cidade de Cruz das Almas/BA, com a aprovação da Lei de nº 11.151/05.

Figura 1. Linha de Tempo UFRB



Fonte: **UFRB 5 anos: caminhos, histórias e memórias**, 2010. Cruz das Almas: UFRB.

A criação da UFRB foi marcada por uma ampla participação da comunidade regional. Aconteceram “50 reuniões, e audiências foram realizadas nos confins do Recôncavo”¹⁹ (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, buscando-se que o processo de aprendizagem se espalhe e seja praticado em todos os setores da sociedade regional (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 guarnecem o ensino, pesquisa e extensão, subsidiando a promoção de competências regionais, assim como a conexão do Recôncavo aos processos socioeconômicos e culturais mundiais (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2003).

¹⁹Fala do professor Geraldo Costa.

A palavra Recôncavo significa terra ao redor de uma baía (FRAGA FILHO, 2010). Assim, a região do Recôncavo compreende uma faixa de terra composta por mangues, baixios e tabuleiros que contornam a Baía de Todos os Santos, cuja formação é um semicírculo com uma área de 11.000 km² que reúne 35 municípios, com a seguinte abrangência:

Ao norte de Salvador até Mata de São João e Alagoinhas; a área de solos massapês, localizada ao norte da Baía de Todos os Santos e que segue até região de Teodoro Sampaio; a península de Saubara-Iguape; as terras baixas de Maragogipe a Jaguaripe; e as regiões mais elevadas de Cruz das Almas e Santo Antônio de Jesus (NACIF, 2010, p. 1).

Inegavelmente, a abrangência territorial, o significado histórico, socioeconômico e cultural do Recôncavo para o Estado da Bahia, quiçá, para o Brasil, sinaliza os desafios sociais, políticos e epistêmicos colocados para a nova universidade. Instala-se uma universidade em um território, atravessado por sublevações, conflitos, encontros diaspóricos e trocas culturais de vários povos. Uma região imersa também em contradições e desigualdades de toda ordem, cujas dinâmicas e pluralidades requerem, da UFRB, além da competência técnica para gerir os interesses atinentes à instituição, romper com o eurocentrismo dos modos de pensar/fazer ciência e produzir conhecimentos que estruturam as universidades brasileiras.

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 comunalidades 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 diaspóricas reinventaram suas vidas e, com 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 sociorraciais, sexuais ou quaisquer outras. Frente ao

degreo, 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, que inclui o jeito de ser negro, do ponto de vista da inteligência, da formação metodológica, do aprofundamento, de discussões teóricas, que interessam a sociedade inteira, que contribuam com a cultura nacional, com o conhecimento a serviço das reais necessidades das populações, com suas diversidades (SIQUEIRA, 2006, p. 111, grifo da autora).

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.

Ademais, para dialogarmos com a ideia da UFRB, como uma universidade negra, 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 Enade²⁰ (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 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 (SIGAA), 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).

²⁰Exame Nacional de Desempenho do Estudante.

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 (RISTOFF, 2014)²¹. A partir de dados de 2015, Trindade (2016) identificou que 84% de estudantes do mesmo centro se autodeclararam pretos e pardos.

Ristoff (2014) afirma que o CFP oferecia, em 2013, cursos das licenciaturas²², considerados de “baixa demanda”, e, ainda que havia uma ocupação diferenciada entre negros e brancos, com maior número dos últimos, em cursos considerados competitivos em Instituições do Ensino Superior (IES) brasileiro, o que destoava da realidade da UFRB. Esse é um dado também verificado nas pesquisas referidas no parágrafo anterior.

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. Estas 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. Eles/as sempre são questionados por outras pessoas em relação ao curso

²¹Cabe informar que a pesquisadora trabalhou com dados de 2013.

²²Posteriormente, abordaremos a história do CFP.

que frequentam. Acerca dessa produção identitária e, se quisermos pensar com Foucault (2017), a posicionados em lugares particulares como um estudante do curso de Medicina que foi caracterizado como *a cara do CAHL*²³, e um estudante 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 autodeclaram 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.

Desta maneira, o que aconteceu no CCS se alia 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.

Na UFRB, alguns marcos são importantes de destacar no processo de enfrentamento a processos formativos antiracistas. 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 UFRB²⁴; 2 - A criação, em 2007, do **Fórum 20 de Novembro Pró-**

²³Centro 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.

²⁴Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/2313-lancamento-do-edital-do-forum-permanente-da-ufrb-pro-igualdade-racial-e-inclusao-social-do-reconcavo>

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 nº. 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):

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 socioraciais - 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.

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 contundente.

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

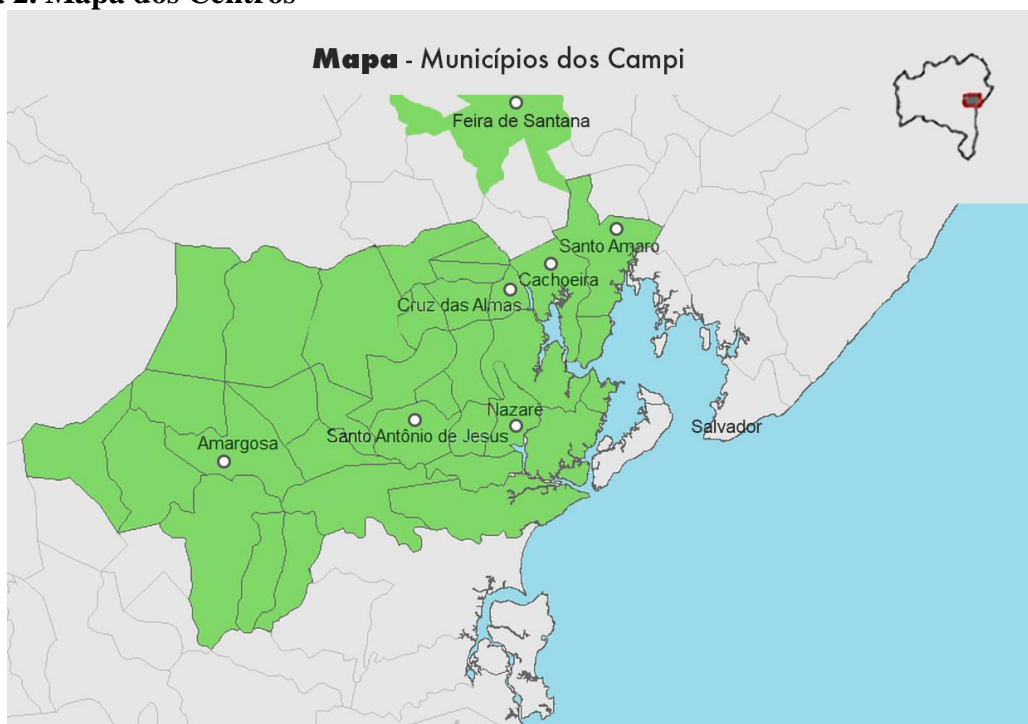
[...] adesão ao REUNI – Plano de Reestruturação das Universidades Federais em 2007, trouxe novas possibilidades para o crescimento e consolidação da UFRB. O programa garantiu os recursos necessários para investimentos em estrutura física, contratação de docentes e servidos e criação de novos cursos. Significou ainda a ampliação de políticas de acesso e permanência, fortalecendo o projeto de uma UFRB inclusiva, solidária, um espaço de geração de conhecimento e participante do desenvolvimento da sociedade em que está inserida. Mesmo trazendo a tradição de mais de um século, desde a Imperial Escola Agrícola, a UFRB é uma universidade nova, e, pode-se dizer, em processo de crescimento (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 seguintes 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, 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.

Figura 2. Mapa dos Centros



Fonte: Elaboração da própria (2020).

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 estudantes²⁵.

Sobre os impactos causados pela presença universidade, a estudante Preta Rara²⁶ 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**

²⁵Mensagem 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.

²⁶ 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.

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, pensamos 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 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 a 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 sociorracial, 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 SISU²⁷ 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 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/PNAES²⁸. Os recursos são disponibilizados para as/os

²⁷O 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=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VvYWw. Acesso em: 10 jan. 2020.

²⁸Programa 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.

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 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.

No entanto, existem críticas em relação à aplicação das políticas de ações afirmativas, principalmente no CFP, um dos centros com maior número de negros e pobres. As queixas giram em torno de “[...] escassez de recursos, o pouco número de bolsas e auxílios tem sido o problema mais narrado por gestores e estudantes, o que, para a grande maioria, tem promovido a evasão de centenas de estudantes” (TRINDADE, 2016, p. 200), portanto, uma situação que diverge de um dos princípios da UFRB, a inclusão social.

Assim, sob a insígnia de “excelência acadêmica e inclusão social”, a UFRB, em meio aos desarranjos políticos, econômicos e sociorracias, sobrevive na tentativa de cumprir o papel de universidade pública e socialmente referenciada, para que a igualdade de direitos se efetive.

2.2 PRAZERES E DISSABORES DAS VIVÊNCIAS EM AMARGOSA

Situada no Recôncavo Sul da Bahia, no território de identidade do Vale do Jiquiriçá, o município de Amargosa localiza-se na zona fronteira entre o litoral e o sertão, distante 235 km de Salvador e 80 km do litoral. Em 2010, Amargosa possuía

uma população de 34.351 (trinta quatro mil trezentos e cinquenta e um) habitantes, sendo que, desses, 24.894 (vinte e quatro mil oitocentos e noventa e quatro) habitantes residiam na zona urbana, equivalendo a 72% da população, e 9.460 (nove mil quatrocentos e sessenta) da população residiam na zona rural, o que equivale a 28% dessa. O município possui uma extensão territorial de 463,2km² e uma densidade 74,16 habitantes por km² (IBGE, 2010).

No capítulo “Recôncavo Baiano: uma região una e plural”, de Ana Maria Carvalho dos Santos Oliveira (2000), a historiadora aborda aspectos físicos, político-administrativos e econômicos da região do Recôncavo Sul, especificamente, no contexto do século XIX. A autora destaca que cronistas e viajantes coloniais, desde o século XVI, faziam distinção entre as terras do Recôncavo e da capital colonial Salvador. No século XIX, os viajantes ressaltavam a qualidade do solo de massapê da região e a diversidade de cultivos agrícolas, com destaque para a cultura da cana de açúcar e do fumo.

Outrossim, em paralelo ao recôncavo açucareiro, alguns viajantes descreveram o Recôncavo das águas e apelidou a região de “terra de navegação”. As viagens pelos rios do Recôncavo possibilitaram a penetração do interior da região e contribuíram para o surgimento de importantes povoações e vilas. Tais aspectos sinalizam a existência de “[...] ‘Recôncavos’, no plural, dando a entender que se tratava de uma região caracterizada pela diversidade da produção agrícola e capaz de atender a um mercado consumidor diversificado” (OLIVEIRA, 2000, p. 53).

A pluralidade de “Recôncavos” produziu dinâmicas econômicas diversificadas. Além do cultivo da cana de açúcar e do fumo, houve o cultivo da mandioca, a produção de cerâmica, a utilização da pesca, bem como o uso em larga escala dos rios para transportar mercadorias. Condições que impulsionaram a economia, não só agroexportadora, mas uma economia de subsistência que garantia a sobrevivência das populações que habitavam aquela região. Assim, o caráter econômico multifacetado da região se reverberou nos aspectos sociais e culturais dessa.

O Recôncavo Sul da Bahia, também nominado de Recôncavo da subsistência, onde a cidade de Amargosa está localizada, começou a ser colonizado na segunda metade do século XVI. Nessa região, foram introduzidas as culturas da cana, da mandioca, do fumo e da pecuária (OLIVEIRA, 2000). Em relação à ocupação da região de Amargosa, segundo Lomanto Neto (2007, p.154): “As primeiras bandeiras chegaram

à região por volta de 1670, porém data do início do século XIX a chegada das primeiras famílias de colonizadores portugueses, onde está localizado o município de Amargosa”.

Em torno de 1825 a 1830, formou-se um povoado que começou a se desenvolver por conta do plantio de café e fumo, constituindo-se em um ponto de troca comercial com o Sertão. Por conta do crescimento do povoado, em junho de 1855, ele foi elevado à Freguesia de Nossa Senhora do Bom Conselho. Essa ficou submetida à Vila Tapera, atual município de Santa Terezinha, até 1877, quando foi desmembrada e se tornou Vila Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa. Em 19 de junho de 1891, a Vila foi elevada à categoria de cidade, sob o nome de Amargosa²⁹ (LOMANTO NETO, 2007; REBOUÇAS; 2013; SANTOS, 2015).

No que tange aos aspectos econômicos do município, percebe-se que vários fatores, naquele contexto, contribuíram para o desenvolvimento proeminente de Amargosa. Segundo Santos,

A partir da década de 1870 a produção cafeeira se expandiu no município, a ponto de atrair, com financiamento do governo republicano recém-instalado, um ramal da Estrada de Ferro de Nazaré (EFN), com 29 km de extensão, inaugurado em 1892. Neste mesmo período, chegam a Amargosa uma leva de colonos italianos, contratados para trabalhar na lavoura cafeeira. Na última década do século XIX, Amargosa chegaria ao seu esplendor econômico. A grande produção cafeeira e fumageira, a posição geográfica privilegiada que lhe permitia figurar como grande entreposto comercial na “boca do sertão”, articulando o Litoral, a Chapada Diamantina e o Sudoeste Baiano, sobretudo após a chegada dos trilhos da EFN, consolidou-a como polo regional, passando a exercer grande influência sobre um número significativo de municípios ao seu entorno, posição que sustentaria, incontestemente, nas três décadas seguintes, embora fosse perdendo influência progressivamente, à medida que a ferrovia avançava pelo Vale do Jiquiriçá em direção ao Sudoeste, com destino a Ubaíra, Jaguaquara e Jequié, a partir das primeiras década dos Novecentos (SANTOS, 2015, p. 186).

O autor destaca como os vários aspectos foram imprescindíveis para consubstanciar o nível de desenvolvimento do município de Amargosa. O aspecto geográfico possibilitou o escoamento de mercadorias, por conta das “estradas carroçáveis” (SANTOS, 1963), pois, muito antes da Estrada de Ferro de Nazaré, Amargosa já era concebida “centro regional” de distribuição. A qualidade do café e do fumo exportados para outros países intensificou bastante o comércio e introduziu Amargosa em um cenário urbano, com fábricas e máquinas. De todo modo, ao fim e ao

²⁹O nome da cidade está relacionado a uma espécie pomba azulada de carne amarga que faziam parte da fauna do local e os caçadores da região faziam o seguinte convite “vamos às Amargosas”.

cabo, subsidiou a economia regional e possibilitou a riqueza e prosperidade da cidade (REBOUÇAS, 2013). E, por fim, a Estrada de Ferro de Nazaré - EFN, que ligava Amargosa ao porto de Nazaré, teve uma importância capital para o fortalecimento do município. A ferrovia, além de atender as demandas de uma cidade que vivenciava um período áureo de desenvolvimento econômico, beneficiou economicamente uma aristocracia ávida em manter seu poder e aumentar seus lucros, em consonância com a ordem capitalista em voga naquela época.

Amargosa recebeu o epíteto de “pequena São Paulo”, devido à opulência vivenciada no município por conta da exportação, principalmente do café, uma alusão ao início do século XX. Naquele contexto, foi remodelado o quadro urbano do município e foram instaladas diversas indústrias, hotéis, teatros, instituições filantrópicas, como a Santa Casa de Misericórdia. Na década de 30, também houve grandes construções em Amargosa, tais como o Jardim Lourival Monte, em 1934, a conclusão da obra da Catedral Nossa Senhora do Bom Conselho, em 1936, e o Cristo Redentor, em 1939. No âmbito educacional, aconteceram mudanças, posto que:

[...] de 23 instituições de ensino, no final da década de 1920, passou para o número de 30 escolas estaduais, 38 municipais e 02 particulares, na década de 1950. Dentre estas, o Ginásio Santa Bernadete (1946), com curso ginásial e pedagógico e o Seminário Menor da Imaculada Conceição [...] (REBOUÇAS, 2013, p. 91).

Mudanças que, entre outros fatores, foram advindas da pujança econômica vivenciada pelo município. A Igreja Católica era responsável pelo aumento do número de instituições de ensino, pois os ginásios foram de sua iniciativa particular. Infelizmente, a ampliação não significou que todos teriam a oportunidade de acessar os espaços de formação educacional, pois a população pobre da cidade foi alijada daqueles espaços e as melhores escolas eram destinadas para as famílias tradicionais. Naquele contexto histórico, vigorava uma educação, cujo fundamento era a “[...] formação moral, cívica e preparação para o trabalho” (REBOUÇAS, 2013).

A partir 1940 até 1960, Amargosa passou por um declínio econômico, por conta dos efeitos deletérios da Grande Depressão (a crise de 1929)³⁰, que se refletiram na economia mundial, no comércio internacional e, logo, nas exportações da região de Amargosa, assim como a exigência, pelo Instituto Brasileiro do Café – IBC, do despolpamento do café, a partir de 1952, proibindo a comercialização do “café de

³⁰Crise econômica mundial que perdurou até Segunda Guerra Mundial. Naquele contexto, houve uma drástica queda da economia açucareira, sobretudo, no Brasil.

terreiro”, considerado de má qualidade, prejudicando, assim, Amargosa que não possuía máquinas para despolar o café; o surgimento da doença “ferrugem do café”, quando se colocou em prática uma política de erradicação da lavoura; e a decadência do transporte ferroviário, bem como o investimento do governo na construção de rodovias, posto que foram construídas as rodovias brasileiras - BR-101 e BR-116, respectivamente, a 32 e 48 km de Amargosa. Essas rodovias federais se constituíram em novas vias de comunicação para cidades como Santo Antonio de Jesus, Feira de Santana e Jequié e representaram a decadência total da região de Amargosa (SANTOS, 1963; LOMANTO NETO, 2007; REBOUÇAS, 2013; SANTOS, 2015).

As transformações na dinâmica econômica levaram a “Rainha do café³¹” a perder a sua condição de entreposto comercial, com o declínio nas vendas do principal produto de exportação, o café. Houve o êxodo da população tanto da zona rural, quanto da urbana, pessoas desempregadas, por conta do fechamento de armazéns de café e fumo, firmas comerciais, hotéis, teatros e cinemas, migraram para São Paulo, que estava em pleno desenvolvimento industrial.

As paisagens, onde se cultivavam o “ouro verde” (REBOUÇAS, 2013), foram destinadas para criação de gado leiteiro e cacau. Esse último foi introduzido na década de 70 e se expandiu durante os anos 1980, apresentando-se como alternativa para os grandes e médios fazendeiros. O município passou a ter a cultura do cacau como um dos esteios de sustentação econômica, mas começou a declinar nas últimas décadas de 1990 por conta da vassoura de bruxa. Um contexto, em que se desenvolveram o cultivo de diversos produtos, tais como a mandioca, de forma intensa em pequenas propriedades, e o cultivo de banana, batata-doce, aipim, amendoim, milho, verduras e frutas (SANTOS, 2015).

Amargosa, na década de 90, voltou a se consolidar como cidade polo regional, pois houve a “[...] implantação 29ª Região Administrativa do Estado da Bahia (Direc, Ciretran), a implantação da Escola Agrotécnica de Amargosa e da sede regional do INSS” (LOMANTO NETO, 2008, p. 158). A rede de serviços passou atender a toda região e gerou também certo dinamismo econômico na cidade. Igualmente, os investimentos na festa de São João, a partir de 1993, com resultados exitosos, constituem-se em uma ação importante para economia do município.

³¹Rebouças (2013) utiliza a alcunha de “Rainha do Café” para Amargosa, segundo Rainha do Café. **Revista dos Municípios**. Salvador [1926-1929].

Para Santos (2015), a instalação de um *campus* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, o Centro de Formação de Professores – CFP, em 2006, significou o fortalecimento econômico, levando em conta uma série de investimentos e equipamentos, além dos salários e serviços que modificaram a dinâmica da cidade. De todo modo, as transformações ocorridas no âmbito econômico estavam alinhadas às políticas nacionais³² que, de forma hodierna, dinamizaram também o pulsar social e educacional da cidade.

Amargosa, “Cidade de Jardim”, é caracterizada pela beleza das suas praças, pela boa culinária, pela gente ordeira e simpática, pela realização de uma das maiores e belas festas juninas do interior do estado da Bahia. Uma Amargosa cuja feira livre sacode a cidade no sábado e congrega todos da Região do Vale do Jiquiriçá. Mas também nos deparamos com uma cidade que, às vezes, agride, tenta reprimir e deslegitimar as presenças de corpos cujas afiliações sexuais e étnico-raciais não se enquadram nos padrões almejados da sociedade.

Nossa assertiva se baseia em alguns fatos que ocorreram em Amargosa e se constituíram em práticas homofóbicas e racistas que também perfilam o cotidiano da “Cidade Jardim”. O primeiro fato ocorreu em fevereiro de 2010, quando foram publicizados textos em várias locais da cidade, como na porta de algumas residências, no chão da fábrica de sapatos, em lugares comuns onde as pessoas transitavam. Nesses textos, havia listas onde constavam nomes de conhecidos, parentesco e profissões de pessoas que podiam ser identificadas. Os títulos dos textos foram “Os veados encubados de Amargosa”, “As sapatonas encubadas de Amargosa” e “As periguetes de Amargosa”. (GIVIGI; DORNELES, 2013, p. 02). De todo modo, as listas foram multiplicadas, ocorreram tensões sociais, houve queixas na delegacia que levaram a polícia a ordenar o recolhimento das mesmas. Ainda segundo Givigi e Dorneles (2013, p. 3), “[...] Mulheres casadas foram acometidas por violências por seus maridos e enlances foram desfeitos, jovens foram vigiados/as em seu lazer, dentre outros”.

Uma ação perversa que, além de mostrar o trato discriminatório sobre as sexualidades das pessoas, desrespeitou-se a privacidade e o direito individual de cada um. Prevalece a ideia de que tais comportamentos são desvios sociais, posto que sexualidades não heteronormativas são tomadas com anormais, ou quaisquer tipos de

³²Estamos no segundo mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva e o país passa várias mudanças econômicas muito significativas para a população.

vivências afetivas que destoem de alguns padrões impostos pelas sociedades são maculados, e as pessoas envolvidas, na maioria das vezes, são perseguidas, achincalhadas e, às vezes, são assassinadas, levando em conta que, tanto na sociedade amargosense, quanto em diversas sociedades, faz-se necessário resguardar determinados valores morais de família patriarcal e cristã. Algumas ações realizadas também por instituições, como a escola, a igreja, todo um ordenamento jurídico-político e social objetiva normatizar e “docilizar” os corpos.

O outro fato ocorreu no dia 15 de agosto de 2013, quando um estudante do CFP foi agredido, verbalmente e fisicamente, nas ruas do Centro de Amargosa. Um grupo de jovens criminosos, ao atacar o estudante, dizia: “você é gay, então tem que apanhar”. A vítima registrou queixa e fez exame médico. O ataque ao estudante ocorreu três dias depois do “**Agosto Gay**”, evento que aconteceu no CFP, cujo tema foi **Relações de Gênero, Sexualidade e Diversidade: a Formação Docente em debate** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2013). Tal fato também nos indicou que foi mais uma reação violenta contra os modos que os corpos não normativos se expressavam/transitavam dentro da cidade, tentando impedir o direito de ir e vir, que torna o “gay”, a lésbica, a mulher, a pessoa negra em corpos vulneráveis e colocados sob o escrutínio.

São várias reflexões que podem ser realizadas no campo da sexualidade sobre o caso da lista e do estudante gay agredido em Amargosa. Um aspecto comum aos dois fatos é a existência da disputa entre o que é considerado normal por alguns indivíduos, que decretam guerra contra as chamadas anormalidades, principalmente, do ponto de vista das sexualidades. Silva (2010), ao refletir sobre a normalidade na dinâmica de alguns campos de conhecimento, afirma:

A Sociobiologia, a Neurologia, a Genética, a Psicanálise, a Psiquiatria e a Medicina codificam, traduzem, observam e apresentam toda uma terminologia para designar o anormal. O conhecimento daí advindo é, também, utilizado para criar a noção de homossexual, de negro, mulher. Ou seja, estabelece uma relação EU-outro, em que o projeto moderno define, pela ciência, a verdade sobre a normalidade, sobre modos de existência e condutas permitidos, válidos. Esta normalidade e modos de existências válidos são expressos na figura do heterossexual, branco e homem (SILVA, 2010, p. 153).

Tais campos são agenciados por uma lógica de mundo que se pretendia universal, posto que a ciência moderna e suas formas de produzir conhecimento, a razão e a verdade confinaram às exclusões as alteridades dos chamados outros. Além de confinar,

alude a essas várias patologias, colocam-nos em condições ignominiosas, porque pensar nas existências, a partir do diverso, é dismantelar uma rede de saberes e poderes que, historicamente, ordenaram o mundo social. Um mundo que resiste às contestações, refratário às mudanças e repositório de violências e arbitrariedades contra corpos que, historicamente, buscam se insurgirem. Nessa lógica de mundo, em que o normal é ser “heterossexual, branco e homem”, nutrem-se experiências de “mulheres e homens de bem” que violam leis, têm práticas sociais arbitrarias, que passam incólumes e/ou são naturalizadas, na maioria das vezes, aos olhos da vida ordinária dos habitantes, aqui, especificamente, da cidade de Amargosa.

Também, no dia 29 de novembro de 2018, ocorreu outro fato em Amargosa, que merece destaque nesse estudo: Uma estudante do CFP foi vítima de um ataque racista no momento que andava pelas ruas do centro da cidade. Segundo relato da estudante, “[...] passei por um grupo de seis rapazes que estavam sentados em um bar. Um deles falou: "Pegar você e cortar esse cabelo com uma faca de serra cega[...]”, outro respondeu: "É! Bolsonaro vem aí!" E os demais riram promissoramente”³³.

É um fato que sintetiza a virulência das ações sobre corpos que transgridem fronteiras estético-normativas em sociedades racistas. O que colocou a vítima (a estudante) em uma situação de insegurança sem tamanho, a ameaça veio carregada com requinte de crueldade. Imaginemos! Cortar o cabelo da estudante à força, ainda com uma faca de serra cega.

À primeira vista, nos parece que o cabelo é o estopim de tal violência, mas sabemos que a atitude racista, daquele momento, transcendeu a estética do cabelo utilizado pela estudante. A fala do criminoso e a (re) afirmação da sua pertinência, com os risos dos colegas, são reflexos de uma engrenagem política, midiática e educacional que, historicamente, alimenta e é leniente com o racismo na sociedade brasileira, mesmo que esse seja crime inafiançável e imprescritível, prescrito no inciso XLII do Artigo 5º da Constituição Federal.

Em relação ao cabelo, a autora Gomes (2008), a partir do seu estudo do doutorado sobre corpo e cabelo nos salões étnicos de Belo de Horizonte, abordou também como as propagandas de produtos para alisamentos de cabelos prometem melhorias não só estética, mas, em outras dimensões da vida das pessoas que os utilizam,

³³Thaís Mendes. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=10001391313693>. Acesso 20 julho de 2020.

especificamente, as mulheres negras. “A promessa da “melhora” do cabelo é associada à “[...] melhoria” de vida, ao bem-estar não só do corpo físico, como também social”. Enfim, “[...] o alisamento acabará com o mal-estar causado pelo cabelo crespo, garantindo segurança e um ótimo resultado” (GOMES, 2008, p. 236).

A promessa de solução para o cabelo crespo, utilizada pela publicidade, pode ser concebida como mais uma faceta das “[...] tecnologias de poder sobre o corpo [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 34), uma vez que se estabelecem padrões, regulam-se grupos que estão fora da estética dominante e se agenciam pessoas que sobrevivem aos possíveis infortúnios dos cabelos crespos. Para algumas pessoas que têm cabelos crespos, o alcançar a magia e o esplendor do cabelo liso pode significar a senha para entrar mesmo que, provisoriamente, no encantado reino da brancura, porque a sensação de “bem-estar social”, de “segurança” e de estar plena com os cabelos lisos, que a mídia difunde na vida hodierna, sintetizam as imposturas sob as quais se edificam o racismo na sociedade brasileira.

Outrossim, quando um dos racistas retruca: “É! Bolsonaro vem aí”, ele objetiva aterrorizar/reprimir a estudante. A repressão de ordem racista e fascista se articulava/articula e tem respaldo na conjuntura social, política, hostil e perversa que, de forma mais efetiva, instaurou-se durante o pleito eleitoral para presidente da república no Brasil, em 2018. Lamentavelmente, elegeu-se, em outubro, o Bolsonaro, um político racista, machista, homofóbico, misógino, conservador, que exalta torturadores, destila ódio contra sindicatos, movimentos sociais e as minorias. Em síntese, o presidente eleito brasileiro é o que tem de mais pérfido e execrável no cenário político de um país democrático.

O atual chefe de Estado brasileiro, evocado por um dos meliantes que atacou a estudante do CFP cumpre o papel juntamente com seus aliados da “nova direita” (CASSIMIRO, 2018), de achincalhar as instituições democráticas (boa parte tem alinhamento com seu projeto político e ideológico), de destruir os órgãos que fomentam políticas para combater às desigualdades, de difundir ideias e políticas que promovem mais violência contra os grupos subalternizados. Infelizmente, esse modelo de fazer política, de forma agressiva e hedionda, encontra aliados em parte da sociedade

brasileira, como comprova a sua eleição. A atitude racista dos “bolsominions”³⁴ de Amargosa contra a jovem é mais um tentáculo do “ódio como política”, dinamizado pelo “fluxo reacionário” em voga com mais intensidade no Brasil no atual contexto (GALLEGO, 2018; CASSIMIRO, 2018).

Ainda sobre a dinâmica social de Amargosa, vejamos como “algumas pessoas” da cidade percebem as/os estudantes do CFP. As informações foram construídas partir das narrativas de discentes do centro que foram entrevistadas para a produção da tese. Conforme Larissa Luz:

Eu já ouvi comentários, **algumas pessoas falam que os estudantes da Universidade não gostam de pentear o cabelo.** Esta fala que eu citei foi de um morador daqui da cidade, como outros também, falam muitas coisas sobre nós, **enquanto estudantes negros aqui da universidade. Parece que aquele espaço só é ocupado por pessoas negras. Eu penso assim que seja um incômodo.** Eles veem filhos de zona rural, um produtor, ocupando esses espaços incomoda muita gente. Um negro ingressando na Universidade Federal (Larissa Luz, participante, grifos nossos).

Segundo Xênia França: “Você passa na rua, porque você é preto, tem cabelo de preto, cabelo trançado é da UFRB. Como se, na cidade, não tivesse preto, não tivesse pessoas que gostam de trançar o cabelo, que querem ter o cabelo dreadado”³⁵ (Xênia França, participante, grifos nossos).

De outra parte, Nara Couto afirma: “Eu ouvi vários discursos do povo declarando, que o povo da cidade fala, que a universidade só veio para cá trazer problemas. Só veio trazer maconheiros, **gays** e eu acredito que a universidade não tem esse papel, não foi a universidade que trouxe” (participante, grifos nossos).

Essas são narrativas que apresentam os muitos nós existentes nas relações tecidas entre a cidade e o público alvo que o CFP /UFRB atende a juventude negra e popular. Assim, comentários com pecha de incômodos, na verdade, são preconceitos, homofobias e racismos. Parece-nos que algumas pessoas atribuem àqueles novos

³⁴Expressão pejorativa para designar pessoas politicamente alinhadas com os ideais de Jair Bolsonaro, o atual presidente do Brasil. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/bolsominion/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

³⁵A estudante faz relação ao cabelo *dreadlocks* ou tranças rebeldes. Para alguns, ele é símbolo de resistência, enquanto outros adotaram o estilo, pensando no poder estético. De um lado ou de outro, uma coisa é fato, o que não falta é história por trás das madeixas entrelaçadas em forma cilíndricas. Representado na cultura popular por Bob Marley e os seguidores do movimento Rastafari, os dreads possuem ligação direta com a África e a luta do negro em busca da afirmação de sua cultura Disponível: <https://www.geledes.org.br/dreadlocks-estilo-negritude-e-historia-reunidos-em-um-penteado-milenar/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

sujeitos que ocupam o CFP/UFRB de Amargosa, uma transformação que destoa do projeto de cidade almejado pela população nativa da “Cidade Jardim”. O incômodo é por conta das diferenças estéticas, da origem social e das sexualidades dos sujeitos. São corpos “não recomendados”³⁶ que ficam reféns de um severo escrutínio sexual e sociorracial.

No tocante ao cabelo, a “espessura identitária” (FERREIRA, 2015, p. 112), que o mesmo atribui a quem o carrega, o transforma é mais um item de especulação dirigida ao corpo negro. Assim, não gosta de pentear o cabelo, é cabelo de preto, cabelo trançado é da UFRB são afirmações que expressam noções redutoras das pessoas negras e suas estéticas. Tais noções estão, historicamente, inscritas em diferentes projetos de dominação racial sobre os corpos negros.

Neste sentido, para Kilomba (2019, p. 128): “Existe, portanto, uma relação entre a consciência racial e a descolonização do corpo negro, bem como entre as ofensas racistas e o controle do negro”. Se levarmos em conta que o processo de descolonização do corpo passa pela ruptura com a estética dominante, assim como pela afirmação de símbolos e signos relacionados às culturas negras inferiorizadas ao longo da história brasileira. É correto afirmar que as/os estudantes do CFP/UFRB, com suas tranças, dreads, turbantes, trilham outros caminhos para combater o degredo, afirmando as suas estéticas positivamente. Outrossim, o corpo negro descolonizado se constrói em meio aos embates e tensões das pessoas negras consigo mesmas, assim como com os grupos que ocupam lugares hegemônicos na hierarquia racial.

Por conseguinte:

No Brasil, o corpo negro ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento. Essa superação se dá mediante a publicização da questão racial como um direito, via práticas, projetos, ações políticas, cobrança de Estado e do mundo privado da presença da população negra na mídia, nos cursos superiores, na política, nos lugares de poder e decisão, na moda, na arte, entre outros (GOMES, 2017, p. 94).

As considerações de Gomes (2017) são pertinentes para refletirmos sobre as diversas presenças das/os estudantes negras/os do CFP, em Amargosa, e os processos

³⁶Não recomendado. A placa de censura no meu rosto diz: Não recomendado à uma sociedade. A tarja de conforto no meu corpo diz: Não recomendado. A letra da música é de autoria de Caio Prado, cantor e compositor de personalidade, dono de um timbre especial. Recorta, em versos, os flagrantes do nosso dia-a-dia e usa a canção com instrumento de crítica social. Disponível em: <https://www.diadamusica.com.br/caioprado>. Acesso em: 20 mar. 2020.

que envolvem a visibilidade racial. Possíveis incômodos e comentários das pessoas (como assinalou Larissa Luz), de certa maneira, são desdobramentos das mudanças de espaços, os quais os corpos negros começam circular. Agora vamos encontrá-los também, em uma universidade federal, de uma cidade do interior do Estado, longe da capital, que via aqueles corpos apenas ligados aos trabalhos pesados e precarizados da cidade. São os corpos de grupos marcados pelas “outridades” (KILOMBA, 2019), tais quais a juventude da zona rural, a filha/o do pequeno produtor, o **gay**, a juventude negra, entre outros que querem a formação no ensino superior, para se emancipar, inclusive, emancipar a Amargosa e as suas cidades de origem.

Kilomba (2019), refletindo sobre a ideia da existência de um “sistema de ordenamento”, que delimita o lugar da diferença racial, apresenta as seguintes considerações a partir dos ensaios de Paul Mercheril (2000 apud KILOMBA, 2019). Esse usa um vocabulário estético para narrar a exclusão e a segregação.

Ele fala do uso da “beleza” e da “feiura” no contexto da diferença racial dentro da nação. As/Os “Outras/os” raciais e sua presença são vistos como a causa da “feiura nacional” porque se imagina que antes de sua chegada a nação era “bonita”. No entanto, agora a nação está “feia”. É a presença de não nacionais na nação, das e dos não-Nós no espaço do Nós, que torna a nação feia, desfigurando-a, infectando-a, sujando-a. Esse esquema estético de beleza e feiura constrói diferenças entre pessoas de dentro e pessoas de fora (KILOMBA, 2019, p. 172).

Uma analogia que nos impele às seguintes reflexões: a) quem carrega o estigma da “feiura” pode até transpor o “sistema de ordenamento” elaborado/modulado por quem tem o atributo da “beleza”, mas estará sempre refém do controle e do escrutínio; e b) dentro da nação, se afiguram tensões de várias ordens e disputas contra os não nacionais, ou os “não-Nós”, se forem negras/os, quando essas/esses transgridem o tal sistema, o fundamento racial ainda persiste, porque o “fardo” da raça, logo, a condição racial, urdiu para a/o negra/o, o lugar mais nefasto no mundo social, assim como, em quaisquer relações, nele tecidas.

No caso de Amargosa, se tomarmos a ideia de que a “universidade trouxe problemas”, encontra-se no mesmo patamar da ideia de que a nação se tornou feia, suja e desfigurada. Vemos que são percepções que se constituem em mais um sinal da virulência do racismo, da homofobia e de classe que alimentam ideias distorcidas das diferenças e elege quem é de dentro e quem é de fora.

Ademais, quando Xênia França afirma: “a cidade não tem preto e não tem pessoas que gostam de trançar o cabelo, ter o cabelo dreado”; e Nara Couto defende: “não foi a universidade que trouxe maconheiros, gays”. Parece-nos que, na vida hodierna de Amargosa, os naturais da cidade que trançam e utilizam dreads nos cabelos, os gays e, quiçá, pessoas que fumam maconha, podem até ser de dentro, mas são concebidas como pessoas de fora, principalmente se forem jovens negras/os e periféricos, porque, na “segregação e exclusão”, a raça é determinante em última instância.

Portanto, o estar no CFP/UFRB, na cidade de Amargosa, significa vivenciar acolhimentos, generosidades e simpatias das gentes que ocupam a “Cidade Jardim”. Ao lado de intempestivas persistências de assédio, coação e regulação de corpos (práticas e atitudes preconceituosas, racistas e homofóbicas que, infelizmente, existem, não apenas em Amargosa), contra grupos que lutam para transgredir o “sistema de ordenamento”, principalmente, as/os estudantes do CFP/UFRB, uma instituição, predominantemente, negra e popular que, por si só, representa a insurgência.

2.3 CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP DA UFRB: ENTRECruzamentos SOCIORraciais E FORMATIVOS

Em outubro de 2006, instalou-se, em Amargosa, o Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. No vestibular de julho de 2006, foram oferecidas 120 vagas, divididas, equivalentemente, entre os cursos de licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Física. O Centro começou a funcionar com 9 (nove) docentes e, em 2007, já contava com 21 (vinte e um). Segundo Godinho e Santos:

[...] o corpo docente desse Centro teve como preocupação central a compreensão do contexto onde se insere o *campus*, para, a partir daí desenvolver estudos, pesquisas e atividades de extensão que tivesse como foco o fortalecimento do desenvolvimento regional, ancorado nos seguintes princípios: empoderamento comunitário, emancipação dos atores locais, transformação da realidade regional, entrelaçamento de saberes e a horizontalidade no que se refere à produção do saber como constituinte das relações entre Universidade e Sociedade (GODINHO; SANTOS, 2007, p. 15).

As preocupações das/os docentes estavam condizentes com a concepção que guiou a criação da UFRB, o “Recôncavo como região de aprendizagem”, bem como nos princípios da excelência acadêmica, inclusão social, desenvolvimento regional e

internacionalização que regem o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2015, p. 17). Assim, no CFP, o ensino, pesquisa e extensão serão (retro) alimentados pela pluralidade de vozes, de corpos, de fazeres e saberes de atrizes/atores locais fixados no Recôncavo Sul e Vale de Jiquiriçá. Ambiciona-se um diálogo fecundo entre Universidade e Sociedade, para que se rompam hierarquias, edifique-se um espaço acadêmico em que trocas, assim como a participação efetiva da comunidade no *fazer* universidade, nutram as relações e contribuam para emancipação das pessoas da cidade de Amargosa, bem como do seu entorno. Desta maneira, quando indagamos à estudante Preta Rara sobre a importância do CFP, em Amargosa, afirmou:

Foi muito importante para a vida de todos habitantes da cidade e principalmente pra vida da gente que mora em bairros periféricos, que as pessoas tinham uma visão diferenciada. **A gente teve várias conquistas com a implantação do centro, a gente pode andar de cabeça erguida em qualquer instância, em qualquer lugar.** Porque o negro já é importante, mas **o negro com conhecimento é mais importante ainda** (Preta Rara, participante, grifos nossos).

A estudante não explica a visão diferenciada, no entanto, a ideia de mudança na postura corporal da “gente da periferia”, quando houve a instalação do CFP, constitui-se uma resposta às “pessoas” que, possivelmente, discriminavam a periferia. O “andar de cabeça erguida”, além de representar a altivez traduzida através do corpo, enuncia o enfrentamento às visões essencializantes, aos quais estavam submetidas aquela gente. Outrossim, essa nova postura corporal da “gente da periferia” se forja nas tramas formativas vivenciadas tanto dentro quanto fora do espaço acadêmico, porque “o negro com conhecimento”, ao ficar mais importante consegue erguer a cabeça, pois agora ocupa lugares que lhe foram negados ao longo dos anos.

Uma situação que só se alterou com o processo de expansão/interiorização das universidades públicas federais, assim como a adoção das políticas de ações afirmativas, as cotas sociorraciais, que abre possibilidades de se construir outras percepções sobre esses grupos que compõem a sociedade. Em relação ao corpo negro, segundo Gomes:

Não se pode negar que as ações afirmativas têm reeducado a universidade e a sociedade brasileira na sua relação com o corpo negro. A copresença desse sujeito e sua corporeidade, em patamar de igualdade, em setores e espaços sociais por ele antes não ocupados exige convivência, respeito e ética no trato com a diferença. Tudo isso acaba por trazer uma nova leitura, outra presença e uma nova visão do corpo negro. É também motivo de tensões e aprendizados. Aprendizados de outras formas de ser e ver o mundo (GOMES, 2011, p. 49).

Uma reeducação proporcionada pela presença significativa de jovens negras/os com suas corporeidades, pois impulsionaram trocas socioculturais, políticas, de conhecimentos, estéticas e tantas outras que fortalecem o ambiente acadêmico, tornando-o mais fecundo e promissor. A diversidade abre possibilidades para construção de uma “nova visão” sobre as/os negras/os, pobres, enfim, gente da periférica. O resultado dessas experiências é a diversificação da aprendizagem e das múltiplas formas de aprender, cujos embates e tensões são naturais e inerentes às relações humanas.

Para atender aos princípios que balizam a sua criação, respeito e valorização do local e dos sujeitos ali fincados é que, em 2006, o Centro de Formação de Professores – CFP realizou a **I Conferência Negritude e Educação**³⁷, aliando saberes populares aos saberes acadêmicos e iniciando, assim, as relações entre a Universidade e as comunidades locais, bem como fortalecer a institucionalização de ações, reflexões e pesquisas sobre as relações étnico-raciais e educação no centro. (SANTIAGO, 2019) Em 2007, foi realizado o **I Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul: Educação, Cultura e Sociedade**³⁸, que objetivou aprofundar o conhecimento sobre o Recôncavo Sul nas dimensões educacionais, sociais e culturais (GODINHO; SANTOS, 2007).

Assim, ao longo dos anos, no CFP/UFRB, foram realizados vários eventos, dos quais destacamos o **Fórum 20 de Novembro Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo** que acontece, desde 2007, no mês de novembro, nos seus respectivos centro de ensino da UFRB, exceto em 2012, 2013, 2014; o **Fórum de Licenciaturas da UFRB**, que já está em sua quinta edição em 2019; o **Maião Negro** que aconteceu em 2012, 2014, 2015, 2016 e 2018; o **I e II Festival de Múltiplas Sexualidades**, realizado em 2012 e 2013; o **I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB**, em 2013; o **Agosto Gay**, em 2013; o **I Congresso Mundial de Cultura**, em 2014, e o **I Simpósio Diversidades, Culturas e Múltiplas Linguagens**, em 2014. Essas foram/são atividades que trazem como marca discussões sobre culturas, as culturas afro-diaspóricas, as políticas de ações afirmativas, as relações étnico-raciais, o gênero, a diversidade sexual e religiosa, a educação das populações do campo, bem como as temáticas da formação do professor nas dimensões políticas, filosóficas,

³⁷Em dezembro de 2019 aconteceu a 14ª edição desse evento.

³⁸A segunda edição desse evento foi em 2009.

socioeconômicas e formativas. As parcerias com instituições da região se constroem a partir de diálogos, cuja polifonia de vozes e ideias de atrizes/atores envolvidos/as são fundamentais para fortalecer o centro.

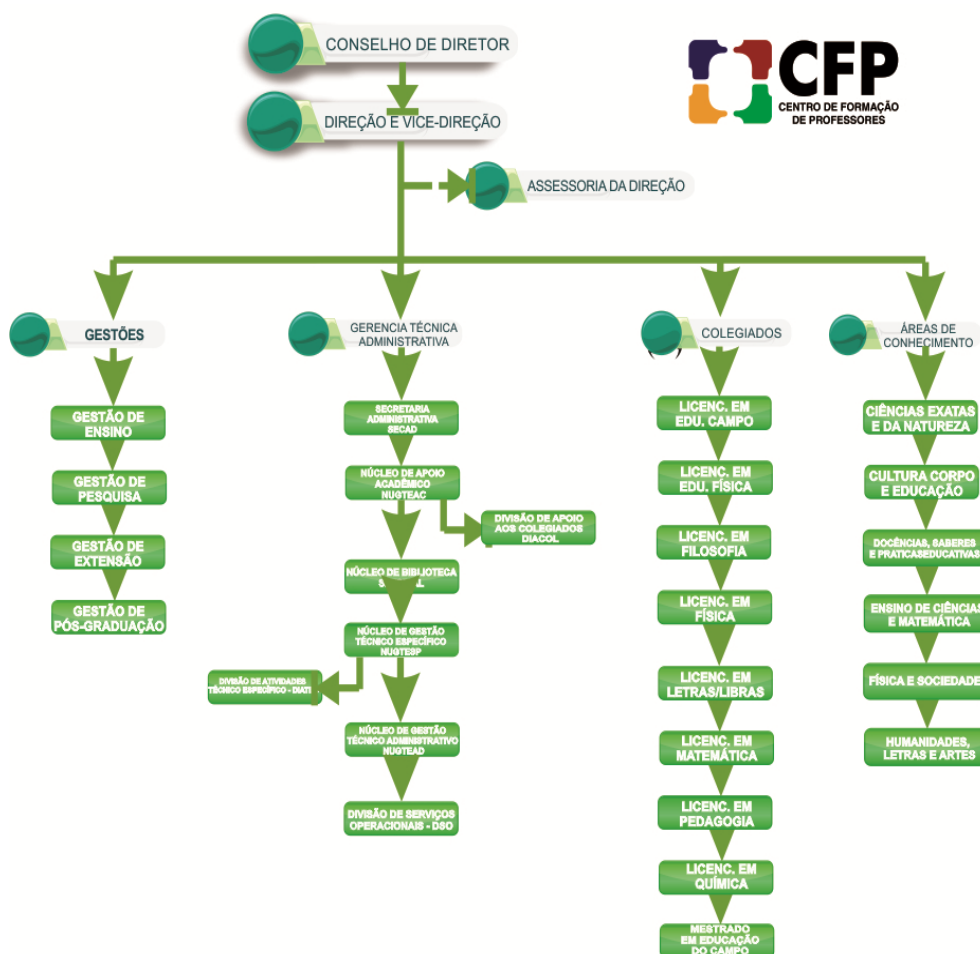
Sobre sua experiência no CFP, o estudante Liniker declara:

O CFP têm alunos oriundos do campo, como eu também sou, mas, que não vê nisso limites. **Pelo contrário, a universidade ela tem essa possibilidade e abre essa facilidade de você se mostrar e você dizer quem é.** É um lugar, um espaço de você pode ser livre, vamos pensar assim. Muitas pessoas disseram assim, quando tu chegar na universidade tu vai mudar. **Mudei! Mudei assim, eu vou te dizer, que mudei pra melhor. Porque eu consigo me colocar nos lugares e não aceitar ser oprimido** (Liniker, participante, grifos nossos).

Muitos são os papéis da universidade apontados por Liniker. É um ambiente de possibilidades, é o lugar de promoção da liberdade, da reflexão, de descobertas de *si*, transformações que levaram o estudante a assumir “um lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) e se insurgir contra a opressão. De todo modo, quando Liniker utiliza o vocábulo “livre” (relacionado à liberdade), permitiu-nos pensar que, na universidade/educação, respeitasse a “ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 2006, p. 44) das pessoas, uma vez que, mesmo em meio às adversidades, o processo formativo contribui para a ampliação de horizontes e percepções de/sobre o mundo. Uma condição que independe do lugar de pertença, conforme indica Liniker ao ressaltar, de forma audaz, a sua origem campesina.

Do ponto de vista da estrutura administrativa, o CFP funciona da seguinte maneira:

Figura 3. Estrutura do CFP



Fonte: Portal da UFRB, 2020.

A estrutura administrativa do CFP visa a atender às inúmeras demandas existentes para que o ensino, a pesquisa e a extensão se realizem. O centro é composto por 140 servidores docentes, 46 servidores técnicos e 39 servidores terceirizados (CFP/UFRB, 2020). Nesse, são oferecidos oito cursos de Licenciaturas, tais quais Filosofia, Física, Educação Física, Letras/Libras/Língua Estrangeira, Matemática, Pedagogia, Química, Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias e o curso de Tecnologia em Agroecologia. Existem três cursos de pós-graduação, um *Stricto Sensu*: Educação do Campo (Mestrado Profissional), e dois *Lato Sensu*: - Educação e Interdisciplinaridades; Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial no Semiárido Brasileiro.

O CFP tem vinte e nove grupos de pesquisa, três grupos de estudo e três revistas científicas com publicações semestrais, a **Griot**: Revista de Filosofia, que publica nas áreas de filosofia; a **Revista Entrelaçando**, cujo foco central é cultura e educação; e a **Revista Acadêmica Gueto**, que foca as discussões sobre a inclusão e cultura corporal.

Entre as atividades de extensão, temos o **Cine Rapadura** e o **Cine Aurora** que realizam atividades de exibição de filmes voltados, também, para a comunidade exterior, para explorar as dimensões artísticas, recreativas, políticas e filosóficas que colaboram com quaisquer processos formativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA/CFP, 2020).

Figura 4. Centro de Formação de Professores da UFRB



A tabela 1 apresenta em detalhe a infraestrutura física do CFP. Somam-se: 13 laboratórios de ensino e 01 sala da brinquedoteca; 08 salas de instalações administrativas; 01 sala de professor; 02 salas de reuniões; 61 gabinetes de professores; 01 biblioteca; 02 salas de conferências/auditórios; 16 sanitários; 01 área de convivência, 01 cantina, complexo poliesportivo, guarita e estacionamento para carros.

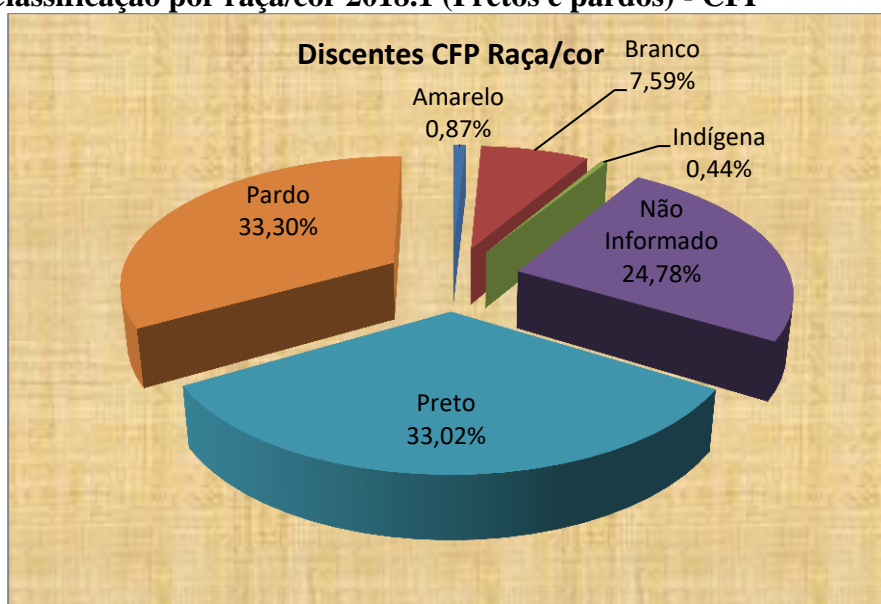
Tabela 1. Infraestrutura do CFP

Infraestrutura	Quantidade
Salas de aula	25 (Capacidade total - 1280 alunos)
Laboratórios (14)	02 Laboratórios de Química; 01 Laboratório de Bioquímica/biologia; 04 Laboratórios de Física; 01 Laboratório de Matemática; 01 Brinquedoteca; 01 Laboratório de Anatomia; 01 Laboratório de Ed. Física; 02 Laboratórios de Informática; 01 Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE.
Salas para instalações administrativas	08 salas com espaço entre 8,3m ² a 39,3 m ²
Sala para professores	01 sala de 23,76 m ²
Sala de reuniões	02 salas (14 e 18 m ²) Uma no pavilhão de aulas e outra no prédio administrativo.
Gabinete de professores	61 gabinetes de 8,30 m ² que comporta 02 professores por gabinete.
Biblioteca	01 com 3 318 títulos e outra com 32 529 exemplares
Salas de conferências/auditórios	02 salas de aula com 85, 25 m ² e 117,39 m ² , respectivamente.
Instalações sanitárias	16 sanitários
Acesso para pessoas com deficiência física e motora	01 rampa 01 elevador
Áreas de convivência	01 com 7,89 m ² , localizada no pavilhão de aulas, andar superior.
Cantina	01 cantina com 40,18 m ² .
Complexo Poliesportivo	02 quadras poliesportiva, 02 banheiros, 02 depósitos, 01 piscina, 01 quadra futebol <i>society</i> e 01 estacionamento.
Guarita	01 banheiro.
Estacionamento	Para carros, motocicletas e vagas para pessoas com deficiência.

No que tange à composição étnico-racial das/os estudantes, no semestre 2018.1, o Centro de Formação de Professores contava com o número de 1832 (mil oitocentos trinta e dois) estudantes matriculados que possuíam o seguinte perfil cor/raça.

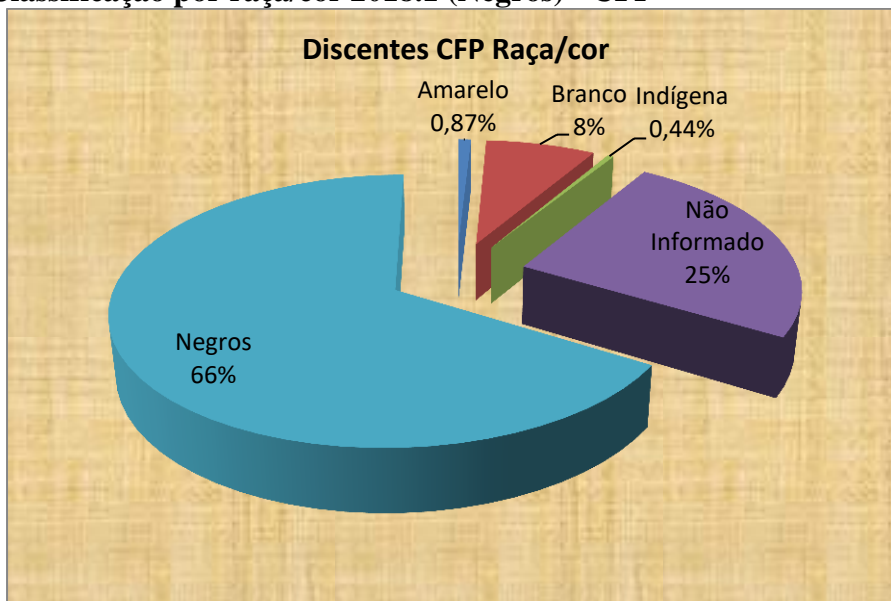
O **gráfico 1** apresenta o número expressivo de estudantes autodeclarados pretos e pardos no CFP, são 33,02% e 33,30%, respectivamente, ultrapassando, de forma muito significativa, a presença de estudantes brancos, que é 7,59%.

Gráfico 1. Classificação por raça/cor 2018.1 (Pretos e pardos) - CFP



Fonte: UFRB/SURRAC, 2018. Elaboração da Autora

Quando somamos pretos e pardos, agrupando na categoria negro, Gráfico 2 a seguir, totalizam-se 66,32% de estudantes. Em número, temos um centro que 1215 (mil duzentos e quinze) estudantes se autodeclararam negros.

Gráfico 2. Classificação por raça/cor 2018.1 (Negros) - CFP

Fonte: UFRB/SURRAC, 2018. Elaboração da Autora

As categorias preto e pardo são utilizadas pelo IBGE e o IPEA para realização do censo demográfico no Brasil. De todo modo, tal situação se inscreve na maleabilidade do sistema classificatório que persiste no âmbito da sociedade brasileira, que diferencia os não-brancos a partir de várias distinções, em que um dos papéis foi a fragmentação da identidade racial negra. No entanto, do ponto de vista do acesso a níveis educacionais, a rendimentos, a apropriação de oportunidades sociais, os pardos e pretos estão em condições muito próximas (HANSEBALG, 2006).

Para tanto, o que nos inquietou foi que 24,78% de estudantes não autodeclararam a cor, uma percentagem bastante expressiva, levando em conta que tal procedimento pode impedi-los de acessar benefícios sociais dentro da UFRB. Ainda sobre a autodeclaração dos pardos na sociedade brasileira,

[...] somos obrigados a apontar que pouco adianta para uma pessoa identificada com um contingente usualmente discriminado (negros, indígenas, judeus etc.) se recusar a se reconhecer enquanto tal se os agentes discriminadores, dominantes na sociedade, insistem em lhe hetero-classificar desse modo. De fato, é um direito que cabe a cada um que se vê dessa forma que se expresse desse modo. Mas, por outra via, é um dever do pesquisador apontar que tais mecanismos não alteram fundamentalmente sua situação de vida que, em grande medida tende a se aproximar das condições vigentes entre as pessoas, de tez mais escuras, que se autodeclararam pretas nas

pesquisas demográficas oficiais³⁹. Com isso, a unificação de pretos e pardos dentro de um único epíteto, negros, não pode ser entendida como uma violação do princípio do direito à própria identidade. Isso porque, nesse caso, essa identidade é imposta, se não tanto pelos militantes ou pesquisadores vinculados ao movimento negro, mas, sim, pela sociedade racista envolvente (PAIXÃO, 2013, p. 43).

Para nós, o autor indica as tramas que envolvem a construção da identidade racial brasileira e as suas várias nuances que nos possibilitaram a seguinte compreensão: primeira, a negação da pertença étnico-racial não libera os indivíduos racializados da “hetero-classificação”; segunda, alude-se certa responsabilidade ao pesquisador, pois esse tem o “dever/poder” de explicar que a idiossincrasia do sistema classificatório racial brasileiro foi/é componente fundamental de dilatação da identidade das populações negras, posto que o ideário brasileiro de “paraíso racial” de mestiços sucumbiu, diante das desigualdades hodiernas apresentadas pelos órgãos oficiais, que aproximam os pardos dos pretos; e, terceira, é inevitável, em uma “sociedade racista envolvente”, que a abnegação ao vínculo identitário preto/negro pode ser um passaporte temporário para quem tem o embranquecimento como meta e não se dispõe a enfrentar um racismo que “inclui e pretere” (SILVÉRIO, 2003, p. 95).

De todo modo, constata-se que o “[...] CFP é um dos Centros com perfil socioeconômico mais baixo entre todos os campi da UFRB (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2019, p. 93). Logo, o número expressivo de pretos e pardos do CFP reafirma a tese de Paixão (2013) para quem existe a proximidade da baixa condição econômica entre os dois grupos referidos. Em sua pesquisa para a dissertação de mestrado, Athche (2014) constatou que o centro possuía 36% de estudantes autodeclarados pretos e 47% pardos. Trindade (2016) identificou, em seu trabalho de mestrado, que 44% de estudantes são pretos e 40% pardos, e nós identificamos que os estudantes do CFP são 33,02% pretos e 33,30% pardos. É uma presença negra no ensino superior público federal jamais vista no Brasil, cuja necessidade de fortalecimento das identidades

³⁹ Na nota (PAIXÃO, 2005, p. 43) afirma que na sua tese de doutorado teve “[...] a oportunidade de debater que não eram exatamente em todos os indicadores sociais que os dados de pretos e pardos, no plano nacional, tendiam a convergir. Assim, em diversos indicadores relacionados aos padrões por agentes policiais e adesão às religiões de matrizes afro-brasileiras, foram encontradas significativas diferenciações nos indicadores daqueles dois grupos. Assim, em alguns aspectos da vida social, muitas vezes, as intensidades das marcas raciais podem acarretar em diferenciações nos indicadores dos pretos, comparativamente, aos pardos. Ou seja, nos indicadores sobre qualidade de vida (acesso ao mercado de trabalho, escolarização, intensidade da pobreza e indigência), os dados daqueles dois grupos de cor tendiam a se aproximar”.

Portanto, viver o CFP significa ser atravessada/o pelos odores, cabelos, corpos, fazeres e dizeres da juventude negra e popular. Com isso, no próximo tópico abordaremos os sentidos atribuídos às identidades e aos devires de estudantes negras/os participantes da pesquisa do CFP. Consideramos importante tal análise, porque estamos vivendo em um momento em que o racismo, assim como o sexismo e a homofobia, recrudescem e fazem vítimas letais na sociedade brasileira.

2.4 DEVIRES IDENTITÁRIOS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS ENFRENTAMENTOS DE ESTUDANTES NEGROS DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP

A partir do princípio de que as identidades são “fluidas e cambiantes” (WOODWARD, 2000), é que elucubramos sobre processos que envolvem construções, (re) construções e (des) construções de identidades e das identidades negras das/os estudantes entrevistadas/os. Realizamos tal movimento a partir da interpretação das narrativas dessas/desses, em diálogos com autoras/es que refletem e teorizam sobre tais temáticas. De todo modo, compreendemos que os devires identitários precisam ser lidos e (re) lidos, a partir das experiências e lugares dos quais as/os estudantes erguem suas vozes. Assim, quando perguntamos a Djonga sobre identidades, ele afirma:

As identidades, eu penso que elas **são construídas**. Stuart Hall fala das identidades móveis. **Eu entrei de uma forma na UFRB, e eu vou sair de outra forma. Eu entrei acreditando que cota era demérito e hoje eu vejo como algo extremamente necessário. Essa identidade se dá também no campo psicológico, da mentalidade, não é apenas no corpo.** Eu costumo dizer que você construir a identidade enquanto homem ou mulher negra, **nós temos uma prerrogativa, temos um privilégio, diferente de quem tá fora desse espaço, porque a questão do teu status né.** A vida acadêmica, o fato de você ser universitário, tem toda uma vanguarda, de você usar um cabelo *black*, você usar um turbante, dentro da universidade parece que é **permissível, fora da universidade, já é um pouco diferente. A condição, por exemplo, minha condição de estudante da UFRB, permite eu transitar em todos os espaços de turbante normalmente, sem as pessoas estranharem, elas costumam dizer assim, é estudante da UFRB e ali é a minha identidade. Ela, no imaginário social das pessoas, já está construída, os estudantes da UFRB, do CFP, já têm um modo de ser, a identidade está posta.** As pessoas acreditam que quando a gente adentra esse espaço, automaticamente a gente muda (Djonga, participante, grifos nossos).

Inicialmente, o estudante concebe que as identidades são construídas e móveis. Essa concepção se apresenta nas teorizações de Stuart Hall, um dos expoentes dos

Estudos Culturais (campo de estudos de origem inglesa que se propõem a repensar a cultura) mencionado por Djonga. O autor referido rompe com a ideia das identidades fixas, estáveis e unificadas no contexto das sociedades globalizadas, pois, para ele, o que predomina são os deslocamentos e descentramentos destas na pós-modernidade tardia. As identidades móveis condizem com a existência de um “[...] sujeito pós-moderno fragmentado, composto não de uma única identidade, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não- resolvidas.” (HALL, 2005. p.12)

Tais celebrações das identidades móveis incidem diretamente nas relações que tecemos com o mundo e no mundo, principalmente, para as populações periféricas, porque se desestabiliza ou se rompe com vínculos culturais, políticos, étnico-raciais e tanto outros que perfazem constituições identitárias cujos desdobramentos são o esvaecimento de laços de “lealdade” com os lugares de pertença e a instauração de um vazio cultural por conta da fluidez dos aportes culturais em constantes deslocamentos.

A primazia da questão da identidade fundamenta-se na função que desempenha para as populações excluídas, pois, na maioria das vezes, a razão dominante não reconhece a diferença ou não lhe atribui importância. Autossuficiente, ela define o mundo em torno de si mesma, na expectativa de que todos se conformem à sua universidade (NASCIMENTO, 2003, p. 39).

É fato que não construiremos identidades isentas de costuras, justaposições e deslocamentos no mundo globalizado. No entanto, temos que indagar os apelos visuais, a infiltração cultural, as políticas e as práticas ordenadas pelos “fluxos culturais” (HALL, 2005) das nações hegemônicas. Essas estabelecem os seus postulados socioeconômicos, epistêmicos, culturais e estéticos como universais e inoculam formas de lazer, de prazer, modos de ser, não reconhecendo as diferenças. Também impõem uma razão dominante que realoca seu poder e tenta obliterar quaisquer especificidades locais na defesa de uma suposta dinâmica global, a qual se apresenta indispensável às populações do mundo.

A relação centro/periferia acontece de forma adversa, reaviva mais as exclusões para povos subalternizados e recoloca a diferença do outro, logo, a identidade, melhor afirmar, as identidades dos diferentes, nas bordas do que Hall (2005) define como *sistemas de representação cultural*.

Em outra perspectiva em relação à identidade, Djonga formula algumas ideias que foram, para nós, importantes de considerar: a sua experiência de formação na universidade, a qual mudou a postura do educando, antes contrária à pertinência das

cotas raciais. Um movimento de mudança que se realizou no campo psicológico, da mentalidade, e não apenas no corpo, conforme afirma o entrevistado. Então, se for no corpo que, de maneira mais imediata, identificamos os deslocamentos dos sujeitos nos seus processos de constituições identitárias, supomos que a subjetividade do estudante também foi confrontada, possibilitando-lhe outras percepções. São os devires identitários em curso que incidem também sobre as subjetividades dos indivíduos.

Caso tomemos a subjetividade como elemento para compreensão do nosso eu, é certo que essa “[...] permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade” (WOODWARD, 2000, p. 53). Portanto, demarcam-se imbricações entre subjetividade e identidade, em que a primeira funciona como fonte (pois nela se exploram sentimentos), para que a segunda, isto é, a identidade se efetive.

Para além da relação de imbricações entre subjetividade e identidade, Djonga se apresenta ciente do seu lugar de negro universitário, em que os processos de subjetivações o levaram à compreensão dos supostos privilégios existentes para as pessoas que estão dentro da universidade, bem como a percepção da inexistência desses mesmos privilégios para as pessoas que estão fora dela. Parece-nos que são posições específicas em relação a sua identidade de negro universitário, que se diferencia de outros negros que não ocupam esse espaço. Para Sodré (1999, p. 45):

Seja pessoal ou nacional, a identidade afirma-se primeiro como um processo de diferenciação interna e externa, isto é, de identificação do que é igual e do que é diferente, e em seguida como um processo de integração ou organização das forças diferenciais que distribui os diversos valores e privilegia um tipo de acento.

  a partir da consciência da identidade a que se refere Sodré, que Djonga assume a postura de jovem negro e carrega no corpo toda simbologia de sua negritude ao atravessar os corredores da universidade, institui o que avaliza o seu transitar de turbante, inclusive em outros espaços, para além do campus de Amargosa, uma cidade, cujos postulados est ticos, políticos e religiosos são eurocêtricos. Para tanto, o estar na universidade   um suporte de diferencia o para Djonga. Tal posi o lhe concebe “um tipo de acento”, em que as “forças diferenciais” possam, qui a, “tolerar” a sua afilia o identitária.

Além do mais, o turbante e o cabelo *black* são signos que ostentam o eu negro de estudante da universidade como status, em contraposi o ao outro negro não estudante

da universidade sem o possível status. Contudo, tanto para quem está dentro da universidade, quanto para quem está fora dela, aqueles signos são tolerados e colocados, sob suspeição, na dinâmica sociocultural de Amargosa, porque esses compõem as performances estéticas desvalorizadas e inferiorizadas das populações negras diaspóricas, que são cotidianamente discriminadas no Brasil. E a cidade de Amargosa não é uma exceção.

É certo que o cabelo e o turbante possuem um papel edificante para Djonga reafirmar a sua identidade negra. Assim, relacionar a imagem do estudante ao vínculo com a universidade, arrefece o olhar de estranhamento, mas não dispensa o seu corpo da mácula da inferiorização e da transgressão.

O estudante também afirmou que as pessoas da cidade acreditam que, ao entrarem na universidade, automaticamente, elas mudam, incorporam outro modo de ser, têm uma identidade já posta. De todo modo, inquieta-nos a ideia de que existe uma universidade que transforma todas, todos e todes que passam por lá da mesma maneira, uma identidade posta a priori. A percepção homogeneizante da instituição descaracteriza o papel e sentido dela. A universidade, um espaço de pluralidade de corpos, de vozes, de culturas, de reflexões, concepções de mundo, políticas e práticas diversificadas que incidirão, de maneira diferenciada, nos corpos e nas identidades dos que lá circulam.

Além de produzir conhecimentos diversificados, que devem se opor aos postulados epistêmicos hegemônicos, a universidade tem que ser plural por princípio. Necessita construir processos formativos em que relações educacionais, socioculturais e tantas outras engendradas naquele espaço sejam respeitosas, saudáveis e não excludentes, isto é, uma universidade que cumpre com o seu papel e função social.

Parte-se da premissa de que a luta pelo direito à democratização do ensino superior, no Brasil, através da adoção das políticas públicas de ações afirmativas, é uma luta também contra o elitismo sociorracial e cultural que persistia nas universidades brasileiras, tanto nas formas de acesso, quanto na maneira de produzir conhecimentos. Então, a tão propalada mudança das/os estudantes se realiza devido ao acesso de sujeitos que, historicamente, foram alijados da educação superior e começam a desfrutar de um processo formativo instigante, emancipador, que possibilita o empoderamento socioeducacional, deveras importante no contexto de Amargosa e do Vale de Jiquiriçá.

Assim, rompe-se um ciclo de exclusão de acesso ao ensino superior da população negra. Se pensarmos em longo prazo, a geração de ex-estudantes não ocupará trabalhos mal remunerados e de pouco status social, tais como faxineiras, empregadas domésticas, empregadas/os do comércio e motoboys. Funções, às quais alguns familiares de primeiro grau dessas/es estudantes e os seus congêneres ocupam naquela cidade e região. Em alguns casos, é uma ocupação que acompanha gerações. A educação superior possibilitará que elas/eles perspectivem outros caminhos, transformando os seus próprios destinos. Nesse caso, automaticamente, as pessoas mudam tanto nos modos de afirmar as suas identidades estéticas, políticas e sexuais, quanto na recusa de funções que, às vezes, são subalternizantes, as quais, de forma quase natural, eram destinadas aos/às jovens pobres de Amargosa e do seu entorno. Sobre as mudanças e os novos posicionamentos nos processos de construções identitárias, Nara Couto fez as seguintes considerações:

A questão da identidade é que cada um possui a sua, **é através da identidade que a gente vai se reconhecer como a gente é.**

A identidade negra é a partir do momento em que a gente se reconhece como tal. Por exemplo, **eu antes não me considerava negra**, e hoje depois das minhas **vivências eu me considero, me posiciono enquanto negra.** Não tem mais a **moreninha, a cor de jambo, a cor de telha** como já ouvi em outros momentos. **Eu sou a negra, me posiciono enquanto negra. Me posicionar enquanto negra é um ato político.** (Nara Couto, participante, grifos nossos)

Uma fala atravessada pela ideia de identidade como outro lugar de reconhecimento de si, modulada pelas vivências, produto de uma ruptura que desautoriza o outro a dizer quem é a Nara Couto. Ela agora é negra e se posiciona enquanto tal. Uma tomada de posição insurgente para quem aceitava, do ponto de vista da cor ser referenciada como cor de jambo ou cor de telha. Uma pessoa imersa na trama subjetiva de um povo, cujo direito de reivindicar as suas identidades foi vilipendiado, aqui especificamente, um fenômeno que aconteceu à população negra que ficou “refém” de um vácuo identitário ou de lugares de pertencimentos alinhavados a processos históricos de inferiorização, invisibilização, negação de seus valores, conhecimentos e realizações.

Para nós, é compreensível que a estudante permitisse que associassem a cor da pele a um aspecto da sua pertença identitária, a um objeto, a uma fruta, pois se coloca

dentro da morenificação⁴⁰ sociorracial que ordena as relações na sociedade brasileira, na qual a mestiçagem é a maior expressão e cujo teor de sustentação é o opróbrio de ser chamado de negra ou negro. Assim,

A adoção do discurso da mestiçagem é uma antiga concessão, incorporada no decorrer dos anos pelo senso comum, à presença maciça de não brancos em uma sociedade que valoriza a branquitude e uma antiga e atual forma de resistência ao olhar eurocêntrico. Esse reconhecimento não desbanca os brancos das classes dominantes. O que um dia foi vitória cultural e política contra a opressão eurocêntrica já foi capturado pelo conservadorismo reinante e a naturalização de relações sociais racistas (SOVIK, 2009, p. 39).

Salvaguardar um discurso de mestiçagem biológica para atender a um ideal de branqueamento sempre em curso faz parte do *modus operandi*, de parcela significativa de brancos no Brasil. Tal discurso mantém inalterado o status quo sociorracial dos brancos e, infelizmente, goza de credibilidade foi/é compartilhado por muitos não brancos. Defensoras/es da mestiçagem harmoniosa negam as hierarquias raciais presentes na sociedade, assim como minimizam as assimetrias existentes no acesso ao poder entre negros e brancos.

Nara Couto também assinalou que as discussões na universidade, a participação do Núcleo de Negros e Negras Irmandade Sankofa⁴¹ e o trabalho do TCC⁴² foram fundamentais para fortalecimento do seu pertencer identitário. É fato que, para a estudante, instaurou outra forma de se relacionar com o mundo, em que conceber a sua negritude como ato político foi um dos desdobramentos. Ademais:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é, também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUSA, 1983, p. 17-18).

O regozijo neste momento do “saber-se negra” é algo que nos envolve. No caso de Nara Couto, as suas experiências se encontram amalgamadas em várias práticas da

⁴⁰Tributário de ideias que visavam embranquecer a população brasileira, termos como morena, moreninha, morena clara, morena escura fazem parte de um linguajar cotidiano usado na sociedade brasileira que, além de promover um processo de gradação da cor das pessoas, também as afastam das suas negritudes.

⁴¹Fundado em 2014, organizado pelas/estudantes do CFP/UFRB, o Núcleo de Negras e Negros - Irmandade *Sankofa* tem a finalidade de construir ações numa perspectiva afrocentrada, nordestina e interiorizada. As ações do grupo são voltadas para pensar, debater e problematizar por meio de propostas, intervenções que visem ao resgate para a ressignificação da valorização, afirmação, intelectualidade, ancestralidade e cultura do povo negro em Amargosa. Disponível em: <http://irmandadesankofa.blogspot.com/p/sobre-nos-nos-por-nos.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.

⁴²Trabalho de Conclusão de Curso - TCC exigido pela universidade, para a obtenção do grau de Graduação em Pedagogia.

dinâmica política, acadêmica e educacional da universidade. Um espaço que deveria ter o papel de destruir quaisquer fronteiras sociais, políticas, religiosas, étnico-raciais e muitas outras, realocando os sujeitos em “novas posições de identidade” (HALL, 2005, p. 84).

De todo modo, políticas e práticas de formas diferenciadas subsidiaram a estudante, na universidade, na recriação da sua história. Então, a politização da negritude, destacada por Nara Couto, nos encaminhou para algumas considerações sobre o seu lugar identitário, a saber: o abandono da ideia de ser negra como sortilégio, a tomada de posição como tônica para transgressão, ou melhor, ela é a própria transgressão e o pulsar da coletividade no enredamento da sua constituição e dos seus devires identitários por conta da ação formativa do Núcleo de Negros e Negras Irmandade Sankofa. Portanto, sem postular hierarquias, distinções e ou consistências, faz-nos acreditar que todos os trânsitos foram precípuos para afirmação da identidade negra da estudante.

Ainda sobre as experiências das/os estudantes nos dilemas e desafios identitários, o discurso de Nara Couto se junta a tantos outros que, conforme Larissa Luz assume a sua negritude a partir do seu corpo.

Como nós moramos em um país pluricultural, que é formado por várias identidades, **pensar em nós enquanto negra, a identidade se realiza através de nosso corpo, da maneira de vestir, de frequentar os lugares.** Uma identidade é aquilo que você vai construindo aos poucos, em contato com as pessoas, através de leituras. **Então, tudo isso ao seu redor você vai construir uma identidade, que sempre é uma coisa mutável, você muda sempre. Eu posso falar de mim mesmo é uma coisa que você vai construindo.** Porque ser negro na sociedade hoje em dia não é fácil você se autoafirmar como mulher negra, enquanto homem negro, nesta sociedade que, a todo instante, somos discriminados (Nara Couto, participante, grifos nossos).

A estudante realiza inferências minuciosas e pertinentes em relação à concepção de identidades múltiplas e identidade negra, pois percebe elementos que as agenciam, as influenciam e as transformam paulatinamente. Quando ela recorre ao vocábulo pluralidade, para caracterizar o lugar ocupado pelas identidades, em nosso país, parece-nos que há intenção de destituir um possível poder da ideia de pureza, sob a qual está envolta algumas abordagens sobre identidades. Então, o caráter mutável é o *locus* de enunciação sob o qual a identidade está assentada, em que diálogos com pessoas, leituras, quiçá, a dinâmica sociocultural das sociedades, possibilitam esta mutabilidade.

De todo modo, Larissa Luz declara a existência da identidade negra em que corpo, modos de vestir, lugares frequentados que, para nós, seriam elementos que compõem os sistemas de representação que nutrem os processos de constituições identitárias.

A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos, inclusive, sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. É claro, pois, que a produção de significados e a produção de identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação estão estreitamente ligados (WOODWARD, 2000, p. 17).

As representações, ao produzirem significados e posicionarem os sujeitos, conferem lugares e papéis sociais, sexuais, políticos, intelectuais, étnico-raciais e tantos outros para esses. Nas relações sociais brasileiras, os sistemas de representação foram/são alimentados e (retro) alimentados a partir de postulados eurocêntricos e racistas. Um país que se compreende como pluricultural, mas funciona a partir de hierarquizações de culturas, opera com práticas de significação e sistemas simbólicos que destituem o valor e inferiorizam realizações políticas, epistêmicas, estéticas e religiosidades das populações negras. Igualmente, coloca as experiências culturais destas populações na ordem do alegórico e ficcional, cujos desdobramentos são afrontamentos as suas alteridades, o que culmina na ocupação de um lugar marginal nos sistemas de representação da cultura nacional. A estudante percebe essa situação quando afirma que somos discriminados a todo instante na sociedade.

Larissa Luz ainda alude à convivência familiar como ponto de partida dos infortúnios vivenciados para sua construção identidade negra.

Onde começa mesmo é na nossa família, por exemplo, quando a pessoa quer mudar o cabelo. Eu falo por mim, minha **história familiar, porque sempre, desde criança, fui criada alisando o cabelo, todo aquele processo. Quando eu comecei a mudar, a minha própria família começou a falar, porque você não tá alisando seu cabelo? O seu cabelo tá feio.** Você percebe tudo **que é do negro, as pessoas tentam te levar a ser igual aquele corpo do branco, que é o corpo belo, bonito.** Então, não é fácil você sempre você tá tendo esses embates. Quando você fala família, você foi construída naquele seio. Se você não tiver um processo de formação, **posso falar que a universidade me ajudou muito em relação a isso, você não consegue se libertar entre aspas dessas questões.** Então,

eu falo é a família, é o mercado de trabalho, todos os ambientes acabam te forçando a isso (Larissa Luz, participante, grifos nossos).

Larissa Luz, como mulher negra, recorre à história familiar para apresentar como suas constituições identitárias foram moduladas. A jovem foi criada alisando o cabelo e a ruptura com essa prática causou desconfortos e questionamentos no seio familiar. A ligação do cabelo não alisado à feiura leva a participante do estudo à reflexão, pois havia a incompatibilidade entre a estética almejada por ela, naquele momento, e o tipo de beleza eleito como padrão dentro da sua família negra. A nova estética de Larissa Luz foi rejeitada pela família ao desdenhar do seu cabelo, porque esse se afastava do que é considerado belo e bonito para o padrão da família, posto que a referência ao belo é a aproximação do cabelo branco liso. Para Gomes (2008, p. 118), “O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil”.

Ao tentar cunhar outra perspectiva de apresentar o cabelo, Larissa Luz contrapõe-se às proposições culturais dominantes. A estudante estava experienciando outras formas de ser bela, referendadas a partir dos signos culturais e estéticos de homens e mulheres negras. Dar *status* de beleza a um cabelo crespo nos parece estar na ordem do impossível. Em desabafo, ela declara: “Então, não é fácil você sempre tá tendo esses embates”.

Larissa Luz estava ciente de que os embates vivenciados na família ao optar por um cabelo natural ocorreriam também no mercado de trabalho e em outros ambientes. A formação na universidade lhe proporcionou uma espécie de libertação da coerção sob a qual o seu corpo foi submetido, especificamente, o cabelo.

Historicamente, o cabelo único das pessoas negras foi desvalorizado com o mais visível estigma da negritude e usado para justificar a subordinação de africanas e africanos (Banks 2000; Byrd e Tharps, 2001; Mercer, 1994). Mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores *brancos*, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. Ao mesmo tempo, *negras e negros* foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da *negritude* (KILOMBA, 2019, p. 127, grifos da autora).

Dado aos aspectos históricos destacados pela autora, é factível compreender a forma virulenta, a qual fica submetida a população negra, principalmente, as mulheres,

quando ousam assumir os seus cabelos crespos naturais. Ao trazer os elementos históricos para problematizar questões relativas ao cabelo, Kilomba (2019) nos fez pensar o que significa ser o outro na relação colonial. O outro é sempre o portador da diferença. Essa diferença do outro se transforma em afronta aos que edificam padrões postuladas a partir do seu eu. Ser padrão/norma, se pensar enquanto universal, autorizou o colonizador europeu a escravizar, a subordinar, a inferiorizar e acometer populações inteiras às condições de subalternidades. Ações gestadas no âmbito do colonialismo “[...] denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un império” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

Percebe-se que a onipotência da dita missão civilizadora da empresa colonial europeia, além da pilhagem das riquezas, construiu também um projeto de aniquilação de quaisquer relações dignificantes do colonizado com o seu próprio corpo, o que os estudiosos Walsh (2006)⁴³ e Mignolo (2003) denominam de colonialidade do ser, ou seja, produto da Colonialidade, a qual, “[...] além de violentar outras epistemologias, de negar outras formas de racionalidade e história, faculta ao colonizador, o poder de gestar as mentes e os corpos dos colonizados” (SILVA; SILVA; BORDAS, 2018, p. 36).

Então, a pressão para alisar os cabelos, além do controle que se exercia sobre o corpo desse outro, decretava a renúncia e/ou a repulsa das/dos escravizadas/os africanos/as com o seu lugar de pertencimento face à rejeição das suas culturas. Logo, a alusão ao cabelo crespo como ‘ruim’, sinônimo de “primitividade, desordem e não-civilização”, além de incidir de forma perversa sobre as subjetividades de homens e mulheres negras, perfazem a gramática colonialista e racista construída, ao longo da história, e se incrusta em todo o tecido social.

No atual contexto, a gramática colonial ainda alimenta, peremptoriamente, a mídia, os espaços educacionais com os seus modos de educar, a literatura, a indústria do entretenimento, dentre outros canais de informação e formação. Enfim, a indústria da beleza recomenda, diuturnamente, formas e fórmulas para amenizar a suposta batalha existente entre as populações negras e seus cabelos crespos. Logo, aumentam os

⁴³A autora se apropria do pensamento de Frantz Fanon, na obra **Pele Negra, Máscaras Brancas**, para tecer considerações a sobre a ideia de não-existência incorporado pelo colonizado, é porque se leva em conta, as formas que o colonialismo nega à humanidade desse.

dissabores, principalmente de mulheres negras, com as suas *performances* estético-identitárias, tornando-as, na maioria das vezes, reféns da esquizofrenia coercitiva dos que elegeram padrões de beleza únicos para o cabelo, que tornam o liso como o modelo ideal a ser seguido, e asfixia outros modos/formas que culturas escolhem de como usar os seus cabelos.

Diante de tal situação, compreendemos o incômodo vivenciado pela família de Larissa Luz em relação à mudança do cabelo da estudante. A família estava presa a uma rede complexa de relações de padrões dominantes de beleza, principalmente, no que concerne ao cabelo que a estudante, devido aos seus trânsitos culturais e formação educacional, começou a se afastar.

Ainda sobre desgastes, tensões e rupturas nos processos de constituições identitárias, Flávio Renegado confessa:

É conturbado, é pesado, é traumatizante e é gostoso. Porque, a nossa identidade, quer dizer a nossa identidade é coletiva, a nossa identidade é de povo. Porque foi um povo subjugado, um povo que foi empobrecido, um povo que foi escravizado e ninguém quer ser lembrado de algo ruim, ninguém quer ser marcado por um evento negativo nem na sua vida, nem da sua família. Então para você se afirmar, você estuda, você tem amigo, você tem trabalho e essas pessoas elas ajudam e atrapalham na hora que você diz eu sou negro, eu sou preto, eu venho de uma comunidade preta. Requer um esforço grande muito não só seu, porque sozinho eu já cheguei a conclusão de que sozinho você não vai conseguir. Porque você tem família, você tem sua formação, então, eu cheguei em determinado momento da minha vida, que hoje eu tento o máximo me aproximar de pessoas que conseguem fortalecer a minha identidade, enquanto homem preto. Porque a religião nunca fez isso, a religião sempre me demonizou, meu cabelo não podia crescer tinha que ser cortado porque meu cabelo tem uma representação social ruim, a minha cor tem uma representação social ruim. Então, ser hoje um homem preto para mim tem uma responsabilidade muito grande, aí é a parte boa. Porque, como eu passei por esse processo, eu sei que outras pessoas também podem fugir dessa norma, dessa lógica da invisibilidade da identidade, do não reconhecimento, da não aceitação do que se é, mas não é um processo rápido e é muito dolorido. Até porque você vai de encontro as suas convicções e até sua própria família que é quem lhe cuidou a vida toda e aos poucos você tem que fazer rupturas. Ruptura de paradigmas, ruptura de conceitos, ruptura de vestimentas, você começa a se vestir como preto, você começa a assumir eu sou preto, sou preto na roupa, sou preto do cabelo, eu sou preto na música, eu sou preto nos livros, eu sou preto no que eu assisto, por isso, que é uma construção que talvez não se acabe nesta vida. Eu penso dessa forma (Flávio Renegado, participante, grifos nossos).

Instigante e performática a fala de Flávio Renegado, marcada por elaborações que reforçam os dramas e tramas vivenciados pelos sujeitos pretos quando processos de afiliações e rupturas identitárias desestabilizam as suas posições. Além disso, impacta/interfere nas relações com a família, com os amigos, no local de trabalho, enfim, com todo o tecido social no qual o sujeito está envolto.

De forma específica, ao postular a identidade negra, a partir da coletividade, o entrevistado denuncia as precariedades das fontes de referências que nos nutrem, tais como o lugar de povo escravizado, subjugado e empobrecido, cujo papel foi fragilizar os elos de pertença de homens e mulheres negras com seus pares. “Ninguém quer ser marcado por um evento negativo”, ele desabafa.

Ele tenta, de forma isolada, construir um lugar modulado pela sua pertença étnico-racial, a sua cor preta, e confessa que requer um esforço muito grande, pois sozinho não consegue. É a percepção da dureza, de que não se constrói identidade no isolamento, as identidades são construídas nas relações com o outro (MUNANGA, 2004). Por isso, o ajudar e o atrapalhar do outro são dois lados da mesma moeda, uma vez que esse outro também vivencia os dramas e tramas que aludem aos processos de construções identitárias e, assim como nós, ele carrega, na sua “jornada identitária” (NEPOMUCENO, 2015), as simbologias positivas e ou negativas que o fazem avançar e ou recuar quando ousa reafirmar as suas pertenças identitárias.

Se pensarmos, especificamente, em identidade negra, ela é o lugar da mácula e do estigma. As pessoas querem apostar em supostas posições estáveis de identidades que não lhes deixem à mercê dos litígios.

A identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. [...] Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo que, para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiras (GOMES, 2005, p. 43).

As reflexões trazidas pela autora convergem, em alguns aspectos; com as aflições ligadas aos devires identitários apresentados pelo Flávio Renegado, talvez meio combatido por uma existência pesada. O jovem, através das suas experiências, traz à tona os processos disruptivos com a família, com os amigos, com os modos de vestir,

com paradigmas, conceitos e perspectiva uma visão de mundo, cujos sistemas de representação edifiquem um lugar dignificante para o povo preto. É importante a sua postura proativa, mas, ao mesmo tempo, pode torná-lo refém de um eldorado identitário negro, impermeável às fissuras, às suturas, aos trânsitos inerentes a quaisquer dinâmicas e aos processos de constituições de si.

Diante da postura de Flávio Renegado, sobre o processo identitário, defende que não podemos ultrapassar a linha tênue existente entre a criação/apropriação de processos de identificação dignificadores para homens e mulheres negras e a adoção de perspectivas essencialistas e dogmáticas, as quais terão resultados nocivos a quaisquer grupos, se acaso enveredarmos no delírio da ideia de pureza.

Ainda nos debruçando sobre as experiências das/os estudantes, das tramas dos seus devires, destacamos a seguinte fala:

É outro processo que eu vim construindo que é esse conceito de identidade. Antes eu nem compreendia, não entendia muito bem. Quando a gente consegue se **perceber enquanto mulher negra, quando a gente consegue perceber nosso pertencimento étnico-racial, a gente consegue atribuir certa identidade, se perceber em determinado grupo, se perceber enquanto, quando eu digo que sou mulher negra, cotista é uma identidade com atributo. Então, a gente vai entendendo de que lugar nós falamos, de que lugar nós estamos e quando eu digo, eu falo de mulher negra, cotista, foi de um lugar que eu vim construindo, que eu vim construindo também esse processo de identidade (Luedji Luna, participante, grifos nossos).**

Para nós, construir identidades é estar em movimento, é se mobilizar, é se perceber, é conjugar pertencimentos e fazer costuras e deslocamentos como propiciadores de desabrochamentos, não só devido aos apelos socioculturais, mas também, às nossas subjetividades.

Luedji Luna se mostrava indiferente as suas várias afiliações com o seu pertencimento étnico-racial, a sua condição de mulher negra e, posteriormente, cotista, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a UFRB. Uma universidade que nasce das políticas de interiorização do ensino público superior no Brasil e rompe com 59 anos de exclusão de jovens negras e negros, filhas/os de trabalhadoras/es rurais e urbanos. Esse fenômeno tem um significado que é a reconfiguração do ponto de vista étnico-racial e social do ensino superior na Bahia. A tomada de consciência da estudante envolve muitos enlaces: se, inicialmente, passavam incólumes aos olhos e ouvidos da estudante, agora se apresentam como símbolo edificador do seu lugar de fala.

A nosso ver, quando a estudante compreende a identidade como processo, é porque ela foi interpelada na e pela universidade. Interpelações sobre os lugares que ocupamos no mundo são constantes. O ambiente acadêmico, em sua dinâmica educacional, política e social, provocou Luedji Luna e ela atendeu à provocação; tomou posição; e apelou para os vários lugares que ocupa - mulher, negra e cotista, para erguer a sua voz.

Para nós, são lugares marcadores de resistência, construídos em meio a lutas e a contradiscursos e políticas universalistas, machistas e racistas. Em relação às identidades mulheres negras, elas advêm de um longo processo de resistência, luta e algumas conquistas. Elas se insurgiram contra diversas violências, às quais foram submetidas, principalmente, sobre os seus corpos. Resistências que aconteceram desde o momento em que foram arrancadas do continente africano e são mantidas até hoje, quando enfrentam os sexismos, as exclusões, opressões e aniquilamentos, produzidos pelo patriarcado, branco, heterossexual e cristão. Por fim, o lugar de mulher, negra e cotista, repertórios, sob os quais Luedji Luna (re)constrói as suas identidades, também instaura outras formas de representação das populações negras.

A estudante Preta Rara também nos apresenta outros componentes e injunções que subjazem aos processos que envolvem a sua identidade. Para ela, “identidade é como alguém se identifica com aquilo que realmente é.” E continua:

Você tem que lutar pra que isso permaneça e eu tenho feito isso. Quando eu me identifiquei, eu sempre me identifiquei como mulher, como mulher negra, porque eu venho de uma família de negros. A minha avó a mãe do meu pai, ela além de ser mulher negra era cadeirante, ela não se aceitava como mulher e como negra. **A minha avó, ela falou assim, ela falava para mim, procure alguém para te clarear. E eu fiquei muito tempo sem entender o que minha avó queria dizer, o que seria para ela clarear. Ela sempre colocava, mas, depois que eu vim descobrir que eu teria que casar ou me relacionar com um homem ou uma mulher branca, independente da minha opção, que seria uma mulher branca ou homem branco, para que meus filhos não saíssem da minha cor, ou seja, que eu teria que me clarear.** Infelizmente, eu fui por essas proporções, eu me casei com um homem branco, branco entre aspas né. As minhas filhas elas se reconhecem como negras, mas elas não saíram da minha cor, são bem mais claras do que eu. **Sofri vários preconceitos por conta de ser mãe de crianças brancas de cabelos encaracolados, a outra não tem um cabelo encaracolado, o cabelo é puxado mesmo, esticado, liso, porque puxou o cabelo do pai, já fui questionada. Então, essas coisas me impulsionam a me identificar como mulher negra, a ter a minha identidade de mulher negra, a lutar em um país racista, preconceituoso, como mulher negra eu me identifico.**

Onde eu vou eu tenho maior orgulho disso, porque eu acho a riqueza, a minha pele retinta, a forma com a qual eu encaro, com a qual eu falo, o conhecimento com o qual eu procurei ter disso e eu me orgulho muito da mulher que eu me tornei, porque eu me tornei justamente aquilo que eu queria ser (Preta Rara, participante, grifos nossos).

Notadamente, uma fala que contém o teor afirmativo do lugar de pertença da estudante, uma família negra como ponto de “sutura” (HALL, 2005) da identidade, em uma situação complexa, pois se vivenciam ingerências que solapam a identificação da família, tal como foi apresentada pela Preta Rara, posto que a avó não se aceitava como mulher e negra.

Acreditamos que, de forma consciente ou não, o não aceitar o lugar de mulher, de negra, além disso, uma negra cadeirante pode ser uma resposta a uma realidade sociorracial cruel, a qual deve ter sido submetida a avó da estudante. Assim, quando essa aposta no casamento da neta com uma pessoa branca, para que ela se clareasse, seria mais uma válvula de escape do lugar doloroso da negritude, possibilitando a criação de outros elos identitários. Um enlace matrimonial, do qual o resultado seriam filhas/os mestiças/os, que, possivelmente, teriam seus sofrimentos, máculas e mágoas abrandadas, devido à miscigenação. Para tanto, onde clarear é a ordem, o prognóstico da avó de Preta Rara é que os filhos não poderiam sair da cor da neta, preta retinta.

Infelizmente, a opinião do caso, em voga, guardando as devidas especificidades históricas, são ecos dos discursos racistas dos intelectuais brasileiros sobre mestiçagem, branqueamento e eugenia da população do Brasil, os quais surgiram de maneira formalizada e foram disseminados mais detidamente no final do século XIX e início do XX⁴⁴. Tais intelectuais, herdeiros de uma ciência evolucionista e positivista, destinaram ao negro o lugar inferior na escala de classificação racial e o branqueamento seria a solução para tirar o Brasil do atraso, da degeneração e da incivilidade devido à heterogeneidade racial do país, com a presença significativa de sangue negro e mestiço, levando-se em conta que “[...] defensores do branqueamento progressivo da população brasileira viam na mestiçagem o primeiro degrau nessa escala. Concentraram nela as esperanças de conjurar a ‘ameaça racial’ representada pelos negros” (MUNANGA, 2004, p. 101).

Assim, no atual contexto, ao reeditar o discurso de branqueamento, através da mestiçagem, ainda significa resguardar o lugar de inferioridade racial do negro e de

⁴⁴Abordamos no capítulo III o tema de forma mais ampla.

superioridade do branco. Com contornos diferenciados, tais percepções se efetivam através da maneira como são escrutinados e controlados corpos de homens e mulheres negras nos espaços sociais.

No caso de Preta Rara e a questão do clareamento/branqueamento, ela seguiu a orientação da avó: Casou com um homem branco e, quando teve as filhas, sofreu preconceitos por conta dos sinais diacríticos (a cor da pele e o tipo de cabelo, no caso) das crianças. Segundo ela, atualmente, as adolescentes se reconhecem negras, mas são claras, não saíram da cor da mãe.

A estudante admite que “infelizmente” se casou com homem “branco entre aspas”. Tais observações nos levaram às seguintes considerações: A primeira é que Preta Rara pode ter descoberto que o desejo da avó, para que a neta se casasse com um homem branco e as/os descendentes nascessem claros, faz parte de uma das facetas do racismo brasileiro, em que um casamento de uma mulher negra com um homem branco, ou vice-versa, segundo as visões racistas, funcionaria como passaporte de benefícios para a pessoa negra. Além dos supostos melhoramentos trazido para a cor das/os filhas/os, pois sairiam claros (mestiças/as), possibilitaria tanto essas/esses quanto a pessoa que é negra, no relacionamento, serem tidos como sortudos, quiçá agraciados, por usufruir do apanágio da brancura. Tal condição de privilégios não seria possível se a estudante se casasse com um homem negro, por conta do racismo, das máculas e infortúnios que a cor negra delega ao homem ou à mulher.

A segunda é que o branco, com o qual Preta Rara se casou que, para ela, “não era tão branco assim”, foi um “branco entre aspas”, possivelmente, se locupletava dos benefícios auferidos ao seu estoque de brancura, que se torna um bem inquestionável, em um país miscigenado, com um desejo incomensurável de branquear

No que diz respeito ao lugar de negra, reivindicado pelas filhas de Preta Rara, para Carneiro (2011, p. 72), “[...] independente da miscigenação de primeiro grau que decorre de casamentos inter-raciais, as famílias negras apresentam grande variedade cromática em seu interior, herança de miscigenações passadas que, historicamente, foram utilizadas para enfraquecer a identidade racial dos negros”.

Faz-se importante refletir sobre o que é abordado por Carneiro (2011), porque reafirma o caráter diversificado da população negra brasileira. Tal diversidade pode ser utilizada para fortalecimento e ou aglutinação em torno de uma identidade negra, que

outrora foi ainda mais denegada. De todo modo, as desvantagens socioeconômicas, étnico-raciais, políticas, de acesso à saúde e educação de qualidade assolam, de forma mais premente, aos/as que estão sob o guarda-chuva da variedade cromática, do que a população branca do país. De outra maneira, a observação que a Preta Rara fez sobre as filhas, que se reconhecem negras, mas “são claras, uma com cabelos encaracolados e a outra, com o cabelo esticado”, alude à força que a potência cromática tem sobre as nossas percepções nas relações sociorraciais no Brasil, as quais, nesse caso, não indicam hierarquias, mas o tom de pele foi utilizado como moeda de troca na sociedade escravista, pois se concediam falsas vantagens e privilégios para os mulatos (MUNANGA, 2004), favorecendo conflitos e divisões entre os/as escravizados/as.

As políticas e práticas de branqueamento são históricas na sociedade brasileira, como também são as formas de identificação fenotípica das pessoas. Sodré (1999), na introdução da sua obra, *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*, adverte:

Mais do que branco e negro, claro e escuro são termos de amplo trânsito no modo de identificação popular das diferenças fenotípicas, isto é, da cor da pele. Não se pode ocultar sob o bom-mocismo do Esclarecimento e do Progresso globalitários a reiterada importância dessas distinções. Em torno destas, mantêm-se privilégios de classe social, levantam-se barreiras imigratórias, legitimam-se discriminações alfandegárias, construíram-se e constroem-se identidades culturais ou nacionais (p. 9).

Mais que uma advertência, o autor reitera a persistência das distinções baseadas na cor da pele cujos desdobramentos são deletérios para os/as que possuem o fenotípico, a pele mais escura. No Brasil, criou-se a ilusão de que a cor não é um elemento significativo das relações sociais, econômicas e políticas; exaltou-se a suposta democracia racial e não se discutiram as causas das desigualdades produzidas pelo racismo, que levou tanto os “claros”, quanto os “escuros” às mais variadas formas de degedo, ambos, estigmatizados, permanecem no imaginário social como o anátema da nação, os quais compunham as feições da identidade nacional.

Preta Rara afirma, contundentemente, que as situações de preconceitos (em nosso modo ver de discriminações) a impulsionaram a se identificar como “mulher negra e a lutar em um país racista e preconceituoso”. Tal afirmação aponta que gênero e raça não podem ser pensados separadamente. Essa interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) submete as mulheres negras às múltiplas formas de exclusão, estrutura relações opressivas e situações de discriminações vivenciadas por elas. Mulheres negras lutam para romper com visões sexistas e racistas sobre os seus papéis sociais, afetivos e

sexuais e opõem-se, diuturnamente, contra discursos que hipersexualizam os seus corpos e desqualificam as suas formas de ser e estar no mundo.

Em relação a alguns avanços sobre o lugar ocupado pelas mulheres negras, segundo Figueiredo (2008, p. 242):

A mulher negra que emerge nos últimos anos, exhibe orgulhoso um corpo politizado, valorizado pelo discurso cujo principal objetivo é resgatar a autoestima negra. A emergência desse discurso deriva, inevitavelmente, de uma investida anti-racista e anti-sexista no sentido de reinventar, reconstruir o corpo negro, ou, como sugere Collins, resulta de um esforço e de uma busca por uma auto-definição, primeiro passo para a construção de um ponto de vista crítico. Isso quer dizer que as mulheres que se auto-definem como negras recusam serem construídas pelo olhar do outro.

Urge salientar que as reflexões trazidas por Figueiredo (2008), também a partir do pensamento de Collins (2000), são, irremediavelmente, produtos de “(des) silenciamentos e desassossegos” (SANTIAGO, 2018) de mulheres negras que tecem e destecem as suas vidas, em meio às opressões e discriminações, cujas cidadanias, autonomia e emancipação conquistadas são provenientes de muitas lutas e abnegações. Destarte, o estímulo para “lutar em um país racista e preconceituoso” é a expressão consagrada de que reconstruções e reinvenções das vidas das mulheres negras, possivelmente facultarão outros horizontes sociais, políticos e afetivos para essas mulheres, em meio aos *devires* identitários.

Dado ao exposto, as narrativas das/os estudantes sobre as identidades e as identidades negras performam situações singulares e plurais vivenciadas por elas/eles, sempre em consonância com os seus diversos lugares de pertencas e trânsitos realizados em suas vidas acadêmicas, políticas e sociorraciais. Foi desafiador analisar tais narrativas, dada a sua complexidade, às formas como se evocam as pertencas como se agenciam signos e símbolos para significá-las, assim como assumimos posições identitárias concebidas como fixas, mas que são essencialmente mutáveis.

3. TEORIAS RACIAIS NO SÉCULO XX: BRASIL E PROTAGONISMOS DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO

Neste capítulo sobre teorias raciais importadas pelos intelectuais brasileiros, aplicadas, de forma sincrética no Brasil, para explicar a formação da identidade nacional do povo. Na maioria das vezes, as análises decretaram que o insucesso do “progresso” e “civilização” do país, por conta da inferioridade das raças formadoras, principalmente, as/os negras/os, mestiças/os e, para alguns intelectuais, os povos indígenas. Apresentamos também, as realizações, formas de organizações, intervenções políticas e sociais do Movimento Negro brasileiro no pós-abolição até a contemporaneidade. Para tal, destacamos as características e especificidades das organizações negras, que, historicamente, lutaram para combater o racismo, as desigualdades educacionais, econômicas e tantas outras violências que acometem as populações negras no Brasil.

3.1 TEORIAS RACIAIS DO SÉCULO XIX NO BRASIL: A IMPUTAÇÃO DE UMA SUPOSTA INFERIORIDADE AO POVO NEGRO

O despontar da atividade científica no Brasil é marcado por peculiaridades, minúcias e extravagâncias, levando em conta que os conhecimentos científicos foram importados pelos intelectuais brasileiros. Tal importação visou resolver e/ou explicar os dilemas raciais vivenciados pelas elites em relação à composição étnico-racial do povo negro. Essa situação se acentua de forma mais contundente entre o final do século XIX e início do XX, por conta das transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas no país. Para tanto, em relação à ciência:

O que se valorizava nesse momento, porém, não era tanto o avanço científico, entendido enquanto incentivo a pesquisas originais, e sim uma certa ética científica, uma “cientificidade difusa” e indiscriminada. Tanto que se consumiram mais manuais e livros de divulgação científica do que obras ou relatórios originais. A ciência penetra primeiro como “moda” e só muito tempo depois como prática e produção (SCHWACRZ, 1993, p. 30).

Assim, tornamo-nos reféns de uma “cientificidade difusa” e “indiscriminada”, pois nos apropriarmos de conhecimentos de europeus e americanos que utilizavam a concepção de ciência evolucionista-positivista, outorgando status científico ao racismo, fortalecendo ideias de desigualdades entre os seres humanos. É, nesse contexto, que o Brasil, ao se auto representar, a partir dos modelos europeus de conhecimentos, desloca

a imagem de “mata e selvageria”, para imprimir uma “imagem moderna, industriosa, civilizada e científica” (SCHWACRZ, 1993, p. 32).

Tal desiderato perseguido pelas elites foi difundido através dos jornais, da literatura, na adoção de programas de higienização e saneamento, aliado ao amplo emprego de teorias deterministas da época. Dessa maneira, a apropriação, difusão dos conhecimentos e das obras dos “homens de ciência” são (re) elaboradas pelos intelectuais brasileiros e servem para práticas e análises deturpadas das peculiaridades da formação étnico-racial da nação brasileira, facultando aos negros e mestiços e, às vezes, aos indígenas, os dissabores dos males da nação, bem como o atraso do país.

Desse modo, estruturado, socioeconomicamente, a partir da monocultura do latifúndio e do trabalho escravo, no Brasil, o advento da Abolição, em maio de 1888, e a Proclamação da República, em novembro, de 1889, não se desdobraram em transformações políticas, econômicas e sociais. Especificamente, para os/as ex-escravizados/as, libertos⁴⁵ e livres⁴⁶ restaram o abandono, a exclusão étnicorracial, a falta de quaisquer políticas que possibilitassem o acesso à terra ou a quaisquer outros bens produzidos no país.

Entre tantas questões, aqui nos debruçamos sobre o lugar que será ocupado pelo negro para se pensar a construção da nação e a formação de uma identidade nacional, em meio à mistura de teorias raciais difundidas, naquele momento, em que colocavam, na maioria das vezes, negros e mestiços, sob o jugo da inferioridade e degenerescência racial. Conforme nos afirma Munanga (2004, p. 54):

O fim do sistema escravista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação de uma identidade nacional. Ora, esta se configura problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal do trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira.

É notório que a abolição da escravidão colocou na ordem do dia a discussão sobre a heterogeneidade étnico-racial da população de um país que precisava unificar nacionalmente o seu povo, obliterando as ambiguidades raciais, mas refém de uma

⁴⁵Ex-escravizados/as que possuíam liberdade por emancipação ou pela carta de alforria.

⁴⁶Negros que já nasciam livres da escravidão.

mentalidade escravocrata e racista. Outra questão é que se inicia um processo de transição de uma ordenação político-jurídica que concebia os negros como “coisas” e, com a instalação da República (muito jovem por sinal), obtiveram o status de cidadãos. Tais preocupações mostram os dilemas e embates vivenciados pelas elites, bem como os arranjos realizados, para que tais mudanças não desestruturassem, de forma profunda, a ordem social vigente. Dessa maneira, os/as ex-escravizados/as, para adentrarem o caminho da cidadania, teriam que ser tutelados/controlados pelo poder estatal, pois o estigma de inferioridade racial desses grupos, já apontado pelos intelectuais da época, impossibilitaria o “progresso” e a “civilização” da nação brasileira.

Neste âmbito, fortalece-se o projeto de imigração, reafirmando a necessidade de trazer imigrantes europeus, pois a esses cabiam a “regeneração” ou a “eliminação” das raças inferiores que habitavam em terras brasileiras. Além de ser um agente moralizador, o europeu possibilitaria também o desenvolvimento econômico, pois o mercado de trabalho teria um trabalhador livre de vícios, preguiça e malandragem, comportamentos atribuídos aos negros e mestiços (AZEVEDO, 2004). Tais crenças, em consonância com as adaptações e (re) elaborações de teorias científicas importadas da Europa, culminariam em vários debates entre os intelectuais brasileiros do final do século XIX e início do XX. Sobre a utilização das teorias recebidas da Europa, para Costa (2006, p. 156):

Com efeito, o uso que se fazia, àquela altura, das teorias recebidas era particular e específico. O que importa não era aplicar, atendendo a linhagens teóricas coerentes e rigorosas, os teoremas e categorias aprendidas no Brasil. Positivismo, darwinismo, spencianismo ou liberalismo adquiriam feições novas ao serem fundidos com a tradição intelectual nativa e reconstruídos de forma ad hoc nas interpretações gerais que se elaborava no intuito de estudar os obstáculos que separavam o Brasil do progresso. O apoio ao menos presumido na ciência europeia constituía, todavia, a senha de entrada no debate público da época e o recurso legitimador das diferentes fórmulas indicadas para a construção de uma sociedade progressista nos trópicos.

Constata-se que o importante não é conservar ou respeitar as “linhagens teóricas”, aqui recepcionadas. Vagueiam-se entre uma e outra ou por várias de maneira original para possibilitar interpretações, compreender obstáculos e produzir explicações tomadas como científicas que elucidassem os fatores que impediam o progresso da nação brasileira. Desse modo, com uma “plasticidade intelectual”, pensadores brasileiros realizaram várias conjecturas e imputaram o mais original modelo de explicação para a

nossa realidade. Entre os mais destacados, para essa empreitada, estão Silvio Romero, Francisco José de Oliveira Viana, Nina Rodrigues, Manuel Bonfim, Alberto Torres e Gilberto Freyre.

Silvio Romero (1851-1914), bacharel em direito, historiador e professor, defendia que o povo brasileiro é oriundo do cruzamento de três raças (branca, negra e índia), mas com a mestiçagem houve a dissolução da diversidade racial e cultural, o que levou a eliminação dos elementos não brancos, formando um tipo cultural genuinamente brasileiro (MUNANGA, 2004). No pensamento de Romero, o que predomina é a ideia de branqueamento que seria “clarear a pele do brasileiro do futuro, pelo menos – pois a nacionalidade já tem sua cultura, sua língua e religião” (SEYFERTH, 1996, p. 51).

O intelectual também se refere a uma “mestiçagem seletiva” ao eleger o elemento superior (o branco) para a formação nacional, tendo em vista que “[...] propôs que os imigrantes fossem distribuídos por todo o território nacional, em particular, na região chamada de ‘Brasil intermediário’ localizada do Maranhão ao Espírito Santo, que considerou a de ‘maior mestiçagem’ com as duas ‘raças inferiores’ (negra e índia) (SEYFERTH, 1996, p. 50).

O pensamento de Romero alia-se com os postulados do racismo científico, uma vez que concorda com a ideia de existência das raças inferiores, bem como da superioridade dos brancos, da raça ariana. Adepto ao evolucionismo, Romero foi um dos mais ferrenhos defensores do branqueamento biológico e cultural da nação brasileira, suscitando que deveria ter “algum tipo de controle dos casamentos, de sorte a dirigir a procriação no sentido do branqueamento” (COSTA, 2006, p. 179). Infelizmente, o pensamento de Romero, no que tange ao branqueamento, respeitando algumas especificidades, foi salvaguardado por parte da intelectualidade e da sociedade brasileira. Ainda persiste, em espaços familiares, políticos e educacionais, desejos, especulações e proposições que têm como metas e ou expectativas o branqueamento do povo brasileiro através da mestiçagem.

O advogado, historiador e professor universitário, Francisco José de Oliveira Viana (1883-1951) também se debruçou sobre os aspectos relativos à formação nacional e apresenta suas percepções sobre os cruzamentos raciais.

Os cruzados de índios com brancos aparecem pelo menos no físico, como superiores aos mulatos: são mais rígidos e sólidos. Como a raça vermelha é menos distante da europeia, que a africana, os seus

cruzados – os mamelucos – aparentam ter uma equilibração do que os mestiços de brancos com negros. Por outro lado, como não provém de uma raça servil como os mulatos, é maior do que a destes, na sociedade colonial, a sua capacidade de ascensão e classificação. Na orgulhosa nobreza vicentista não são raros os tipos confessadamente oriundos da raça vermelha, que nela figuram com desaire e até com lustre (VIANA, 2005, p. 174).

Certamente, os cruzamentos entre raças se apresentam a partir de hierarquias, posto que a raça vermelha (os indígenas), mais próxima dos europeus, ao cruzar com os brancos, consegue “abrandar” a inferioridade, pois são mais “rígidos e sólidos”. Esse cruzamento “regenerador”, do qual se origina o mameluco, oportunizará a capacidade de “ascensão e classificação” desse tipo racial, embora esse se figure de forma deselegante e “até com lustre” naquele contexto.

Já os cruzamentos de brancos com africanos (mulatos) e os seus cruzados se assentam no polo inferior da escala hierárquica, pois, devido também ao nosso meio étnico de “[...] mestiçagens múltiplas, os mulatos acabam sempre por se revelar uns desorganizados morais, uns desarmônicos psicológicos, uns desequilibrados funcionais” (VIANA, 2005, p. 173).

É notória a preocupação em distinguir e adjetivar o que produz os diferentes cruzamentos entre os tipos raciais: assim, a mestiçagem em que “[...] os mestiços superiores vão, através das gerações, assumindo atributos físicos mais ou menos semelhantes aos arianos e se arrancham, por isso, na categoria aristocrática dos ‘morenos’” (COSTA, 2006p. 183).

Neste sentido, é que, entre as ideias de Oliveira Viana prevalecem alguns elementos que podem ser destacados, tais como: formula uma estratificação da sociedade brasileira fundada em dogmas raciais (COSTA 2006); divide e hierarquiza os mestiços, a partir das distinções dos cruzamentos entre os tipos raciais, decretando a existência dos “mestiços superiores” e “mestiços inferiores”; acredita no atavismo, cujo postulado é que “os indivíduos resultantes da mestiçagem tendam a retornar às características físicas, morais e intelectuais das raças originais” (MUNANGA, 2004, p. 75). Enfim, as elucubrações sobre mestiçagem realizadas pelo autor, trazem, como pano de fundo, a certeza de que cruzamentos com povos negros levam à degenerescência. Outrossim, aliado ao eugenismo, esse autor conclama que os mestiços superiores, a partir de apuramentos sucessivos, perderão sangue inferior e tenderão a clarificar-se cada vez mais (MUNANGA, 2004). Dessa maneira, persiste a crença de que cabia “[...]”

à presença dos descobridores portugueses, renovada pelos imigrantes europeus, proteger o país da influência nefasta da ‘mestiçaria inferior’ ‘moralmente instável’ e avessa à disciplina e às regras” (COSTA, 2006, p. 183-184).

As ideias de Oliveira Vianna sobre “mestiçagem” e “branqueamento”, portanto, que levariam à “arianização”, pavimentaram o caminho da população brasileira, no que tange ao tipo racial desejado pela elite pensante do país, visto que o processo de miscigenação diminui a quantidade de negros e, “[...] ao alienar os mestiços com a ideologia do branqueamento, evitando conflitos raciais conhecidos de outros países, por um lado, e por outro, garantir o comando do país ao segmento branco, evitando a sua ‘haitianização’” (MUNANGA, 2004, p. 87).

O médico maranhense, radicado na Bahia, Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), foi antropólogo, psiquiatra e professor da Faculdade de Medicina da Bahia. Pioneiro em estudar, de forma sistemática, o legado cultural africano; preocupou-se com o crescimento da participação demográfica de negros, por conta do critério científico da inferioridade da raça negra; os trabalhos da chamada Escola de Nina Rodrigues tiveram impacto em diversas áreas do conhecimento, principalmente, “[...] o campo da medicina, atribuindo-se à Escola a importância fundacional para a medicina legal e a antropologia no Brasil” (COSTA, 2006, p. 169-170).

Segundo Schwarcz (2006, p. 27):

Na Bahia, em finais do século, as teses sobre medicina legal predominam. Nelas, o objeto privilegiado não é mais a doença ou o crime, mas o criminoso. Sob a liderança de Nina Rodrigues, a faculdade baiana passou a seguir de perto ensinamentos da escola de criminologia italiana, que destacava os estigmas próprios: era preciso reservar o olhar mais para o sujeito do que para o crime. Para esses cientistas, não foi difícil vincular os traços lombrosianos ao perfil dos mestiços – tão (mal) tratados pelas teorias da época – e aí encontrar um modelo para explicar a nossa “degeneração racial”.

Naquele contexto, tais postulados, difundidos sob a insígnia de ciência, fortaleceram narrativas que alocavam, principalmente, aos negros e mestiços, infortúnios do Brasil. Prevalencia a ideia de inferioridade racial negra, afirmando que a miscigenação produziria seres degenerados (no caso de Nina Rodrigues, existiam as misturas bem-sucedidas), mas havia a necessidade da imigração maciça para aniquilar e assimilar raças inferiores. Ao mesmo tempo, entra em cena a ideia de responsabilidade penal diferenciada entre as raças, adotando a institucionalização e a legislação da diferença, caminhos que possibilitariam a construção de uma única identidade nacional

(MUNANGA, 2004). A tese apresentada é que os/as negros/as se encontravam “[...] impossibilitados biologicamente de atingir o grau de maturidade moral dos brancos” (COSTA, 2006, p. 171).

É neste sentido que Nina Rodrigues, em sua obra *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal* (1894), defendeu a criação de dois códigos penais, um para os brancos e outros para negros, pois, segundo ele, o

[...] direito é um conceito relativo, e variável com as fases do desenvolvimento social da humanidade, e não seria possível, pois, introduzir no país uma lei única e que desse conta de todos os grupos que por aqui conviviam. Em outro ensaio, "Mestiçagem, degenerescência e crime" (1899), o cientista apresenta um estudo de caso numa pequena comunidade da Bahia, e diz comprovar que, nessa localidade, por conta da mestiçagem, todos eram degenerados ou viriam a ser. Raça aparece, assim, como uma espécie de danação, um encontro marcado com o desvio: a epilepsia, a loucura, a pederastia, a criminalidade, a tuberculose ou as marcas que se espalhavam pelos corpos (SCHWARCZ, 2018, p. 426).

É factível que Nina Rodrigues, ao usar o aporte legal do direito, para alocar responsabilidade penal diferenciada para indivíduos considerados com um grau de maturidade moral, aquém dos brancos, esgarça princípios da visão humanista⁴⁷, fortalece as assimetrias existentes e práticas de exclusões de negros/os, mestiças/os e seus congêneres. Leva-se em conta que há uma reiteração de uma visão determinista, a qual profetiza um destino não promissor e essencializa um lugar indigno para as/os mestiças/os, bem como os advindos da mestiçagem. Consequentemente, a raça, cujo caráter intrinsecamente desviante, sentiu de todas as formas, principalmente no corpo, através das doenças, as quais as populações negras e mestiças eram acometidas, o poder de lógicas sociais, desiguais, racistas e perversas construídas e tributárias de uma maneira de produzir e difundir a ciência naquele contexto. Enfim, observa-se que impera nas ideias de Nina Rodrigues, um pessimismo sobre o futuro racial do Brasil, levando em conta que a fusão da raça branca (civilização superior) com as “[...] espécies incapazes” (negros e índios) provocaria desequilíbrios e perturbações psíquicas (MUNANGA, 2004), que estão ligadas às adversidades concernentes à mestiçagem.

Manoel Bonfim (1868-1932), nascido em Sergipe e radicado no Rio de Janeiro, historiador, sociólogo e ensaísta e Alberto Torres (1865-1917) advogado e político natural do Rio de Janeiro, foram considerados as vozes dissonantes em relação aos obstáculos para a constituição da identidade do povo brasileiro, por conta da diversidade

⁴⁷Esta é herdeira da Revolução Francesa, que naturalizava a igualdade humana.

racial. Eles se opuseram às doutrinas racistas, em voga, notabilizando aspectos importantes do processo de colonização, que incidiram sobre o atraso econômico e social do Brasil e da América Latina.

Manuel Bomfim (2008), em sua obra *América Latina: males de origem*⁴⁸, apresenta um ponto de inflexão, no que tange à ausência de progresso nos países colonizados. Destaca que a ausência de progresso é devido ao “parasitismo integral” instalado pelas metrópoles ibéricas (Portugal e Espanha).

Bomfim (2008) critica a política populacional brasileira, pois esta abandonou os ex-escravizados, depois da abolição e estabelece uma crítica ao que, politicamente, é produzido dos povos latino-americanos. Tais preocupações, acompanhadas de recomendações para o aumento do ensino e a diversificação da economia, apresentam-nos uma compreensão que destoa da maior intelectualidade brasileira que se debruçou sobre a nossa realidade racial e social, marcada pela inferiorização dos grupos considerados subalternos que compunham a nação.

Segundo Costa (2006) Bomfim e Torres convergiram nas seguintes ideias para combater o “olhar colonial” sobre o Brasil: demonstraram que o desenvolvimento⁴⁹ tecnológico e material europeu não é determinado pela supremacia biológica desse povo, e sim pelas circunstâncias históricas particulares e injunções específicas; recuperam o debate internacional, visões e correntes que relativizavam a importância da raça, mostrando que as hierarquias raciais já não se apresentavam sustentação nem mesmo dentro do campo científico, que se opõem a vínculos existentes entre características físicas e habilidades intelectuais. Tais considerações dos dois autores são construídas a partir da apropriação dos aportes teóricos dos antropólogos Franz Boas e Ratzel. Enfim, Bomfim e Torres associam “[...] o racismo científico aos objetivos imperialistas e aristocráticos de seus defensores e que esse se constituía numa estratégia voltada para conter o avanço do ideal de igualdade” (COSTA, 2006, p. 188-189).

Em relação ao negro, Bomfim rejeitava a moral da escravidão e demonstrava a ambivalência que marcava a vida dos escravos domésticos, “[...] conformada pela distância estrutural intransponível entre senhores e escravos na sociedade de castas

⁴⁸O autor se refere aos países da América Latina, colonizados por portugueses e espanhóis.

⁴⁹Sobre a questão do desenvolvimento, Costa (2006) ainda nos informa que Bomfim e Torres listam determinantes efetivos em níveis distintos e chegam a conclusões ligeiramente distintas.

colonial e a proximidade física e emocional entre brancos e negros, no âmbito doméstico” (COSTA, 2006 p.191).

Destacam-se posições distintas entre os autores, no que tange à mistura racial. Bonfim, de forma enfática, defende a mescla racial, apontando que, do “caldeamento de povos e tradições culturais”, surgem novas sínteses. Em resumo, Costa (2006, p. 193) citando Bonfim afirma: “O mestiço não é, a transição para o branco, é forma acabada e estável [...]”. Torres segundo Costa (2006, p. 193): “[...] desacredita na superioridade dos brancos e na inferioridade dos mestiços, mas condena o cruzamento ‘inter-raciais’ que poderia levar a ‘esterilidade dos híbridos’ e de perda de adaptabilidade adquirida pelos grupos étnicos originais”.

Para Costa (2006), os dois intelectuais, mesmo com argumentos opostos, visavam “[...] atingir o mesmo alvo, quais sejam, as teses que sustentavam a superioridade dos brancos e indicavam que o mestiçamento sucessivo levaria ao ‘aperfeiçoamento étnico’, entendido como uma aproximação do tipo europeu” (p. 193). No entanto, Skidmore (1976) observa, a partir das referências que lê, que é inegável a existência de um afastamento dos prognósticos que determinavam uma inferioridade racial do povo miscigenado, abrindo “[...] caminho para novas indagações sobre o futuro da nacionalidade brasileira” (p. 141).

O sociólogo pernambucano Gilberto Freyre (2001), em sua obra *Casa Grande & Senzala*, delinea, de forma perspicaz e astuta, os anseios emancipatórios da nação, pois a obra imprimiu nos intelectuais da época novos olhares e compreensões sobre as singularidades da formação racial do povo brasileiro. Assim, a mestiçagem converte-se num poderoso instrumento de coesão das elites pensantes da época, em relação à identidade nacional. O assinalado por Freyre promoveria, segundo Skidmore (1976)

[...] uma nova *rationale* para a sociedade multirracial, em que as ‘raças’ componentes – europeia, africana e índia – podiam ser vistas como igualmente valiosas. O valor prático da sua análise não estava, todavia em promover igualitarismo racial. A análise servia, principalmente, para reforçar o ideal de branqueamento mostrando de maneira vívida que a elite (primitivamente branca) adquiriria preciosos traços culturais do íntimo contato com o africano (e com o índio em menor escala) (SKIDMORE, 1976, p. 211).

Pode se considerar que a perspectiva freyriana de compreender as relações raciais brasileiras destitui o caráter problemático que a mestiçagem seria para a “definição” da identidade nacional, difundido para o mundo, através de *Casa Grande e Senzala*, o

modelo de “democracia racial”, postula o branqueamento através da apologia à mestiçagem e anulando as relações assimétricas de poder existentes. Outrossim, a obra do sociólogo apresenta a história social da família patriarcal do Nordeste açucareiro do Brasil, caracterizando como “zona de confraternização” o caráter íntimo das relações vivenciadas entre senhores e escravos, em que notabiliza a “flexibilidade natural do português” (MUNANGA, 2004, p. 88), e não destaca as atrocidades e ignomínias vivenciadas pelos/as escravizados/as naquele contexto.

Freyre abrandava a angústia que dilacerava as elites da época por conta da nossa heterogeneidade racial, ao afirmar que “o pot-pourri étnico do Brasil era, ao contrário, uma vantagem imensa” (SKIDMORE, 1976, p. 210). Destaca ainda a mestiçagem no campo cultural que nos singulariza, pois as três raças, índios, negros e brancos, trouxeram heranças culturais, bem como a defesa de que a mestiçagem “adocicava o ambiente” (SCHWARCZ, 2006), pois exaltava a ideia de convivência harmoniosa “[...] entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo, às elites dominantes, dissimularem as desigualdades, impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão dos quais são vítimas na sociedade” (MUNANGA, 2004, p. 89).

É premente que, nesta abordagem sincrética propalada por Freyre, eivada de profusões de elementos harmônicos que marcaram a formação da nação brasileira, assenta-se o vigor do “mito da democracia racial”, em que as realidades dos grupos inferiorizados, efetivamente inalteradas, padecem ainda, de déficit de todas as ordens, nesta sociedade, tais como: na educação, no acesso à terra, aos bens de consumo, ao mercado de trabalho, enfim, como afirma Schwarcz (2006, p. 33): “Com efeito, o mito diz muito, diz de si e de seu conteúdo e é por isso que seu enunciado não é uma mera alegoria, mas antes ilumina contradições”.

De forma perspicaz, os intelectuais brasileiros, ao se debruçarem para pensar em raça, inferioridade e superioridade racial, mestiçagem, mestiças/os superiores e inferiores, ideal de branqueamento, bastardia de origem, atavismo, degenerescência, estoque eugênico e mito da democracia racial, para deslindar as especificidades da nossa composição racial e formação da identidade nacional, fazem-no no sentido de “responderem” às especulações e indagações que conferiam a nossa mistura racial, o atraso no processo de “modernização” e “progresso” do país. Logo, sob a lógica da gramática da “modernização brasileira”, obliteraram-se alguns *modi vivendi*, a partir do

sacrifício dos ideais de igualdade, que foram anunciados na recém-instalada República; decreta-se a realidade das raças, à sombra de pressupostos cientificistas, para a manutenção de uma política de perpetuação das desigualdades entre os homens; e naturalizam-se os privilégios, superioridade dos brancos e das políticas de branqueamento, com o objetivo de alcançar a chamada “civilização”.

Destarte, acreditamos que é, em nome de uma suposta “degenerescência nata, das chamadas raças inferiores que formaram a nação, que se invalidaram/invalidam um processo colonizador, marcados por desvios políticos, lógicas econômicas retrógradas de “castas” sociais parasitárias, cujos desdobramentos são desvantagens históricas, no âmbito social, político, econômico e educacional da população negra.

3.2 PROTAGONISMOS E AÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO: DO PÓS-ABOLIÇÃO ATÉ OS ANOS 1950

Durante o período escravocrata, homens e mulheres negras questionaram, de diversas formas, o lugar de degrado que lhes imputaram, por meio de suicídios, revoltas, abortos, banzo⁵⁰, motins, fugas e formação de quilombos. Igualmente, as religiões de matriz africanas que conquistaram respeitabilidade, em meio às barbaridades do sistema escravista, cuidavam dos males que assolavam o corpo e o espírito dentro e fora da comunidade escravizada, bem como as irmandades religiosas que, além de empréstimos, auxílios e compras de alforria, funcionaram como espaços de circulação de valores e saberes, com uma dimensão educativa e de afirmação social em um contexto adverso da sociedade escravista (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Nos primeiros anos do pós-abolição, ao refletir sobre os sentidos de “liberdade”, “cidadania” e “autonomia” para a população negra, Gomes (2005, p. 12) assim se reporta:

O que significava ser cidadão, ser integrado ou transformar-se em brasileiro? Ex-escravos e seus filhos não precisaram ser alertados para reconhecer que entre a herança e o legado do cativo estavam suas identidades reinventadas em parentescos, visões de mundo, lembranças e recordações – tudo permanentemente modificado e reconstruído. Não eram apenas fardos que arrastariam inexoravelmente ou de que poderiam se desfazer na primeira esquina da liberdade. Estavam marcados nos corpos e nas mentes nunca em

⁵⁰É uma nostalgia mortal que acometia negros africanos escravizados no Brasil. Ver LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

termos biológicos, mas por expectativas políticas. Lutar por terra, autonomia, contratos, moradias e salários – e enfrentar a costumeira truculência – era reafirmar direitos, interesses e desejos redefinidos, também, em termos étnicos, coletivos e culturais. Havia muita coisa em disputa. Para a população negra, não era apenas uma aposta num futuro melhor, mas o desejo de bancar o próprio jogo.

O autor reflete com acuidade sobre a situação no pós-abolição, quando afirma, que tudo será “permanentemente modificado e reconstruído” para os “ex-escravizados”, tanto nas relações socioeconômicas, pois se faz necessário reafirmar direitos, lutar por “terra, moradia e trabalho”, quanto nas suas subjetividades, pois se redefinem “desejos”, “anseios” e “interesses”. Especular sobre “liberdade”, “cidadania” e “autonomia” nos parece quase vãs no pós-emancipação, pois havia um cenário sociopolítico incerto, marcado por racismos, antagonismos e incapaz de assegurar à população negra quaisquer benefícios, como também criar políticas para que essa tivesse a oportunidade de (re) ordenar a própria vida. De todo modo, “o desejo de bancar o próprio jogo”, onde há “muita coisa em disputa” (quicá, só a própria vida), é sinônimo de que se têm esperanças de liberdades possíveis, em meio às políticas e práticas ignominiosas aos quais homens e mulheres negras ficaram reféns naquele contexto.

No entanto, no pós-emancipação e ao longo da República, protagonismos individuais e arranjos coletivos negros se desenvolveram e fortaleceram a luta negra, tais como, jornais, clubes sociais, clubes de danças, grêmios e associações negras. Realizavam-se denúncias, eram espaços de lazer e formação cultural. Assim, ao *forjar* outras sociabilidades, possivelmente, se atenuaram as exclusões, possibilitando um lugar dignificador e humanizante, no qual um dos papéis foi a renegação dos *logos* da subalternidade.

Os primeiros periódicos editados por negros e tendo a "raça negra" e o preconceito, como principais temas, datam do final do século XIX, tais como: “[...] *O Treze de Maio* (1888), *A Pátria* (1889), *O Exemplo* (1892), *A Redenção* (1899), *O Baluarte* (1903), *O Propugnador* (1907), *O Combate* (1912), *O Patrocínio* (1913)” e outros nos anos seguintes, com o objetivo de refletir sobre os desdobramentos do pós-emancipação e a situação dos "homens de cor" (GOMES, 2005, p. 28).

Assim, debruçamo-nos sobre o trabalho dos jornais (a “imprensa negra”) e da Frente Negra Brasileira – FNB⁵¹, como importantes propugnadores da pauta racial

⁵¹Neste contexto, houve várias mobilizações negras tão importantes quanto a dos jornais e a da FNB. Priorizamos discutir as ações dos mencionados, porque deram conta do escopo da nossa pesquisa.

daquele contexto. A imprensa negra é considerada como um dos instrumentos de denúncia, formação cultural e política da população negra. Quanto a FNB, dado ao seu caráter organizativo e político, foi esteio das lutas pela participação, emancipação e ascensão do negro nos primeiros anos república.

Em relação aos jornais, como uma “face da mobilização negra” (GOMES, 2005), surgiram, desde a década de 1880, do Rio Grande do Sul ao Recife, e foram produzidos pelos negros e suas organizações, não possuindo um caráter homogêneo e a riqueza estava na diversidade de formatos, tendências e objetivos de atuação. Enfim, “[...] os jornais denunciavam a segregação, a falta de oportunidades, racismo e a violência experimentada pelas populações negras, sobretudo nas cidades, no final do século XIX e principalmente nas primeiras décadas do seguinte” (DOMINGUES, 2013, p. 31).

É fato que, abandonados à própria “sorte” pelo Estado, ex-escravizados/as transformaram-se em sub-cidadãos/ãs, uma vez que o abandono produziu *déficits* de ordem econômica, educacional, política e racial para esses/essas e seus descendentes. Assim, os jornais marcadamente plurais, às vezes com vida efêmera e radicados principalmente, em São Paulo e Campinas, possuíam um denominador comum, a pauta racial, com ênfase na educação e ascensão do negro pela mesma.

Ferrara (1985) traça um histórico da imprensa negra paulista, dividindo-a em três períodos: o primeiro de 1915 a 1923, o segundo de 1924 a 1937 e o terceiro de 1945-1963. Sobre esses períodos dos jornais analisados pela sua pesquisa, a autora afirma que, “[...] de diferentes maneiras os jornais negros, por 48 anos de existência, vão lutar principalmente contra os preconceitos, conscientizar o negro de sua posição na sociedade brasileira e valorizar a educação e a instrução” (p. 199).

É notório que a “imprensa negra” estava ciente das vulnerabilidades, as quais as populações negras ficaram reféns no pós-emancipação. Por isso, era imperioso pensar em instrumentos de educar e formar, levando em conta que aqueles grupos negros estavam imersos em uma “sociedade de castas”, competitiva e expansão, vivenciavam intransigências e ainda persistiam prerrogativas sociais das relações escravistas, bem como o paralelismo entre cor e posição social (FERNANDES, 1972).

Dessa maneira, a “imprensa negra privilegiava o diálogo no “meio negro”, abordando a autovalorização da população negra, a sua visão de mundo e as suas formas

políticas, culturais e religiosas de organização e participação, constituindo-se em instrumento de “educação e formação” (GOMES, 2005).

Sem dúvida, as “classes de cor buscaram construir a igualdade pela radicalização da diferença, mesmo que alguns valores e visões de mundo de grande parte dos jornais tivessem como referências as elites brancas, esses veiculavam a premência da construção de uma “consciência racial”. Essa imprensa negra também funcionou como instrumento difusor de códigos de conduta, civilidade e decoro, tanto do ponto de vista da linguagem, quanto das vestimentas, pois se procurava “[...] diminuir o percurso em direção à igualdade” (GOMES, 2005, p. 37). Para nós, tais estratégias serviram para salvaguardar aspirações políticas, projetos para emancipar a população negra, cujas táticas insurgentes visavam à participação, integração e ascensão do negro, bem como, deslegitimar uma ordem social excludente, em que o racismo foi princípio fundante

De todo modo, a missão dos jornais foi cumprida, principalmente, nas cidades, onde foram um dos propagadores da causa negra, embora, na maioria das vezes, funcionavam com poucos recursos, circulavam de maneira instável e eram custeados por jornalistas e gráficos negros com seus investimentos pessoais. Igualmente, os jornais foram “irradiadores de posicionamentos”, mesmo que só uma minoria negra tomasse consciência da sua condição, porque o “[...] negro nunca viu que estava vivendo uma vida incompatível⁵²” (FERRARA, 1985, p. 202). Logo, tal imprensa negra cumpre o desiderato de desnaturalizar condições e papéis sociais atribuídos à população negra, evoca justiça social e racial, quiçá, desejo que essa ocupe um espaço em meio às vicissitudes do contexto.

No que tange às associações negras, uma das mais destacadas foi a Frente Negra Brasileira – FNB, fundada em setembro 1931 e fechada em 1937 pela ditadura do Estado Novo, no governo Getúlio Vargas. Tal organização, desde o seu nascedouro, elege a educação como sustentáculo da sua ação e a tem como primordial para superar a situação degradante à qual a população negra estava submetida. Segundo Domingues:

A Frente Negra Brasileira foi resultado do acúmulo de experiência organizativa dos afro-paulistas. De 1897 a 1930, calcularam-se cerca

⁵²Posicionamento de Correia Leite que se tornou um dos principais personagens do Movimento Negro Brasileiro. Aos 24 anos, fundou, junto com Jayme de Aguiar, o jornal “O Clarim”, que recebeu mais tarde o nome de “O Clarim d’Alvorada”, publicado de 1924 a 1932. Como idealizador do projeto, foi o diretor responsável, redator, repórter e gráfico do periódico que, na época, ficou conhecido como um jornal feito por negros para a comunidade negra. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=33586>. Acesso em: 17 julho 2019.

de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos. Entre as diversas associações que existiram nesse período, o Centro Cívico Palmares (1926-1929) foi uma das mais proeminentes, seja pela proposta de elevação política, moral e cultural, seja pelo grau de mobilização política da comunidade negra (DOMINGUES, 2016, p. 335).

O autor enfatiza na origem da FNB, o “[...] acúmulo de experiência organizativa”, destaca a proatividade, que se opõe à ideia de “vazio histórico” (DOMINGUES, 2013) na dinâmica sociopolítica da comunidade negra. Ademais, ao apresentar o número expressivo e o caráter diversificado das entidades, sobressai o poder organizador dessa comunidade. Operava-se em várias áreas, tais como lazer, filantropia, esportes, educação e cultura, ações importantes no contexto de “urbanização, industrialização e amplo crescimento de setor de serviços” (DOMINGUES, 2016, p. 332) da cidade de São Paulo, haja vista que, além lutar contra o racismo que estruturava a sociedade, assegurava-se a formação educacional e cultural, dispositivos importantes para a construção efetiva da cidadania. Dessa forma, ao priorizar o campo educacional como leitmotiv para atuação, os “homens de cor” estavam atentos à complexidade de uma sociedade capitalista e competitiva em expansão, que não visava à integração e ascensão daqueles sujeitos.

A FNB era uma organização político-administrativa complexa e diversificada, com centralização do poder e uma rígida estrutura hierárquica. Estava dividida em departamentos, tais como instrução e cultura, musical, médico, de imprensa, esportivo, de artes e ofícios, jurídico-social, doutrinário e de comissão de moços (GOMES, 2005; DOMINGUES, 2008, 2013, 2016). Os seus afiliados eram de origem humilde, funcionários públicos, trabalhadores de cargos subalternos e de serviços braçais. Muitos eram subempregados ou simplesmente desempregados, mas os cargos direção eram ocupados geralmente por “[...] negros inseridos nos estratos intermediários do sistema ocupacional da cidade e em estado de mobilidade social” (DOMINGUES, 2016, p. 337).

Em relação à “centralização do poder e a rígida estrutura hierárquica” da FNB, tecemos algumas considerações: a) sem atacar e ou defender essa configuração organizacional, mas a centralização sempre coloca grupos e ou pessoa com o poder de domínio, cujos desdobramentos são decisões monocráticas que podem levar a futuras cisões; b) a FNB, naquele contexto, estava em meio à negligência do Estado com as

condições de vida da população negra, refém do racismo e de desmandos sociais e políticos de toda ordem; e c) processos centralizadores e hierárquicos poderiam ser concebidos como estratégias para organização, mas que não se opunham de forma intransigente às negociações, costuras e acordos. Como ainda assinala Costa (2006, p. 43):

A simpatia pelo autoritarismo alimentada pela Frente pode ser explicada tanto pela frustração da população negra com a hegemonia das oligarquias nos primeiros anos da República quanto pelo temor de que a presença de imigrantes (brancos) agravasse mais a discriminação e o preconceito racial.

Ao que tudo indica, a população negra sobreviveu em meio às adversidades, numa conjuntura, cujas narrativas possíveis de serem compostas estavam em descompasso com os princípios da suposta República em voga. Tais narrativas eram perfiladas por um viés autoritário, dos que vivenciavam um cenário beligerante, em que persistiam “hegemonia das oligarquias”, “discriminação e preconceito racial” e acirramento das disputas no mundo do trabalho entre os brancos e a população negra. Essa população sobreviveu em meio às “novas” exigências urbanas que primavam por uma mão de obra dita “qualificada” que, sem sombra de dúvidas, configurou-se em um novo recurso para excluí-la.

Em relação à divisão em departamentos, consideramos que foi uma estratégia para realizar atividades e alocar benefícios diversificados, para os/as frentenegrinos/as, tais como o alistamento, o consultório dentário, os festivais de música, os cursos de alfabetização, as oficinas de costura, entre outros. Observamos, que a maioria dos afiliados, pertencentes aos estratos mais baixos, principais beneficiários dos serviços oferecidos, evidencia a carência de políticas públicas voltadas para esses. Além disso, os estratos mais baixos veem, na afiliação à FNB, como “[...] motivo de orgulho e uma credencial importante para o ‘meio negro’” (GOMES, 2005, p. 51).

Com o papel de alcançar todas as regiões do Brasil, a FNB, em seu artigo 1º, propugnava, “[...] realizar a união política e social da Gente Negra Nacional para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado, e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na comunhão brasileira” (DOMINGUES, 2013, p. 157).

Trata-se de uma convocação à unidade da “Gente Negra Nacional”, pois, cientes do contexto hostil, fazia-se pertinente evocar aspectos históricos, a partir da pertença,

para reivindicar direitos, participação e representação política, assim como salvaguardar o princípio da “comunhão brasileira”. Tal proposição apresenta o esteio nacionalista no qual o discurso estava envolto, bem como o projeto ascensão do negro que o levaria à sua integração na sociedade.

Em relação às ações realizadas para integração do negro, conforme Domingues (2013, p. 162), a FNB:

Conseguiu eliminar a “linha de cor”, que vigorava nos riques de patinação na cidade de São Paulo, impedindo a participação dos negros. Igualmente, colocou na ordem do dia a política racial de ingresso na Guarda Civil. Embora não houvesse nenhuma legislação que proibisse o ingresso dos negros, a discriminação velada continuava alijando os candidatos desse segmento racial. A FNB teria apelado diretamente ao presidente Vargas, que, após receber uma delegação da liderança da Frente, ordenou à Guarda que alistasse imediatamente duzentos recrutas negros[...].

Tais ações políticas, além de comprovar o poder mobilizador da FNB, fortalece a primazia da luta racial, cujas linhas mestras constavam no estatuto da organização. Ademais, os “homens de cor” nas ações acima mencionadas, privilegiaram o caráter identitário, escapando dos usos e abusos de diversas alianças, costuras e acordos que, na maioria das vezes, tentavam destruir o poder arregimentador do componente racial.

Destarte, é na arena das relações raciais que a FNB imprimirá a sua marca na história de luta pela conscientização, autovalorização e ascensão do negro na sociedade brasileira. Também o jornal *A Voz da Raça*, fundado em 1933, órgão oficial da FNB, possuía um caráter combativo, cuja “[...] posição ideológica era a defesa do elemento negro no seu sentido mais amplo (FERRARA, 1985, p. 202). Tal jornal extrapolou as fronteiras nacionais (foi divulgado em Angola e Estados Unidos) e espalhou os ideais fretenegrinos, que direcionaram suas “[...] energias contra o solapamento dos ‘direitos civis e constitucionais’” (DOMINGUES, 2013, p. 158). Essas energias foram alimentadas e retroalimentadas para se contraporem a um projeto de nação, dirigido pelas elites conservadoras da época, cujas práticas políticas aniquilavam quaisquer tentativas de independência, progresso e emancipação da população negra.

Do ponto de vista do alcance internacional, as realizações e proposições da Frente Negra foram veiculadas de forma intensa pelo *Chicago Defender* jornal da imprensa negra afro-americana que publicava informações enaltecidas sobre a organização. Em linhas gerais, esse jornal tinha as seguintes percepções sobre a FNB: a) esta era mais notada como movimento reivindicativo, menos do que espaço de cultura e lazer; b) a

proposta da FNB era coordenar interesses de todos os negros brasileiros, em um esforço para unificar seus objetivos políticos e sociais; c) a organização não seria uma simples agremiação afro-brasileira, porém a soberana, a mais ingente, arrojada e aglutinadora; e d) a FNB seria a única organização dessa natureza capaz de reunir uma coalizão de forças vivas em prol de um projeto redentor (DOMINGUES, 2013).

É mister reconhecer que as ideias difundidas, no jornal, analisam a FNB, a partir de uma perspectiva política arrojada. De forma arguta, percebe a organização como força motriz para um “projeto redentor”, levando em conta as intervenções políticas e civis bem-sucedidas em prol da população negra efetivadas pela organização. Decerto, não se podia duvidar da postura proativa e das realizações da FNB, mas algumas narrativas do Chicago Defender sobre essa conotavam certo exagero. Constava no jornal, segundo Domingues (2013, p. 162), “[...] que a Frente Negra não era uma mera coadjuvante do sistema político-institucional brasileiro, mas, antes, a principal protagonista, cujo poder de negociação era de importância capital para o destino da nação”.

A despeito da visão do jornal afro-americano sobre o poder da FNB, diante do “sistema político-institucional brasileiro”, é notável que o projeto da FNB era para que o negro assumisse posição política, para se tornar representação no cenário político brasileiro, modificando o “destino da nação”. No entanto, é compreensível que, em uma sociedade em que o racismo estrutura as instituições, com relações sociais adornadas a partir da existência de uma democracia racial (inexistente), impedimentos raciais, políticos, econômicos, ideológicos entre outros, apresentam-se para impedir a ocupação de espaços de poder, por negros e ou instituições, cuja plataforma política é a justiça racial. Assim, concordamos com Domingues (2013, p. 162) quando afirma: “[...] não podemos pintar um quadro romanceado, a agremiação não conseguiu erradicar as discriminações raciais, quer aquelas incrustadas na sociedade civil, quer nas instituições públicas”.

Sem sombra de dúvidas, a “experiência negra” (MACEDO, 2013) da FNB, em tão pouco tempo e com tão poucos recursos (se houvesse mais tempo e recursos, também seria difícil), não conseguiria libertar os homens e mulheres de “cor” do jugo perverso do racismo. Nesse sistema de opressão, interesses de ordem socioeconômica, política e racial dos que hegemonizam o poder (os brancos), desumanizam os chamados “outros” (especificamente, negros/as), pois as suas estruturas “materiais” e “mentais” desprezam,

ocultam/silenciam realizações históricas e violam quaisquer direitos de grupos subalternizados.

O que é bastante significativo para nós é que a FNB, criada com fins políticos, além de denunciar os veios racistas, sob os quais se ancoravam a sociedade brasileira, naquele contexto, enfrenta o “incômodo racial”, delibera sobre a agenda dos “homens de cor”, as suas aspirações políticas no âmbito nacional, bem como evoca lugares efetivo de cidadanias, outrora vilipendiadas pelas políticas racistas em vigor.

Outrossim, entre julho e novembro de 1932, foi criada a FNB da Bahia por Marcos Rodrigues dos Santos, baiano, que foi operário em São Paulo e utilizou a experiência da FNB paulista como modelo para criá-la em Salvador. A FNB da Bahia teve suas especificidades, por conta da dinâmica econômica, sociopolítica e racial diferenciadas entre os dois estados. Do ponto de vista das aspirações, a organização tanto de São Paulo, quanto da Bahia não fez oposição, a “[...] ordem social, política e econômica estabelecida. O que ela pretende é a integração do negro através da conquista das oportunidades e garantias sociais legalmente consagradas pelo regime vigente” (BACELAR, 1996, p. 78).

Certamente, tal perspectiva firmada no conjunto de ações desenvolvidas pela FNB atraía vários setores negros, que matizavam expectativas políticas, econômicas, conquistas educacionais sociais e raciais, que levaria a integração dentro da “[...] ordem legal instituída no Brasil” (GOMES, 2005, p. 63). Dado o poder mobilizador, em torno da identidade negra tecidas nas relações no âmbito da FNB, homens e mulheres negros projetavam que as transformações do lugar marginal por eles/elas ocupados, se realizariam a partir da formação educacional, assim como a incorporação de normas, valores, símbolos e signos dos brancos. Para nós, essa visão minimizou, de certa maneira, o racismo que estruturava a sociedade brasileira daquele contexto.

Assim, uma das primeiras atividades realizadas pela Frente Negra Baiana desagradou as “pessoas escuras de status mais elevado”, pois, segundo o informante mulato, conforme Azevedo (1955, p. 186) houve um “[...] desfile de pobres pretos por uma das ruas comerciais da cidade, com o fito de mostrar a miséria em que viviam aqueles e de despertar atenção para a nova organização. O movimento ‘já nasceu fadado ao fracasso’, pois fora organizado ‘como uma espécie de revolta’”.

É notório que tal posição opõe-se à exposição da realidade assimétrica existente, pois um “desfile de pobres pretos” revelou o fosso existente nas relações sociorraciais da sociedade baiana. Denota também que existiram distinções em relação à adesão do programa da FNB entre os pretos e mestiços paulistas e baianos que ascenderam social e economicamente. Enquanto em São Paulo, as chamadas “elites negras” protagonizaram as lutas empreendidas pela organização e foram os principais quadros dirigentes da FNB, na Bahia, as “[...] elites mestiças, bem como os pretos que atingiram alguma prosperidade material” rejeitavam a organização e não queriam ter seus nomes vinculados a ela (BACELAR, 1996, p. 79).

É certo que alguns fatores contribuíram, para que os “homens de cor” baianos e paulistas se colocassem de maneira diferenciada em relação à FNB. Os pretos e mestiços paulistas foram discriminados abertamente no mercado trabalho e substituídos pelos imigrantes, esses tinham em vista a superação da dominação racial com mudanças acenadas na Revolução de 1930.

Quanto à Salvador, descendentes de escravizados permaneceram em suas posições no mercado de trabalho: “[...] alguns mestiços integram-se ao “mundo dos brancos” e muitos pretos, sobretudo no trabalho autônomo, atingem modesta, mas estável condição material” (BACELAR, 1996, p. 79). Enfim, a Revolução de 1930 não fez grandes transformações na capital baiana e foram asseguradas tradicionais formas de dominação e relações raciais.

Neste sentido, faz-se necessário tecermos algumas considerações em relação aos pretos e mestiços na FNB paulista e baiana. Em São Paulo, com sua configuração econômica e social mais desenvolvida, por conta da suposta “[...] universalização do trabalho assalariado, a competitividade e a industrialização”, que excluía os negros paulistanos, estes conseguiram filtrar a “identidade racial” como componente *sine qua non* para arregimentação das “classes de cor” (GOMES, 2005). Notou-se que as questões raciais diluídas nas lutas gerais de classes, os efeitos nefastos da “cor” eram invisibilizados, mas precípuos para impedir a mobilidade social dos “homens de cor”.

É certo que, ao construir um movimento, eminentemente, negro naquele contexto, edifica-se o caráter primordial da questão racial, em que a FNB ofertou à população negra meios e espaços de reivindicações políticas, orientações sobre direitos e deveres, intervenção no mercado de trabalho, formação educacional, lazer e cultura. Prontamente, os laços construídos nesses lugares de pertencas negras foram

fundamentais, pois se opuseram a uma ordem sociorracial excludente que impedia a construção efetiva de cidadanias.

No que diz respeito à criação e dinâmica da FNB baiana, fica patente que o estado da Bahia, na década de 1930, passava por problemas econômicos e sociais, como desemprego e generalização da pobreza. Logo, o surgimento da FNB, em Salvador, tem íntima vinculação com a luta proletária e foi um canal de oposição ao poder vigente, com o acréscimo da pauta racial que “[...] tocava fundo no contingente majoritário da classe trabalhadora” (BACELAR, 1996, p. 81).

Ademais, existia o caráter singular das relações raciais na Bahia, naquele contexto, que, guarnecida pelo mito da democracia racial (como em todo país), difundia-se a ideia de “paraíso racial” entre negros e brancos. Dessa maneira, o foco na questão racial dado pela FNB causou desconfortos em parte da população, principalmente, nas “pessoas escuras de status mais elevado” que, mormente, não queriam mexer no seu estoque de prestígio vivenciado no mundo branco. Para Guimarães (1996), é bom destacar que o possível alheamento existente de mestiços e congêneres de *status* mais elevados, às condições e reivindicações da população negra pobre, calcava-se em um “ideário assimilacionista”. Este ideário assenta-se na lógica da mestiçagem tão propalada no seio da sociedade brasileira. Ele causou o distanciamento de alguns pretos e mestiços de suas origens, tendo acontecido o que afirma Bacelar (1996, p. 84): “[...] quanto mais bem-sucedido o negro, mais integrado e mais distante da identidade negra, inclusive da participação na Frente”.

Em tempos que persistiam formas tradicionais de dominação racial da classe dominante branca, “ascensão e inferiorização” de negros e mestiços andam lado a lado e expressam o caráter racista de uma sociedade, que não se importa quando esses ocupam lugares que lhes foram destinados como naturais (GUIMARÃES, 1999). Contudo, a FNB baiana notabilizou a situação racial em Salvador, apresentou como proposta a união racial, a solidariedade “[...] através da educação e da participação política, os negros poderiam integrar-se no ‘Brasil civilizado’”. Desse modo, obteve repercussão e ganhou significado para setores da massa trabalhadora” (BACELAR, 1996, p. 82).

É óbvio que, ao procurar integrar o negro no chamado “Brasil civilizado”, cujas assimetrias econômicas e raciais existentes entre negros e brancos eram pujantes, a FNB aposta na “união racial” como um dispositivo para agregar a população negra. Tal ação teria como desdobramentos a conquista da igualdade racial, ocupação de espaços de

poder e emancipação política daquela população. É fato que o poder construído na organização a partir dessa união seria um suporte fundamental, para que a questão racial se transformasse em pauta política na Bahia e no Brasil, pois se vivia uma república, mas refém de um sistema de valores e práticas pautadas nas hierarquias raciais, que inviabilizava cidadanias de homens e mulheres negras.

A FNB baiana durou um ano (1932 a 1933), mas serviu de “[...] base para uma reflexão sobre os caminhos dos movimentos negros na Bahia” (BACELAR, 1996, p. 85). Face ao que foi colocado, no futuro, os movimentos comporão outras narrativas e rotas para (des)silenciar as agendas políticas do Estado sobre a questão racial é o que nos assevera Silva (2017).

Em 1936, a FNB paulista se registrou como partido político e foi fechada em 1937 quando Getúlio Vargas instala o Estado Novo⁵³. Não obstante, Gomes (2005, p. 80) adverte que ao “[...] fazer políticas com lógicas e significados próprios, com projetos de poder e intervenção [...]”, a FNB primou pela luta racial, mostrou as desigualdades socioeconômicas existentes entre negros e brancos, evocou a premência da formação educacional e a instrução para a população negra. Também deliberou que a união da “Gente Negra Nacional” seria o caminho para a superação do preconceito e da discriminação racial em uma sociedade que vivia sob os auspícios do mito da democracia racial.

No período da ditadura de Vargas, de 1937 a 1945, houve certo refluxo das organizações negras brasileiras. Para Costa (2006, p. 143): “É só no contexto da redemocratização, na segunda metade dos anos de 1940, que as organizações negras e jornais voltariam a se organizar”. Assim, em 1944, no Rio de Janeiro, foi fundada, sob a liderança de Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro – TEN. A organização combatia a discriminação racial e formava atores e dramaturgos negros para “[...] ler a realidade racial do Brasil, bem como resgatar a herança africana na sociedade brasileira que, naquela época, era negada e relegada pelo eurocentrismo da chamada cultura brasileira” (SANTOS, 2007, p. 87).

De forma geral, o TEN desmascarou a hipocrisia racial, principalmente, na área cultural, priorizou a formação educacional da população negra, em sua maioria analfabeta, utilizando também, o palco como laboratório para ensinar a população a ler

⁵³Naquele período foi suspensa a liberdade imprensa, dissolveram os partidos políticos, os jornais e as organizações negras são obrigadas a encerrar suas atividades.

e escrever; opôs-se à apresentação de negros no teatro de forma subalternizada; e se contrapôs à famigerada democracia racial. Esta, para Nascimento (2002, p. 79), “[...] é um mero disfarce que as classes branco/brancóides utilizam como estratégia, sob o qual permanecem desfrutando ‘ad aeternum’ o monopólio dos privilégios de toda espécie”.

Ademais, ao herdar os dividendos políticos das organizações negras anteriores, o TEN amplia a percepção e ação em torno da luta racial, quando denuncia que a manutenção de privilégios dos “branco/brancóides” expressa o alijamento de benefícios sociais e econômicos da população negra, haja vista que os não negros e imigrantes se beneficiaram do estado precário da existência negra, quando esses mudaram para outros níveis socioeconômicos e de status social da burguesia e os negros continuaram em posições sociais quase inalteradas. A falácia da democracia racial, em um país baseado na cultura racista, em que, basicamente, a maioria da população negra continuou espoliada, silenciada, refém da imobilidade estrutural, significou “[...] a miséria e a desgraça” do negro (NASCIMENTO, 2002, p. 80).

No plano artístico, a “[...] atuação do intérprete negro tornou também obsoleta aquela dominante imagem tradicional da pessoa negra só aparecer em cena nas formas estereotipadas – o personagem caricatural ou o servo doméstico” (NASCIMENTO, 2002, p. 80).

Além da atuação teatral, o TEN “[...] criou um departamento que estudava os direitos das empregadas domésticas, cursos sobre a história da África, de alfabetização e cultura básica, organizou concursos e exposições dentre outras iniciativas de igual relevância” (MACEDO, 2013, p. 164). Tais ações reafirmam o caráter dinâmico e a diversidade do campo de atuação do TEN, pois se ressignifica a herança africana e afro-brasileira, abandona-se a influência branca, tanto no campo socioeducacional, quanto no plano artístico, com críticas ferrenhas ao eurocentrismo.

O teatro, para o TEN, visava à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais, logo defendia o direito de o/a negro/a ser representado/a de forma digna, não estereotipada, nem subserviente, ampliando as formas de enfrentar e erradicar o racismo nos espaços cênicos, de lazer, da cultura, da educação, dentre outros. É certo que, o agenciamento de outras formas de representação bem como a utilização da “herança afro-brasileira e africana”, significam a ruptura com os valores eurocêntricos, concebidos como superiores, modelos ideais a serem seguidos,

referências de progresso, civilização e cultura, capitaneados pelas elites dessa nação. Para Nascimento (2004, p. 221), “[...] a “cultura brasileira”, articulada pela mesma elite eurocentrista, invoca, da boca para fora, a ‘contribuição cultural africana’, enquanto mantém inabalável a premência de sua identificação e aspiração aos valores culturais europeus e/ou norte-americanos”.

De maneira pragmática e dinâmica, o uso e abuso do “teatro negro como agente de ação social”, são (re)invenções dos protagonismos negros, que denunciaram valores eurocêntricos incrustados na sociedade brasileira, principalmente, no campo da cultura. Foi, naquele momento, que homens e mulheres negras se tornaram atores e atrizes desenvolvidos e competentes nos espaços cênicos, quando outrora eram discriminados, por conta da opressão racial e cultural, que impunham visões essencializantes sobre esses/as, ao tempo que se naturalizavam papéis sociais.

O TEN também realizou a Convenção Nacional do Negro, em 1945, em São Paulo, e, em 1946, no Rio de Janeiro, que objetivava intervir na elaboração da nova constituição. Dessa maneira, a “[...] convenção encaminhou à Constituinte de 1946, através do Senador Hamilton Nogueira, sua proposta de inserir a discriminação racial como crime de lesa-pátria, com uma série de medidas práticas em prol de sua eliminação” (NASCIMENTO, 2004, p. 222).

De maneira perspicaz, essa ação política do TEN, quando propôs transformações legais para eliminação da discriminação racial pelo Estado, acionou mecanismos importantes para a sua legitimação no âmbito das instituições políticas. Levando em conta que a criminalização de práticas discriminatórias, de cunho de racial, pelo Estado, bem como a adoção de medidas para sua eliminação significa colocar o problema racial, de forma estruturante no terreno jurídico-político, concatenado às lutas específicas das organizações negras. Para Nascimento (2004), os termos acordados ficaram aquém da emenda constitucional patrocinada pela convenção, cujas propostas antecederam a lei antidiscriminatória Lei 1.390, Lei Afonso Arinos⁵⁴, aprovada em julho 1951.

Em 1950 o TEN também realizou o I Congresso do Negro Brasileiro no Rio de Janeiro. No jornal Quilombo, que circulou de 1948 a 1951, noticiavam-se trabalhos

⁵⁴Transformou em contravenção penal qualquer prática resultante de preconceito de raça ou cor. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/criada-lei-afonso-arinos-primeira-norma-contra-racismo-no-brasil-10477391#ixzz5t6GjpuYG>. Acesso em: 08 de julho 2018.

realizados pelo TEN, além de entrevistas, matérias e assuntos diversos sobre a população negra (NASCIMENTO, 2004).

Deliberadamente, o TEN como “agente social” combateu o racismo e a discriminação racial, evocou igualdade racial, descolonização intelectual, elevação do nível cultural de homens e mulheres negras, bem como a democracia racial substantiva. De forma preciosa, utilizou o teatro como recurso e instrumento para atuar “[...] sem descanso como um fermento provocativo, uma aventura da experimentação criativa, propondo caminhos inéditos ao futuro do negro, ao desenvolvimento da cultura brasileira” (NASCIMENTO, 2004, p. 223).

Destarte, tal “experiência negra”, como tantas outras ao longo da história, com magnitude, limitações, sentidos e significados diferenciados, deixa, como legado para as futuras gerações, a importância da determinação e compromisso de homens e mulheres negros. Esses/essas são sujeitos de suas histórias, das lutas e conquistas que, com autodeterminação, bancaram “seu próprio jogo” (GOMES, 2005).

3.3 MOVIMENTO NEGRO CONTEMPORÂNEO: EXPERIÊNCIAS, TRAJETÓRIAS E REALIZAÇÕES

Marcadas por transformações em grande parte do mundo⁵⁵, as décadas de 1960 e 1970, impactaram a estrutura, funcionamento e pressupostos políticos das organizações negras brasileiras. Quando se instalou a ditadura militar no Brasil, com o golpe de Estado de 1964, já no final dos anos 60 e durante os anos 70, o tema racial passou a ser definido como questão de "segurança nacional" (HANSEBALG, 1995) Assim, a pergunta sobre o quesito cor foi retirada do censo demográfico de 1970, impedindo as análises com dados oficiais que dessem conta do entendimento dos problemas raciais.

De todo modo, a suspensão das liberdades democráticas impediu as ações das organizações sociais, dos sindicatos, dos partidos políticos, de ativistas sociais e de diversos segmentos que lutavam por justiça social e racial na sociedade brasileira. No que tange ao Movimento Negro, a atuação para enfrentamento do racismo precisou ser redimensionada, tanto do ponto de vista político, quanto das práticas sociais. Dessa

⁵⁵Foram movimentos estudantis e feministas na Europa, a luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis, as guerras de independência de países africanos, a guerra do Vietnã e os movimentos guerrilheiros na América Latina.

maneira, o campo cultural se constituiu como dispositivo importante da luta antirracista, bem como no processo de valorização da cultura negra. Nos anos 70, conforme Albuquerque e Fraga Filho:

[...] novos grupos de teatro, música e dança formaram-se em várias cidades brasileiras. Esse movimento cultural teve impacto importante na formação de grupos de afro-brasileiros cada vez mais preocupados com a cultura e a história dos negros no Brasil e em outros lugares do mundo (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 281).

Deliberadamente, as organizações negras, para contestar a ordem vigente, estavam cientes dos empecilhos, da violência, da virulência do racismo brasileiro, de perigos e adversidades da sociedade ditatorial. Para tanto, importa refletir sobre o legado dessas organizações que, com distinções e com forte “potencialidade revolucionária” (GUIMARÃES, 2002), atravessam todo o século XIX e XX, reivindicando o direito para a população negra *existir*, de forma digna, atentas à conjuntura internacional e denunciando os níveis alarmantes de exclusão racial.

Em relação à formação de entidades e organizações, na década de 1970, segundo Pereira:

Em 1971, foi criado o Grupo Palmares no Rio Grande do Sul; em 1972, o Centro de Estudos de Arte Negra (Cecan), em São Paulo; o bloco afro Ilê Aiyê, em 1974, e o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, em 1976, ambos em Salvador; a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba), em 1974, e o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), em 1975, no Rio de Janeiro; em 1975, o Grupo de Trabalho André Rebouças, em Niterói; o Centro de Estudos Brasil-África (Ceba), em 1975, em São Gonçalo (RJ), entre outros. Militantes de algumas dessas e de outras organizações participaram diretamente ou apoiaram a realização do ato público de 7 de julho de 1978, em São Paulo. Chama a atenção, nos nomes, a ênfase sobre a pesquisa das culturas negras, ainda que não fossem somente entidades culturais. Segundo Joel Rufino dos Santos, essa escolha se deve, de um lado, ao impedimento legal de se registrar uma entidade como sendo “racial”, mas também ao fato de a “raça” sozinha não ser catalisadora, sendo necessário misturá-la à “cultura”. “Negro”, nesse contexto, “é mais bem uma soma de raça e cultura” (PEREIRA, 2010, p. 165).

Obviamente, as organizações e entidades mencionadas trouxeram no seu germen o legado dos movimentos negros das décadas anteriores. De todo modo, para dar conta da complexidade política, na qual sobreviveram naquela conjuntura, elas ressurgem de forma plurifacetada, utiliza a cultura para empreender a luta contra o racismo, assim como a valorização da história e da cultura negra. Ao lançar mão da cultura em detrimento da raça, que não se constituía como elemento catalisador do momento, as organizações negras “burlavam” o impedimento legal da ditadura em curso no Brasil.

É lógico que, ao amalgamar ações de ordem cultural e política, o “movimento negro contemporâneo”, de forma ainda mais organizada, aciona alguns dispositivos de poder, que ampliaram as incursões nos espaços políticos dentro de um processo de abertura política.

Em relação à expressão “movimento negro”, Pereira (2007) explica, a partir das pesquisas de Regina Pinto, que essa surgiu em 1934, em um texto do jornal *A Voz da Raça*, órgão de divulgação da FNB. A expressão foi utilizada, de maneira recorrente pelos militantes da década de 1970, e, posteriormente, passa a denominar todo movimento que surgiu, a partir dos anos setenta, como “movimento negro contemporâneo”.

Para Pereira (2007), existem quatro características específicas do “movimento negro contemporâneo” que o diferencia dos movimentos de antes da década 1970, que são:

1) constante denúncia do chamado “mito da democracia racial”, ou seja, da ideia de que as relações de raça no Brasil seriam harmoniosas; 2) a nítida, e praticamente exclusiva, aproximação com as organizações de esquerda, que marcou profundamente a constituição das primeiras organizações, ainda durante o regime militar; 3) as influências culturais e políticas provindas do chamado “Atlântico negro”, das lutas de libertação em países africanos e pelos direitos civis nos Estados Unidos; e 4) a assunção do 20 de novembro (dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695) como o dia a ser comemorado pela população negra em substituição ao 13 de maio (dia da abolição da escravidão) fato que engloba ampla discussão sobre a valorização da cultura, da política e da identidade negra, e provoca objetivamente uma revisão acerca do papel das populações negras na formação da sociedade brasileira [...] (PEREIRA, 2007, p. 239).

No tocante à constância na luta contra o mito da democracia racial, fica visível a sua impregnância no tecido social brasileiro, mesmo com tantas denúncias e constatações da farsa. A existência do mito, recurso retórico difundido pelas elites dominantes, tentava minimizar as disparidades existentes no acesso à educação, ao poder, ao mercado de trabalho e às profissões qualificadas e outros direitos, das pessoas negras em relação às brancas. Os defensores do mito reiteravam que, no Brasil, a escravidão foi suave e benigna, com relações sociorraciais “harmoniosas”, das quais a democracia racial é tributária. Assim, a falácia do mito, às vezes, dificultou/dificulta que negros/as escolham a pertença racial como lugar edificador da luta política. De certa maneira, a adesão ao mito fragilizou o avanço com mais “agilidade” da agenda antirracista, além de deixar confortáveis certos grupos que se beneficiam e comungam

com uma das facetas do racismo brasileiro, quando inocula a falsa ideia de democracia racial.

No que tange ao avanço da esquerda dentro do Movimento Negro, esse se inicia desde a década de 1940. Assim, a conjunção raça e classe, nos anos de 1970, é explicada pelo abandono de ativistas e seguidores dos “[...] credos de conformismo e de ascensão social que haviam prevalecido nas décadas de 1930 e 1940, respectivamente” (HANCHARD, 2001, p. 132). Outra explicação para essa presença é a inserção no Movimento Negro e de militantes, oriundos de grupos de esquerda, muitas vezes, do movimento estudantil (PEREIRA, 2007).

Certamente, se fez pertinente também eleger a classe como referência para lutar contra a opressão, pois o descrédito dos discursos assimilacionistas, associados a “valores estatais e elitistas” (HANCHARD, 2001), foram subsumidos por outras retóricas que buscavam a transformação da sociedade como um todo. Essa foi uma maneira de se rebelar contra a ditadura militar em curso no país. No entanto, a “mobilização de linhas raciais”, não poderia ficar a “reboque da luta de classes”, pois o socialismo marxista atribuía ao racismo os determinantes socioeconômicos que desapareciam com a suplantação da sociedade burguesa (GUIMARÃES, 2002).

Em relação às influências sobre o Movimento Negro brasileiro das lutas pela libertação dos países africanos e pelos direitos civis nos Estados Unidos, sabemos que essas lutas contribuíram para redimensionar o ativismo negro brasileiro, do ponto de vista político, cultural e estético, além da busca pela cidadania, pois a identidade etnicorracial foi agregada às lutas de âmbito internacional, porque “[...] deságua numa conseqüente onda de pan-africanismo e afrocentrismo” (GUIMARÃES, 2002, p. 98).

Essa “onda” denota experiências culturais e políticas provenientes do “Atlântico negro”, “[...] versátil sistema formado pelos fluxos e refluxos contínuos de pessoas, informações, símbolos e artefatos político-culturais.” (GILROY, 2001, p. 38). Faz-se necessário reafirmar a importância das relações e informações advindas de experiências diaspóricas, moduladas pela metáfora do “atlântico negro”. Essas, ao retroalimentar e ramificar as ações políticas, permitem novos reposicionamentos, releituras e adaptações, pois, quando essas experiências se aportam nas diversas realidades, são traduzidas a partir das especificidades, pertinências, condições políticas e socioculturais. Nota-se também que o “produto” das experiências não é constituído em uma via de mão única,

porque, em suas enunciações, prevalecem o caráter multirreferencial das ideias, bem como as formas de construir as identidades.

De outra maneira, a ação insurgente do Movimento Negro, quando substituiu as comemorações do dia 13 de maio pelo dia 20 de novembro, significa o rompimento com as formas tradicionais de representação, em que negros/as aparecem como escravizados/as inertes à perversa sociedade escravista e, neste caso, reféns da benevolência da princesa branca que lutou pela libertação desses/as. A contestação da data oficial, além da ruptura com o aporte simbólico, sobre o qual o 13 de maio estava envolto, evoca o direito a outra memória, calcada em protagonismos das populações negras, sujeitos das suas histórias, com o papel de influenciar, afirmativamente, na construção da identidade negra.

Vivenciava-se uma conjuntura de violência, opressão racial e arbitrariedades do regime militar no Brasil. Persistia também um cenário de rebeldias, mobilizações, circulações de ideias e informações, em que entidades negras articuladas nacionalmente, conjugam forças para denunciar o racismo, assim como propor alternativas antirracistas para a sociedade brasileira. Então, a partir de várias entidades mobilizadas contra a discriminação racial, fundou-se, em 18 de junho de 1978, em São Paulo, “[...] o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) que, em dezembro de 1979, no seu primeiro congresso, na cidade do Rio de Janeiro, simplificou o nome para Movimento Negro Unificado (MNU)” (SANTOS, 2007, p. 119).

Assim, em 7 de julho de 1978, foi realizado um Ato Público Contra o Racismo nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Nesse ato, o MUCDR distribuiu uma Carta Aberta à População, que denunciava opressão policial, desemprego, subemprego e as péssimas condições de vida da população negra. Além disso, a carta escancarou o racismo institucionalizado na sociedade brasileira, que avalizava os atos racistas, tal qual a ação da polícia que torturou e matou o operário negro Robson Silveira da Luz, casado e pai de filhos, no 44º Distrito Policial de Guaianazes, bem como a expulsão de quatro atletas negros do clube paulista, Regatas do Tietê. Entre outras questões, a carta evoca justiça e uma verdadeira democracia racial para o país (GONZALEZ, 1982).

Na Carta de Princípios do MNU se exorta a necessidade de uma verdadeira transformação na sociedade brasileira, dada à situação de desemprego, de exclusão racial, discriminação na admissão em empregos, perseguição racial no trabalho da população negra, dentre outras. Na carta consta o seguinte:

RESOLVEMOS juntar nossas forças e lutar por:

defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de: maiores oportunidades de emprego melhor assistência à saúde, à educação e à habitação reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos liberdade de organização e de expressão do povo negro

E CONSIDERANDO ENFIM QUE:

nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós queremos uma *nova sociedade* onde *todos* realmente participem como não estamos isolados do restante da sociedade brasileira

NOS SOLIDARIZAMOS:

a) com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise a real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais;

b) com a luta internacional contra o racismo.

POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL! PELA LIBERTAÇÃO DO POVO NEGRO! (GONZALEZ, 1982, p. 65-66).

Uma convocação para luta, tal qual o teor reivindicativo/denunciativo, a carta aponta pontos fulcrais das demandas da população negra. Além disso, o caráter propositivo da mesma conclama a adoção efetiva de ações com vistas à conquista real de direitos políticos, econômicos e sociais. Assim, consideramos que: a) o MNU possuía uma agenda política com alguns pilares fundamentais, que perspectivava transformações, para que o povo negro se tornasse realmente cidadão, tal qual, a reversão das condições de “emprego”, “educação”, “saúde” e “habitação”; e b) ao exigir a extinção das perseguições e violências contra negros/as, o MNU denuncia, mais uma vez, a ideologia da democracia racial brasileira, que legou uma situação confortável ao Estado. Isso porque, quando se fortalece e se difunde a falsa ideia de relações raciais harmoniosas entre negros e brancos no Brasil, ofuscaram-se os conflitos raciais e negou-se a existência do racismo e das práticas discriminatórias de cunho racial na sociedade brasileira. Dentre outras proposições, o documento reivindica autogestão, liberdade de organização e expressão para o povo negro, assim como se solidariza com os setores populares que possuem ideias congêneres. Prontamente, é uma convocação à participação política, com o objetivo de construir uma “autêntica democracia racial” modulada pelo princípio da equidade, cujo desdobramento seria uma “nova sociedade”.

No que concerne à Bahia, as ações das organizações negras para enfrentamento do racismo aconteceram, tanto em entidades políticas, quanto culturais, uma

retroalimentando a outra. Desse modo, a fundação do *Ilê Ayiê* em 1974 e o MNU, em 1978, gera o desenvolvimento de políticas e práticas culturais e sociais em torno do orgulho racial, o combate à discriminação racial, oposição ao mito da democracia racial como fundamentais para o desvelamento de uma sociedade marcada por desigualdades raciais, violência policial e opressões de várias ordens contra a população negra⁵⁶.

Quanto ao *Ilê Aiyê*, surge também das influências de várias lutas e mobilizações anteriores, tais como organizações do tipo os *Black Panthers* (Panteras Negras)⁵⁷, com proposições políticas e estéticas insurgentes, como o cabelo *black power*; a onda soul, influências musicais de negros norte-americanos; as formas comunais dos bairros, afoxés e blocos de índio mais conhecido o Apaches do Tororó, da cidade de Salvador, entre tantas outras.

Ilê Aiyê é uma expressão em iorubá que, em tradução livre, significa “mundo negro” ou “casa de negros. Esse é o primeiro bloco afro do Brasil, nasce em um terreiro de candomblé *Ilê Axé Jitolu*, na Rua do Curuzu, no bairro Liberdade, em Salvador/BA. O bloco, a partir da cultura, combate o racismo no carnaval, contesta valores e hierarquias, promove a valorização de um lugar de pertença a homens e mulheres negras a partir da valorização das raízes, da estética, história de povos negros e africanos.

No primeiro desfile do *Ilê Aiyê*, no carnaval de 1975, ao som da música **Que bloco é esse?**⁵⁸, a elite dominante baiana se indignou com a performance do bloco na avenida. Destarte, foi publicado no jornal **A Tarde**, de 12 fevereiro de 1975, o editorial “Bloco racista, nota destoante”, com o seguinte teor:

Conduzindo cartazes onde se liam inscrições tais como: “Mundo Negro”, “Black Power” “Negro para Você”, etc., o bloco *Ilê Aiyê*, apelidado de “Bloco do Racismo”, proporcionou o feio espetáculo neste carnaval. Além da imprópria exploração do tema e da imitação norte-americana, revelando uma enorme falta de imaginação, uma vez que em nosso país existe uma infinidade de motivos a serem explorados, os integrantes do “*Ilê Aiyê*” – todos de cor – chegaram até a gozação dos brancos e das demais pessoas que os observavam no palanque oficial. Pela própria proibição existente no país contra o

⁵⁶ Assinalamos que, neste contexto, na Bahia, houve várias organizações tão importantes quanto às duas entidades mencionadas. No entanto, priorizamos o *Ilê Ayiê* e o MNU por conta do escopo do trabalho.

⁵⁷ Foi um partido político norte-americano surgido em defesa da comunidade afro-americana. Esse partido originou-se, a princípio, como um grupo voltado ao **combate contra a violência policial contra os negros** durante a década de 1960, no contexto do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/os-panteras-negras-e-o-movimento-racial-nos-eua.htm>. Acesso 10 de outubro 2018.

⁵⁸ A letra da música é de autoria do compositor Paulinho Camafeu. Pode ser localizada em: <https://www.vagalume.com.br/ile-aiye/que-bloco-e-esse.html>. Acesso em: 16 Jul. 2019.

racismo é de esperar que os integrantes do “Ilê” voltem de outra maneira no próximo ano, e usem em outra forma a natural liberação do instinto característica do Carnaval. Não temos felizmente problema racial. Esta é uma das grandes facilidades do povo brasileiro. A harmonia que reina entre as parcelas provenientes das diferentes etnias, constitui, está claro, um dos motivos de inconformidade dos agentes de irritação que bem gostariam de somar aos propósitos da luta de classes o espetáculo da luta de raças. Mas isto no Brasil, eles não conseguem. E sempre que põem o rabo de fora denunciam a origem ideológica a que estão ligados. É muito difícil que aconteça diferentemente com estes mocinhos do “Ilê Aiyê”⁵⁹.

Os sentidos e significados dos conteúdos explícitos no texto desqualificam, perniciosamente, o desfile do bloco Ilê Aiyê no carnaval. A indignação transformou as “vítimas” em “algozes” por conta da forma como opera o racismo no Brasil. Dessa maneira, ao decretar que a “harmonia reina entre as parcelas provenientes das diferentes etnias”, tenta-se obstaculizar quaisquer críticas, questionamentos, quiçá, colocar em xeque o *modus operandi* vigente do racismo baiano, brasileiro. Logo, defender a crença na democracia racial é condição *sine qua non* para manter o constructo sociopolítico e cultural, cujo logos é racista. Da mesma maneira, é que a acusação de que o tema do bloco foi uma imitação norte-americana e de ter ligação aos comunistas (origem ideológica), aliam-se a um ideário racista que negava e nega ainda a capacidade de criação, autogestão das demandas políticas e culturais das populações negras.

De todo modo, afirmações como, “espetáculo feio”, “falta de imaginação”, “integrantes todos de cor”, reafirmam o caráter discriminatório, a qual está envolta a sociedade baiana que, naturalmente, destinava/destina para a população negra também no carnaval, a violência policial, lugares subalternos e todas as formas de degedo. Assim, os cartazes, cujos escritos eram “Mundo Negro”, “*Black Power*”, “Negro para Você”, além da estética, ritmo, sons, cores e coreografias, que adornavam (adornam ainda) o bloco, significavam/significam uma desautorização às elites, em ditar aos homens e mulheres negros os seus lugares políticos, de trânsito e pertença. Nesse sentido, sob a pecha do “Bloco do racismo”, o *Ilê Aiyê*, no carnaval de 1975, em um contexto de ditadura, transformou a “insurgência cultural” em um dispositivo político de primeira categoria, porque mostrou as linhas tênues que edificavam as relações raciais na sociedade baiana. Para tal:

⁵⁹A matéria completa está disponível em: <http://www.ileaiye.org.br/historia.htm>. Acesso em: 16 dez. 2019.

Com a música poesia, o *Ilê Aiyê* começou a fazer educação, pesquisando os temas e reescrevendo a história pela ótica do bloco, impressionando até alguns africanos pela exatidão de informações. A música poesia foi condicionada a trabalhar com a questão da autoestima dos afrodescendentes, como “o negro é lindo”, “sou negão”, “meu cabelo é maravilhoso”, aparecendo, como destaque, a exaltação da mulher negra (FIGUERÊDO, 2016, p. 80).

É na música que se notabiliza um “*continuum* civilizatório africano” (SIQUEIRA, 1998), em que se fortalecem os laços de pertença, que se denunciam elementos que compõem uma sociedade excludente, é nela que se destacam as sociabilidades dos diversos grupos negros, que buscam reafirmar a cultura dentro de uma coletividade. Enfim, na música, que se cultivaram/cultivam projetos de nação, cujo respeito à pluralidade étnico-racial se transforme em um dos elementos “sagrados” das existências humanas.

Além de tudo, Gilroy (2001) delega as criações musicais dos negros diaspóricos, como um “contrapoder embestado de músicas” (p. 164). Para nós, as músicas que embalam/embalam o bloco *Ilê Aiyê*, evocavam/evocam as agonias socioexistenciais da população negra, com vistas ao agenciamento de políticas no âmbito da educação, da mídia, da economia, de acesso aos dividendos da cultura, transformações que possam destituir homens e mulheres negras da condição de “atores/atrizes esmagados/as” (FANON, 1982) da sociedade brasileira.

De outro modo, o historiador Francisco Carlos Cardoso da Silva (2008), em sua tese de doutorado, *Invenções Negras na Bahia: pontos para discussão sobre o racismo à brasileira*, analisou que, como práticas e discursos de entidades do Movimento Negro, o *Ilê Aiyê* e o MNU contribuem para a desconstrução e construção de identidades étnico-raciais dos negros em Salvador. O autor levou em conta as relações estabelecidas por estas entidades entre cultura e política. Para Cardoso da Silva (2008, p. 23):

As práticas e os discursos dos sujeitos da luta antirracista das entidades estudadas aqui são dissidentes, à medida que fabricam novos modos de ser, elaboram discursos fundadores, nos quais expressam a forma de ser e dizer o negro, e combatem o racismo a partir de invenções de categorias analíticas e práticas, as quais constroem e desconstroem sentidos e “não sentidos”.

Percebe-se que as dissidências existentes não podem ser pormenorizadas nem ser consideradas rupturas. Essas são (re) elaborações e reinvenções das entidades negras que resistem a “semiótica do dominante” (CARDOSO DA SILVA, 2008). Assim, o

fabrico de novos “modos de ser” ganha significado, à medida que práticas e discursos das entidades, que enfrentam uma forma singular de racismo no Brasil, têm o desafio de construir outros *modi operandi e vivendi*, porque, ao forjar identidades e alteridades, não se tornem reféns de modelos essencialistas e essencializantes.

Quanto ao surgimento, o Movimento Negro Unificado – MNU baiano nasce do Grupo Nêgo. Esse grupo estudava a problemática do negro brasileiro e estava articulado com o movimento nacional nas lutas contra o racismo e com os acontecimentos de 7 de julho de 1978, em São Paulo.

De forma óbvia, tensões e divergências marcam o surgimento do Movimento Negro da Bahia, “[...] principalmente entre setores culturais e políticos, em consequência desses antagonismos, surgiram os principais representantes do MNU baiano. Muitos jovens negros da época queriam lutar contra o racismo estrutural” (FIGUERÊDO, 2016, p. 83).

Faz-se necessário amalgamar interesses políticos e culturais para lutar contra o racismo, uma vez que convivíamos em uma sociedade que o racismo e racistas, na maioria das vezes, não se explicitavam abertamente e viviam às expensas da ideia de democracia racial. No entanto, processos de fracionamentos e tensões da ordem que vivenciaram as entidades negras, naquele contexto, existiam/existem na dinâmica de quaisquer organizações. Para nós, o importante é o entrelaçar lutas políticas e culturais, porque as cisões, às vezes, dificultam que as entidades negras atinjam, de forma mais ampla, os objetivos. No entanto, é o “racismo estrutural” das instituições construídas e gestadas por dinâmicas sociopolíticas, culturais e epistêmicas racistas que impedem a população negra avançar.

A professora Maria de Lourdes Siqueira, uma das diretoras do bloco afro *Ilê Aiyê*, ao ser entrevistada por Cardoso da Silva (2008, p. 144), argumenta:

[...] já houve um tempo em que se separou o *Ilê Aiyê* do MNU, cultura de política, separou racismo, identidade cultural e, eu acho que um dos grandes avanços, aliás, um dos grandes avanços, se não se pode dizer o grande avanço hoje é que nós estamos passando por um processo de compreensão de que não existe separação entre cultura, política, identidade, combate ao racismo, porque essa luta é uma só, ela é integrada, e o que nós estamos trabalhando hoje, seja a nível do próprio movimento negro, seja a nível da academia, eu acho que os dois se integram. Também entendo que acabou o tempo de você separar militante e acadêmico, militância no movimento negro, militância na academia. Eu acho que essa luta é integrada; por exemplo, o que facilita o meu trabalho é que eu a cada vez que eu

estou mais próxima do trabalho do Ilê Aiyê, quando eu me encontro e participo do carnaval, quando eu me reúno com a diretoria do Ilê, quando eu converso com associados do Curuzu, isso tudo é o que assegura a base para as minhas pesquisas na academia.

De forma pertinente, a professora confirma que houve a separação entre cultura e política, mas assinala que um dos “grandes avanços” é a compreensão da inexistência dessa separação, pois “essa luta é uma só, ela é integrada”. De todo modo, a percepção de cultura, como matéria para construção da identidade e como elemento de resistência, na dinâmica da vida da população negra, mostrou a impertinência de pensar dicotomias e ou hierarquias entre a dimensão cultural e política (CARDOSO DA SILVA, 2008). Figueiredo (2016, p. 88) assinala que “[...] o MNU e os blocos afros adotaram metodologias de afirmação do povo negro de maneira diferenciada no trato com o racismo no Brasil”.

É bom salientar que a compreensão que invalida a separação se constitui um repensar constante na maneira como se reorganizam as lutas contra o racismo brasileiro. Logo, o cotidiano cultural predominante afro-brasileiro, no qual a população está envolta na Bahia, não pode ser pormenorizado, no desenvolvimento de ações que se opunham ao racismo (CARDOSO DA SILVA, 2008).

Outra questão espinhosa daquele contexto, que a professora Maria de Lourdes Siqueira traz à baila, era a separação entre militante do Movimento Negro e da academia. Ela, a partir da sua experiência enquanto intelectual, explica que a sua inserção no Ilê Aiyê “assegura a base das suas pesquisas acadêmicas”. Para nós, essa afirmação consagra um processo de troca de conhecimentos que retroalimenta tanto o Ilê Aiyê, aqui no caso específico, quanto os espaços acadêmicos.

Sobre a inserção da intelectual na política e na comunidade, a ativista negra norte americana bell hooks (1995, p. 446) afirma:

Sem jamais pensar no trabalho intelectual como de algum modo divorciado da política do cotidiano, optei conscientemente por tornar-me uma intelectual, pois era esse trabalho que me permitia entender minha realidade e o mundo em volta, encarar e compreender o concreto. Essa experiência forneceu a base de minha compreensão de que a vida intelectual não precisa levar-nos a separar-nos da comunidade mas, antes, pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida da família e da comunidade. Confirmou desde o início o que líderes negros do século XIX bem sabiam — o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que

passariam de objeto a sujeito que descolonizariam e libertariam suas mentes.

Salienta-se, no texto, uma perspectiva sobre o que possibilita o trabalho intelectual, o entender o mundo que está em sua volta, em suma, compreender a realidade concreta. As ativistas e intelectuais supra-referidas - Maria de Lourdes Siqueira e bell hooks apresentam posições comuns: uma defende que a luta integrada da militância na academia e no Movimento Negro e a outra que o trabalho intelectual pode nos capacitar a participar mais plenamente da comunidade e da família. Estas são expressões de que as lutas contra o racismo e as opressões se dão em todas as dimensões da vida de homens e mulheres negros. hooks (1996) afirma que, para muitos de nós, ser intelectual é mais um chamado que uma escolha vocacional. Somos empurradas/os para o trabalho intelectual por forças mais poderosas do que a nossa mera vontade individual.

Ainda com relação a essa questão, West (1999) defende a responsabilidade do/a “intelectual insurgente” na luta pela libertação. Para ela, isso não pode ser um discurso retórico; precisa compor de forma incontestável o trabalho acadêmico com uma prática insurgente e engajada de onde se deslocariam discursos e poderes prevaletentes.

Em suma, a existência do racismo e da opressão em variados espaços, tais como os acadêmicos, culturais, parlamentares, sindicais, entre outros, exige diversificação dos campos e dos modos de atuação. O racismo e a opressão, além de deslocar discursos e poderes, incidem sobre estruturas de espaços institucionais e sociais de modo a tornarem-se pormenorizadas e ou invisibilizadas.

No decorrer das décadas de 1980 e de 1990 ampliou-se as atuações dos movimentos negros brasileiros. As ocupações em espaços institucionais e institucionalizados, produtos das experiências organizativas de combate ao racismo acumuladas pelas “[...] populações negras, tanto em espaços urbanos quanto rurais passaram, gradativamente, a inspirar e orientar atividades, projetos, programas, secretarias e conselhos com ênfase na questão racial, no âmbito dos governos municipais e estaduais” (JESUS, 2011, p. 93).

Tal fase está em consonância com as mudanças no cenário brasileiro, como a abertura política, o processo de redemocratização que se consolidou com a promulgação da Constituição de 1988. Houve a notabilização, ainda mais incisiva, de que homens e mulheres negros são “sujeitos de direitos”, aumentando a pressão para adoção de

políticas públicas específicas. Ficou notório que, com os novos contornos das lutas políticas antirracistas, realizaram-se algumas alianças com setores progressistas da sociedade, como também se sensibilizaram instituições e a sociedade civil em relação à persistência das desigualdades produzidas pelo racismo. No entanto, nem sempre tais “alianças” foram/são exitosas, pois a crença na democracia racial e afirmações de que o problema no Brasil é/era de classe e não de raça, defendidos pela elite política dirigente do Estado brasileiro (em sua maioria branca), funciona como um alento para a mesma. A elite se locupleta do sistema racista que opera na sociedade, pois mantém, historicamente, seus privilégios e poder dentro das instituições brasileiras existentes.

Neste sentido, é que a elaboração da Constituição de 1988 teve a participação do Movimento Negro brasileiro, pois a Carta Magna devia expressar interesses, defender princípios de outro projeto de nação, cujo papel é atender o pleito das minorias de acesso ao poder, bem como salvaguardar direitos civis e políticos de populações, historicamente, marginalizadas (negros/as e indígenas) que, cotidianamente, tiveram/têm os seus direitos violados. Devemos levar em conta que: “As transformações decorrentes do processo de democratização tiveram repercussão no plano internacional, face à mobilização e às denúncias de violação de Direitos Humanos no país” (SANTOS, 2013, p. 60).

Desta maneira, em 1985, o então presidente do Conselho da Comunidade Negra de São Paulo, o professor Hélio Santos foi nomeado representante da população negra na Comissão de Estudos Constitucionais. Essa Comissão dos Notáveis, assim nomeada, teve o prazo de dez meses para construir o anteprojeto da Constituição (SANTOS, 2006). Assim, foi realizado o I Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão em 1986, com o tema O negro e a Constituição. No mesmo ano, as organizações do Movimento Negro realizam em Brasília a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte⁶⁰. O documento aprovado na convenção foi entregue aos constituintes e, entre as reivindicações apresentadas, encontram-se a criminalização do racismo e o direito à posse de suas terras pelas comunidades quilombolas, temas que serão mais tarde acolhidos no texto constitucional (JACCOUD et. al., 2009).

Além das reivindicações acima mencionadas, as proposições relativas à educação, formuladas pelo Movimento Negro, requeriam o seguinte: a obrigatoriedade do ensino

⁶⁰Realizada no dia 26 e 27 de agosto no Distrito Federal. Estavam representantes de 63 entidades dos movimentos negros brasileiros de 16 estados da Federação brasileira, com um total de 185 inscritos.

da História da África e da História do Negro no Brasil nos currículos de I, II e III graus; a gratuidade da educação em todos os níveis, assim como a obrigatoriedade nos I e II graus; a elaboração dos currículos submetida à aprovação das comunidades locais; a proibição de propagandas que continham preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, entre outras (CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE, 1986).

Tais reivindicações apontavam a necessidade da democratização e obrigatoriedade da educação, levando em conta que sempre foi considerada como um “bem supremo” (SANTOS, 2007) para os/as ativistas do Movimento Negro; a inserção de novos conhecimentos sobre as populações negras no *locus* educacional, cujo propósito é a valorização da história, cultura e realizações do povo negro, combatendo o eurocentrismo. Tais proposições objetivavam romper com modelos e políticas educacionais que produziam vários tipos de exclusões, principalmente, a étnico-racial, que precarizavam a construção efetiva de cidadanias.

O centenário da abolição, em 1988, também se constituiu mais um momento importante de luta coletiva. A Marcha contra a Farsa da Abolição 1888-1988 defendia que nada mudou. Mudar exigia do Estado transformações estruturais na sociedade brasileira.

Promovidas pelo Movimento Negro em 1988, no Rio de Janeiro e São Paulo. Além da participação de significativa parcela dos afro-brasileiros, contaram com expressivo número de outros sujeitos sociais coletivos, como partidos políticos (PT, PDT, PC do B, PSC e outros), membros de instituições religiosas (padres católicos, alguns pastores e sacerdotes de religiões afro-brasileiras) e de sindicatos, como o dos professores (SEPE⁶¹), etc. (SISS, 2003, p. 79).

A presença de vários segmentos sociais, políticos e da igreja assinala a capilaridade e força da temática racial na recente democracia no Brasil. De certa forma, sinaliza para o descrédito do mito da democracia racial que minimizava o poder do racismo e das desigualdades raciais na efetivação da igualdade substantiva da população negra. Como desdobramento, tivemos a incorporação da luta antirracista (de forma tímida ainda) na agenda de partidos políticos, organizações sociais e religiosas, sindicatos e outros.

A Marcha de 13 maio de 1988, devido à fragilidade da democracia brasileira, tanto no Rio de Janeiro, quanto em São Paulo, teve atividades que compunham a sua

⁶¹Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro.

dinâmica reprimidas pelo Estado. Houve mudança de percurso da marcha, impediram-se discursos, símbolos das organizações políticas e sociais, colocou-se a polícia na rua e ainda se acusou “[...] os afro-brasileiros de ‘propósitos impatrióticos’, de disseminação de antagonismos até ódio entre os irmãos” (SISS, 2003, p. 79).

Enfim, um Estado com políticas e práticas, em que seus dirigentes vilipendiam direitos da população negra, repreendem manifestações, pois se notabilizam a ineficácia das suas famigeradas políticas, negam os efeitos nocivos do racismo e da discriminação racial, tornando as vítimas em algozes.

De todo modo, “[...] em 13 de maio de 1988, foi anunciado, por parte do presidente José Sarney, a criação da Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura [...]” (RIBEIRO, 2013, p. 139). Produto de lutas, alianças e negociações políticas, a FCP será um mecanismo para fortalecer pauta relativa às populações negras (por exemplo, a identificação das comunidades remanescentes de quilombos e o apoio à demarcação e titulação de suas terras) no âmbito do poder institucional, “[...] apesar da falta dos mecanismos necessários para o cumprimento adequado de seus objetivos” (JACCOUD et al., 2009, p. 267). Tal ressalva nos chama atenção, porque ainda denota a ausência de compromisso efetivo das instituições governamentais com a questão racial. Criam-se instituições vinculadas a ministérios que, de certa maneira, impedem uma gestão mais autônoma dessas em relação às suas demandas específicas.

Em 1995, sob a liderança do Movimento Negro brasileiro e em parceria com partidos políticos, ONG’s, sindicatos, sociedade civil, movimentos sociais e outras entidades realizaram--se *A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida*. Tal evento foi realizado no dia 20 de novembro, *Dia Nacional da Consciência Negra*, em Brasília, capital do Brasil. Com participação de trinta mil pessoas, a Marcha de 1995 é considerada um dos eventos dos movimentos sociais nacionais mais importantes do final do século passado (SANTOS, 2007).

Na Marcha de 1995 se rememorou o Tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares, instituindo-o não só como Herói Nacional, mas como herói das Américas. Essa se constituiu, também, como um ato de indignação e protesto contra as situações indignas e sub-humanas, às quais estavam submetidas à população negra, exigindo do

Estado políticas públicas específicas para o enfrentamento das desigualdades raciais (ENMZ, 1996).⁶²

Com tais objetivos, foi entregue pelas lideranças do Movimento Negro, ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*. Essa ação representa uma mudança na relação que o Movimento Negro estabelece com o Estado, isto é, exigem-se ações efetivas para modificar o quadro de exclusão racial existente. O Programa apresenta um “[...] diagnóstico que identifica a exclusão, o genocídio e a descaracterização da população negra, destituída de sua cidadania; elabora uma crítica sistemática à institucionalização do racismo e ressalta a necessidade de coibi-lo e superá-lo; [...]” (RIBEIRO, 2013, p. 141).

O *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial* se constituiu em uma proposta política arrojada, pois desnuda as negligências históricas do Estado, com a problemática racial na sociedade brasileira; apresenta a omissão e naturalização dos/as gestores/as públicos, em relação à existência de práticas racistas e discriminatórias nas instituições, logo, o racismo institucional. Igualmente, a solicitação de ações efetivas contidas no Programa mostra o nível de maturidade reivindicativa e acúmulo político-jurídico das organizações negras, quando propõem monitoramentos, inclusões, desenvolvimentos, ampliações, garantias, e tantas outras medidas para transformações nas áreas da educação, mercado de trabalho, saúde, religião, segurança, comunicação e cultura. Em relação à Educação, citamos algumas medidas contidas no Programa.

Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade.

Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.

Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo.

Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus [atuais ensinos fundamental e médio, respectivamente].

⁶²Para ver os dados da desigualdade à época cf. HENRIQUES, Ricardo. **Texto para Discussão 807 - Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90***. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.

Desenvolvimento de **ações afirmativas** para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à **universidade** e às áreas de tecnologia de ponta (ENMZ, 1996, p. 23-24, grifos do autor).

As medidas aludem à desconstrução de uma educação que produz/reproduz desigualdades étnico-raciais, bem como assimetrias, no que tange ao acesso, à escolarização e à permanência qualificada de crianças, jovens, mulheres e homens negros nos espaços educacionais. Ao que tudo indica, para reconstruir a educação e as formas de educar, o Movimento Negro toma como base, também, os dispositivos constitucionais da República Federativa do Brasil no Artigo 3º, inciso IV, cujo texto apresenta como objetivo: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Por isso, o Movimento Negro exigiu do Estado boa qualidade da escola pública, formação de professores que respeite a diversidade étnico-racial, a eliminação do analfabetismo e *ações afirmativas* para negros.

O preceito constitucional acima mencionado adensa, estruturalmente, as sociedades que se propõem democráticas e o consideramos basilar para moldar as exigências requeridas pelo Movimento Negro no âmbito da educação, logo, em quaisquer áreas da sociedade, em que as populações negras se encontravam carentes de políticas que promovessem a justiça sociorracial.

É notável que as políticas para a educação serão pensadas de forma associadas, pois os movimentos negros “[...] reivindicavam vários tipos de políticas públicas na área de educação, bem como a articulação/interação dessas políticas. Entre elas, podemos citar: políticas universalistas, políticas valorizativas e políticas de ação afirmativa para a população negra” (SANTOS, 2007, p.169).

A ciência da necessidade de conjugação das várias políticas, no âmbito educacional, para dirimir desigualdades raciais, deve-se ao acúmulo de estudos, pesquisas acadêmicas, constatações do Movimento Negro, de órgãos oficiais nacionais e internacionais sobre as desigualdades raciais existentes no Brasil. Portanto, conjugações entre políticas universalistas, valorizativas e de ação afirmativa visam a romper com estruturas educacionais, políticas e econômicas racistas, que edificam a sociedade brasileira, pois, essas produzem e reproduzem exclusões na educação que se reverberam no mercado de trabalho, saúde, habitação, lazer, seguridade social e tantas outras partes da vida das populações negras.

Como um dos desdobramentos da *Marcha Zumbi dos Palmares*, foi criado, por meio de Decreto, em 1995, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, o *Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra - GTI*, ligado ao Ministério da Justiça. Esse foi instalado em 27 de fevereiro de 1996. No âmbito do Ministério do Trabalho, em 20 de março de 1996, foi criado também o *Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação - GTEDEO*. Tais ações, na esfera do poder executivo, visavam a construir políticas de combate às desigualdades raciais, constituindo-se em novos desafios frente às institucionalidades, com o papel da persecução da igualdade substantiva para homens e mulheres negras pelo Estado. No entanto, “[...] O GTI População Negra não foi suficientemente investido do ponto de vista institucional e de recursos financeiros necessários a seu pleno funcionamento, enfraquecendo-se a ponto de tornar-se inativo pouco após sua criação” (SANTOS, 2008, p. 3).

A inoperância do GTI, assinalada pelo autor, dentro da estrutura burocrática administrativa em *voga*, alia-se, também, à ausência histórica de reconhecimento oficial do Estado da existência do racismo no Brasil. Sendo assim, é “natural” que o aporte simbólico do referido mito da democracia racial estruturava os espaços de poder e, na maioria das vezes, dificultava/impedia que demandas da natureza das questões étnico-raciais avançassem. Então, a falta de orçamento para um trabalho da envergadura do GTI, se constitui em mais uma prova da vulnerabilidade das ações políticas/administrativas, em que a superação das desigualdades raciais se constituía eixo principal.

De todo modo, mudanças discursivas e normativas se desencadearam com vistas à concretização efetiva de direitos. Em julho de 1996, realizou-se o *Seminário Internacional Multiculturalismo e racismo: a ação afirmativa nos estados democráticos*. O evento, organizado e financiado pelo Ministério da Justiça, reuniu intelectuais do Brasil e do exterior, especialistas na temática das relações étnico-raciais. O seminário foi considerado um marco no debate sobre as ações afirmativas e sua aplicabilidade (JACCOUD et al., 2009). Na solenidade de abertura, o então presidente Fernando Henrique Cardoso afirmou que o Brasil discrimina racialmente os negros. De fato, foi a primeira vez na história do país que um chefe de Estado admitiu a existência do racismo e da discriminação racial. Em tempo, o presidente solicitou aos participantes

do seminário que ajudassem o Estado brasileiro a buscar soluções para combater o racismo (SANTOS, 2007, 2008; RIBEIRO, 2013).

A mudança no tratamento da questão racial no âmbito institucional, naquele contexto, foi devido às pressões internas (organizações negras brasileiras) e externas. Em maio de 1996, foi lançado, pelo governo brasileiro, o “[...] Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), que objetivou abordar os entraves à cidadania plena, que levam à violação sistemática dos direitos e proteção do direito à vida e à integridade física; à liberdade; à igualdade perante a lei” (RIBEIRO, 2013, p. 178).

No que tange à situação de homens e mulheres negros, bem como aos/as, historicamente, discriminados/as (indígenas, homossexuais, camponeses/as, idosos/as e tantos outros) do país, vítimas da violência policial, de grupos de extermínios, como também da falta de acesso a bens essenciais, tais como saúde, educação, segurança, trabalho, lazer e tantos outros direitos, as proposições contidas do PNDH visavam a assegurar direitos e proteger usufruto desses. O seu papel era subsidiar a efetiva construção da cidadania, assim como o direito de *existir* de forma digna, em meio a tantas arbitrariedades e desigualdades de toda ordem.

Em vista disso, em relação ao racismo e a outras opressões, a *3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Intolerância Correlata*, realizada de 30 de agosto a 7 de setembro 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, “[...] partiu da constatação de que o racismo é uma realidade em todas as sociedades e que constitui grave ameaça para a segurança e a estabilidade dos países” (SANTOS, 2013, p. 225).

As conferências das Nações Unidas são conferências de Estados que, em conjunto com a sociedade civil (ONG’s, movimentos sociais etc.), buscam construir instrumentos eficazes que superem as desigualdades acumuladas, operadas pelo sexismo, racismo e seus correlatos. Tais desigualdades foram produzidas pelo colonialismo, pelo escravismo, pelo assassinato e invasão de terras de povos nativos em quaisquer lugares do mundo, enfim, pela ausência de um Estado que promova a igualdade substantiva para diversos grupos que o compõem, designando-os abstratamente de cidadãos e cidadãs⁶³.

⁶³No atual contexto as políticas de austeridade que atingem de forma perversa todas as áreas (educacional, econômica saúde, trabalho, justiça e direitos sociais) dos países periféricos, incidem sobre as populações cujas pertencas étnico-raciais foram historicamente subalternizadas.

A Conferência Nacional, realizada no Brasil, antecedida de reuniões preparatórias em quase todos os estados, teve cerca de 2 mil participantes. Dessa maneira, foram eleitos/as delegados/as⁶⁴ para participarem da 3ª *Conferência de Durban*. “No âmbito internacional, além das reuniões oficiais preparatórias, como a reunião regional das Américas, foram realizados encontros entre os movimentos negros de vários países, elaborando diagnósticos, pautas e documentos reivindicativos (JACCOUD et al., 2009, p. 275).

Houve muito esforço e mobilização do Movimento Negro Brasileiro para participar da 3ª *Conferência de Durban*, haja vista a necessidade de fortalecer a institucionalização da questão racial no âmbito nacional e internacional, comprometendo o Estado no seu enfrentamento, em um contexto de persistência de desigualdades raciais entre negros e brancos em todas as áreas, tais como educação, mercado trabalho, habitação e consumo. Segundo Jesus (2011, p. 103):

As inovações políticas representadas pelos resultados da III Conferência de Durban, que a colocaram como um marco orientador das políticas multiculturais (com importância especial para as políticas de reconhecimento implementadas no Brasil), não se referem apenas ao reconhecimento da persistência da discriminação, do racismo, do sexismo e da intolerância como estruturadores das relações sociais cotidianas no mundo, mas referem-se, sobretudo, ao compromisso, exigido dos países signatários da Declaração e do Plano de Ação, em adotar posturas enfáticas na formulação ou redesenho de suas políticas públicas nas áreas de educação, saúde, emprego; acesso à terra e moradia, etc.

Parece-nos que, nos resultados da conferência, desloca-se a ênfase da fase do reconhecimento da existência do racismo, discriminação, sexismos e intolerância para privilegiar a necessidade de assunção de compromissos pelos Estados signatários da *Declaração* e do *Plano de Ação*, cujo papel é redesenhar e formular políticas públicas para debelar desigualdades vivenciadas por diversos grupos que, ao longo da história, foram consumidos por “modelos abstratos de humanidade” (JESUS, 2011).

O governo federal no Brasil, ao ratificar, no âmbito nacional e internacional, a existência o problema racial no país, como signatário da *Declaração* e do *Plano de Ação de Durban*, implementa algumas ações:

⁶⁴Por meio de Decreto, em 8 de setembro de 2000, o presidente Fernando Henrique Cardoso criou o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira, na 3ª Conferência Mundial Das Nações Unidas Contra O Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001). O comitê tinha como uma das atribuições assessorar o Presidente nas decisões relativas à formulação das posições brasileira. O Relatório está disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/discrim/relatorio.htm>. Acesso em: 10 de ago. 2019.

Foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação Racial (CNCD), ligado à Secretaria de Estado de Direitos Humanos, tendo como objetivo incentivar a criação de políticas públicas afirmativas e proteger os direitos de indivíduos e de grupos sociais, raciais e étnicos sujeitos à discriminação racial. Ainda em 2001, tiveram início programas de ações afirmativas em alguns ministérios que, apesar de seus limitados resultados, destacam-se como as primeiras experiências realizadas neste campo por órgãos públicos no país. Programas de ações afirmativas foram anunciados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), MinC e MJ, determinando o estabelecimento de cotas para negros em cargos de direção, no preenchimento de vagas em concurso público, na contratação por empresas prestadoras de serviço e por organismos internacionais de cooperação técnica. No Ministério das Relações Exteriores (MRE) teve início o programa de “bolsas-prêmio para a diplomacia”, em favor de estudantes negros. E, em maio de 2002, o governo publica o Decreto no 4.228, que institui, no âmbito da administração pública federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Contudo, adotadas no fim do governo, tais medidas não se efetivaram. Excetuada uma ou outra, restaram apenas como referência e indicações de possibilidades de ações a serem desenvolvidas (JACCOUD et al., 2009, p. 275).

Essas ações são resultantes das pressões históricas dos movimentos negros sobre o Estado brasileiro que, igualmente aos compromissos assumidos no âmbito internacional, concorrem para construção efetiva de outro ordenamento socioeconômico e político, isonômico e incluyente. No entanto, urge salientar que morosidade, “resultados limitados” e não “efetivação de medidas” contra o racismo perfazem a gramática política de um Estado que negligenciou aprovar para a população negra e indígena, leis, políticas e quaisquer ações em que a equidade racial fosse epicentro. Neste sentido, compreendemos que, em uma sociedade excludente, marcada por hierarquias raciais, assimetrias no acesso a quaisquer *benefícios*, intransigência de toda ordem dos gestores públicos em relação às demandas dos grupos subalternizados, o resultado é a sua persistência da marginalização sociorracial.

De todo modo, Carneiro (2002) considerou que a temática racial, destacada na Conferência Durban, trouxe, como impacto positivo, a discussão sobre cotas no Brasil. No entanto, a autora considera que só discutir cotas é reducionismo, pois existem vários temas para ser enfrentados no combate ao racismo e à discriminação racial. Sobre isso, afirma.

O que Durban ressalta e advoga é a necessidade de uma intervenção decisiva nas condições de vida das populações historicamente discriminadas. É o desafio de eliminação do gap histórico que essas populações carregam, problemas para os quais a mera adoção de cotas para o ensino universitário é insuficiente. Precisa-se delas e de muito mais (CARNEIRO, 2002, p. 213).

Após Durban, perfaz-se outra conjuntura para enfrentamento do racismo e seus derivados com mudanças normativas em curso que precisam deliberar sobre uma ampla

pauta atravessada por assimetrias educacionais, econômicas, políticas e sociais às quais as populações negras estão submetidas.

Ademais, necessitamos perseguir a “[...] ideia-força da promoção da igualdade racial” (SANTOS 2008, p. 5). Compreendemos que alianças entre lutas democráticas dos movimentos sociais e os tratados internacionais daquele contexto perspectivaram a construção efetiva da justiça sociorracial no Brasil, através da adoção de políticas públicas de ação afirmativa. Essas são fundamentais para que, em nosso país, o peso das desigualdades, historicamente, acumuladas não continue a ser dissimulado pelos discursos perversos da meritocracia, de parte da população branca, que vive sobre o apanágio socioeconômico e racial.

Neste sentido é que, no próximo capítulo, debruçar-nos-emos sobre a origem da universidade brasileira, alguns aspectos da sua estrutura e organização. Refletiremos sobre as políticas de ações afirmativas, em especial, as cotas raciais, destacando as lutas para sua aprovação e em universidades públicas, assim como algumas transformações ocorridas nos espaços da educação superior por conta das cotas.

4. UNIVERSIDADE PÚBLICA E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: ENSINO SUPERIOR EM DEVENIR

Este capítulo discorre sobre as primeiras instituições de ensino superior no Brasil e a origem das primeiras universidades públicas brasileiras. Apresentamos os fatores que impediram a instalação de uma universidade no Brasil, assim como a morosidade na instalação na primeira federal na Bahia. Refletimos sobre a modernização da educação superior, o elitismo, sob o qual estava envolto esse nível de ensino, apontamos as mudanças legais, os problemas vivenciados pelas universidades públicas devido à falta de repasse de recursos da União e o crescimento de acintosa do ensino superior privado no Brasil. Posteriormente, apresentamos o conceito e a capilaridade das políticas de ações afirmativas, bem como os enfrentamentos do ponto de vista social e político-jurídico pela democratização do ensino superior, através da adoção de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras.

4.1 A UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM POUCO DA HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

No período colonial, no Brasil, o que se aproximava do ensino superior eram os cursos de Filosofia e Teologia, mantidos pelos Colégios Jesuítas que foram importantes núcleos educacionais distribuídos na colônia. Esses colégios tinham como finalidade qualificar as elites agrárias e a classe dominante da colônia. Deste modo, “[...] o ensino jesuíta tinha três funções básicas: formar padres para a atividade missionária na Colônia; prover os quadros do aparelho repressivo dominante e ilustrar os homens das classes dominantes” (SOUZA, 1996, p. 46).

Os jesuítas, representantes da fé católica cristã, além da catequização perversa dos povos nativos em terras brasileiras, ocuparam um papel preponderante na educação na colônia brasileira, desde que chegaram em 1549, até quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal, em 1759. No contexto da expulsão dos jesuítas, existiam dezessete colégios com alguma modalidade de ensino superior, porém os filhos dos colonos que não se interessavam pelo sacerdócio viajavam para estudar na Universidade de Coimbra (MOTA JUNIOR; TORRES, 2017). Com objetivos muito bem definidos, os colégios jesuítas se dedicaram ao ensino das primeiras letras, ao ensino secundário e o superior. Uma educação a serviço da metrópole portuguesa, a partir de princípios religiosos e

repressores, que funcionava como mais um mecanismo de adestramento dos povos colonizados.

No que tange às elites agrárias brasileiras e à classe dominante da colônia, ao mesmo tempo em que se beneficiam do aparelho repressivo montado pela metrópole portuguesa, tinham suas necessidades reprimidas por essa. Como por exemplo, a proibição do governo português da criação da universidade no Brasil, levando em conta que os espanhóis instalaram universidade em suas colônias americanas, logo no século XVI.

Autores como Cunha (1996), Santos (2009) e Flores (2017) afirmam que a metrópole portuguesa proibia a criação da universidade no Brasil, porque não possuía professores para trabalhar na colônia, posto que Portugal só possuía uma universidade no contexto do século XVI, a de Coimbra, de 1290, e depois a de Évora, fundada em 1559, uma universidade de pequeno porte. Assim, os professores da metrópole não eram suficientes para atender à colônia. Entretanto, a Espanha já dispunha de oito universidades famosas no século XVI, por isso logo fundou universidades em suas colônias na América espanhola. O outro fator em relação à proibição da universidade pela metrópole portuguesa, é que compreendia que os estudos universitários poderiam contribuir para os movimentos “independentistas” da colônia brasileira.

De todo modo, houve a criação das duas primeiras escolas médicas no país – Academia Médico-Cirúrgicas da Bahia (atualmente, Faculdade de Medicina, da Universidade Federal da Bahia) e a do Rio de Janeiro (atualmente, Faculdade de Medicina, da UFRJ), fundadas, respectivamente, em 1808 e 1809. No entanto, tais escolas, naquele contexto, não se configuraram como universidades.

Em 1808 a *Família Real* portuguesa fugiu para o Brasil, assim houve a transferência da sede do poder de Salvador para o Rio de Janeiro. Foram criadas escolas médicas e várias instituições, tais como a Imprensa Régia, o Museu e a Biblioteca Nacional, as Escolas de Belas Artes e o Real Horto. Tais realizações, por conta da presença da nobreza lusitana, tornaram “[...] a colônia não apenas uma sede provisória da monarquia portuguesa, como um centro produtor e reprodutor de sua cultura e memória” (SCHWARCZ, 1993, p. 24).

As instituições tinham como desígnios fortalecer, na colônia, um modelo tutelado e dependente da metrópole portuguesa, geridas pela alta burocracia civil, militar e

eclesiástica instaladas no Rio de Janeiro. O monopólio dessas instituições pela burocracia lusitana foi um meio de controlar a colônia brasileira para evitar uma possível emancipação da mesma. Entretanto, as “instituições de saber”, além de fortalecer os laços políticos, alimentavam/retroalimentavam todo ideário socioeducacional e cultural das políticas e práticas opressoras da metrópole. De maneira geral.

Durante o longo período do Brasil Colônia, poucos eram os letrados, a maioria da população era analfabeta, uma vez que a atuação dos jesuítas se fez mais atuante na formação das classes dirigentes, além do trabalho missionário com os indígenas. O que resultou uma elite intelectual formada por bacharéis, burocratas e profissionais liberais (FLORES, 2017, p. 404).

Com a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, o quadro educacional brasileiro ainda continuou carente, pois havia a escassez de docentes e especialistas em educação para organizar, pôr em execução um sistema capaz de atender às necessidades brasileiras. Dadas tais deficiências e ausência efetiva de independência, a aristocracia brasileira continuava a ir para Coimbra e França para se graduar. Situações que caracterizaram o nível de atraso no desenvolvimento do ensino superior em terras brasileiras, cuja consequência é a formação de uma elite intelectual sem autonomia em relação aos centros de formação europeus, logo importando tecnologias, o que impedia o aceleração do desenvolvimento cultural e tecnológico do Brasil (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2016).

No final do Império, permaneceu, no Brasil, o ensino superior público com duas faculdades de Medicina, duas de Direito, uma de Engenharia e uma de Minas, além das academias militares, dos seminários católicos para a formação religiosa, cadeiras avulsas, como a de Economia Política, Química, Música e outras. Foram 42 projetos para criação da universidade no período imperial. No entanto, a predominância de estabelecimentos de ensino superior com um caráter profissionalizante e a criação de faculdades isoladas tornavam mais longe a aprovação da criação da universidade. Da mesma forma, a força da ideologia positivista em curso, nos últimos anos do império, preconizava o ensino livre e era contrário à interferência do Estado na educação.

Na primeira República ou República Velha de 1889-1930, face à influência marcante da doutrina positivista, surgiram as escolas superiores livres e não dependentes do Estado, assim como empreendimentos particulares. Logo, no “[...] império havia 2300 estudantes, no final da República Velha, em 1930, existiam 20 mil

alunos. Houve a retração do setor público e expansão do privado que era quase inexistente” (BOAVENTURA, 2009, p. 89). Nesse período, percebe-se um grande avanço do setor privado, pois o governo republicano, para atender as demandas advindas das transformações econômicas e institucionais do país, entrega boa parte do ensino superior à iniciativa privada, transformando mais elitista e excludente aquele nível de formação.

Com pouco tempo de duração, algumas universidades nasceram na primeira República, tais como a Universidade de Manaus, criada em 1909; a Universidade de São Paulo, criada em 1911, e a Universidade do Paraná, criada em 1912. A primeira nasceu no momento de prosperidade na região de Manaus, ocasionada pelo ciclo da borracha, mas a falta de alunos, de recursos estatais e o declínio do ciclo levou ao fechamento da universidade. A segunda era particular e oferecia ensino em todos os graus, mas um decreto do Governo do Estado “[...] criando uma escola de Medicina em 1912 e aprovando uma lei na Assembleia Legislativa, a qual só permitia a odontólogos formados em faculdades oficiais o exercício da profissão” (SOUZA, 1996, 51) levaram ao desaparecimento da universidade em 1917. E a terceira, instalada em Curitiba em 1912, sucumbiu diante da Reforma Carlos Maximiliano de 1915. Tal reforma teve efeito retroativo e não “[...] concedia equiparação de escolas superiores em cidades com menos de cem mil habitantes e em capital de Estado com menos de um milhão de habitantes” (SOUZA, 1996, 51).

Com as suas devidas especificidades, tais instituições livres e de caráter privado, foram construídas a partir de interesses muito particulares de grupos que detinham o poder político e econômico no país. Esses grupos, pertencentes às elites econômicas, aproveitaram a política de “desoficialização do ensino”, que retirava o monopólio da União da criação de instituições de ensino superior, ocorrida com o Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, intitulada de Reforma Rivadávia Corrêa. Por conseguinte, as primeiras universidades brasileiras provêm da junção de escolas superiores e faculdades, amparadas legalmente pela reforma de Carlos Maximiliano, em 1915. Em 1920, foi criada, pelo Estado brasileiro, a Universidade do Rio de Janeiro, que nasceu da união da Escola Técnica, da Escola de Medicina e de uma Faculdade de Direito Livre. A Universidade do Rio é a primeira instituição de ensino superior que teve status de universidade. O critério de aglutinação para criar universidade foi seguido por outros estados e, em 1927, o governo do Estado de Minas Gerais fundou a Universidade de

Minas Gerais, pelo agrupamento das faculdades de Engenharia, Medicina, Odontologia e Farmácia de Belo Horizonte. Em 1927, também foi criada a Universidade do Rio Grande do Sul que, diferente das anteriores, surgiu de uma única faculdade, a Escola de Engenharia de Porto Alegre. Em 1934, criou-se a Universidade de São Paulo (USP) originária de um decreto estadual que incorporou a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica, a Escola Superior de Agronomia, a Faculdade de Medicina e a Escola de Veterinária. A Universidade do Brasil foi criada em 1937 e, em 1965, deu origem à Universidade Federal do Rio de Janeiro (CUNHA, 2000; MOTA JÚNIOR; TORRES, 2017; UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2016).

No que tange à Bahia, notabilizada por ter desfrutado do ensino superior desde o início da colonização, contudo a criação da primeira universidade só aconteceu em 1946 na capital do Estado. Boaventura (2009) destaca que o deputado federal Pedro Calmon, em 1935, apresentou o seu primeiro projeto ao Poder Legislativo, que propunha a criação da universidade na Bahia. Porém, só 10 anos depois, em 8 de abril 1946, com o Decreto-Lei n. 91.155 nasceu a Universidade da Bahia. Essa, inicialmente, nasceu da junção da Faculdade de Filosofia e da Faculdade de Ciências Econômicas. Posteriormente, foram incorporadas a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica, pois essas instituições, em 1946, não eram mantidas pela União. A incorporação só se efetivou após a aprovação competente das suas respectivas congregações. Em 1950, a Universidade é federalizada e se transforma em Universidade Federal da Bahia – UFBA (BOAVENTURA, 2009).

Do ponto de vista político e educacional, o ano de 1946, de criação da Universidade da Bahia, já havia findado o Estado Novo, que durou de 1937 a 1945. Tal momento foi o último período da Era Vargas caracterizada pelo autoritarismo e nazifascismo sob o comando do presidente Getúlio Vargas. Do ponto de vista educacional, Souza (1996) considerou que, durante o Estado Novo, houve um arrefecimento do anseio de modernização da Educação, instaurando-se uma política educacional autoritária.

Em 1946, ocorreu também a promulgação da quarta Constituição republicana brasileira que, do ponto de vista da organização educacional, permaneceu a mesma do Estado Novo, só revogando alguns aspectos autoritários, porém “[...] a nova Constituição continha dispositivos que visavam garantir, pelo menos formalmente, os direitos individuais de expressão, de reunião e de pensamento” (CUNHA, 2000, p. 170).

Tal cenário perfaz-se em um momento de luta pela autonomia universitária, tanto administrativa, quanto financeira, além de didática e disciplinar. Além da promulgação da Constituição, em 1946, foi debatida e elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que só consegue entrar em discussão na câmara Federal e ser aprovada em 1961.

As décadas de 50 até 60 do século XX são marcadas por manifestações em prol da democratização do ensino superior, com críticas ao modelo universitário e “[...] uma participação muito ativa e pulsante dos estudantes representados pela UNE, promovendo diversos seminários, com integração dos estudantes de todas as Universidades do país, sobre o caráter elitista e arcaico das instituições universitárias” (JESUS, 2013, p. 20).

Foram caminhos trilhados para pressionar a realização da reforma universitária. O destaque do protagonismo dos/as estudantes remonta a um processo democrático para mudar os rumos da universidade “arcaica”, que não atendia aos interesses dos/as estudantes e estéril as necessidades reais da sociedade brasileira. Um momento que se confrontou, de forma mais aguerrida, o histórico caráter elitista, sob o qual foi erigida e funcionava a universidade brasileira.

Ademais, a União Nacional de Estudante – UNE realizou, em 1961, na Bahia, em 1962, no Paraná e, em 1963, em Minas Gerais, seminários nacionais sobre a reforma universitária. De todo modo, a Carta da Bahia, elaborada no seminário de 1961, destacou o papel importante da universidade na formação de profissionais do nível superior, que só seria cumprido com a modernização do ensino superior e de setores do Estado. Nessa carta, esboçaram-se as diretrizes da reforma universitária, entre as quais a quebra das barreiras entre as faculdades da mesma universidade; criação de institutos de pesquisa; organização do regime departamental; trabalho docente e discente em tempo integral; extinção da cátedra vitalícia e o incentivo à pesquisa científica, artística e filosófica. Nas cartas de 1962 e 1963, dentre as várias reivindicações, temos:

Prioridade das instituições públicas sobre as privadas, por serem aquelas gratuitas e permitirem a convivência democrática de opiniões conflitantes; supressão dos exames vestibulares, vistos como barreiras discriminatórias em termos econômicos; e abandono da exigência de tempo integral para os estudantes, pois a realidade brasileira estava a exigir sua participação mais fora da universidade do que dentro dela, em especial na alfabetização do povo; um terço dos membros dos colegiados universitários com direito

a voto para os estudantes; participação estudantil nas comissões de admissão e promoção de docentes; desistência da reivindicação da autonomia universitária entendida, agora, como perigosa para a democratização da instituição. Em sintonia com a plataforma anterior, defendia-se a escolha dos reitores das universidades públicas pelo conselho universitário, cabendo ao governo apenas a nomeação dos eleitos (CUNHA, 2000, p. 177).

Pelas reivindicações, é possível identificar como era premente a modernização da universidade pública brasileira, posto que é notório que ainda funcionava uma universidade refém das “cúpulas dirigentes”, com o regime de cátedra; uma universidade que, em pleno século XX, a pesquisa era pormenorizada; uma universidade, que não compreendia as demandas dos seus/suas estudantes, sequer da sociedade brasileira no geral; uma universidade em que inexistia a participação dos/as estudantes nos órgãos colegiados. Enfim, uma universidade encarcerada em seus muros, construindo processos discriminatórios no acesso, que favorecia às classes dominantes e classes médias brasileiras.

Nos anos 60, ainda com as mobilizações em torno das discussões que pautavam mudanças na educação brasileira, intensificaram-se as reivindicações em torno da modernização do ensino superior e a reorganização das instituições universitárias. Porém, aconteceu o Golpe Militar de 1964 com a instalação do regime ditatorial no Brasil. Houve o fechamento Congresso Nacional, a prisão de lideranças dos movimentos sociais, o patrulhamento ideológico nas universidades brasileiras e a perseguição a educadores tomados como subversivos e contrários aos interesses nacionais, tais como Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Em 1968, ocorreu a aprovação da Reforma Universitária, Lei 5.540/68. Essa Lei fixou normas de funcionamento do ensino superior, inspiradas nas ideias defendidas anteriormente pelo movimento estudantil. De todo modo, algumas das reivindicações para modernização da universidade foram aprovadas nessa Lei, tais como extinção do regime de cátedra, introdução o regime de dedicação exclusiva para os professores, a unificação do vestibular, a aglutinação das faculdades em universidades, para melhor concentração de recursos e a implantação de um programa de pós-graduação.

A Lei 5.540/68 define a universidade como a forma de organização por excelência do ensino superior. Contudo, “[...] as afinidades políticas entre os governos militares e os dirigentes de instituições privadas do ensino superior fizeram com que Conselho

Federal de Educação - CFE assumisse uma feição crescentemente privatista” (CUNHA, 2000, p. 180). Tal procedimento contrariava a Lei da Reforma promulgada recentemente. Assim, nos anos de 1974 a 1984, houve a ampliação do ensino superior privado. O setor privado foi responsável por 63,5% e 59,1% das matrículas no ensino superior nas décadas de 70 e 80, respectivamente, e as instituições públicas só realizaram 36,4% e 40,9% das matrículas nas respectivas décadas.

É fato que, além da prerrogativa legal que contribuiu para a expansão do ensino superior privado, ocorreu também o crescimento econômico, em uma sociedade que se torna cada vez mais urbana e industrializada, assim como aumentou o número de concluintes dos níveis de ensino anteriores (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2010).

Os fatores mencionados foram determinantes para ampliação das instituições privadas de ensino superior; boa parte delas financiada por verbas públicas, por via de isenções e auxílio diversos. Instituições privadas com fins lucrativos, cuja qualidade do ensino ofertado estava aquém da conferida pelo poder público (SAMPAIO, 2011).

Após a redemocratização, em 1985, a educação brasileira em todos os níveis passou por muitas mudanças, por conta da promulgação da Constituição de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394/96.

A Constituição nominada de “Cidadã”, de 1988, preconiza, no Art. 205, que “[...] A educação é direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988). É notório que se atribui ao Estado brasileiro a responsabilidade de oferecer educação para “todos” de forma indiscriminada, uma recomendação legal que coloca a educação como direito fundamental e precípua para todos.

No que tange à educação superior, nos anos 90, a União deixou de investir neste nível de ensino, o ajuste fiscal do governo durante aquele período, ditado pelos organismos financeiros internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, determinaram que países em desenvolvimento só deveriam limitar-se a gastar com o ensino básico (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2010).

A ausência de investimentos e os cortes orçamentários realizados pela União nos Institutos Federais de Ensino Superior – IFES fragilizou o setor público, o que permitiu o fortalecimento da expansão do setor privado. Tal setor ainda foi beneficiado pela agilidade nos processos de autorização, reconhecimento e credenciamentos de cursos e

instituições privadas realizados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, criado em 1995.

No artigo 208, inciso V, da educação superior, estabelece-se, como dever do Estado, a garantia do “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). Para Moreira, Moreira e Soares (2018, p. 140): “[...] As discussões que envolvem este inciso pautam-se na concepção de que a educação superior não poderá ser atingida por todos, tendo a noção desta como educação elitista, que será alcançada pelos privilegiados”.

Consideramos pertinente a observação mencionada pelos autores sobre o preceito constitucional, pois coloca a capacidade individual como um meio para atingir níveis elevados de educação. É uma visão baseada na meritocracia, inerente ao pensamento liberal burguês que, ao recorrer aos esforços individuais, desonera o Estado da sua responsabilidade. Quando se ovaciona o mérito, também se invalida os benefícios educacionais, econômicos, sociorraciais e políticos, historicamente, acumulados pelos grupos privilegiados, principalmente, homens e mulheres brancos do país.

Com a aprovação da LDB, Lei nº 9394/96, corrobora-se e especifica os mandamentos constitucionais relativos à educação do país. Já o artigo 20 estabelece que a educação superior pode ser ministrada em instituições de ensino públicas ou privadas. As instituições educacionais privadas foram caracterizadas em quatro tipos segundo a LDB/1996: a) particulares, em sentido estrito (empresariais); b) comunitárias; c) confessionais; e d) filantrópicas. A legalização da participação de instituições privadas, com fins lucrativos, possibilitou a expansão da oferta de ensino superior por estas instituições que, entre 1997 a 2003, responderam por 132% das matrículas em cursos de graduação presenciais. Em relação ao impacto da LDB/1996, Oliveira e Adrião (2007, p. 83) afirmam que esta

[...] promoveu completa reestruturação da educação superior no país, em um processo que restringiu (e metamorfoseou) a atuação da esfera pública e ampliou a ação do setor privado, alterando de maneira significativa a identidade das IFES, procurando tornar a educação um bem ou um “produto”, que os “clientes” adquirem no mercado universitário.

Tais críticas estão articuladas à intensificação da lógica mercadológica, agindo sem restrição no setor educacional, consoante também a uma agenda neoliberal do Estado brasileiro que, entre 1995 a 1999, reduziu em 17,3% dos gastos com as instituições federais de ensino superior (SILVA, 2001). Uma ação característica de um

Estado com políticas e práticas que insistem em desonerar a sua responsabilidade com tudo que é público, principalmente, a educação superior, visto que, no momento em que cresceu a demanda no acesso à educação superior, o Estado legaliza a participação do setor privado.

É fato que, na maioria das vezes, as instituições privadas oferecem um ensino de qualidade duvidosa para as/os estudantes, em que o diploma se encerra em si mesmo, pois reduz a importância da profundidade do processo formativo. Uma percepção que não potencializa o caráter político e emancipador da educação superior, cuja interlocução com o fortalecimento da sociedade como um todo é fundamental, posto que as instituições privadas transformam a educação em simplesmente em um “produto” vendável e lucrativo.

Para nós, a educação é fundamental para o desenvolvimento econômico, político e social do país. O investimento do Estado em educação pública de qualidade é condição *sine qua non* para a emancipação da nação, em todas as áreas, tais quais cultura, saúde, lazer e segurança. Faz-se necessário, também, o fomento de pesquisas e o incremento de tecnologias que subsidiem na qualidade de vida de todas/os cidadãs/ãos. Além de adquirir formação competência-técnico-científica por meio da educação, a população bem-educada contribuirá para o empoderamento do país. Tais premissas justificam a necessidade de investimento do Estado nas universidades públicas brasileiras, cujos resultados são os bens públicos.

Logo, as especificidades, inerentes a cada contexto, nos permitiram as seguintes considerações: o ensino superior inicialmente realizado em terras brasileiras, trazia, na sua concepção e implementação, o modelo de uma ordem social, política e econômica, em que a exclusão dos grupos subalternizados ordenava naturalmente a sociedade; as instituições de ensino superior, logo depois as universidades, criadas a partir dos modelos europeus, foram espaços de fomento de distinções e hierarquias, entre povo e elites intelectuais, econômicas e políticas que conduziam o destino do país; as insatisfações acumuladas em torno da organização e rumos da universidade brasileira, bem como da necessidade de modernização do ensino superior, levaram à mobilização intensa do movimento estudantil nas décadas de 1950 e 1960; e as mudanças na legislação brasileira, a exemplo da LDB 9394/96 e agenda neoliberal dos governos brasileiros, contribuíram para asfixiar as universidades públicas e expandir as instituições privadas.

Enfim, o hiato existente entre interesses particulares de grupos que hegemonizavam o poder nas universidades públicas brasileiras e um projeto de desenvolvimento nacional, socioracialmente justo, tornaram-nas excludentes e assépticas às desigualdades de toda ordem, existentes na sociedade brasileira, principalmente, as étnico-raciais.

É, neste sentido, que, logo adiante, refletiremos sobre a universidade pública a partir dos anos 2000 e das lutas implementadas pelo Movimento Negro, de intelectuais negros e não negros que buscaram a democratização do ensino superior público, através da adoção das políticas de ações afirmativas, em específico, as cotas raciais.

No primeiro momento, debruçamo-nos sobre o conceito de política de ações afirmativas, levando em conta suas dimensões jurídicas e políticas, bem como a sua pertinência para combater quaisquer tipos de desigualdades. No segundo momento, notabilizamos argumentos a favor e contra a adoção das políticas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras.

4.2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: DO CONCEITO À CAPILARIDADE

No Brasil, persiste a naturalização da exclusão de grande parte da população negra. Essa, na maioria das vezes, ainda se encontra excluída de ocupar espaços de poder, de ingressar no mercado de trabalho de forma qualificada, de condições dignas de habitação, de acesso aos níveis mais elevados de educação, entre outros direitos sociais. Tal situação parece que não é desconfortável e tampouco mobiliza os/as gestores/as públicos do país, cuja Constituição de 1988, no seu edifício normativo, tem como um dos princípios fundamentais, no artigo 3º, inciso IV, “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Desse modo, o referido preceito constitucional se, por um lado, está na vanguarda de se pensar e almejar construir um país, em que a igualdade substancial e equidade sejam princípios, por outro, temos ciência da realidade étnico-racial brasileira, mostra o quanto é criminoso e perverso o Estado, porque se caracteriza pela morosidade e falta de vontade política para formular, agenciar e garantir que se efetivem políticas que promovam a “igualdade material ou substancial”, para todos. Em relação à concepção de igualdade:

Como se vê, em lugar da concepção “estática” de igualdade, extraída das revoluções francesa e americana, cuida-se, nos dias atuais, de se consolidar a noção de igualdade material ou substancial que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção “dinâmica”, “militante” de igualdade, na qual necessariamente são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade (GOMES, 2005, p. 49).

Tais formulações de ordem jurídico-políticas são cabais para desconstruir discursos (FOUCAULT, 2002) falaciosos que se apegam a formalismos, a abstrações de concepções igualitárias que negam a existência de assimetrias econômicas, políticas e educacionais entre brancos e negros, como ocorre no Brasil. Assim, os/as autores/as desses discursos menosprezam/duvidam de fatos e dados que notabilizam a falta de oportunidades dos que estão, historicamente, vulneráveis, principalmente, a população negra. Enfim, esses/as acreditam e defendem políticas universalistas e excludentes, que não transformam, substancialmente, as situações de degedos, as quais estão submetidas várias gerações de homens e mulheres negras.

Neste sentido, é que se faz necessário incorporar a noção “dinâmica” e “militante” da igualdade, para que as injustiças históricas, que perpetuam desigualdades e aumentam a distância entre os que acessam todas as benesses, com todas as garantias sociais no país, e os que são excluídos, “sejam tratadas de maneira dessemelhante”, construindo efetivamente a equidade. Desse modo, com o papel de tratar as situações desiguais de formas diferentes, para combater desvantagens, é que se coloca a pertinência das políticas de ações afirmativas, pois

[...] elas visam oferecer aos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à situação de racismo ou outras formas de discriminação. Daí as terminologias de ‘*equal opportunity policies*’, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias (MUNANGA, 2003, p.117).

Haja vista sua amplitude e capilaridade, as políticas afirmativas são conceituadas como:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a

concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p. 27).

Em primeiro lugar, faz-se necessária a adoção de políticas com esses vieses em sociedades plurais e extremamente desiguais, a exemplo do Brasil, que têm dívidas históricas com a sua população, principalmente, a negra e a indígena. Ademais, ao ofertar tratamento diferenciado aos marginalizados, por meio da discriminação positiva, solaparemos estruturas construídas a partir de políticas socioeconômicas, culturais e educacionais excludentes. Tais políticas foram produzidas/reproduzidas sob o invólucro da categoria cidadão/ã, sem reconhecer as diferenças, sem pensar nas especificidades territoriais, étnico-raciais, geracionais e de gênero.

Em segundo lugar, a natureza ampla e capilar da política afirmativa nos convida a tecer algumas considerações, tais como: a) adotadas no âmbito público ou privado, de “caráter compulsório, facultativo ou voluntário”, as políticas afirmativas facultam responsabilidades, não só ao Estado, mas também à sociedade civil, haja vista que elas se tornaram mecanismos importantes de promoção da igualdade de oportunidades, à medida que desnaturalizam privilégios, a crença no mérito e se opõem às hierarquias que sedimentam desigualdades; e b) a falta de acesso a “bens fundamentais como a educação e o emprego” que atinge aos/as grupos marginalizados, impede não só concretização do “ideal de igualdade”, expressa também, que há conivência de parte dos/as cidadãos/ãs brasileiros/as com modelos políticos e socioeconômicos excludentes.

Em relação aos beneficiários das ações afirmativas em alguns países do mundo, podemos notar que a Índia, na primeira constituição de 1948, adotou medidas especiais para os *dalits*, ou intocáveis, nas áreas do parlamento (reserva de assentos), no ensino superior e no funcionalismo público; a Malásia promoveu a participação da etnia majoritária, os *bumiputras*, na economia dominada por chineses e indianos; a Alemanha, Colômbia e Nigéria adotaram a ação afirmativa para beneficiar mulheres, indígenas e outros (SANTOS; MEDEIROS, 2001).

Como destaca Carvalho (2005, p. 9):

O Canadá conseguiu resolver o problema da exclusão histórica dos *inuit*, ou esquimós, criando inclusive faculdades específicas para os esquimós e outras nações indígenas; a Austrália também conseguiu estabelecer políticas de inclusão para os aborígenes, que sempre foram massacrados pela etnia branca, de um modo muito parecido com o massacre sofrido pelos índios brasileiros; e a Nova Zelândia estabeleceu também uma política de igualdade étnica que pôde incluir os Maoris no sistema educativo superior.

Percebe-se que as experiências mencionadas são diferenciadas, tanto do ponto de vista dos beneficiários, quanto do desenho das políticas dirigidas a esses grupos. Outro elemento a observar é que a ação afirmativa procura debelar desvantagens para mexer em estruturas excludentes, nas quais se ancoram. Logo, tal procedimento, que se contrapõe à privação de quaisquer direitos de populações discriminadas, possibilitará a mobilidade social e étnico-racial, conforme contextos, tempo de aplicação e alcance da política, na qual um dos desdobramentos será maior representatividade de grupos marginalizados em espaços públicos e privados.

Nos Estados Unidos, as políticas afirmativas existem desde a década de 60, momento de reivindicações democráticas, de abandono das leis segregacionistas, em que se fortalece a luta pelos direitos civis, com a bandeira central da igualdade de oportunidades (MOEHLECKE, 2002). Além de negros, outras minorias étnicas são beneficiárias, principalmente, mulheres. Naquele país, as políticas afirmativas não são sinônimos de cotas que são instrumentos de aplicação dessas políticas. Assim, nos Estados Unidos,

os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas visando à inclusão dos afro-americanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários foram obrigados a reservar, em seus programas, uma certa porcentagem para a participação dos negros (MUNANGA, 2001, p. 32).

É notável o caráter amplo da política afirmativa nos Estados Unidos, quando abrange mercado de trabalho, educação, publicidade e mídias. Destarte, aplicadas em diversas áreas, a ação afirmativa possibilitou a “mobilidade social ascendente” (GOMES, 2007), dos afro-americanos. Verifica-se que, quando se adotam “cotas e outras medidas favoráveis”, a discriminação positiva se torna mais diversificada do ponto de vista dos grupos beneficiados. De outro modo, ao obrigar a mudança de práticas na iniciativa privada, amplia-se o raio de ação da política, porque, não só o Estado, mas outros segmentos da sociedade estarão imbuídos na “[...] persecução da igualdade substantiva” (VIEIRA JÚNIOR, 2005, p. 90).

No que tange ao Brasil, as situações de desigualdades sociais, econômicas, étnico-raciais e educacionais, historicamente, existentes não poderiam ter passado incólumes aos olhos do Estado. Vivemos em um Estado democrático, mas tributário de relações escravistas, que naturaliza desigualdades e faz arranjos econômicos e sociais nocivos ao

alcance das cidadanias. Enfim, um Estado subalterno às classes dominantes, refratárias às quaisquer mudanças, principalmente, às sociorraciais. Tal configuração de Estado se torna avesso às transformações e produz assimetrias entre os grupos sociais e étnico-raciais de toda ordem.

No que tange às experiências brasileiras com políticas compensatórias, Vieira Júnior (2007) afirma que, desde o século XIX, o Estado brasileiro interveio por meio da legislação, para favorecer a integração de determinado segmento da população com ênfase na dimensão racial quando adotou políticas públicas de caráter afirmativo.

A política imperial de estímulo à imigração de colonos brancos ao longo do século XIX e também a política de imigração da incipiente República brasileira demonstraram que a dimensão racial era priorizada na formulação de políticas públicas, sem que em nenhum momento de nossa história tivesse sido arguida a inconstitucionalidade dessas políticas com fundamento na suposta violação do princípio isonômico. O que é novo para o Brasil é a cor – preta – dos beneficiários da política estatal (VIEIRA JÚNIOR, 2005, p. 94).

O viés elucidativo, sob o qual o autor apresenta a consecução de vantagens para colonos brancos, executadas sem que houvesse questionamento da sociedade da época, referem-se às políticas de imigração pensadas e realizadas para embranquecer a nação brasileira naquele contexto. Sob o respaldo das teorias raciais⁶⁵ importadas da Europa, havia a defesa incontestada de que a presença muito significativa de negros e mestiços, “raças inferiores”, tornaria o povo degenerado, cujos desdobramentos seriam o atraso econômico, a falta de “civilidade” e de progresso do país. Por isso, as políticas a favor da vinda de imigrantes, bem como o preterimento da “cor preta” para receber quaisquer compensações, mesmo no pós-abolição, delineiam, peremptoriamente, a continuação da exclusão de cunho racial. Vale ressaltar que, nesse país, a “cor” define quem é digno de direitos, ou de receber “benefícios”, ou que fica sem recebê-los. Tal procedimento colocava em cheque o princípio de “igualdade”, da recém instaurada república, que não titubeava em fortalecer mecanismos de privação de direitos aos novos “cidadãos” e “cidadãs”, ex-escravizados/as.

De todo modo, Medeiros (2005) apresenta outras experiências de ação afirmativa no Brasil. Para esse autor, embora reduzamos as políticas de ações afirmativas, a ideia de “cotas para negros” e tomemos como referência a prática norte-americana, houve na década de 1930, a implementação do Decreto nº. 19.482, Lei dos Dois Terços, que

⁶⁵Vide a discussão do terceiro capítulo.

garantia a participação majoritária de trabalhadores brasileiros nas empresas em funcionamento no Brasil, porque havia a prioridade dos imigrantes em detrimento dos nativos, sobretudo em São Paulo e Estados do Sul. Em vigor, também, as Leis nº 8.112 de 1990, que garante aos portadores de deficiência, até 20% nos concursos públicos e a Lei 8.213 de 1991, que assegura cota de 5% desses, nas empresas com mais de mil empregados. A Lei nº 9.504 de 1997, Lei das Eleições, determina a participação de mulheres nas listas de candidatos dos partidos de no mínimo 30% e no máximo de 70% para ambos os sexos (MEDEIROS, 2005).

As leis apresentadas⁶⁶ não se furtaram ao objetivo de tratar de forma desigual os que estavam/estão em situações de desvantagens, tais como: trabalhadores nacionais, pessoas com deficiência e as mulheres. De tal sorte que a adoção das leis não foi ou é alvo de críticas, repúdios ou ações litigiosas; não são acusadas de violação do princípio constitucional da “igualdade” e não utiliza a esquizofrenia do mérito, para colocar, em dúvida, a virtude dos beneficiários. Enfim, adotam-se cotas, para que a igualdade se concretize, para que haja transformações de ordem cultural, política e psicológica nas sociedades, em que imperam a ideia de hierarquias entre grupos.

No que tange à população negra, Medeiros (2005) e Santos (2007) destacam que, desde a década de 1940, os afro-brasileiros reivindicavam, do Governo, medidas especiais destinadas à promoção de seus direitos. Medeiros (2007, p. 125) assinala que, entre as reivindicações apresentadas no Manifesto à Nação Brasileira, resultados da Convenção Nacional do Negro Brasileiro de 1945, organizada pelo Teatro Experimental do Negro de Abdias Nascimento, consta a seguinte: “[...] Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares”. Ela é uma reivindicação por “medidas de ação compensatórias”, que têm como um dos objetivos exigir do Estado e da sociedade civil compromissos no âmbito educacional em todos os níveis, com a finalidade de promover a igualdade racial na nação brasileira. O Manifesto foi encaminhado para a Assembleia Constituinte de 1946.

⁶⁶São conquistas alcançadas através de muitas lutas impetradas pelo movimento social organizado, pelas pressões no parlamento e, na maioria das vezes, por conta dos acordos internacionais assinados pelo Estado brasileiro.

A proposta só foi retomada em 1983, quando o então deputado federal Abdias do Nascimento apresentou o Projeto de Lei - PL nº 1.332 com perspectivas avançadas de inclusão da população negra que reivindicava isonomia entre brancos e negros, através de “medidas de ação compensatórias”, no campo educação, na área econômica em relação às oportunidades de trabalho e à remuneração e ao tratamento policial. Objetivava aumentar a proporção de negros nas diferentes atividades e escalões ocupacionais, com destaque “[...] à fixação de uma meta de participação, nos quadros de funcionários dos órgãos da administração pública e das empresas privadas, de 20% de homens negros e 20% de mulheres negras (JACCOUD et al., 2009, p. 291).

De forma bastante perspicaz, propõem-se medidas compensatórias em áreas fulcrais que possibilitarão mudanças substanciais na vida da população negra. Além disso, a fixação de cotas para homens e mulheres negros em órgãos públicos e empresas, privadas, aventadas no PL, causaria impactos, porque alocaria grupos raciais historicamente, ausentes daqueles espaços e teria, como resultados, a garantia, ao longo do tempo, da tão sonhada equidade racial

Ainda no âmbito educacional, Silva Júnior (2003) apresenta duas experiências de ação afirmativa realizadas na sociedade brasileira. A primeira, Lei nº 5.465, de 1968, chamada de Lei do Boi que, em seu artigo 1º, assim está estabelecido:

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio” (BRASIL, 1968).

A segunda, da década de 1970 apresenta a existência de um acordo internacional de cooperação científico-tecnológica em que Brasil recebe estudantes africanos em suas universidades sem passar pelo crivo do vestibular. Observa-se que são históricas políticas no Brasil, em que o teor afirmativo se constitui um princípio. A Lei do Boi, revogada pela Lei nº 7423 de 1985, beneficiou a elite rural brasileira. Mas deve-se levar em conta que alguns fatores se interpuseram, para que, efetivamente, os agricultores pobres não se beneficiassem da lei. Aprovada no contexto de ditadura, em 1968, as informações sobre uma lei dessa natureza eram escassas, os/as filhos/as de agricultores, na maioria das vezes, nem sequer eram alfabetizados/as e, prontamente, ficavam excluídos dos benefícios da lei. Destinados/as a trabalhar no campo para sustento da

família, o agricultor pobre não tinha condição de sustentar, financeiramente, a formação escolar dos/as filhos/as fora do seio familiar. É notável que se optou por uma “ação afirmativa”, sem criar condições estruturais e conjunturais para os que, efetivamente, necessitavam dos benefícios da política. Logo, inexistiu “reparação”, pois não se almejava mexer nas estruturas excludentes daquele período. Enfim, a elite rural que, durante 17 anos, aproveitou-se da prerrogativa da lei, nunca titubeou em acreditar que possuía mérito. Destarte, ao que tudo indica, o Estado brasileiro trabalhou com diferentes desenhos de políticas afirmativas que facultaram/facultam compensações/benefícios diferenciados aos que estavam/estão em situações de desigualdades, logo, em desvantagens. Portanto, insistimos que quaisquer desigualdades requerem a aplicação da ação afirmativa para debelar assimetrias e para que a equidade se torne princípio fundante das instituições, principalmente, em sociedades democráticas como a brasileira.

4.3 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVAS (COTAS RACIAIS) NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: AGRURAS E DELÍCIAS DE FAZER UMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

Na segunda metade dos anos de 1990 e durante os anos 2000, foram intensos, no Brasil, debates e posicionamentos (muitos grupos contra e outros a favor) em torno da aprovação das políticas públicas de ações afirmativas, especificamente, em uma das modalidades destas políticas, as cotas raciais.

Detidamente, as dinâmicas argumentativas utilizadas pelos/as opositores/as das cotas raciais se ancoravam na indiferença à pobreza e às desigualdades educacionais, modulados por preterimentos de cunho racial, assim como na ideia de “igualdade de todos”, que não conseguiam romper liames sociorraciais, econômicos e educacionais construídos às expensas de processos excludentes, a exemplo das políticas universais.

Naquele contexto, Henriques (2001), a partir dos dados do IPEA (1999), destaca que, dos 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros; dos 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros. Em relação às desigualdades educacionais, a taxa de analfabetismo no Brasil era três vezes maior entre negros; aos 25 anos, os jovens brancos tinham em média 8,4% anos de estudo, enquanto os jovens negros da mesma idade tinham em média 6,1% anos de

estudo. No que tange ao ensino superior, a presença de jovens negros de 18 a 25 anos era de 2%, enquanto de jovens brancos era de 97%. Tal disparidade no âmbito educacional, bem como a ausência de representatividade racial no ensino superior, não obstaculizou discussões perniciosas que prevaleceram na maioria das vezes, na mídia, em instituições educacionais, no parlamento, entre outros espaços, que se opunham a aprovação das cotas raciais no ensino superior.

Todavia, continuava a indiferença diante das iniquidades raciais que persistiam na sociedade brasileira, bem como as lutas e pressões internas para combatê-las, tais como ações realizadas pelos movimentos negros brasileiros ao longo dos anos. Também, acordos e tratados internacionais assinados pelo Brasil⁷ para debelar o racismo e seus derivados se constituíram em instrumentos importantes para enfrentar a realidade de exclusão racial, haja vista as recomendações contidas no relatório da *3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas de Intolerâncias Correlatas*, quando se encorajavam os Estados

[...] a adotarem estratégias, programas e políticas, incluindo, *inter alia*, ações afirmativas ou medidas positivas e estratégias ou ações, para possibilitar que as vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata exerçam plenamente seus direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais, incluindo o melhor acesso a instituições políticas, judiciais e administrativas, e concedendo aos mesmos maior oportunidade de participarem totalmente em todas as esferas de vida das sociedades nas quais elas vivem (CONFERÊNCIA..., 2001, p. 14).

As recomendações enfatizam a necessidade de transformações nas sociedades, a exemplo da adoção de “ações afirmativas”, para atender grupos vitimados pelo racismo e seus correlatos, cujo objetivo é fazer com que esses grupos exerçam plenos direitos civis, políticos, culturais e econômicos. Defendemos, então, que faz-se necessário a construção políticas específicas para os que ficaram reféns de políticas públicas universalistas que não atingiram as desigualdades raciais no âmbito. É oportuno afirmar que, quando o foco de produção de quaisquer desigualdades continua inalterado, a oportunidade não é, efetivamente, criada, sacrificando-se, assim, processos de emancipação, empoderamento e construção de cidadanias de grupos vulnerabilizados.

Dada à premência e à pressão por mudanças efetivas no tratamento dispensado pelo Estado à questão racial, em 2002, ano em que ocorreram as eleições presidenciais no Brasil, a questão racial constava na agenda de vários candidatos à presidente. Com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), após a sua

assunção, ocorreram, no cenário nacional, algumas mudanças na forma de conduzir e desenvolver ações atinentes à problemática racial na sociedade brasileira, posto que estas foram resultantes dos compromissos assumidos com os movimentos negros durante a campanha eleitoral. O então presidente eleito proferiu um discurso em que reconhecia a existência da “discriminação contra negros no Brasil” no dia 21 de março de 2003, quando criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em tempo, Luiz Inácio Lula da Silva enviou ao Congresso Nacional brasileiro o Projeto de Lei n.º 3.627, de 20 de maio de 2004, que “[...] institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências” (SANTOS, 2009, p. 112).

Naquele momento, já estava em curso a aprovação de políticas públicas de ações afirmativas (cotas raciais e sociais) no país. Primeiro, foram aprovadas em universidades estaduais e, posteriormente, nas federais. Por exemplo, a Universidade de Brasília (UNB) já havia aprovado as cotas raciais, em 2003. Eram 18 estaduais e 15 federais que já tinham aprovado, ou haviam implementado ou estavam em fase de implementação nos seus vestibulares, cotas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas. Resultados das demandas históricas aventadas, principalmente, pelos Movimentos Negros e intelectuais negros/as. Dessa maneira, “[...] conquistaram aliados e convenceram das mais variadas formas outros tantos acadêmicos, sensibilizaram corações e mentes, mesmo que momentaneamente, em prol das políticas de cotas” (SANTOS, 2007, p. 30).

Por conseguinte, acirraram-se os debates, cresceram as insatisfações e aumentaram as disputas “acadêmico-políticas” de grupos que não se dispunham a compreender que a obstrução das cotas nas universidades significava a restrição do usufruto das recompensas educacionais para grupos étnico-raciais que compõem a nação e, historicamente, ficaram à margem do ensino superior.

Para Silvério (2005, p. 147), um programa de ações afirmativas exige reconhecimento da diversidade étnico-racial existente no país, reestabelecimento das relações entre os grupos étnico-raciais, que o compõem, e a correção de tratamentos excludentes dirigidos aos negros. Além disso, o autor ressalta “[...] que se encarem os sofrimentos a que têm sido submetidos, não como um problema unicamente deles, mas de toda sociedade brasileira”. Tais proposições apontam a necessidade de outras

percepções, caminhos e práticas no trato com questões étnico-raciais no país. Porquanto a sociedade, ao ser absorvida, pelas artimanhas do racismo, minimizou os efeitos nefastos desse na vida das populações negras.

Acerca das cotas e da diversidade étnico-racial no mundo acadêmico, afirma Carvalho (2003, p. 303):

Discutir cotas é repensar e avaliar a função social da universidade pública. Gerida através de verbas do estado, a universidade deveria formar lideranças que representassem a diversidade étnica e racial do país; nada mais claro, portanto, que tivéssemos brancos, negros e índios nos quadros discentes, docente e de pesquisa na nossa academia. Contudo, em um país de 47% de população de negros (pretos e pardos segundo o IBGE), o contingente de estudantes não passa de 12% e o de professores, menor que 1%. Vale a pena perguntar-se como foi possível que um grau de exclusão racial tão escandaloso não tenha suscitado, até agora, praticamente nenhuma discussão ou mesmo incômodo por parte dos acadêmicos brancos brasileiros (entre os quais me incluo), sobretudo na nossa elite de Ciências Humanas e Sociais.

Pensemos a situação esdrúxula vivenciada pela universidade pública brasileira: uma instituição social gerida através de verbas do Estado, logo, dinheiro público que viola princípios “republicanos e democráticos”. A universidade se deu ao direito de naturalizar/avalizar a presença hegemônica de homens e mulheres brancos nos seus quadros discentes e docentes. Para nós, é imprescindível o desmantelamento desse modelo de universidade, pois, essa não cumpriu a sua função social, primar pela construção de uma sociedade justa e igualitária. Porque, mesmo com autonomia em relação à sociedade e ao Estado (CHAUI, 2003), a universidade silenciou sobre a ausência histórica das populações negras, indígenas e dos/as filhos/as de trabalhadores/as. Ao mesmo tempo, produziu e reproduziu um ambiente acadêmico racista, estéril à diversidade social e étnico-racial daqueles que compõem a nação brasileira.

Ainda sobre a ausência de negros nos espaços do ensino superior, alguns dados apresentados por Guimarães (2003, p. 256)⁶⁷ confirmam o seguinte:

[...] na Universidade de São Paulo – USP –, em 2001, havia 8,3% de “negros” (ou seja, 7% de “pardos” e 1,3% de “pretos”) para uma população de 20,9% de pardos e 4,4% de “pretos” no Estado de São Paulo. A USP, com 34 mil estudantes na graduação, é praticamente a

⁶⁷O autor se apropria de dados produzidos sobre as universidades brasileiras do Programa “A Cor da Bahia”, da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Essa instituição foi a pioneira, em 1998, na inclusão do quesito cor de estudantes inscritos e selecionados nos seus formulários.

única universidade pública na Grande São Paulo, região em que habitam 17 milhões de pessoas.

Decerto, uma universidade pública, mas a serviço das elites e das classes médias brancas que são oriundas das escolas privadas. Tais grupos concebem a adoção de cotas raciais no ensino superior público uma excrescência, uma vez que desqualificaria os chamados nichos de excelência acadêmica. Tais espaços, cujos dividendos socioeducacionais, profissionais e materiais obtidos pelos que desfrutam da universidade pública, de forma quase particular, estariam ameaçados com as cotas raciais, principalmente, quando fossem redistribuídos através de vagas para beneficiários diferentes do ponto de vista social e étnico-racial, dos grupos que, ao longo da história, ocupavam os espaços acadêmicos.

De todo modo, com critérios diferenciados, tanto do ponto de vista dos/as beneficiários/as, quanto das modalidades de aprovação, as políticas públicas de ações afirmativas se tornaram realidade no ensino superior brasileiro. As instituições públicas estaduais pioneiras na adoção das cotas raciais foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) assim como a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em 2001, e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2003.

No Rio de Janeiro, em 2001, o então governador Anthony Garotinho, sancionava uma lei oriunda da Assembleia Legislativa, a Lei de n. 3708, instituindo uma cota de 40% para “negros e pardos” nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, somando-se à reserva, anteriormente aprovada, de 50% para alunos oriundos das escolas públicas. No âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), as cotas raciais de 40% para afrodescendentes (pretos e pardos) foram instituídas pela Resolução do Conselho Universitário 196/2002. Na Universidade de Brasília (UNB), em 2003, foi aprovada, no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a reserva de 20% das vagas para negros e pardos. A UNB foi a primeira universidade federal a adotar as cotas raciais (DOMINGUES, 2005; GUIMARÃES, 2003; MATTOS, 2003; MEDEIROS, 2005).

Naquele cenário, vozes contrárias às cotas raciais no ensino superior se colocaram de maneira acirrada, às vezes, retomando o crédito da existência da democracia racial, em outras recorrendo ao preceito constitucional da “igualdade de todos” perante a lei. Entre outros argumentos utilizados para se opor às cotas raciais naquele contexto, temos: as cotas raciais acentuariam o racismo no Brasil; não se sabe quem é negro no

país, por conta da miscigenação; as cotas raciais prejudicariam a imagem de estudantes, profissionais, artistas que seriam acusados de ter entrado por uma porta diferente; cotas raciais infringiriam o mérito; as cotas raciais levariam a degradação das universidades brasileiras, pois os negros, não têm as mesmas aquisições culturais dos brancos; o problema do Brasil é classe, não é a raça que explica a desigualdade no Brasil; tantos outros (DOMINGUES, 2005; GUIMARÃES, 2003; MEDEIROS, 2005; MUNANGA, 2003, 2007).

Não obstante, ampliaram-se as ações do Movimento Negro brasileiro de intelectuais comprometidos/as com a efetiva democratização do ensino superior, das ONGS que trabalhavam com a questão racial, entre outros grupos, no sentido de desconstruir discursos e se oporem às práticas deletérias dos que se opõem às cotas raciais.

Em relação à imprecisão para identificar quem é negro no Brasil, por conta da mestiçagem, porque possibilitaria fraudes no uso das cotas raciais, alguns dos contra-argumentos foram: a) existe um ideal de branqueamento atuante no imaginário coletivo brasileiro, impede que a maioria dos alunos brancos queira se passar por negros. Tal procedimento atenuaria as fraudes, mesmo em um país com “identidade de cor fluida”, os indivíduos se identificam, na maioria das vezes, com o grupo de cor que lhe ofereça prestígio; e b) a identificação é uma questão simples, combinando os critérios de ascendência politicamente assumida com os critérios de classe social. (MUNANGA, 2003). Ainda no que tange às fraudes, elas podem acontecer em “[...] qualquer política pública, quer sejam beneficiários pessoas de cor ou de determinado nível de renda” (GUIMARÃES, 2003, p. 265). Enfim, de natureza sofismática, os argumentos ratificam a insensibilidade de opositores/as das ações afirmativas (as cotas raciais, especificamente) no que tange às desigualdades de cunho racial que assolam o país.

Jesus (2011) elegeu eixos básicos dos discursos que se opõem às políticas de ações afirmativas a partir de três abordagens, a saber: abordagem culturalista - que trata da existência ou da inexistência de raças; abordagem classista - que tem abordado o caráter das desigualdades sociais no Brasil, se de classe, se raciais ou se articulam classe e raça; e a abordagem liberal - que trata de temas como a igualdade formal, nos termos do texto constitucional e o debate sobre o princípio do mérito.

As abordagens destacadas pelo autor salvaguardam, tanto na semântica quanto no teor, dimensões de ordem política, cultural e econômica das relações sociorraciais que

guarnece a sociedade brasileira. Na abordagem culturalista, apresentam-se dimensões moduladas por percepções dos/as opositores/as das ações afirmativas que, historicamente, vangloriaram-se do modelo e das singularidades das relações raciais do país, a suposta convivência harmoniosa entre negros e brancos, que beneficia plenamente todos/as que a vivenciam. Tal argumento é utilizado de acordo com algumas conveniências, pois não se leva em conta que, na sociedade brasileira, a “[...] cor orienta as relações sociais e de poder” (SANSONE, 1996, p. 210).

De certa maneira, a não racialização se faz necessária para os que se beneficiam da falsa harmonia racial, pois, se acaso houvesse a racialização da sociedade brasileira, as populações negras disputariam, de forma mais aguerrida, espaços dignos de representação, bem como o usufruto de efetivo dos bens produzidos na sociedade, sem ficar refém da lógica perversa do “[...] racismo brasileiro que inclui e pretere em vez de excluir e segregar, como em outros países racistas” (CAVALCANTI, 1999, p. 106). Tal estratégia também tenta anular as denúncias e pressões realizadas pelo Movimento Negro, no que tange ao combate ao racismo na sociedade brasileira.

Outrossim, decretar a inexistência da raça biológica, não se impede a existência da “raça social” (GUIMARÃES, 1999), pois essa se apresenta, de forma latente, aos que são contrários à democratização do acesso ao ensino superior, no entanto, potente quando ousa deliberar sobre posições sociais, postos de trabalho e níveis de qualificação subalternos para homens e mulheres negros.

Quanto à Abordagem Classista, Jesus (2011) classifica dois grupos distintos, embora parecidos: No primeiro, o argumento é que o problema está na assimetria da estrutura social brasileira, que dificulta o acesso ao ensino superior, independente da raça/cor, e não no sistema de seleção para os cursos superiores e sugere que a redistribuição de renda para os que estão na base da pirâmide seria capaz de equacionar as assimetrias futuras. O segundo argumento reconhece o viés seletivo do sistema de seleção para o acesso ao ensino superior, que privilegia estudantes oriundos das escolas privadas, mas parte da premissa de que a desigualdade no acesso atinge tanto os brancos quanto aos negros pobres. Desse modo, sugere que a reserva de vagas se destine aos estudantes oriundos das escolas públicas. Enfim, defende-se que as cotas deveriam ser sociais e não raciais posições defendidas “[...] tanto à esquerda quanto a direita brasileira, evidenciando que não se trata de um discurso, essencialmente particularizado” (JESUS, 2011, p. 123).

Os argumentos mencionados se ancoram na suposta inexistência de barreiras institucionalizadas na sociedade brasileira que confere igualdade de oportunidades para todos, independentemente da cor de pele. Igualmente, credita às políticas universalistas o papel de equalizar situações de desvantagens que, além de sociais, são raciais. Tal retórica invalida o fato de que, cotidianamente, as populações negras estão submetidas ao “racismo prático”, defende Segato (2003). Em outra publicação a mesma autora defende:

Esse racismo considerado ingênuo, porém letal para os negros, é o racismo diário e difuso do cidadão – qualquer um de nós, professores – cujo crime é, pelo menos aparentemente, estar desavisado sobre o assunto. É esse racismo dos que nos consideramos bem-intencionados que constitui o gargalo e escoadouro dos alunos negros, impedindo-os de avançar no sistema educativo, derrubando-os no caminho sem que nem sequer possam apontar aquilo que os prejudica. E é especialmente esse tipo de discriminação e seus efeitos nas escolas de todos os graus que as cotas vêm denunciar e corrigir. Sua ação é silenciosa, mas suas consequências falam alto nos números que as pesquisas recolhem, e podem ser constatadas na ausência de pessoas negras em profissões de prestígio e nos espaços de decisão (SEGATO, 2006, p. 79).

Tal modalidade de racismo, longe de ser mensurado nas relações cotidianas, age reiteradamente em espaços públicos e privados, como se fizesse parte da ordem natural da sociedade. No sistema educativo, a sua ação devastadora pode ser traduzido no número maior de evasão escolar de crianças negras em relação às crianças brancas; na incipiência no processo formativo vivenciado pela juventude negra na educação básica, o que prejudica, também, o acesso ao ensino superior. Traduz-se, ainda, na impertinência de governantes conservadores que, na maioria das vezes, não compreendem que, em sociedades marcadas por profundas desigualdades, além da não discriminação, necessita-se promover as mesmas oportunidades para os grupos que estão em desvantagem, neste caso, políticas diferencialistas para corrigir o fosso existente no acesso à universidade entre negros e brancos.

Jesus (2011) discute a abordagem liberal a partir do princípio moderno de mérito. Tal princípio se opôs aos privilégios da nobreza do contexto e suas bases teóricas foram desenvolvidas pelo filósofo inglês, do século XVII, John Locke. Para ele, conforme Jesus (2011), por meio do trabalho, os homens modificam a natureza e criam a propriedade, que é um direito natural e inalienável do indivíduo. O Estado age apenas na garantia da vida, da liberdade e dos bens individuais. Por conseguinte, para o autor,

[...] a defesa contundente do mérito se articula com a defesa da liberdade, de caráter também liberal, que os indivíduos possuiriam de escolherem seus destinos, e tornarem-se diferenciados devido às assimétricas capacidades de produzirem a si mesmos. De uma perspectiva liberal, portanto, acreditar na máxima “somos todos iguais” não significa, em absoluto, acreditar na inexistência de distinções; mas antes, acreditar na existência de distinções justas, produzidas a partir dos esforços diferenciados que os indivíduos, dotados das mesmas capacidades e oportunidades, fazem para se tornarem socialmente diferenciados (JESUS, 2011, p. 129).

Mérito, liberdade e igualdade de todos evocados pelo Estado liberal burguês perfazem os discursos que se amparam na igualdade jurídico-formal, para se opor às políticas públicas de ações afirmativas na sociedade brasileira, uma vez que os/as defensores/as deste modelo podem até observar distinções, quiçá, desigualdades, mas as concebem como inerentes aos indivíduos e suas capacidades limitadas. Assim o fazem, para que o Estado continue espectador e neutro, frente às distorções sociais, políticas, jurídicas, aqui especificamente, às assimetrias de cunho racial.

Devido à experiência e aos estudos de direito e política, Gomes (2005) caracteriza a igualdade como mera ficção, tal como foi construída a partir da cartilha liberal oitocentista, pois se constatou que “[...] a igualdade de direitos não é suficiente, por si só, para tornar acessíveis oportunidades, aos desfavorecidos, no mesmo nível que gozavam os socialmente privilegiados” (GOMES, 2005, p. 49). Tal constatação suplanta a noção estática de igualdade para se exigir a igualdade material ou substancial, quando

[...] urge a ideia de “igualdade de oportunidades”, noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou de, pelo menos, mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social (GOMES, 2005, p. 50).

Trata-se da edificação de outros postulados jurídicos que atravessam o campo dos direitos. As leis necessitam focar nas especificidades dos indivíduos que compõem o Estado, opondo-se à concepção liberal de um ser humano em sua conformação abstrata. (GOMES, 2005). É, neste sentido, que a promoção da justiça social não pode ser realizada aos desígnios de um pragmatismo político e econômico, que exaltam méritos, individualismos e arrefecem a força da justiça. Além de tudo, se vilipendiam as especificidades históricas, as pertenças étnico-raciais, sociais, sexuais, religiosas e tantas outras, de grupos postos à margem.

Quanto ao mérito, insta saber por que ele possui tanto vigor nos discursos dos/as detratores/as das cotas raciais na sociedade brasileira? Primeiro, porque, na ambiência em que o discurso sobre meritocracia é produzido, inexistente disposição para pensar que, mesmo em uma república (povoada de republicanos), regalias de ordem econômica, política e étnico-racial estruturam as relações sociais que sempre privilegiaram grupos abastados. E segundo, porque os discursos, que têm bases meritocráticas, defendem que os “indivíduos têm a capacidade de produzirem a si mesmos” (JESUS, 2011) invalidam desigualdades de oportunidades e a formação diferenciada entre estudantes brancos/os e negros/os. Esses/as últimos, formados/as, às vezes, para duvidar de suas competências, por conta da “perversão do sistema”. Se levarmos em conta:

As provas de exame vestibular para o ingresso nas universidades públicas passaram a ser realizadas, portanto, num contexto de grande desigualdade de formação, motivada principalmente pela renda familiar. Jovens de classe média e alta, que podiam cursar as melhores e mais caras escolas elementares e de 2º grau, praticamente abocanhavam todas as vagas disponíveis nos cursos das universidades públicas e gratuitas. A perversão do sistema tornava-se clara (GUIMARÃES, 2003, p. 25).

Assim, ao enfrentar processos excludentes de acesso ao ensino superior público (o exame vestibular), é inegável que grupos oriundos das escolas públicas, em tese, na maioria das vezes, não obtenham resultados exitosos. Situações que levam defensores/as do mérito tomá-los como intelectualmente inferiores, indignos de desfrutarem da redoma meritocrática, que é a universidade. Nessa perspectiva:

Para muitos defensores do princípio meritocrático, é no campo acadêmico que o princípio de mérito verdadeiramente se concretiza; primeiro nos processos de admissão e, em seguida, nos processos de produção de conhecimento. Entendida como o *locus* privilegiado da meritocracia, não caberia às universidades resolver, por meio de diferentes ações de democratização do acesso ao ensino superior, as desigualdades sociais consolidadas fora delas. Agir de acordo com este anseio igualitário seria, portanto, uma traição à “vocação” acadêmica (JESUS, 2011, p. 130).

Tal pensamento caracteriza-se pelo asseveramento de concepções sobre quem tem o direito de usufruir da universidade, bem como de quem é capaz de produzir conhecimentos sobre desígnios/desmandos do “racismo acadêmico” vigente nas universidades (CARVALHO, 2003). Neste sentido, apontamos para os modos de enfrentamentos e de combate às desigualdades sociorraciais fora do âmbito acadêmico, cuja intenção principal é a nulificação do processo de democratização do acesso ao ensino superior.

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). A partir desse argumento, segmentos em defesa das cotas raciais, principalmente o Movimento Negro, evocaram que o Estado democrático abdicasse da neutralidade e representasse efetivamente os interesses de populações negras. Tais segmentos afirmaram que a ausência de igualdade de condições e oportunidades invalidava a existência de justiça social em qualquer país democrático. Enfim, os grupos a favor das cotas refutaram argumentos de bases meritocráticas de parcela da população, principalmente a população branca que, na sua origem social, acumula riquezas, tem níveis educacionais elevados, prestígio e poder em todos os setores deste país.

Na realidade, quando se rejeitam as políticas de ação afirmativas, principalmente, as cotas raciais, preserva-se o “capital social” (BOURDIEU, 1998) adquirido por parte significativa dos brancos, nos espaços universitários ao longo dos anos, como se fosse parte da ordem natural da sociedade. Enfim, recursos, poderes e conhecimentos que circulam na universidade, legitimados por suas elites intelectuais, alimentam e (retro) alimentam um status quo social e racial adornado por privilégios, mas que os/as beneficiários/as se regozijam de seus méritos.

De todo modo, as críticas ferrenhas à adoção de ações afirmativas ocorriam em relação ao acesso às universidades públicas brasileiras, entretanto, no setor privado, em 2004, foi criado Programa Universidade para Todos (ProUni), considerado

a principal modalidade de ação afirmativa aplicada ao ensino superior privado e a política de maior impacto. As universidades participantes oferecem bolsas de estudo parciais e integrais e, como contrapartida, obtêm isenção de alguns tributos. São contemplados pelo programa estudantes egressos do ensino médio na escola pública ou bolsistas da rede particular, que comprovem ter renda familiar per capita inferior a três salários mínimos, reservadas cotas para deficientes físicos e para candidatos pretos, pardos e indígenas de acordo com a sua proporção na população de cada estado, segundo o Censo do IBGE. Além da isenção da mensalidade, alguns alunos prounistas com bolsas integrais e também estudantes das universidades federais de baixa renda podem ainda usufruir do programa Bolsa Permanência, que oferece uma ajuda de custo no valor de R\$ 400 reais (sujeita a ajustes anuais), que é dobrada no caso de estudantes indígenas e quilombolas (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2014, p. 34-35).

Dotada de caráter impactante e capilar, o PROUNI oportunizou um número maior de pessoas, por conta dos vários critérios, a conquistar o diploma do ensino superior. O

programa beneficiou 1,4 milhão beneficiários até 2014.⁶⁸ De forte cunho social, o programa desconstruiu argumentos de grupos que acusavam que os brancos pobres seriam prejudicados pelo Estado no processo de implementação das cotas raciais. Outra questão salutar do programa foi privilegiar, também, a permanência, disponibilizando “ajuda de custo” para os socioeconomicamente vulneráveis e com valores maiores para estudantes “quilombolas e indígenas”. Tal ação se torna relevante, porque oportunizou aos dois grupos mais vulneráveis trajetórias menos árduas dentro da universidade, do ponto de visto econômico.

Outro programa criado pela Medida Provisória nº 1.827/99 foi Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e regulamentada pela Lei nº 10.260/ 2001, cujos “[...] critérios para concessão do financiamento são: o candidato estar regularmente matriculado no curso, sem a hipótese de se afastar da instituição por um ano, e desempenho acadêmico com 75% de aprovação nas disciplinas cursadas” (SAYAR, 2018, p. 55).

O FIES é um financiamento em longo prazo, operado pela Caixa Econômica Federal – CEF. O programa sofreu modificações que o tornaram acessível aos estudantes de baixa renda, a exemplo de tirar a necessidade de avalista. Inicialmente, o financiamento correspondia a 70% da mensalidade cobrada pela instituição; a partir de 2005, passou a 50% e, com a publicação da Lei nº 11.552/2007, atingiu 100% da mensalidade (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2014).

É uma política de ação afirmativa do Estado para democratização do acesso ao ensino superior. Não desconsideramos a relevância do Fies que, após readequações, oportunizou o acesso as/aos estudantes de baixa renda. Entretanto, levando em conta que o Fies e Prouni contribuíram ainda mais para a expansão do ensino superior, as críticas giram em torno da forma como algumas instituições privadas mercantilizaram a educação superior. As instituições tornaram as/os beneficiárias/os dos programas “clientes”, e essas/esses, às vezes, ficaram/ficam reféns de arranjos estruturais e didático-pedagógicos das chamadas empresas da educação para que lucros sejam garantidos. Infelizmente, os desdobramentos foram/são processos formativos inadequados e ineficazes, comprometendo a vida de pessoas jovens e tantas outras

⁶⁸Disponível em: <https://www.leiaja.com/carreiras/2014/05/30/prouni-faz-dez-anos-com-mais-de-1-milhao-de-beneficiados>. Acesso em: 30 jul. 2019.

adultas que apostaram na educação superior como caminho para emancipação profissional.

O longo processo de sucateamento das universidades públicas operado pelo Estado, também deixou margem para expansão do ensino superior privado que, necessariamente, não se reverte em formação qualificada para as/os usuárias/os desse. Além disso, a política elitista da educação superior, gestada dentro da na universidade pública brasileira, transformou-a em reduto de uma oligarquia acadêmica. Infelizmente, salvaguardou e manteve inalteradas as formas de acesso, a partir de exames vestibulares com número reduzido de vagas, o que produziu exclusões de toda ordem, principalmente, a étnico-racial.

Para tanto, defensores de políticas educacionais universalistas invalidavam o peso das desigualdades históricas de cunho racial, encastelavam-se na ideia de mérito, temiam o possível acirramento do racismo por conta da adoção das cotas raciais, assim como não titubeavam em tecer considerações errôneas entre “igualdade formal” e “igualdade substantiva”.

Enfim, as políticas de ações afirmativas (em específico, as cotas raciais), como políticas públicas de reparação foram/são essenciais para debelar assimetrias que persistiam no acesso à educação, principalmente, na superior do Brasil. A adoção das políticas significou o enfrentamento de grupos que naturalizavam privilégios e foram lenientes com um projeto de nação excludente, que não dava oportunidade à população pobre e negra de ocuparem um lugar nas universidades públicas.

Disso, no próximo tópico, abordaremos como grupos a favor e contra às cotas raciais se enfrentaram na arena jurídico-política, destacando pertinências e impertinências das cotas raciais nas universidades públicas. E, para finalizar as reflexões sobre o tema, apresentamos, a partir de um veículo de comunicação da mídia brasileira, o jornal O Globo, as configurações e dinâmicas das políticas de ações afirmativas em curso nas universidades públicas brasileiras, logo após 10 anos de sua adoção.

4.4 ENTRE QUESTIONAMENTOS E CONFIGURAÇÕES DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

A implementação das políticas públicas de ações afirmativas no Brasil ocorreu sob muitos questionamentos advindos de vários setores da população e da própria mídia, em especial, da classe média, alta e uma parte significativa dos intelectuais brancos/as que condenaram a adoção das cotas raciais no ensino superior. Questionou-se e mobilizou-se contra a democratização do ensino superior com a intenção de obstar o acesso da juventude negra, dos indígenas, trabalhadoras/es, entre outros grupos, neste nível de ensino. A universidade é espaço de poder. Um espaço responsável pela apropriação e produção de conhecimentos, cujo establishment intelectual objetiva manter inalteradas as formas excludentes de acesso.

Assim, em maio de 2006, foi lançado o Manifesto “Todos têm direitos iguais na República Democrática”⁶⁹, contra o Projeto de Lei de Cotas (PL nº 73/1999) e do Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000). O primeiro é o PL que torna obrigatória a reserva de vagas para negros e indígenas nas instituições federais de ensino superior; e o segundo é o que “[...] implanta uma classificação racial oficial dos cidadãos brasileiros, estabelece cotas raciais no serviço público e cria privilégios nas relações comerciais com o poder público para empresas privadas que utilizem cotas raciais na contratação de funcionários” (MANIFESTO, 2006).

Desse modo, os/as signatários/as do manifesto acusam que os projetos de Lei retomam a existência de raça, pois políticas “[...] dirigidas a grupos específicos em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância” (MANIFESTO, 2006). Ao mesmo tempo, defendem que o Estado não deve impor e/ou regular as identidades raciais, que o caminho para combater a exclusão é a construção de serviços públicos universais de qualidade.

O manifesto, quando foca a igualdade de todos na República Democrática, utiliza o fundamento jurídico da igualdade formal, não considera as desigualdades resistentes às políticas universais. Porquanto amacia o ego de grupos sociorraciais que nascem e continuam deitados em “berço esplêndido”, porque são/estão blindados dos males que padecem os vitimados pela pobreza e o racismo. São grupos que, levemente, são

⁶⁹Disponível em <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/a-integra-do-manifesto-contra-as-cotas-raciais/>. Acesso em: 30 dez. 2019.

contra as políticas de ações afirmativas e o Estatuto, mas não apontam caminhos para resolver as desigualdades raciais brasileiras.

No “Manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial”, de junho de 2006, entregue ao Congresso Nacional, refutaram-se os argumentos dos/as opositores/as das cotas e Estatuto da Igualdade Racial a partir de aspectos históricos, apresentando os malefícios causados à vida da população negra pela Constituição de 1891, que decretou a igualdade formal de todos os cidadãos e concedeu incentivos e apoio diferenciado aos imigrantes europeus. Recorreu-se, também, aos dados oficiais (IPEA, 2001) para comprovar que pardos e pretos possuem menos escolaridade, menos salário, menos acesso à saúde, menor índice de emprego, piores condições de moradia em relação aos brancos e asiáticos; advertiu-se que O PL 73/99 (ou Lei de Cotas) foi uma resposta do Estado brasileiro, à sua anuência aos documentos jurídicos internacionais, já citados neste texto, que recomendavam a adoção de ações afirmativas pelo Brasil, devido às desigualdades existentes no país; denunciou-se o sistema acadêmico brasileiro como um dos mais excludentes do mundo, superior à África do Sul, país em que vigorava o *apartheid*, levando em conta que os negros daquele país, em 2000, tinham uma escolaridade maior que a dos negros do Brasil. Enfim, no manifesto, alertam-se os deputados e senadores de que a não aprovação das cotas e do Estatuto, na sociedade brasileira, devido ao

[...] suposto universalismo do estado republicano provavelmente nos levarão a atravessar todo o século XXI como um dos sistemas universitários mais segregados étnica e racialmente do planeta! Condenando gerações de estudantes negros de ficarem fora da universidade e impedindo-a de cumprir sua função republicana e social em uma sociedade multiétnica e multirracial, deverão algum dia refletir as porcentagens de brancos, negros e indígenas do país em todos os graus da hierarquia acadêmica: na graduação, no mestrado, no doutorado, na carreira de docente e na carreira de pesquisador (MANIFESTO, 2006).

O teor e vigor político do manifesto em destaque redimensionam o debate público em torno das políticas de ações afirmativas, pois, além de denunciar que há exclusão racial na república brasileira, até em relação à África do Sul, que tinha o racismo como política de Estado, alertou para o papel de uma instituição central naquele cenário, a universidade. Essa não cumpriu sua “função republicana e social”, pois silenciou sobre ausência de grupos, historicamente, à margem do ensino superior, logo, violou o seu princípio/função. No ambiente universitário, inoculado pela desfaçatez do racismo, persistiu a tranquilidade da elite branca (CARVALHO, 2003), no que se refere à falta de

equidade no processo de acesso e ocupação de espaços universitários pelos diversos grupos sociorraciais que compõem a nação.

Em abril de 2008, foi entregue ao presidente do Supremo Tribunal Federal – STF, o manifesto intitulado de “Cento e treze cidadãos antirracistas contra as leis raciais”⁷⁰. O documento é uma resposta ao manifesto a favor das cotas lançado em junho de 2006 e favorável às Ações Diretas de Inconstitucionalidade - ADI 3.330 e a ADI 3.197. A primeira ADI foi contra o programa PROUNI⁷¹ e, a segunda, contra a lei de cotas nos concursos vestibulares das universidades estaduais do Rio de Janeiro, ações que foram apreciadas pelo STF.

Destarte, o documento rejeita as leis e políticas raciais, retoma as discussões relativas à miscigenação como fenômeno de integração e assimilação social. Ainda reforça mais a ideia de que políticas focadas para grupos raciais fortalecem o racismo. Mas, nesse manifesto, os/as opositores/as das cotas raciais já admitem a existência do racismo na sociedade brasileira. Ao fim e ao cabo, quando os/as detratores/as recorrem ao STF para impedir a suposta racialização em curso no Brasil, esquivam-se em enxergar que a tão propalada igualdade evocada por eles/elas, se constitui em uma vã utopia, porque homens e mulheres negros ficaram desprotegidos das políticas universalistas, impactando negativamente nas condições materiais e simbólicas de suas vidas.

Para responder ao manifesto dos “Cento e treze cidadãos”, o último manifesto intitulado “Cento e vinte anos da luta pela igualdade racial no Brasil: manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas”⁷², foi entregue, em maio de 2008, ao presidente do Supremo Tribunal Federal - STF. Nesse manifesto, destaca-se que, por diversos dispositivos, a Constituição “[...] rompe com o mito da democracia racial, assegurando o direito à diferença, ao reconhecer e valorizar as especificidades étnico-raciais, sociais, religiosas e culturais dos povos que compõem o Brasil” (MANIFESTO, 2008).

Nesse último Manifesto, defende-se, de forma incontestada, a inclusão de estudantes negros, pobres, tantos outros, ocorrida através das políticas públicas de ações

⁷⁰Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR83466-6014,00.html>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

⁷¹Foi movida pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino - CONFENEN.

⁷²Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1405200808.htm>. Acesso 30 de jan. de 2019.

afirmativas. As cotas raciais, além de gozar de legitimidade social, ao contrário de quem vociferava a “racialização da sociedade em todos os aspectos da vida nacional”, reforça o papel do aparato constitucional brasileiro que, com base no pluralismo, busca efetivar direitos para grupos tradicionalmente excluídos. Enfim, ao identificar “[...] mecanismos de exclusão racial embutidos no suposto universalismo do Estado republicano, o Manifesto aponta a necessidade de romper com a tradição vigente para alcançar a igualdade aventada pela Constituição de 1988” (JACCOUD et al., 2009, p. 302).

Em favor da justiça e da constitucionalidade das cotas, reflexões, análises e argumentos foram produzidos com bastante pertinência e solidez pelos signatários do manifesto. Nesse, conclama-se a sociedade brasileira a ajustar contas com cidadãos/ ãos que tiveram direitos subtraídos, os grupos “tradicionalmente excluídos”. Assim, faz-se necessário dismantelar a estrutura adornada por vícios e privilégios, bem como se contrapor a grupos aquinhoados que interpretam dispositivos constitucionais, ao sabor dos seus interesses, para perpetuar poderes.

Em julho de 2009, houve a impetração de uma Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186) pelo Partido Democratas (DEM) ao Supremo Tribunal Federal (STF) brasileiro⁷³. 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 como Lázaro (2018) Maués e Almeida (2014) fazem análises tanto das ações como da resposta dada pelo STF à mesma.

A ação, sem sombra de dúvidas, afigura-se no mais pernicioso e execrável jogo para manutenção do *status quo* e corroboração com as injustiças históricas de cidadãos/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 cotas⁷⁴ 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

⁷³ Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador>.

⁷⁴ A decisão abre o caminho para a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei 12.711/2012. Esta reserva vagas em todas as instituições educacionais vinculadas ao Ministério da Educação para estudantes de escolas públicas, agregando critérios de renda e raça/ cor.

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: 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” (p.6). Para a discussão que realizam sobre a relação entre raça e desigualdade real entre negros e brancos, relatam os dados estatísticos apresentados pela Ministra Rosa Weber na audiência e o argumento que a mesma defendeu: a desigualdade social brasileira não pode ser reduzida ao critério econômico, uma vez que a maioria da população negra é pobre. A partir disso, as autoras 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.

Faz-se necessário argumentar para mostrar a legalidade e legitimidade das cotas, pois, ao esclarecer os fundamentos jurídicos que as amparam, tecem-se considerações sobre a pertinência dessas para correção, de forma objetiva, de injustiças, historicamente, acumuladas na nação brasileira.

Quanto aos argumentos 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 esta 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 STF reconheceu a inexistência de raça, no entanto, refutou que essa inexistência impedia a utilização do critério racial para pessoas, 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 destacam 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 idiosincrasias 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.

Por fim destacamos das análises realizadas que se torna necessário a realização de releituras da História do nosso país, observando que as desigualdades sociorraciais existentes têm que ser interpeladas e combatidas de forma deliberada em todas as instâncias e por todas as instituições sociais, jurídicas, educativas e políticas.

No que tange à mídia, apresentamos resultados de pesquisa realizados por Feres Júnior, Daflon e Campos (2011). Eles se debruçaram sobre cerca de 940 textos publicados, de 2001 a 2009, pelo jornal *O Globo* atinentes a políticas de ações afirmativas. Como resultado das análises, constataram que alguns aspectos foram notabilizados, outros restringidos e outros ainda silenciados pelo diário carioca⁷⁵. Os pesquisadores “[...] combinaram uma análise do desenho institucional das ações afirmativas em funcionamento no país a um levantamento da cobertura que o *Jornal O Globo* dedica à problemática” (p. 62).

O trabalho dos autores supracitados informa que, inicialmente o jornal tomava como modelo a experiência da adoção das cotas raciais da Universidade do Estado do

⁷⁵Em tempo, os autores assinalam que estão cientes de que o jornal *O Globo* não representa a imprensa na sua totalidade. No entanto, a escolha do jornal se justifica por ser esse o segundo de maior circulação no Brasil (só perdia para a *Folha de São Paulo*) e o que mais publicou em suas páginas reportagens, artigos, colunas, notas, editoriais e cartas de leitor sobre a temática das ações afirmativas.

Rio de Janeiro – UERJ. Esta experiência data de 2001, com 40% de reserva de vagas para estudantes negros e pardos. Outra experiência noticiada no período inicial de recorte da pesquisa diz respeito a ação da Universidade de Brasília (UNB) que estabeleceu 20% das vagas para negros e pardos no vestibular de 2003. O argumento de que as notícias em torno das universidades referidas se justificavam pelo fato de serem precursoras e de grande porte, não explica a atenção dada pelo jornal, pois, outras universidades também já haviam adotado as políticas, como a UENF, a UFBA e a USP. Os pesquisadores assinalam que o jornal fez 92 menções à UERJ; trinta e duas menções à UNB; dezoito menções à UENF; onze menções à UFBA e seis menções à USP.

As experiências da UERJ e UNB foram tomadas na ótica de O Globo, como modelos de políticas ações afirmativas que seriam adotadas em todo o país. O jornal não levou em conta, ou desconhecia, tipos e desenhos diferenciados de ações afirmativas, adotadas por universidades no Brasil afora. O Globo publicou inúmeros textos com críticas e associações da política ação afirmativa a um “tribunal racial”, por conta da comissão de verificação das cotas instalada na UNB. No entanto, a pesquisa constatou que 80% das universidades respeitavam a autodeclaração racial dos estudantes e apenas 7,5% das universidades trabalhavam com heteroidentificação. É correto afirmar, então, que a UNB “[...] é mais uma exceção do que um exemplo generalizável ou uma tendência a se chamar a atenção” (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2011, p. 68).

Para os pesquisadores, o jornal O Globo adotou o critério de “noticiabilidade jornalística”, quando se elegem casos específicos, em geral, de modo polêmico, e os transformou em paradigmáticos para o público. Além disso, incitou seu público contra a adoção das políticas públicas de ações afirmativas. O jornal invalidou uma das características do texto jornalístico, a imparcialidade, ao permitir generalizações nas notícias publicadas.

A partir de 2004, foram diminuindo as referências sobre as políticas de ações afirmativas na UERJ e na UNB. Paulatinamente, o jornal começou a discutir as cotas para negros, com 80% de publicações sobre o tema. Tal procedimento mostrou o desconhecimento da “[...] diversidade de ações afirmativas em vigor nas universidades do país que não são cotas para negros” (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2011, p. 70).

Para nós, o jornal conduziu a discussão sobre políticas públicas de ações afirmativas de forma maledicente, ao reduzi-las a cotas para negros, ao invés de tomar como contraproducente a presença indelével de jovens brancos no ensino superior de um país multirracial. De todo modo, os estudantes da escola pública são os maiores beneficiários das cotas no ensino superior, ocupando 72,9% das vagas; enquanto os negros ocupam 54,4%; os indígenas, 44,34%; os deficientes 18,6% e os quilombolas 2,9%. Os filhos de policiais, bombeiros etc., mortos ou incapacitados em serviço, são 2,9% entre outros grupos (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2011).

É incontestável a diversidade de grupos que são beneficiados pelas cotas para acesso à universidade. No que diz respeito aos originários da escola pública, esses ultrapassaram o número de estudantes negras/os beneficiadas/os. Logo, tal configuração desmontou os argumentos do jornal *O Globo* em relação à centralidade da questão racial, isto é, uma política que só beneficiaria as/os negras/os, que não atenderia aos grupos vitimados pelas desigualdades econômicas, as/os brancas/as pobres. Na realidade, 84,3% das universidades destinam cotas para estudantes das escolas públicas, assim os/as brancos/as pobres se tornaram os mais beneficiados com as políticas de ações afirmativas.

No geral, os argumentos trazidos pelo *O Globo*, segundo os pesquisadores referidos, tinham lacunas e se esvaíram diante dos resultados apresentados pela pesquisa, que não se deteve a fazer juízo de valor das abordagens sobre as políticas de ações afirmativas trazidas pelo jornal, apenas as contrastaram, a partir do desenho das instituições nas quais foram implementadas tais políticas.

De todo modo, o movimento realizado pelos/as detratores/as das cotas raciais, tais como manifestos, mandados de segurança, utilização de preceitos constitucionais, entre outros artifícios para impedir a aprovação e a constitucionalidade dessas, confirmam a matriz patrimonialista que sustentam discursos e ações das elites brasileiras. Essas nunca se preocuparam com as desigualdades raciais do país, muito menos com quaisquer projetos que visem superá-las.

Destarte, compreendemos que, no Brasil, é um desafio fazer uma universidade para todas, todos e todes. A democratização do ensino superior, a partir da adoção de políticas públicas de ações afirmativas, expôs resistências, descontentamentos e perversidades contra políticas inclusivas, que revolveram de espaços públicos, dominados por grupos que, historicamente, se locupletaram das dádivas do ensino

superior neste país, cujo propósito é manter intacto o suposto “*locus* privilegiado da meritocracia”, a universidade pública brasileira.

A partir do exposto, no próximo capítulo refletiremos sobre os dramas e as tramas que aludem aos corpos, e aos corpos negros, a partir das narrativas de estudantes de um Centro de Formação de Professores da UFRB. Uma universidade negra, que tem a inclusão, através das cotas sociorraciais, como marca principal da sua existência.

5. CORPOS NEGROS E SUAS IDENTIDADES: PERCEPÇÕES E INTERPRETAÇÕES DAS/OS ESTUDANTES DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP

O capítulo discute os corpos negros, abordando-os a partir das narrativas das/os estudantes do Centro de Formação de Professores – CFP/UFRB. Nele, tecemos diálogos com intelectuais que pesquisam e teorizam sobre corpos, levando em conta seus disciplinamentos e entrecruzamentos sociais, culturais, raciais, políticos e educativos.

Os diálogos com as/os autoras/es nos possibilitaram apreender significados e sentidos imputados aos corpos. Com eles/as aprofundamos nossas leituras acerca do modo como estruturas de pensamento distribuídas por diversos processos de formações – escolares, familiares, religiosas, estatais etc., desencadeou processos de produção de subjetivações, portanto, de modo de existências subalternos e subalternizados de uns sobre outros. Tais leituras, análises e as problematizações delas decorrentes nos permitiu acessar ainda mais o modo pelo qual a leniência do Estado com um projeto de sociedade racista e excludente incide, de forma perversa, contra corpos negros, em quaisquer lugar que estes se encontrem na sociedade brasileira.

A seção assim apresenta as noções e teorizações que nos permitiram pensar e escutar corpos negros e os modos de construção e desconstrução de identidades negras. Recorremos a produção bibliográfica ancorada em noções de corpo que extrapolam o dado da biologia sem dela descuidar; discutimos os processos de escrutínios dos corpos negros em espaços sociais e escolarizados; apresentamos os corpos negros do CFP/URB, suas significações e produções de sentidos; seus sabores e dissabores, e, com eles as identidades intercambiadas, transgredidas, (res)significadas no espaço da universidade e em outros em que eles transitam. Corpos-mulheres. Corpos-homens. Corpos negros são os corpos que encharcam a seção.

5.1 CORPOS: SOB OLHARES, ESCRUTÍNIOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS

As percepções e os tratamentos destinados aos corpos são sócio e culturalmente, construídos e inter-relacionados aos processos históricos de cada sociedade. Existem as singularidades individuais, mas, nos corpos, carregam-se valores, comportamentos, marcas das leis, das culturas e crenças que ordenam as várias dimensões da vida das

pessoas, a partir dos seus grupos de pertença (GONÇALVES, 2010). Tais marcas e valores não são fixos e são modificados ao longo da história das sociedades.

Respeitando as devidas especificidades, é notório que, do ponto de vista da dinâmica da vida, das comunidades originárias às sociedades atuais, o proteger territórios contra supostos inimigos; o criar ferramentas/objetos para possibilitar o manejo da natureza; o produzir artefatos para adornar e marcar distinções entre grupos; assim como o criar novas tecnologias para sobrevivência e combater males que assolam o corpo, foram e são ações realizadas por homens e mulheres para garantir as suas existências no mundo a partir do corpo.

Assim, os usos e abusos dos corpos, em cada contexto histórico, expressam dinâmicas culturais, educacionais, afetivas, religiosas e tantas outras que perpassam as vidas dos sujeitos. Dessa maneira, se pensarmos o corpo como objeto de estudo, até o fim do século XIX, esse exercia um papel secundário para a investigação, por conta da tradição filosófica dominada pelo cartesianismo, em que a alma exercia o papel principal.

Em relação ao dualismo cartesiano do Ocidente, na perspectiva do filósofo africano Mbaegbu (2016), se constitui uma rejeição lógica ou discursiva da dependência entre si do corpo e da mente (alma), pois persistia uma exclusão mútua. Na perspectiva de Mbaegbu (2016, p. 5), “[...] a interdependência corpo-mente na África é um esquema conceitual ontologicamente fundamentado, pois a força vital difunde bidireccionalmente entre a mente e o corpo”.

De todo modo é uma percepção que, além de romper com a visão dualista de que corpo e mente (alma) ficam separados ao se opor ao reducionismo cartesiano, convocamos a pensar, de forma holística, pois é a força vital que sustenta a unidade entre corpo e mente. Ela é a força viva das coisas animadas e inanimadas (MBAEGBU, 2016),

Ao pensar o corpo como objeto de estudo, para Corbin, Courtine e Vigarello (2011), esse é uma invenção teórica do século XX, quando Sigmund Freud, observando Charcot, decifrou a histeria e descobriu que o inconsciente falava através do corpo. Courtine (2013) afirma que quando Edmund Hurssel concebeu o corpo como berço original de toda significação, que levou Merleau-Ponty a ver ali a encarnação da consciência, o corpo, a âncora do mundo. E quando Marcel Mauss, na Primeira Guerra Mundial, estranhou a forma diferenciada de marchar e de cavar trincheiras dos soldados

britânicos em relação aos franceses. Tais observações confirmam que “[...] o corpo foi religado ao inconsciente, colado ao sujeito e inscrito nas formas sociais da cultura” (COURTINE, 2013, p. 14).

De todo modo, ainda que o corpo tenha assumido outra importância no século XX, segundo Courtine (2013), a obra inteira de Michel Foucault refutou tal ideia, posto que o lugar secundário ocupado pelo corpo não pode ser atribuído ao campo da Medicina e das Ciências Naturais, muito menos para os múltiplos dispositivos que vigiavam à época a tarefa de disciplinar os corpos, em uma miríade de instituições curativas, educativas e re-educativas, levando em conta:

A surpresa ressentida à aparição do corpo nas ciências humanas se explica, pois, em parte por sua indiferença às preocupações e aos objetos das ciências da vida, assim como por seu distanciamento dos objetivos práticos e políticos dos quais o corpo era o alvo, o terreno, e a ‘bola da vez’, na vida social (COURTINE, 2013, p. 12).

Poderíamos considerar que a indiferença e o distanciamento das ciências humanas, em relação às questões ligadas ao corpo, deixaram-no à mercê da ação e das lógicas de conhecer, produzir conhecimentos, programas de saúde, higiene e da sexualidade, entre outros campos do saber, tais como o jurídico, a medicina e as ciências naturais. Então, só no século XX, o corpo toma uma posição privilegiada para a compreensão e produção do humano, do social, do político e do simbólico (GÓMEZ, 2002). Ademais, com Foucault, o corpo ascende ao estatuto de “objeto de pleno direito”, em que se fortalecem estudos e pesquisas do ponto de vista do controle social, sexual, do adestramento, de como o poder atua sobre ele, como também sobre modos como os corpos foram disciplinados nas sociedades.

Em relação às disciplinas no pensamento foucaultiano, elas são concebidas como métodos que permitem o controle minucioso das operações sobre corpo, que realizam uma sujeição constante das suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 1987). O filósofo reitera:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (p. 164).

Os processos disciplinares já existiam anteriormente aos séculos XVII e XVIII. No entanto, as reflexões do autor aludem às formas de controle do corpo, instaladas na sociedade no decorrer dos séculos XVII e XVIII. Momento em que as disciplinas se tornaram, a seu ver, fórmulas gerais de dominação. Tais disciplinas, embora remodelassem as suas práticas, mantinham a sujeição dos corpos dos indivíduos. Nas ações disciplinares, os mecanismos utilizados para “adestrar” os corpos fazem-no, no sentido de combater as ditas anormalidades, bem como regular seus comportamentos. Dessa maneira, docilizam-se os corpos e se delega às instituições, tais como escolas, hospitais, indústrias e tantas outras, o papel de discipliná-los. Intencionalmente, a disciplina “[...] fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 1987, p. 163). Para o filósofo, a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas forças (em termos políticos de obediência).

No final da década 1960, o “[...] corpo se pôs a desempenhar os primeiros papéis nos movimentos individualistas e igualitaristas de protesto contra o peso das hierarquias culturais, políticas e sociais, herdadas do passado” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2011, p. 8). Naquele contexto, o aprofundamento das reflexões sobre o corpo tem como desdobramentos mudanças nas relações sociais, tanto na perspectiva do olhar para o seu próprio corpo e de ver o corpo do outro, quanto na compreensão do papel *sine qua non* que o corpo exerce nas relações em sociedade. Os movimentos se insurgiram contra o *modus operandi* das instituições que, por meio de seus poderes, regulavam socialmente os corpos, adestrando-os e agenciando-os a partir de verdades, vontades, crenças e padrões de grupos que se hegemonizam no poder.

Assim, as transformações nas percepções e significados dos corpos se realizam, concomitantemente, com as mudanças das sociedades. Os corpos estão atravessados pelos modos como os povos produzem culturas; nos corpos se visibilizam proposições estéticas (as hegemônicas e contra hegemônicas) que ordenam e desordenam o mundo social; nos corpos se enunciam/denunciam políticas e práticas usadas pelas instituições (a família, o Estado, a religião etc.), que tentam ditar formas de experienciar as sexualidades, o lazer e o prazer. Enfim, os corpos não permanecem na penumbra ou inertes ao social, ao educacional, ao cultural, ao político, ou a quaisquer outras dimensões que envolvem a vida. São nos corpos que se expressam os devires humanos que perpassam o mundo social.

Ademais, vejamos como jovens estudantes da UFRB nos apresentam concepções sobre corpos, construindo e (re) construindo os seus olhares em torno das dinâmicas socioculturais, educacionais e políticas vivenciadas em suas corporeidades. Liniker, participante da pesquisa, na sua percepção de corpo, “desvia” da ingerência de um poder disciplinar e defende: “[...] meu corpo, minhas regras. ” Esta afirmação, ele nos contou, foi apresentada por ele, de forma enfática, em um diálogo que teceu com a sua mãe, quando, na tentativa disciplinar o corpo do filho, ela questiona/recomenda-lhe: “[...] você se expõe demais, pra que essa unha grande? Corte essa unha!”

Liniker, homossexual e negro, fez a seguinte observação sobre as preocupações da mãe: “Quando ela me fala: ‘você ‘se expõe demais’, é porque a gente vê, vivencia momentos na vida e na sociedade, que a gente tá construindo esse nosso corpo, e ele tem que ser dócil. E pra ele ser dócil, ele tem que seguir os padrões que essa sociedade impõe”.

O estudante tem ciência de que o modo como ele adorna o seu corpo está à revelia dos padrões e da heteronormatividade “que essa sociedade impõe”. As preocupações da mãe, em relação à exposição do corpo de Liniker, estão, em consonância, com lógicas socioculturais, religiosas e políticas que, historicamente, tentam esquadrihar/coagir os corpos dos sujeitos, tanto no campo cultural, quanto no social, estético e sexual. Nesses campos, corpos, que transgridem padrões/ordenamentos, são colocados no âmbito da anormalidade, considerados irregulares, (in) dóceis, expostos às variadas formas de violência, são considerados abomináveis, banidos de grupos/comunidades e sempre são/estão reféns do olhar do outro, em eterna suspeição.

No caso em pauta, Liniker, cujo corpo insurreto não quer ser controlado/regulado socialmente, incomoda a própria mãe e, às vezes, causa até ódio aos transeuntes⁷⁶, pois a unha grande, em um corpo, cujo biotipo é de um homem, destoa dos modelos corporais aprovados pela sociedade e as suas instituições normatizadoras. Por isso a mãe suplica: “corta essa unha”. A intenção de tal pedido pode ser adestrá-lo ou, quiçá, protegê-lo da sanha ignominiosa dos escrutinadores homofóbicos, racistas, fascistas e LGBTfóbicos de corpos.

⁷⁶ Cf. a notícia: **Brasil registra 329 mortes de pessoas LGBTQ+ em 2019, uma a cada 26 horas**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/04/23/brasil-registra-329-mortes-de-lgbt-em-2019-diz-pesquisa.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 25 dez. 2019.

Ademais, conforme Foucault (1987, p. 166), “[...] a disciplina é uma anatomia política do detalhe”. Em relação ao corpo de Liniker, o detalhe da unha grande não passou despercebido aos olhos da mãe, porque essa é refém da ingerência de uma ordem disciplinar que opera de forma minuciosa sobre os corpos. De certa maneira, uma atitude inocente, neste caso, mas que não deixa de ser inadequada e a tentativa de controle está sob a prerrogativa do lugar de mãe que, provavelmente, não estava atenta para as individualidades dos corpos que têm que ser respeitadas.

O participante Emicida em nossa conversa afirma: “[...] o corpo fala muito da gente, o corpo é algo que tem muita expressividade, é uma forma de linguagem, de se comunicar com o próximo. Diz muito sobre a gente, o corpo”. Notabilizado, como edificador da nossa existência e da relação com o mundo, ao corpo são delegadas “responsabilidades” sociais, culturais, religiosas, políticas, afetivas e muitas outras. Ao funcionar como uma “forma de linguagem e de comunicação”, o corpo fica refém também das lógicas sociais hegemônicas e condicionantes que o vulnerabiliza e tenta aprisioná-lo aos padrões e comportamentos hegemônicos, limitando-o.

Emicida afirma que o corpo “diz muito sobre a gente”. Essa afirmação pode ser captada tanto por quem exhibe o corpo, quanto por quem o percebe pelo olhar. Esse emana sentidos e relações construídas social e culturalmente. Le Breton (2009, p. 215) considera que “[...] pousar o olhar sobre o outro não é um acontecimento anódino. Em verdade, o olhar favorece e se apropria de algo para melhor ou para pior. Não é somente um espetáculo, e sim um exercício de poder”.

Dada tal afirmação, é que não podemos subestimar o papel do olhar sobre os corpos, pois a sua tatilidade busca construir/desconstruir lugares para os sujeitos, bem como perscrutar as suas vidas. Quem olha está ancorado pelo mundo que o cerca, considera-se no direito de definir (às vezes, de forma arbitrária) quem é o outro que está sob custódia do olho. Como pontua Le Breton (2016, p. 94), “[...] permanentemente os olhos exercem um trabalho de elaboração de sentido”. O olhar exerce determinado poder, porque sua ação gerencia práticas, comportamentos e normas no âmbito das sociedades.

Em relação ao corpo, a estudante Larissa Luz afirma:

Temos que pensar no corpo para além do biológico, seu corpo fala, quando você fala de uma determinada forma, você se mostra, por exemplo, você tá em sala de aula, ele diz de que religião você

pertence. O corpo é uma coisa que não se acaba por si só. Falo das vestimentas, no caso; do movimento que você faz no corpo. Ele fala muito (Larissa Luz, participante, grifos nossos).

A estudante pensa o corpo além do biológico. Percebe-se que o corpo não é só uma dádiva da natureza. Existe um corpo social implicado na dinâmica cultural, que emite mensagens e produz sentidos. As mensagens podem ser o “falar”, o “mostrar”, o “movimento” e as “vestimentas”. Parece-nos que o corpo exhibe uma espécie de repertório, em que a cultura é preponderante, pois informa quem, possivelmente, são os sujeitos e os seus lugares de pertença.

Embora interessante, os elementos assinalados por Larissa Luz, sob os modos como corpos se expressam a partir de suas afiliações, também os deixam “reféns” das regulações sociais. Assim, corpos de mulheres, de negras e negros, homossexuais e muitos outros grupos, foram/são escrutinados pela família, pelo sistema jurídico, pela medicina, religião e pela indústria do consumo. Instituições que tentam silenciar e mascarar as variadas mensagens que tais corpos emitem. Além disso, práticas escrutinadoras ousam ditar falares, fazeres e formas de ser homogeneizantes, destoantes e, às vezes, “estranhas” aos grupos que tiveram seus corpos colocados à margem.

Quanto às mulheres, têm os seus corpos marcados pelas práticas sociais e políticas tirânicas. Para reverter essa situação, Ribera (2017) aponta que o papel do Movimento Feminista, primeiro, foi de denúncia; depois, de propor a “reconstrução social” do corpo da mulher. Tal reconstrução perpassa pelo rompimento com a cultura, de modos de socialização e as normas calcadas em modelos opressores e repressores, pois “[...] se a visão cultural da mulher é de uma determinada forma, o corpo da forma será construído seguindo estes mesmos padrões; a cultura se materializa na natureza”. (p.126).

Nesta perspectiva, é a visão cultural que dá forma e opera como estruturante, para que o corpo se enquadre nos padrões. Então, a forma como a cultura concebe a mulher é indissociável da forma como o corpo dela é concebido/compreendido. Por exemplo, quanto mais machista e opressora são as formas culturais das sociedades, menos poder e autonomia as mulheres terão sobre os seus corpos.

Para infringir a codificação sociocultural opressiva que recaía sobre os seus corpos, as mulheres, na década de 1970, gritaram: “Nosso corpo nos pertence! ”. Um grito de revolta contra uma ordem social cuja lógica foi o escrutínio e a regulação diuturnos dos seus corpos. Um ato que se contrapunha ao engessamento desses, a favor

do direito ao aborto, da liberdade sexual, bem como do agenciamento dos seus corpos (NOVAES, 2011).

Desta maneira, as mulheres, ao reivindicarem o direito de gerir os seus corpos, lutaram por garantir outros modos de existências, desvinculadas das estruturas opressivas e cerceadoras, sob as quais viviam submetidas e estavam em simbiose com a família, a religião, a educação, tantas outras instituições com princípios e normas adornadas por um tipo de moral, regras de comportamentos que impingiam às mulheres lugares subalternos.

Se tomarmos como parâmetro os corpos das mulheres negras, segundo a estudante Preta Rara, “a **gente fala em corpo, corpo é cor, se fala em corpo** e dá um certo **nó na garganta**”. Porque a gente tem “uma luta diária pela sobrevivência, em um mundo, em um país que não nos valoriza e que a gente tem que estar enfrentando, o tempo todo, essas pessoas”. E exclama: “**Eu sou preta, de pele retinta, eu sou uma mulher negra que tenho orgulho da minha cor, que tenho orgulho do meu corpo, eu luto, eu batalho para me manter do jeito que eu sou!** ” (Preta Rara, participante, grifos nossos).

A estudante, uma mulher negra, apresenta, de forma categórica, a experiência de ter um corpo/cor, que sobrevive sob a insígnia da desvalorização e, em consequência, a desonra. Além disso, mostra uma percepção de corpo que se opõe à forma unidimensional que, na maioria das vezes, o concebemos, incitando-nos a integrá-lo à sua totalidade. Preta Rara, ao propor a aliança corpo/cor, logo edita o seu malogro, pois tem ciência de que a interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) gênero e raça subalternizam o corpo negro, exatamente por conta de um país e um mundo que não o valoriza. Os menosprezos aos corpos de mulheres negras se ancoram em processos históricos que, segundo Santiago, (2012, p. 79):

Trazem profundas marcas, produzidas pelas visões empresariais e biológicas. Mais ainda traz marcas históricas de negação e de espoliação: proibição, castigos e exploração compõem a sua trajetória ontem e hoje. A sua referência corporal se processa, ao longo da nossa história, por meio de violências, dores, fragmentação, separação física e cultural, mutilações, rejeição, abandonos e mortes.

De toda maneira, as condições sinalizadas por Santiago (2012) não são despercebidas por Preta Rara, pois, quando ela faz alusão ao “nó na garganta”, parece querer indicar o corpo como “sistema de expressão” (RODRIGUES, 1986, p. 97) que enfrenta, inibe e ou recua diante de experiências que o agride, oprime e o abomina. O nó

na garganta pode, também, significar o “suportar algo”, talvez, a desvalorização que sofrem de pessoas que se acham melhores por conta do tom de pele e dos bens materiais, segundo a estudante, mesmo que se lute, diariamente, pela sobrevivência.

Contudo, no atual contexto, persiste um discurso da construção do corpo feminino negro como símbolo de resistência e de afirmação da identidade negra. Desse modo, desconstrói-se a representação hipersexualizada da mulata faceira, para uma “[...] imagem de uma mulher negra orgulhosa de si, portanto, valorizada” (FIGUEIREDO, 2019, p. 211).

Preta Rara responde aos aliciamentos e opressões sobre o seu corpo contundentemente, ao reafirmar o seu **lugar de mulher preta, de pele retinta, que se orgulha do seu corpo, que luta e batalha para se manter do seu jeito**. Uma posição construída nas brechas do sistema patriarcal machista, cujo racismo e hierarquias raciais e de classe atingem no âmago, as subjetividades das mulheres negras. As consequências são a falta de uma relação íntima e saudável com os seus corpos, assim como a ausência de respeito e valorização, por parte de alguns homens negros, das corporeidades dessas mulheres, quando se afastam delas e as excluem de vínculos afetivos auspiciosos e de relações emancipadoras.

Para nós, as mulheres negras ainda continuam prisioneiras a um corpo eminentemente marcado por “[...] atributos físicos, mais particularmente a cor da pele, de tipificações sociais” (NOGUEIRA, 1998, p. 44), morais, sexuais e intelectuais execráveis e racistas. De outra maneira, esta mesma mulher avança na ocupação de muitos lugares, como alude Siqueira (2017, p. 208):

Entre determinações sócio-econômico-políticas e culturais, as mulheres negras avançam, qualitativa e quantitativamente, no campo científico, que elas sempre dominaram, em espaços que, em todo o processo histórico, no Brasil, negavam a sua participação e reconhecimento: na academia e na sociedade organizada, pelos sistemas de educação eurocêntricos/etnocêntricos.

Tais determinações recompõem, de forma efetiva, os lugares ocupados pelos corpos das mulheres negras nos espaços sociais, aqui, especificamente, o acadêmico. Assim, os silenciamentos sobre as suas produções, bem como as representações vulgares sobre os corpos dessas mulheres, na Educação, na Literatura, nas Artes, na Antropologia, entre outros campos do conhecimento, contribuíram ainda mais para o seu degredo. O avançar, qualitativamente e quantitativamente, no campo científico, significa romper/combater a perspectiva eurocentrada de produzir ciência, colocando as

mulheres negras como sujeitos e produtoras de conhecimentos e tensionar o racismo acadêmico existente que, historicamente, animalizou e objetificou seus corpos (CARVALHO, 2003).

No campo educacional, Louro (1997) aponta para as distinções nas formas de educar meninos e meninas nos espaços escolares. Tal educação afetava/afeta as subjetividades desses sujeitos de formas diferenciadas em relação ao gênero. Ao instituir maneiras de conduzir os seus corpos, a educação impõe, como se fosse natural, papéis sociais e deveres específicos que, aos meninos, desenvolvem e empoderam e, às meninas, limitam e desempoderam. Tal ação educativa estabelece regras e comportamentos que reproduzem padrões socialmente aceitos como os corretos.

Sobre distinções de atividades determinadas de acordo com o gênero masculino ou feminino, a participante Larissa Luz salientou que, desde adolescente, gostava de capoeira, mas a família a reaprendia dizendo que “capoeira é coisa de homem, não fica bem uma menina estar participando de capoeira”. Observou também que, quando chegou para realizar as oficinas de capoeira para alunas/os que participavam do Projeto Mais Educação⁷⁷, em uma escola da zona rural da cidade de Amargosa/Ba, essas/esses a estranharam, por ser uma mulher. Segundo Larissa Luz, dizia-se na escola: “Oh! A professora de capoeira é uma mulher.” Ela retruca: “as pessoas ficam assim na escola, observam, como se fosse uma coisa, que aquele espaço não é seu, que não é o espaço da mulher estar ali, jogando capoeira”.

O corpo da estudante foi escrutinado por duas instituições: A primeira foi a família, que proibiu Larissa Luz de praticar capoeira, quando menina; a segunda, a escola, que estranhou ao receber uma mulher/professora capoeirista. Tais instituições continuam imersas em lógicas sócio-educacionais que ainda persistem em distinguir funções destinadas ao gênero feminino e masculino. Tais formas de pensar reafirmam a existência de “espaços” e papéis naturais e/ou naturalizados para mulheres e homens nas sociedades.

⁷⁷O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas fazem a adesão ao Programa de acordo com o projeto educativo em curso, e desde o ano de 2008, contribui para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando, a partir do projeto escolar, diferentes ações, projetos e programas do estado. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/maiseducacao>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Em relação aos espaços escolares e todo o aparato que os estruturam, segundo Louro,

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 1997, p. 64).

Ao tangenciar questões colocadas pela autora e a fala de Larissa Luz, em relação ao espaço que cabe à mulher, sob o olhar dos que transitam na escola, cabe-nos refletir: Primeiro, a escola é o loci das diferenças, mas ainda agencia lugares e políticas heteronormativas para todas e todos que fazem parte dela. Segundo, atribuir status de normalidade aos modos de ser, estar e agir em relação ao gênero, modulados pelas especificidades de cada cultura, faz com que práticas sexistas se naturalizem em espaços escolares. Terceiro, os elementos (currículo, linguagem, modos de ensinar e de aprender, entre outros), mencionados por Louro, não se reduzem só a “fabricar sujeitos”, eles servem a uma ordem jurídico-política e educacional, sob o jugo do homem branco e cristão. Tal ordem, em pleno século XXI, seja na zona rural seja urbana, ainda tenta dizer que corpo que pode jogar capoeira.

Probst e Kramer (2011, p. 113) apresentam que, tradicionalmente, na escola, o corpo inteiro é direcionado para uma lógica de subserviência para “[...] obedecer a comandos e executar tarefas repetitivas, inspirados ainda no modelo industrial, da máquina”. Essa postura de conceber o corpo de forma fragmentada e subserviente, no âmbito escolar, ainda é predominante no contexto atual.

Nesse modelo de corpo fragmentado da escola, além do corpo “inteiramente disciplinado”, que vive cotidianamente, sob escrutínio, há segregação; exclui-se ainda o corpo do “outro”: de negros/as, ciganos/as, pessoas com deficiências, indígenas, homossexuais, transgêneros. Todos/as que vivem, sob a pecha de “anormal”, ou ousam desestabilizar os processos normatizadores e normatizantes, sob os quais se estruturam os espaços escolares.

Para Silva (2009, p. 46): “A linguagem do corpo se torna importante para a educação, porque ela explicita, reformula e traz à tona questões que expressam o ser no mundo, sua concretude existencial. O corpo tem uma linguagem.” A autora também assegura que o corpo está submetido ao controle e à disciplina na escola. Silva (2009) avança no sentido de notabilizar o corpo “como linguagem”, cuja aridez do fazer educacional moderno tenta silenciar variadas corporeidades existentes. Corpos plurais, cujas diversas pertenças, étnico-raciais, sexuais e sociopolíticas resistem à opressão e ao controle e metamorfoseiam com o desiderato de exigir mudanças nas percepções e relações que se têm na educação e nas formas de educar.

[...] moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal (LE BRETON 2007, p. 7).

Percebe-se que é no corpo que se materializa a nossa humanidade, atravessada por padrões socioculturais, raciais, sexuais, de gênero, políticos e religiosos que nos distinguem, significam nossas práticas e fortalecem elos com os que comungam de tradições afins. Deliberadamente é o corpo que marca a nossa condição de existência, cujos ordenamentos sociais e étnico-raciais garantem devires e formas diferenciadas de viver as experiências corpóreas.

Outrossim, “[...] toda ação humana é corporalidade encarnada, isto é, não pode se dar desvinculada deste, o corpo é veículo e solo de qualquer manifestação ou percepção” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 110). Assim, inferimos que inexiste ação humana sem corpo, logo, se não há corpo, não há ação humana, impedindo “qualquer manifestação ou percepção” do humano. Ainda assim, levando em conta a compreensão de corpo discutida por Merleau-Ponty, Rabelo (2012, p. 03) afirma: “[...] o corpo é o fundamento de nossa experiência no mundo, dimensão mesma do nosso ser”. Desta forma, pensar o corpo é não separá-lo do mundo, pois, ao ser “fundamento da nossa experiência no mundo”, esse se consagra enquanto pilar fundamental para as apreensões da cultura, da história, das infinitudes de práticas sociais, disciplinares e afetivas que (re) desenham o mundo social.

As vivências corpóreas envolvem vários trânsitos e relações, cujos desdobramentos incidem na vida dos sujeitos e nas formas que esses se relacionarem com o mundo e no mundo. As estudantes, participantes da pesquisa, Nara Couto e Luedji Luna expressam as suas compreensões de corpo a partir das suas experiências. Nara afirma: “[...] entendi, em algum momento na universidade, que o corpo fala, e que o corpo é importante nesta construção de identidade, principalmente por ser considerado um símbolo de resistência, além do cabelo”.

Nara Couto, estudante negra, apresenta a ideia de que o corpo, além do cabelo, são símbolos de “resistência”. A palavra resistir/resistência é um vocábulo que está na ordem do dia das minorias de acesso ao poder. Por conseguinte, inferimos que, para Nara Couto, importa resistir, porque políticas e práticas opressivas, discriminatórias, racistas e sexistas, que produzem subexistências, tentam, cotidianamente, impedir os grupos marginalizados de gerenciar os seus próprios corpos.

Além disso, há processos de criminalização de estéticas que se inserem fora dos padrões eurocêtricos, a exemplo das formas de modos particulares como homens e mulheres negras usam seus cabelos. Assim, para Ribera (2017, p. 164) a resistência se efetiva quando há insurgências contra as “corporeidades normativas e ortodoxas. [...] O corpo é um espaço de luta contra a imposição de sujeitos finalizados e produzidos externamente”. Em nosso entendimento estes são modos de tornar os devires e a ausência de fronteiras como *loci* de enunciações de outros corpos

Luedji Luna declara que “ao longo desse processo, na universidade, venho compreendendo que esse corpo, ele fala”. É um corpo que não é um corpo inerte e não tem sentido. Ele atribui várias linguagens, sentidos e, principalmente, identidades.

As falas das duas participantes anunciam a contribuição do espaço de formação que é o CFP. Nara Couto e Luedji Luna explicitam que a universidade as despertou para a vivacidade, quiçá, uma ideia mais elaborada de corpo. Parece-nos que a universidade as interrogou até para as relações que elas estabeleciam com os seus próprios corpos. Talvez, as estudantes não percebessem outras dimensões dos sentidos e significados dos corpos nas relações sociais, políticas, afetivas e educacionais. O acesso à universidade, à formação acadêmica, dentre outras formas de sociabilidades, pode ter contribuído para o avanço das percepções de Luedji Luna e Nara Couto.

Para nós, não enxergar o corpo com mais acuidade antes da universidade também indica que, apesar das relações humanas serem eminentemente corpóreas e o corpo ser um “ordenador do mundo real e simbólico” (GÓMEZ, 2002, p. 82), esse tem a sua magnitude pomenorizada nas relações sociais. Outrossim, quando elas ampliam suas percepções de corpo, utilizam a metáfora do “corpo que fala”. Pode ser um sinal que as estudantes compreendem um corpo encarnado com mensagens com as quais se forjam as suas existências e (re)existências. Com elas, é possível afirmar que corpos falantes não são inertes. Eles atribuem várias linguagens e são importantes na construção da identidade. São corpos marcados por diferenças que podem ser hierarquizadas por meio de condições subalternizadoras ou insubordinarem-se diante das mesmas.

A escuta das/os estudantes, os diálogos e as reflexões realizadas sobre os textos das/dos pesquisadoras/es que teorizam sobre corpos, eleitas/os por nós, aguçaram o nosso olhar sobre a virulência da ordem disciplinar sobre os corpos e as formas pelas quais eles se opõem a essa ordem; a compreensão de que os corpos “falam” e emitem variadas mensagens, produzem variadas linguagens; a compreensão de que os corpos são reféns da tatilidade do olhar do outro e permanecem em eterna suspeição; a confirmação de que os corpos se constroem sócio-culturalmente, atravessados por lógicas diversas e plurais; a ciência de que os corpos são impregnados de mundos que “forjam” suas existências, em meio às vulnerabilidades, devido ao gênero, às pertencas étnico-raciais, sexuais, religiosas e tantas outras. Enfim, os corpos sempre resistiram ao escrutínio das normatividades e ortodoxias de toda ordem.

5.2 CORPOS NEGROS E EXPERIÊNCIAS: OLHARES E SIGNIFICADOS SOCIAIS

O corpo vai além do biológico, ele é social e político, eminentemente cultural e veicula informações sobre nossas diversas afiliações identitárias, quer sejam sexuais, quer sejam religiosas, estéticas, sociorraciais e muitas outras. Multifacetadas, tais informações estão amalgamadas aos processos de subjetivações sob os quais experienciamos as corporeidades.

As percepções sobre corpos e corporeidades são historicamente construídas. Mutáveis, por excelência, os corpos não podem ficar reféns dos cânones de conhecimentos cristalizados (médicos, religiosos, jurídicos, políticos, psíquicos etc.) que visam enquadrá-los aos seus ditames. Igualmente, devemos nos contrapor às formas

reduzoras de gestar as corporeidades, assim como subverter lógicas empresariais de mercado que tentam domesticar e subjugar os corpos.

Para reflexões acerca de corpos negros, remetemo-nos, inicialmente, às visões construídas sobre a África e aos povos africanos, posto que, desde a antiguidade greco-romana, construiu-se um olhar sinistro sobre a África, a partir da visão da Europa, “[...] como a porta para o inferno” (SANTOS, 2002, p. 53). E a cor da pele dos seus habitantes “[...] reteria cor e consistência da terra que, de acordo com o pensamento neoplatônico, ser equivalente ao mineral, é ser de natureza inferior e estar distante da perfeição e da divindade” (SANTOS, 2002, p. 278).

Dessa maneira, a África foi tomada como lugar inóspito, de clima tórrido, com um povo sem regra, sem leis e se especulava sobre a humanidade dos seus povos. Esses foram concebidos como primitivos, selvagens, incivilizados, representavam o mal, à lascívia e a depravação. De todo modo, os pensamentos depreciativos, relativos à África e aos africanos, ampliaram-se. Assim, o fortalecimento do tráfico atlântico no período moderno além de decretar a inferioridade daqueles povos, justificou o maior genocídio na história da humanidade, a escravidão mercantil africana. Para tanto, em relação à cor ou a pele.

Ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele ou de cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundos em particular fizeram do Negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura, a da loucura codificada. Funcionando, simultaneamente, como categoria originária, material e fantasmagórica, a raça tem estado, no decorrer dos séculos precedentes, na origem de inúmeras catástrofes, e terá sido a causa de devastações físicas inauditas e de incalculáveis crimes e carnificinas (MBEMBE, 2014, p. 11).

A codificação do Negro e da raça balizou o pensamento moderno europeu. Assim, as diferenças epidérmicas se tornaram signos de inferioridades, os (as) suas/seus portadoras/es ficaram reféns de variadas formas de violências. De todo modo, existia a premência da existência da raça “material e fantasmagórica” para dar vazão ao “delírio europeu” (MBEMBE, 2014) e justificar a espoliação, crimes e carnificinas cometidos contra povos africanos. Inscritos em um “[...] esquema epidérmico racial” (FANON, 2008, p. 105), a cor da pele de homens e mulheres negros se tornou uma maldição que remonta à trágica herança da escravidão que nos persegue até hoje.

Imorais e perversos, tais pressupostos também reduziram os povos africanos a Negros, tentaram restringir à escravidão a sua História. Outrossim, houve

silenciamentos sobre realizações, conhecimentos e das cosmogonias milenares dos africanos, como pressupõe Siqueira (2006). Na mesma esteira argumentativa, Mbembe (2014, p. 12) nos conduz a pensar que esses povos foram desumanizados e transformados em “[...] homens-objecto, homens-mercadoria e homens-moeda”, assim como se produziram/reproduziram visões essencialistas e racistas sobre os seus corpos, contra as quais se lutam hodiernamente para seu desvencilhamento.

Reflexões sobre o racismo, ao longo do tempo, fazem-se necessárias, porque subsidiam as interpretações sobre corpos negros e seus significados sociais, em meio às percepções redutoras, nefastas e racistas que tentaram esvaziá-los de importância e sentidos, levando em conta que dispositivos políticos, culturais e sociais ainda sustentam/guarnece um imaginário social desprovido de honra, de afeto, de respeito, de orgulho de homens e mulheres negros nas relações com seus corpos. Logo, a partir da escuta sensível das falas das/os estudantes e de suas percepções sobre os seus corpos, interpretamos os seus significados sociais, envoltos aos repertórios sociais, culturais, políticos, que ordenam e vulnerabilizam as experiências/vivências das pessoas negras e as suas corporeidades.

Sob o olhar de Xênia França, participante do estudo,

O corpo negro foi muito sofrido e até hoje continua assim. Eu faço parte do Cafuné⁷⁸ não sei se você conhece. E aí a gente discutiu isso (foi em nossa última reunião), com uma mulher negra eu estava falando como o **corpo negro, muitas vezes ele pode até estar em um estágio superior, mas, mesmo assim, ainda leva toda a trajetória que os corpos negros sofreram ao longo da história. Então, acho que hoje, pelo fato de você ser negra independente da posição social, que você tem que ser, como vamos dizer, valorizado. Além disso, tem aquela questão da hipersexualização da mulher e do homem negro também. Uma grande mulher negra tem um quadril largo e a gente acaba sofrendo com outras coisas também.** Falam que a mulher negra é mais forte, **ela pode sentir mais dor,** assim como o homem negro também (Xênia França, participante, grifos nossos).

A estudante pontua questões fulcrais para pensarmos os corpos negros, indubitavelmente, marcados por histórias de sofrimentos, desvalorizados, corpos

⁷⁸É um de projeto de extensão coordenado pela professora Ms. Maicelma Souza Maia. O Cafuné reúne em suas siglas Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras, com o intuito de utilizar da cozinha para agregar sujeitos interessados na promoção da equidade de gênero e raça, sob a pretensão da erradicação de todas as formas de racismo construído no seio da sociedade brasileira, se constituindo, assim, um espaço afetivo e acolhedor para disseminar a ideia de que “o amor cura”.

hipersexualizados e desumanizados. A postura de Xênia França dialoga com outras percepções sobre corpos negros envoltos a processos de espoliações, acometidos a sub-existências, reféns do racismo que sempre colocou em cheque a humanidade de negras e negros. Porquanto, quando corpos negros são tidos como mais fortes e podem sentir mais dor. Trata-se da reatualização das visões racistas engendradas na sociedade brasileira que, historicamente, especularam sobre os corpos das populações negras para provar que são inumanos.

Além disso, um renomado ginecologista James Marions Sims, do Estado do Alabama, por volta de 1850, durante quatro a cinco anos, utilizou mulheres negras escravizadas como cobaias em cirurgias ginecológicas, sem o uso de anestesia. Foram sete mulheres negras vítimas dessa ação racista; uma delas foi operada 30 vezes sem qualquer método que inibisse a dor, apesar da existência da medicação na época (WISNIEWSKI, 2013).

Em relação ao quadril largo e à hipersexualização, logo elucubramos sobre as ideias difundidas a respeito da mulata. Mulher fácil, de sexualidade exacerbada que, desde o período colonial, escravista e patriarcal, foi objeto de exploração sexual, suscetível às mais variadas formas de violências dos senhores de engenho. A mulata também era utilizada para iniciar a vida sexual dos *nhonhôs* (BRAGA, 2015).

De todo modo, o papel e função sexual da mulata ganhou mais reforço, no imaginário social brasileiro, com a obra *Casa Grande Senzala*, lançada em 1933, do escritor Gilberto Freyre. Nessa obra, Freyre apresenta o cotidiano da sociedade colonial rural escravista pernambucana, exaltando a miscigenação, colocando-a como “[...] resultante do contato entre negros (as), índios (as) e brancos (as) teria colaborado para uma maior reciprocidade racial sexual-afetiva entre esses três povos que formaram o Brasil, atenuando, assim, as desigualdades raciais entre senhores e escravos no período colonial” (PACHECO, 2008, p. 58).

A obra de Freyre suaviza as relações raciais assimétricas existentes, bem como a violência racial, patriarcal e sexual, refletida no ditado popular: “preta para trabalhar, mulata para fuder e branca para casar” (PACHECO, 2008), que sintetiza o racismo, o sexismo e a hierarquia racial presentes naquele contexto. Além disso, predomina a visão estereotipada da mulher negra e da mulata, assim como relaciona a mulher negra ao trabalho, sacraliza o lugar da mulher branca e abona o lugar de objeto sexual da mulata.

Um ditado que se difundiu pelo mundo através da obra Casa Grande e Senzala e com ar de normalidade atravessou parte significativa da história das relações sociais brasileiras.

Tais representações ainda influenciam na produção e circulação de imagens do que é ser negro na publicidade. Vejamos um exemplo.

Assim, no momento atual, embalado por um contexto em que iniciativas governamentais e não governamentais apontam a necessidade de ratificar uma imagem afirmativa ao negro, a publicidade da cerveja Mulata apresenta o retrato de um discurso que, embora seja partidário de uma iniciativa que vê, na mulata, uma imagem positiva, não tarda em vinculá-la a uma beleza calcada no caráter sexual. É no quadril acentuado que a mulata da publicidade marca seu corpo e sua beleza, usando-o, como bem se pode perceber, na construção de uma aguçada sensualidade (BRAGA, 2015, p. 225-226).

Reiterar discursos que objetificam, sexualizam em demasia e apontam o desregramento como condição natural da mulata faz parte dessa ordem social que, historicamente, banalizou os significados das violências (físicas, psíquicas, visuais, sexuais e tantas outras), sob as quais se edificaram a sociedade brasileira e fez surgir a mulata como tipo nacional. No âmbito das formações de novas “cadeias associativas” (KILOMBA, 2019) para publicizar uma cerveja nominada de Mulata, foi possível as/os publicitárias/os recorrerem ao passado, marcado por visões racistas e estereotipadas, aqui, especificamente, da chamada mulata que, ao fim e ao cabo, ficou presa ao jugo da raça. Além de tudo endossou o lugar de objeto sexual da mulata.

Tais ações foram/são danosas para toda população negra, porque, mesmo em um contexto de enfrentamentos contra as formas racistas e sexistas de representação, realizados pelas mulheres negras, pelos movimentos negros organizados, intelectuais e feministas negras, ainda persiste um cenário de exclusão, degradação e subalternização como principal lugar de enunciação das vozes e corpos de mulheres negras.

Tecendo composições e recomposições sobre a sua identidade, pertença racial e seu corpo atravessados pelo lugar de mulher negra, Luedji Luna nos diz que o corpo negro

é discriminado, estereotipado, um corpo negro feminino que também é muito hipersexualizado, desse corpo negro que fala, e que às vezes a gente não tem como posso dizer, **certa abertura na própria sociedade, pra fazer com que esse corpo negro seja também visto, percebido**, mas enfim, esse corpo negro, ele é **um corpo que também carrega identidade** (grifos nossos).

Ao elaborar as suas percepções sobre o corpo negro, a estudante esmiúça alguns elementos a partir dos quais se materializam racismos e as discriminações de cunho racial. É o estereótipo e a hipersexualização da mulher negra são determinações do mundo social que se fecham e relegam o corpo negro à penumbra, cujos desdobramentos atingem, de forma perversa, subjetividades de homens e mulheres negros.

Se observarmos tal situação, a partir da teoria psicanalítica, para Gonçalves (2010), na sociedade brasileira, prevalece um ideal de branqueamento de que o bom e bonito é ser branco, que passa ser incorporado pelas pessoas negras que vivem uma incongruência entre o Eu real e o Eu tornando Ideal que “[...] ao provocar conflitos irreparáveis, pode custar a impossibilidade de suas realizações pessoais, ou mesmo originar diferentes distúrbios psicológicos” (GONÇALVES, 2010, p. 375).

Forjado na semelhança com o branco, a “negritude corporal” (GONÇALVES, 2010) foi/é prisioneira de um ideal, o qual lhe causa sofrimentos, coíbe processos de identificação de homens e mulheres negras com os seus pares, influenciam nas escolhas afetivas desses e imputam uma sensação de eterna insatisfação com o seu corpo, com seu povo, com sua história, com sua cultura e seu espírito (GONÇALVES, 2010). Além dos estereótipos que incidem de forma atroz sobre os corpos.

Embora sejam imprecisos, estereótipos são uma forma de representação. Como as ficções, são criados para servir como substitutos, posto no lugar da realidade. Não estão lá para dizer como as coisas são, mas para estimular e encorar o fingimento. São fantasias sobre o Outro para torná-lo menos ameaçador. Estereótipos sobram quando existe distância. São uma invenção, um fingimento de que se sabe quando os passos levariam ao verdadeiro conhecimento possivelmente não podem ser dados ou não são permitidos (hooks, 2019, p. 303).

A compreensão de estereótipos apresentada por hooks (2019) e as percepções sobre corpos negros indicados por Luedji Luna nos levaram a seguinte reflexão: ficções não se realizam por acaso. Estas, quando colocadas no lugar da realidade, balizam uma complexa rede de poder-saber de uma Europa branca, cristã, masculina e dita civilizada que se outorgou à missão de ordenar o mundo, a partir da sua imagem e semelhança; imperou um universalismo eurocentrado que tentava aniquilar quaisquer diferenças. De outro modo, ao passo que estereotipamos os chamados outros, estabelecemos “regimes de verdade” como nos alerta Foucault (2002), sob os quais tentamos imputar papéis humilhantes e repulsivos às “outridades”, como trabalhado por Kilomba (2019).

Pensamos que, ao tomarmos o corpo como “canal de comunicação com o mundo” (NOVAES, 2011, p. 479), à medida que o estereotipamos, ele se torna um repositório de ideias, conhecimentos pré-fixados e redutores que, conseqüentemente, incidem sobre as identidades dos sujeitos, logo suas subjetividades. Vejamos o desabafo de quem carrega um corpo fatigado pelos desígnios de uma raça tomada como protótipo da inferioridade e subalternidade:

Eu era, ao mesmo tempo, responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão, minhas características étnicas, – e então detonaram meu tímpano com a antropofagia, com o atraso mental, o fetichismo, as taras raciais, os negreiros, e, sobretudo com “y’a bom banania”⁷⁹ (FANON, 2008, p. 105).

A catarse fanoniana enuncia o aterrorizante fardo de ser uma pessoa e representar toda uma raça. Tal condição tenta selar a um único destino as populações negras diaspóricas.

A “nostalgia imperialista” é discutida por hooks (2019). Para ela, a nostalgia indica que o colonizador branco europeu, além do lugar do exótico, não cessou de imprimir sobre outras populações características ignominiosas e patológicas que cumprem o desiderato de alienar os sujeitos negros do encontro com o seu eu. Assim, devastam-se as suas psiques, porque existe uma ilogicidade entre o que esses sujeitos são e como são representados pelo branco colonizador. Afirma Fanon (2008, p. 106): “Queria simplesmente ser um homem entre outros homens.” Tal evocação é uma súplica ao direito de vivenciar sua singularidade humana.

Sobre incômodos e estranhamentos que os corpos negros ainda provocam em determinados espaços, Luedji Luna nos contou o seguinte fato: Ela e duas colegas foram participar do Encontro Nacional do Programa de Educação Tutorial – PET⁸⁰,

⁷⁹ O tradutor da obra de Fanon (2008) assim explica a expressão y’a bon banania: :” [...] remete a rótulos e cartazes publicitários criados em 1915 pelo pintor De Andreis, para uma farinha de banana açucarada instantânea a ser usada “por estômagos delicados” no café da manhã. O produto era caracterizado pela figura de um *tirailleur sénégalais* (soldado de infantaria senegalês usando armas de fogo), com seu filá vermelho e seu pompom marrom, característicos daquele batalhão colonial. O “riso banania” foi denunciado pelo senegalês Léopold Sedar Senghor em 1940, no prefácio ao poema “Hóstias negras”, por ser um sorriso estereotipado e um tanto quanto abestalhado, reforço ao racismo difuso dominante. Em 1957 o publicitário Hervé Morvan criou uma versão mais gráfica, mais modernizada, do “sorriso banania”, permanecendo sua estilização em uso nas caixas do produto até o início da década de 1980”.

⁸⁰ Criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES foi transferido no final de 1999 para a Secretaria de Educação Superior – SESU do Ministério da Educação – MEC e em 2004 passou a ser nominado de Programa de Educação Tutorial. Na UFRB o PET atualmente é representado por nove grupos, divididos em PET Cursos e PET Interdisciplinares, atendendo à diversidade cultural e à necessidade de desenvolvimento acadêmico e científico do Recôncavo da Bahia,

realizado na cidade de Maceió, capital do Estado de Alagoas. As três representaram o PET – Afirmação da CFP/UFRB que contribui no desenvolvimento acadêmico de jovens de comunidades rurais, negras rurais ou quilombola que cursam o ensino superior.

Nesse encontro, onde participaram os vários PETs existentes no Brasil, segundo Luedji Luna, há uma presença marcante de estudantes brancos, geralmente, ligados aos cursos chamados de alto prestígio das universidades brasileiras. A estudante defende que há necessidade de que o PET “enegreça” por conta da presença hegemônica de estudantes brancos. A partir de sua percepção, Luedji Luna julga importante a sua participação e a das colegas como estudantes negras que compõem o PET – Afirmação, para trabalhar, no encontro, as discussões. Ela não fez especificações das discussões, mas dado o teor da nossa entrevista, suponho que se trata de temáticas relacionadas ao racismo, às identidades negras, às políticas de ações afirmativas no ensino superior, enfim, às relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

Além das atividades do encontro, as estudantes foram passear no shopping da capital. Quando entraram no local, já se sentiram escrutinadas pelos olhares dos transeuntes. Parece-nos que houve uma espécie de estranhamento das pessoas que circulavam no shopping, em relação às presenças das estudantes. A participante do estudo Luedji Luna disse:

A praça de alimentação quase toda parou pra olhar a gente, como se fôssemos sabe (risos), alegorias passando, coisas muito diferentes, exóticas, enfim.

A gente sentiu ali (pausa) e não foi só na praça de alimentação, **no corredor que a gente passava, a gente percebia que os olhares eram todos voltados para nós.** Naquele momento a gente percebeu, chegou à conclusão de que o fato é que além de sermos mulheres negras, porque a maioria que estava lá, eram homens e mulheres brancas, que frequentavam aquele espaço. **E ao estarmos frequentando aquele espaço chamou atenção, além dos nossos traços da identidade, o turbante. Ele é uma forma do sujeito estar potencializando essa identidade, ele traz consigo uma marca importante.** A minha colega, a minha amiga **que estava com o turbante**, eu acho que ela foi a pessoa **que os olhares se voltaram muito mais preconceituosos e tudo mais. Quando ela viu os olhares extremamente preconceituosos das pessoas, ela tirou o turbante. Ela estava com umas tranças rosas, rosa choque no cabelo, ela tirou, quando ela tirou e jogou as tranças, aí o povo olhou ainda mais, de maneira extremamente negativa né. E aí a**

gente percebe isso nos olhares, ninguém chega para a gente para dizer nada, mas a gente percebe nos olhares.

É uma violência extrema, você chegar num lugar e as pessoas lhe olharem com um olhar de repúdio, se sentirem incomodadas. As pessoas saíram de fora, de dentro, do fundo da loja pra frente pra olhar a gente passar. A intenção foi incomodar mesmo, quando a gente percebeu que estava incomodando continuamos ali no espaço, pra incomodar mesmo, pra mostrar que estávamos ocupando e íamos ocupar mais aqueles espaços. Acredito que, nessa situação, **nós só tivemos essa atitude, porque são pessoas que estão ali o tempo inteiro, já discutindo essas questões, se envolvendo nisso, e que já tem um pertencimento étnico-racial construído**, mais se não, NOSSA! (Luedji Luna, participante, grifos nossos).

Para nós, as estudantes realizaram vários movimentos importantes dentro shopping, que o abordaremos a partir de dois momentos, a saber: o primeiro, caracteriza-se pela resistência; e o segundo, pela insurgência. Discutiremos os dois momentos separados, mas sem estabelecer dicotomias entre ambos. O momento da resistência se configura quando elas entraram no shopping, enfrentaram os olhares dos transeuntes, caminharam pelos corredores, sentaram na praça de alimentação, lancharam, conversaram, mesmo que olhares escrutinadores tentassem informá-las que, possivelmente, ali não era o lugar delas. Enfim, permaneceram no espaço de forma apropriada e empoderada, para ratificar “o direito de ir e vir” de quaisquer cidadãs/ãos brasileiras/os, preceituado no artigo 5º, inciso XV, da Carta Magna de 1988.

Direito que, infelizmente, é violado no Brasil, por conta de políticas e práticas racistas e genocidas, as quais regulam, socialmente, os corpos de homens e mulheres negros, principalmente, jovens. Tentam deslegitimar as suas presenças, em seus espaços de vivências, assim como em espaços voltados para públicos, onde os brancos são a maioria. Como, por exemplo, em shoppings, casa de shows, bares, clubes, restaurantes e tantos outros estabelecimentos que funcionam nos chamados bairros nobres, das grandes capitais brasileiras. Neste sentido, é que, em uma sociedade racista como a nossa, é obvio que incomoda e perturba algumas pessoas, três mulheres negras, com traços de identidade que afrontava os padrões estéticos dominantes (ainda uma usava turbante), transitarem tranquilamente naquele espaço, no momento em que estava ocupado pela maioria de pessoas brancas, segundo Luedji Luna.

Os olhares racistas e incômodos causados pelas presenças das estudantes no espaço, poderia se assemelhar ao que Kilomba (2019) denomina como uma “[...] reencenação da história colonial, isto é, quando o racismo cotidiano coloca as pessoas do presente no passado.” (2019, p. 33), pois, se levarmos a ocupação de lugares no

mundo do trabalho, significaria que homens e mulheres negros deviam continuar intrinsecamente ligados ao trabalho sofrido e cruel do passado. No entanto, as estudantes transgrediram uma suposta ordem natural da sociedade que, diuturnamente, “reencena o colonial”.

Elas não estavam no *shopping* trabalhando ou prestando serviços. Se tivessem, talvez passassem despercebidas. Como as pessoas brancas, que compunham o cenário, Luedji Luna e as suas colegas estavam a desfrutar dos serviços oferecidos pelo espaço, estavam a lanchar, a passear, a conversar, a sorrir, enfim, no deleite, condição ainda pouco aproveitada por parte significativa das populações negras, cujos corpos, historicamente, estão relacionados ao eito, à dureza de trabalhos pesados e extenuantes. O lugar ocupado pelas estudantes, naquele contexto, não correspondia ao nostálgico passado, por isso o “olhar de repúdio”, conforme indicou a estudante.

Teorizando sobre olhar, hooks (2019) aborda a privação do direito de olhar do escravizado no contexto de dominação escravocrata da sociedade norte americana, e afirma “[...] o quanto esse relacionamento traumático com o olhar influenciou a criação de filhos e a atitude das pessoas negras como espectadoras”. (hooks, 2019, p. 216)

Para nós, das muitas privações às quais as populações negras diaspóricas foram submetidas, a privação do direito de olhar foi, mais uma vez, tentativa de expropriá-las de qualquer resquício de domínio sobre os seus corpos, da maneira mais vil possível. Tal ação persecutória sobre os corpos de escravizadas/os se configurou como mais uma política de desumanização, assim como uma estratégia de dominação dentro das relações de poder. A autora, referida no parágrafo anterior ainda destaca, a partir das discussões de Foucault, que “[...] o poder é um sistema de dominação que controla tudo e não deixa espaço para a liberdade, mas existe a possibilidade de resistência, se procura as margens, brechas e lugares no e através do corpo em que a agência pode ser encontrada” (hooks, 2019, p. 216).

Então, os modos como o poder se reproduz e as fraturas existentes dentro das relações de poder oportunizaram a autora, referida no parágrafo anterior, a compreender os traumas causados às pessoas negras na criação dos filhos na condição de espectadoras, posto que, nas relações entre as pessoas negras, aprendia-se o perigo do olhar. Esse poderia ratificar hierarquias existentes entre adultos e crianças, entre negros e brancos, como também decretava a subserviência de quem é olhado, quem é impedido de olhar, bem como a autoridade/poder de quem olha.

Para nós, pessoas negras, as espectadoras exercem papéis frívolos. Os olhares direcionados para nós, foram sempre sintaxes do outro que domina, oprime e tem poder de comando, mesmo diante das nossas resistências e brechas que criamos. De qualquer maneira, conseguimos solapar e modificar estruturas de poder vigentes.

No caso do *shopping* com as estudantes, em Maceió, reeditam-se relações de poder desiguais, entre os que olham e os que são observados, ou seja, quem deve ficar sob o jugo do olhar. Os que olhavam, em demasia, se sentiam autorizadas/os a interpelar aqueles corpos negros. Perguntamo-nos se as estudantes fossem brancas, ficariam reféns de olhares tão incisivos? Para tanto, mesmo que, em contextos e situações diferenciadas, a lógica de devastar os corpos das estudantes através do olhar é tributária da mesma lógica utilizada para privar o direito de olhar do escravizado. Lógicas que o desautorizava a vivenciar com inteireza a sua humanidade.

“Existe poder em olhar” (hooks 2019, p. 216). Certamente um poder que exercido sem um mínimo de pudor pelos transeuntes sobre os corpos das estudantes em Maceió, quando estas entram no *shopping*. Um poder que também ratificou hierarquias raciais e de gênero.

No artigo intitulado *Corpos Negros Expostos em uma Praça de Alimentação de um Shopping*, Silva e Cruz (2019) abordam um fato de repercussão nacional, acontecido em novembro de 2013, na cidade de Vitória do Espírito Santo, capital do estado do Espírito Santo - Brasil. O fato envolveu a Polícia Militar da cidade e, aproximadamente, 400 jovens moradores de periferia, pretos e pardos, que participavam de uma festa, ao lado do *shopping*, situado numa área nobre da cidade. Os jovens estavam se divertindo na festa *funk*⁸¹, em um espaço ao lado do *shopping*, quando a Polícia Militar chegou ao local abordando os jovens e solicitando a desobstrução da rua. Segundo Silva e Cruz (2019), neste ínterim, ouviu-se um barulho no local, que foi relacionado a um disparo de arma de fogo e provocou um grande tumulto, o que levou os jovens a entrarem no shopping, causando confusão. De acordo com as autoras, as várias narrativas sobre o fato consideraram que “[...] a chegada da Polícia Militar; a perseguição policial e a

⁸¹Gênero musical que se originou em comunidades afro-americanas em meados da década de 1960, quando músicos afro-americanos criaram uma nova forma de música rítmica e dançante através da mistura de *soul*, *jazz* e *rhythm and blues*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Funk>. Acesso em: 21 out. 2019.

violência da tropa da PM foram os fatores causadores da confusão” (SILVA; CRUZ, 2019, p. 99).

No texto citado no parágrafo anterior desta tese, há a referência de que os jovens entraram no *shopping* para se protegerem da ação da polícia, no entanto a confusão causada fez com que a presença dos jovens naquele espaço fosse interpretada como algo inadequado. O resultado da ação policial, mais uma vez, colocou em destaque os corpos negros, os quais figuraram como reféns de práticas racistas e discriminatórias, novamente vítimas de retaliações.

A ação terminou com os jovens sendo enfileirados e obrigados a colocar as mãos nos ombros do jovem que estava a sua frente, sendo todos coagidos pela Polícia Militar a se retirarem compulsoriamente de um ambiente de livre acesso público, mesmo depois das revistas e demais procedimentos policiais constatarem que nenhum dos jovens abordados havia cometido crimes ou atos infracionais (SILVA; CRUZ, 2019, p. 101).

Existem características e dinâmicas bem diferenciadas entre o caso que ocorreu no *shopping* da cidade de Maceió - AL e o caso do *shopping* na cidade de Vitória do Espírito Santo - ES. No entanto, os dois acontecimentos têm algo em comum: os corpos negros que circularam nos dois *shoppings*. Locais de livre acesso público, contudo, com as presenças tanto das estudantes negras, no primeiro caso, quanto dos jovens negros, no segundo caso, foram lidas como indesejadas, ilegítimas, invasoras. Presenças que colocariam em risco a suposta ordem sociorracial dos lugares.

Em relação ao que aconteceu na cidade de Vitória do Espírito Santo, a ação da Polícia Militar, logo do Estado, foi uma reiteração do racismo institucional, isto é, o “[...] funcionamento das instituições confere, ainda que indiretamente, desvantagens ou privilégios a partir da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 28). Tal racismo permanece incrustado nas instituições brasileiras, aqui, especificamente, na Polícia Militar capixaba. Jovens negros, que não cometeram crime ou atos infracionais, foram “[...] subjugados e expostos, sem camisas, na praça de alimentação do shopping e obrigados a ficarem com as mãos entrelaçadas na nuca, em condição semelhante a que são submetidas à população carcerária em momentos de revista policial nos presídios” (SILVA; CRUZ, 2019, p. 111).

Jovens negros, com corpos seminus se viram reprimidos e impotentes, tanto diante da ação racista realizada pela polícia, que agiu, arbitrariamente, ao tratá-los como potenciais criminosos, quanto diante das/os frequentadoras/es do *shopping* que

aplaudiam os policiais e os vaiaram por conta de suas negritudes, talvez para demonstrar as ilicitudes dos seus corpos naquele espaço.

Respeitamos as singularidades dos dois fatos, mas identificamos que houve consenso em relação às percepções sobre os corpos negros, entre os/as frequentadores/as do shopping das cidades de Vitória e de Maceió, levando em conta que:

A marginalização da corporeidade negra segue por caminhos que chegam a impedir que seus jovens frequentem locais onde, por imposição da cultura dominante, não haveria espaço para eles. Sua arte não é tão bem vista, pois está atrelada, devido aos estereótipos, à sexualidade e a vulgaridade. As imagens difundidas e defendidas pela a mídia não contemplam a corporeidade e a estética negra, assim sem referencial, os corpos negros se encontram perdidos em meio a uma inundação de perfis que não se encaixam na realidade social que se encontram (SILVA, 2014, p. 270).

A gramática racista em voga imputa uma natureza marginal às corporeidades de jovens negros e os desdobramentos vão além da exclusão étnico-racial, representando a sujeição dos seus corpos a variadas situações de humilhações e perseguições e produzindo significados sociais que, além de arruinar as percepções sobre suas corporeidades, arruinam processos de construção das suas identidades.

Ainda sobre corpos de jovens negros/as em *shoppings*, o segundo momento do ocorrido com Luedji Luna e suas colegas, que denominamos de insurgência, foi quando as estudantes se viram coagidas pelos olhares dos que frequentavam o shopping. A colega que estava de turbante tirou-o e jogou as tranças rosa choque. Uma ação deveras subversiva, se ela já era alvo principal dos olhares por conta do turbante, esses se intensificaram ainda mais com a exposição das tranças rosa choque.

Para nós, uma atitude não planejada, mas que apresentou de forma contundente aos espectadoras/es, a insatisfação/indignação das estudantes com a especulação sobre seus corpos. No entanto, para os que são prisioneiros de percepções preconceituosas e racistas, o jogar das tranças aguçou ainda mais suas visões exóticas e alegóricas em relação àqueles corpos, assim como ratificou a imprevidência e petulância da raça, que ousou transgredir aquela fronteira com sua corporeidade contra-hegêmica.

De todo modo, as estudantes estavam diante de uma plateia ávida por explicações/justificativas para seu “incômodo, seu olhar de repúdio e seu estranhamento com as diferenças”. Então, a atitude da estudante foi destituída de significado político,

concebendo-a até como arbitrária, enfim, não houve compreensão, quiçá, o desmerecimento da sua ação empoderada.

Tendo em vista que o empoderamento é um instrumento de luta social, é o principal instrumento para que as minorias sociais saiam do lugar da subalternidade para outro lugar diferente, o da emancipação. Assim, ao mesmo tempo em que o empoderamento é coletivo, ele é também uma ação individual. Empoderar-se é um processo que não se consegue de um dia para outro (BERTH, 2019).

Em relação ao povo negro, Berth (2019, p. 129) considera que a estética é um dos pilares do processo de empoderamento, posto que “[...] uma boa relação com nossa autoimagem é uma ferramenta importante de reconhecimento de valores ancestrais ou de reafirmação da necessidade de nossa história e entendimento da nossa condição social de indivíduo negro”. No entanto, a autora, no mesmo texto e página referidos, assinala que só estética não basta. Não se pode garantir que toda pessoa que consegue transgredir “[...] esteticamente está empoderada pelo significado político que a estética ancestral africana tem”.

Estas são reflexões importantes para pensarmos que estar empoderada/o, a partir de uma estética afrocentrada, significa, também, aliar-se a compromissos políticos e sociais coletivos, às lutas antirracistas que contribuirão para emancipação individual e coletiva das populações negras. Não podemos sucumbir diante de versões egocentradas de empoderamento a serviço de vaidades pessoais. Tais versões não contribuirão para alterar as estruturas hierárquicas, desiguais e racistas das sociedades e do nosso país.

As estudantes/participantes se colocaram de forma empoderada, pois, conforme assinalou Luedji Luna, as atitudes foram consequência de um pertencimento étnico-racial construído e, para nós, proporcionados pela formação acadêmica, pelo trabalho do PET – Afirmação e os deslocamentos socioculturais das estudantes. Tais elementos subsidiaram, passo a passo, das estudantes no interior do shopping.

Ademais, quando as estudantes transitaram com seus corpos negros no shopping, essas não enfrentaram olhares de cem, duzentas, trezentas pessoas ali presentes. Elas se confrontaram com mais 500 anos de histórias perniciosas e aviltantes sobre as populações negras, em que várias representações sobre corpos, índoles, religiões e culturas dessas populações foram marcadas por desonra, violências e negações.

Consideramos que a síntese do fardo carregado naquele momento foi concretizada na expressão “NOSSA! ” proferida por Luedji Luna, quando ela enfatiza o quanto foi duro enfrentar a situação na praça de alimentação. Para nós, a expressão significou a ciência de que elas seriam nocauteadas no primeiro *round* da batalha, se acaso não estivessem fortalecidas pelas discussões realizadas no CFP sobre as relações étnico-raciais que acometem a sociedade brasileira.

Por fim, as percepções, olhares e significados sociais dos/sobre os corpos negros e suas identidades construídas no texto a partir das falas das/os estudantes remontam sempre ao passado vivenciado pelas populações negras, tais como violências, hipersexualização, desumanização, esteriotipização, enfim máculas que, infelizmente, fazem-se presentes nas vozes das/os jovens e se materializam na vida hodierna.

5.3 CORPOS NEGROS: TRÂNSITOS E DISSABORES

A epiderme, que envolve o corpo, está sujeita às injunções sociais, políticas e culturais que dinamizam múltiplas relações entre seres humanos. Ela é “[...] o maior de todos os órgãos do corpo humano, não é apenas a fronteira corporal do indivíduo, mas também a primeira zona de contacto do ser humano com o mundo, sujeita ao olhar alheio pela visibilidade que inevitavelmente obtém” (FERREIRA, 2015, p. 109). Ao ser a primeira zona de contacto, a pele é a prisioneira inicial das percepções construídas no/pelo mundo social, pois a sua visibilidade é um lócus significativo da enunciação corporal. Os corpos são sínteses da expressão dos modos culturais, das disputas por representação na arena sexual, política, religiosa e tantas outras que se entrelaçam, se afastam e se conflitam, para que se edifiquem as presenças humanas no mundo.

Vários povos salvaguardam nos corpos, indícios do que faz o humano um ser sociocultural. Independente de contextos e de grupos étnico-raciais, historicamente, se utilizam sobre os corpos, artefatos, marcas, signos, vestimentas e técnicas para apresentar como o corpo é, eminentemente, cultural. Se tomarmos como parâmetro alguns povos africanos,

Crenças, valores, visões de mundo, saberes, autoconhecimento, memória e transmissão de saberes entrelaçam-se, complexamente, às marcas que os africanos, sobretudo, aqueles pertencentes a ou oriundos de sociedades não urbanas, ostentam em seus corpos. As inscrições corporais, salvo raras exceções, são a parte mais visível (talvez para nós, ocidentais) de uma lenta e progressiva transformação pela qual passa um indivíduo nas sociedades africanas, desde o

nascimento até a morte, e que objetiva levá-lo à percepção de si mesmo e dos valores da sociedade à qual está inserido ou por inserir-se. Nesse trânsito de homem natural a homem natural-social, marcado por processos iniciáticos diversos, o indivíduo toma consciência de sua humanidade, familiariza-se com as significações do seu corpo e busca dar sentidos ao universo que o rodeia (NEPOMUCENO, 2015, p. 133).

Parece-nos que as inscrições corporais guarnecem o corpo de informações/saberes dinamizadores da vida sociocultural dos povos. O corpo será a tela sob a qual estarão inscritos os preceitos da vida em coletividade, regulações sociais às quais o corpo está submetido, lugares de pertença dos indivíduos, funções religiosas e políticas desses, assim como o estado civil e a fase da vida em que se encontra o detentor da inscrição. São muitas outras posições/distinções que significam o universo que rodeia os indivíduos.

Os corpos suportes das inscrições são receptáculos de políticas, práticas sociais e culturais que ordenam o mundo real, assim como o simbólico. Tal ação se realiza para que os indivíduos obtenham uma percepção completa de si, assenhorando-se, também, da magnificência de se constituir humano a partir das comunalidades.

Afirmamos que a invasão e opressão colonial adulteraram lógicas sob as quais populações negras diaspóricas experienciavam as suas corporeidades, pois corpos portadores de cosmogonias, memórias, sociabilidades, lugares de enunciações culturais e transmissão de conhecimentos ancestrais foram esvaziados pela lógica capitalista-mercantil. Foram alçados ao epíteto de negro para alimentar a ação predatória do chamado Velho Mundo. Para Mbembe (2014, p.78):

É o processo de transformação das pessoas de origem africana em «negros», isto é, em corpo de exploração e em sujeitos de raça, obedece, em vários aspectos, a uma tripla lógica de ossificar, envenenar e calcificar. O Negro não é apenas o protótipo do sujeito envenenado e carbonizado. É aquele cuja vida é feita de restos calcinados.

Transformações reducionistas de pessoas de origem africana em simplesmente negros ainda perfilam as experiências atuais desses sujeitos, interferindo, de forma maléfica, nas percepções que constroem sobre os seus corpos, promovendo alienações de suas identidades. Negras são pessoas incompletas, afugentadas pelos horrores dos que inventaram a raça, para negar as suas humanidades. Envoltas aos desígnios do branco colonizador, que impingiu para essas pessoas vivências em condições sombrias e

macabras que, infelizmente, ainda as perseguem na atualidade. Pessoas negras lutam, cotidianamente, para que o lugar de humano seja restituído em suas vidas.

Neste sentido, é que as/os entrevistadas/os da pesquisa apresentam percepções que indicam vulnerabilidades, mercantilização e visões estereotipadas dos corpos negros. Vejamos como a compreensão de corpo negro se apresenta para Emicida.

O corpo negro ele é muito estereotipado, entendeu? O corpo negro ele é visto pela sociedade como um corpo que deve ser manipulado, um corpo que muitas vezes só serve para o trabalho pesado, um corpo que não fala muito sobre a gente. Como nós negros achamos que o nosso corpo devia falar entendeu? Porque na sociedade existe um preconceito muito grande com o corpo negro. Como o corpo é uma linguagem é uma forma de se comunicar, o corpo negro tá em relação ao corpo do branco, ele é inferiorizado nessa cadeia (Emicida, participante, grifos nossos).

É uma leitura sobre corpo negro que reconhece o lugar do estereótipo, da ligação que se faz dele ao trabalho pesado, da ciência das manipulações existentes que caracterizam situações inferiores e indignas para os corpos de homens e mulheres negras. No entanto, Emicida avança no sentido de apontar que o corpo não diz muito sobre nós como deveria falar. Enfim, por conta do preconceito e racismo existentes, as narrativas que se constroem sobre os corpos negros não nos representam.

Costa (1983), a partir de reflexões de Piera Aulagnier sobre a construção da identidade do sujeito e a relação com o corpo, afirma que uma estrutura psíquica harmoniosa só pode ser criada quando o corpo é, predominantemente, vivido e pensado como local e fonte de vida e prazer. Faz-se necessário “inocentar” o corpo. E, afirma o autor: “Um corpo que não consegue ser absolvido do sofrimento que inflige ao sujeito tornar-se um corpo perseguidor, odiado, visto como foco permanente de ameaça de morte e de dor” (p. 6).

Em relação ao apresentado pelo autor e à afirmação de Emicida, parece-nos que o estudante inclina outro olhar sobre o corpo negro, justamente, para inocentá-lo, quiçá, desonerá-lo do lugar maldito, pois as mensagens emitidas por esse corpo são consideradas abomináveis e destoam do que, efetivamente, as pessoas negras são. No entanto, acreditamos que consiste um trabalho árduo e lento a criação de uma estrutura psíquica harmoniosa, de sujeitos vítimas das sequelas do racismo e opressões de toda ordem, pois a/o negra/o foi atingindo no âmago da sua subjetividade e “[...] seu psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo próprio.” (COSTA, 1983, p. 06).

Temos um mundo social construído a partir do paradigma da branquitude. Infelizmente, persiste a negação dos valores estéticos e a objetificação dos não brancos que ainda responsabilizam a/o negra/o de sua alienação na relação com seu corpo, cujo resultado é a falta de relação positiva com ele. Enfim, um corpo negro no qual a linguagem é refém de falsas elucubrações, porque as leituras se constituíram a partir de estruturas cognitivas: “Ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente” (FANON, 2008, p. 60).

De todo modo, destituíram-se processos de constituição de identidades positivas das pessoas negras, levando-as à rejeição de seus pares, posto que “[...] o texto pré-escrito não muito favorável à ascensão e valorização cultural da população negra, a corporeidade negra sofre em ser-no-mundo” (SILVA, 2014, p. 18).

De outra dimensão mais perversa de sofrimento do corpo negro, na visão de Preta Rara, “O corpo negro é o que está sendo abatido todos os dias, é uma carne que está em liquidação, de quatro mortes que a gente sabe, três é do povo negro. Isso me chateia, me emociona, me deixa nervosa, mas me dá vontade de lutar diariamente”

Ao falar de corpo negro, a estudante não se prende ao conceito/definição, mas nos chama atenção para o número de pessoas negras assassinadas. Lamentavelmente, os dados ratificam a angústia apresentada por Preta Rara, pois, no Atlas da Violência de 2019 consta:

Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE, utilizada também pelo SIM), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos (CERQUEIRA et al., 2019, p. 49).

A diferença é gritante entre a percentagem de não negros e negros que são vítimas de homicídios. De certa maneira, coaduna com a ideia de “carne em liquidação” assinalada pela Preta Rara. Uma situação que confirma ser produto direto da falta de acesso das populações negra aos bens econômicos produzidos no Brasil, de educação de qualidade, de participação no mercado formal de trabalho, entre tantas outras condições necessárias dignas para viver. É uma condição intrínseca ao racismo estrutural que impera na sociedade brasileira. Tal estrutura racista, além de obstruir projetos de vida

das populações negras, também ceifa as suas vidas por conta das políticas de segurança arbitrárias e racistas.

Infelizmente, parte significativa da sociedade, ao invés de condenar e enfrentar as multicausas que produzem violências no Brasil, na maioria das vezes, com posturas racistas e elitistas, naturalizam e ou abonam quaisquer formas de violências contra pessoas negras, principalmente, a juventude negra periférica.

No auge da sua angústia, Preta Rara deixa ecoar, na sua fala, o pérfido vocábulo “abatido” para se remeter às mortes que ocorrem com o “povo negro”. Abatido, um substantivo que, entre outros significados, se correlaciona com matar animais. Para nós, ao afirmarmos que pessoas negras foram/são abatidas, corroboramos com visões desumanizadoras dessas, logo nos referimos a seus corpos.

Para tanto, a palavra abatido é utilizada, recorrentemente, pela mídia sensacionalista e vil do país, quando se caracterizam situações de violências seguidas de morte de pessoas negras concebidas como criminosas. Dessa maneira, se insinua que aqueles indivíduos são corpos descartáveis e “matáveis” (MBEMBE, 2018), porque são subumanos ou não humanos, uma vez que, não só se garante que aqueles corpos continuem em lugares de degredo, assim como se reafirmam distinções e hierarquias raciais entre negros e não negros. Isso se compatibiliza com políticas estatais, relações sociais racistas e excludentes que concebem o corpo negro como alvo natural para ser violentado.

Djonga afirma que se faz necessário refletir sobre o corpo negro, que ainda é visto como “[...] objeto ou algo sexual, o negão da piroca ou a mulher que é quente, essas discussões que “enaltecem” (entre aspas) **aquele corpo negro, mas é um corpo que é naturalizado da perspectiva do genocídio**” (grifos nossos).

O que significa ter um corpo negro naturalizado na perspectiva do genocídio? Significa um corpo racializado e objetificado que ainda é a “cripta viva do capital”. (MBEMBE. 2014, p. 19). Significa um corpo, cujas histórias e memórias estão envoltas a processos de violências e subalternização. Enfim, significa um corpo negro imerso em uma sociedade racista, cujas situações e ambientes distópicos negam à pessoa a condição “ontológica de ser”, como assinalado por Carneiro (2005). Reflexões, deveras importantes, porque compõem e recompõem a dinâmica das relações sociorraciais na

sociedade brasileira que marcam experiências de pessoas negras vítimas de várias violências, reafirmando as vulnerabilidades dos seus corpos.

Por conseguinte, a letalidade, sob a qual está submetido o povo negro, destacada pela Preta Rara, e a ideia de genocídio, indicado por Djonga, propiciaram-nos outras reflexões. Lutar contra o genocídio de pessoas negras é uma pauta antiga do Movimento Negro brasileiro. Além disso, o intelectual e militante do Movimento Negro, Abdias do Nascimento, em sua obra, **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**, publicada em 1978, fez um desvelamento da ordem social racista brasileira, durante a escravidão e pós-abolição. O autor denunciou as políticas, as práticas racistas e excludentes que persistiam no Brasil, caracterizando-as como genocidas. A obra destaca duas definições de genocídio:

O uso de medidas deliberadas e sistemáticas (como morte, injúria corporal e mental, impossíveis condições de vida, prevenção de nascimentos), calculadas para a exterminação de um grupo racial, político ou cultural, ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo [...].

Recusa do direito de existência a grupos humanos inteiros, pela exterminação de seus indivíduos, desintegração de suas instituições políticas, sociais, culturais, linguísticas e de seus sentimentos nacionais e religiosos. Ex.: perseguição hitlerista aos judeus, segregação racial, etc.[...] (NASCIMENTO, 1978, 16-17).

Ao ampliar a noção de genocídio, Nascimento (1978) denunciou as violências históricas contra população negra na sociedade escravocrata; o estupro de mulheres negras e indígenas, dos quais nasceram filhos/as mestiços/as; os processos de integração do negro na sociedade, que não modificavam as estruturas racistas vigentes. Contestava as políticas de embranquecimento cultural e físico que, através dos casamentos interraciais, visavam ao desaparecimento do negro, assim como da sua cultura, considerada inferior. Nascimento (1978) se opôs, veementemente, ao discurso da existência de democracia racial na sociedade brasileira propalado, principalmente, pelo sociólogo Gilberto Freyre que, além de eleger a mestiçagem como nosso “trunfo civilizatório”, difundiu e defendeu o modelo racial brasileiro como paradigma para ser exportado para o mundo, além da ideia de que negros e brancos viviam, harmoniosamente, no Brasil, sem barreiras ou conflitos. Assim, a funesta democracia racial naturalizava as disparidades existentes entre brancos e negros com relação ao acesso à educação, saúde, moradia de qualidade, ao trabalho formal, bem como à falta de representação política nos espaços de poder.

A falsa harmonia racial brasileira destitui o poder que tem o racismo e a desigualdade racial, que alimentavam e retroalimentavam as relações raciais hierárquicas e perversas existentes na sociedade brasileira, em simbiose com um Estado genocida, com gestores públicos que mitigaram a formulação e aplicação de quaisquer políticas públicas compensatórias. Levando em conta

[...] para superar o racismo e a desigualdade racial, as políticas sociais deverão, necessariamente, considerar os dados de raça/cor. Ao serem formuladas, deverão ser aplicadas com a intencionalidade de corrigir desigualdades raciais que tornam ainda mais precárias a situação de pobreza, vulnerabilidade, fome e violência da população negra brasileira (GOMES; LABORNE, 2018, p. 6).

Ocorreram algumas mudanças nas políticas de reconhecimento das diferenças no país devido às pressões do movimento negro durante alguns anos dos governos petistas. No entanto, estas não conseguiram abalar as estruturas racistas e desiguais da sociedade brasileira. Tal situação retroalimenta as violências, bem como as condições letais sob as quais sobrevive parte significativa das populações negras. Conforme nos apresenta Assumpção:

Entre janeiro de 2011 e dezembro de 2015, foram contabilizados 279.567 mortos no país, cifra que supera as da Guerra na Síria. Só no ano de 2015 foram 58.467 pessoas mortas por ações violentas intencionais. Além de uma história de vida, geralmente associada à exclusão, esses cadáveres têm cor e idade: 73% das vítimas, um total de 42.680 pessoas, são pretas e pardas; 54%, ou 31.572, são jovens (ASSUMPÇÃO, 2017, p. 34).

São dados alarmantes que apresentam mais uma das crueldades contra as populações negras. Foram 54% de jovens negros mortos. Quanto a isso, não houve indignação e ou questionamentos da maioria das/os cidadãs/ãos brasileiras/os, não se respeitou o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, assim como não se apelou para a defesa da dignidade humana desses sujeitos, haja vista que a “[...] concretização de garantias legais, não correspondem a efetividade do direito na realidade social” (ARAÚJO, 2019, p. 58).

Existe em curso um projeto racista e genocida de sociedade que são reforçados “[...] pela impunidade dos autointitulados cidadãos ‘de bem’, que se julgam no direito de matar jovens negros pela simples suspeita de um ato infracional sem provas” (GOMES, LABORNE, 2018, p. 8). É uma realidade adversa e perigosa para jovens negros. Além disso, existem várias expressões e ou adjetivos, tais quais “marginal”, “problema social”, “desviante”, “menor infrator”, “delinquentes”, tantas outras/os

utilizadas de maneira natural para nomear esses jovens que reforçam um imaginário negativo, de parte da sociedade, sobre eles. Tais nomeações, além de ferir a dignidade humana, facultam ao outro o direito de punir, de matar sem pudor, sem pensar que se está infligindo à lei. Parece-nos que se instaurou um consenso, jovens negros são uma ameaça social e devem ser extirpados do país.

São as chagas abertas do racismo no Brasil em que a chancela do Estado decreta, cotidianamente, tanto a morte física, quanto a morte existencial da juventude negra periférica. As áreas periféricas do Brasil são, na maioria das vezes, carentes de serviços essenciais, tais como saneamento básico, educação, saúde, lazer etc. que deveriam ser fornecidos pelo Estado e cuja ausência oportuniza a presença das milícias, do tráfico de drogas e uma polícia que tem um necroestado como formador. Tais grupos têm ingerências sobre as vidas das pessoas, que residem nas periferias, decidem quando/como elas podem circular naqueles territórios e cometem crimes sem quaisquer intimidações (ARAÚJO, 2019; GOMES, LABORNE, 2018; ASSUMPÇÃO, 2017).

Para compreendermos a dinâmica das violências em países que vivenciaram a experiência colonial (como, por exemplo, o Brasil), o filósofo camaronês Achille Mbembe (2018) formulou o conceito de necropolítica que se caracteriza pela organização do poder para produzir a morte. A necropolítica não apenas vai produzir a morte, mas também vai gerir condições mortíferas para as pessoas, levando em conta que, em determinadas regiões, as pessoas estão submetidas a condições mínimas de sobrevivência e os espaços em que circulam estão permanentemente submetidos ao risco de morrer (MBEMBE, 2016; ALMEIDA, 2019).

Temos um cenário em que “políticas de morte” (MBEMBE, 2016) avançam, desenfreadamente, no território brasileiro.

A política da morte opera de forma sistêmica, objetiva e pontual com sofisticadas tecnologias de ação pragmática e burocrática para pôr em execução a máxima do biopoder; “deixar morrer”. Mas, nem todos os corpos são matáveis, o corpo matável é aquele que está sob a iminência de morte a todo instante, sob o corpo matável opera a lógica da moral invertida, ou uma moral suspensa, a política da morte segue os seus próprios valores e tem como parâmetro definidor a raça (PESSANHA; NASCIMENTO, 2018, p. 168).

Urge salientar que, no Brasil, as políticas de morte incidem sobre os corpos das populações indígenas e negras. No caso das pessoas negras, o extermínio físico tem como fundamento o racismo, o qual impõe condições de sub-existências para essas

peças, as quais se tornam ainda mais vulneráveis à morte. Corpos, historicamente, racializados, são colocados sempre na condição menor de ser ou não-ser por conta de premissas racistas. Estes corpos também, em seus territórios, sobrevivem sob júdice de uma *liturgia punitiva* e coercitiva, em que o limite entre vida e morte é muito tênue. (CARNEIRO, 2005; FOUCAULT, 1987).

Uma carne em liquidação e um corpo naturalizado para o genocídio apontados, respectivamente, pela estudante Preta Rara e pelo estudante Djonga, atestam que ambos têm ciência de que o corpo negro se enquadra na categoria de matável, isto é, “na eminência de morte a toda instante”, situação tributária da ação colonizadora que devassou a vida das populações negras diaspóricas. A população negra, ao ser sequestrada do continente africano, racializada, concebida como inferior, seres a-históricos e selvagens, perderam as soberanias em várias dimensões das suas vidas, principalmente, sobre os seus corpos.

Djonga afirmou também que os corpos negros são tidos como “[...] objeto ou algo sexual, o negão da piroca ou a mulher que é quente [...]”. Infelizmente, são visões tributárias de um longo processo de desumanização, aos quais homens e mulheres negras foram submetidos, que ainda os/as circunscrevem a um universo de representação marcado pela hipersexualização e objetificação dos seus corpos.

Se levarmos em conta que a representação é um conceito e uma prática de produção de significados perceberemos que os significados produzidos ao longo da história, a partir de postulados racistas, conceberam o desregramento de toda ordem como da natureza do povo negro. As diferenças foram colocadas no âmbito da anormalidade.

A prática de reduzir as culturas do povo negro à natureza, ou **naturalizar** a “diferença” foi típica dessas políticas racializadas da representação. A lógica por trás da naturalização é simples. Se as diferenças entre negros e brancos são “culturais”, então elas podem ser modificadas e alteradas. No entanto, se elas são “naturais” — como acreditavam os proprietários de escravos —, estão além da história, são fixas e permanentes. A “naturalização” é, portanto, uma estratégia representacional que visa *fixar* a diferença e, assim, *ancorá-la* para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável “deslizar” do significado para assegurar o “fechamento” discursivo ideológico (HALL, 2016, p. 171, grifos do autor).

De todo modo, as políticas racializadas de representação se nutriram das relações opressivas e racistas tecidas no mundo social, com seu aparato “discursivo

ideológico” propõe o autor anteriormente referido. A partir da referência/padrão do branco colonizador que, além de fixar e tentar ancorar as diferenças, afastando-as da ordem cultural, produziu um ambiente fértil para a sua “patologização” (HALL, 2016).

Um desdobramento do fenômeno da patologização, por conseguinte do processo colonizado, por exemplo, diz respeito as representações racializadas da sexualidade, dos corpos e das suas performances. São vinculadas determinadas índoles violentas e destinos corpóreos e sexuais, e, tantos outros esquemas simplificadores, a homens e a mulheres negras. Em relação aos corpos de homens negros, para Pinho (2004, p. 67):

Assim, o corpo negro masculino é fundamentalmente corpo-para-o-trabalho e corpo sexuado. Está, desse modo, decomposto ou fragmentado em partes: a pele; as marcas corporais da raça (cabelo, feições, odores); os músculos ou força física; o sexo, genitalizado dimorficamente como o pênis, símbolo falocrático do plus de sensualidade que o negro representaria e que, ironicamente, significa sua recondução ao reino dos fetiches animados pelo olhar branco.

Um corpo que está imerso em uma lógica que (re) inventa posições e condições distópicas para o homem negro, corpo fragmentado, em que o indivíduo não tem percepção dele na inteireza. O negro fica alienado de si, pois conforme Fanon (2008, p. 104): “No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal”.

Odores, marcas corporais, músculos e força física, pois, remetem o negro ao reino da natureza, valida a sua característica de ser primitivo, selvagem, bem como a sua propensão ao trabalho pesado, cujo papel é predestinar um lugar para aquele indivíduo. O sexo e o pênis embalam fantasias dos que “patologizam as diferenças” (HALL, 2016), nutrem imaginários dos que desdenham/rejeitam a alteridade como inerente à condição humana.

Enfim, “aprisiona-se” o homem negro em uma trama que envolve medo, rejeição e desejo do/pelo seu corpo. Conquanto, o pênis dele se torna refém de fetichizações construídas pelo branco que também difundiu existência de uma potencialidade sexual exacerbada do homem negro (PINHO, 2004). É o que nos alerta Fanon (2008, p. 147): “o branco está convencido de que o negro é um animal”.

Mais uma vez, destituiu-se o direito às diferenças e produziu-se a ideia de não humanidade, de monstruosidade do outro.⁸² Tais formas de pensar tornaram-se

⁸² Para maior aprofundamento recomendamos a leitura de COURTINE, Jean-Jacques. O corpo anormal: História e Antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques;

inquestionáveis e os desdobramentos foram ações persecutórias e letais sobre os corpos deste outro, logo, de sua vida.

Em relação às mulheres negras, elas são triplamente discriminadas, porque são mulheres, negras e pobres na sua maioria⁸³. As concepções construídas sobre os seus corpos são mais perversas ainda, pois, além do racismo, temos o machismo que produz e reproduz situações execráveis para essas mulheres.

Corpos de mulheres negras são preteridos no mundo do afeto e de relações amorosas estáveis. São explorados no trabalho doméstico; mal remunerado no trabalho formal; são os mais vitimados pela violência doméstica e hipersexualizada. Deste modo, a ideia da mulher negra “quente”, se trata de mais uma forma de objetificação do corpo desta mulher, construídos desde a colonização do Brasil. Por conta do racismo, que estrutura a sociedade brasileira, estereótipos, exclusão, fixação de papéis sociais, vivências com situações constrangedoras e humilhantes de toda ordem, perfazem o cotidiano da parte significativa de mulheres deste país.

Vejamos uma situação que envolveu um gestor público e uma mulher negra no Rio de Janeiro: No dia 26 de agosto de 2016, o então prefeito daquela cidade, Eduardo Paes, dirigiu-se a uma mulher negra e pobre, pelo nome Rita, de maneira vil. Tal situação ocorreu quando o prefeito foi lhe entregar as chaves do imóvel popular que se tornara proprietária naquela cidade. Assim, quando os dois entram no imóvel, ao chegarem ao quarto, o prefeito, efusivamente, faz as seguintes afirmações.

“**Vai trepar muito aqui nesse quartinho**”. Não satisfeito, pergunta se a moça é casada e emenda: “Vai trazer muito namorado pra cá. **Rita** faz muito sexo aqui”. Como se a humilhação não fosse suficiente, **Paes**, do lado de fora, grita para os vizinhos da moça que acompanhavam a entrega. “Ela disse que vai fazer muito **canguru pernetá**⁸⁴ aqui. Visivelmente envergonhada, a moça se afasta e diz que vai trancar a porta de casa (RIBEIRO, 2016, p.1, grifos da autora).

As profecias colocadas, sarcasticamente, para a moça quando fosse ocupar a casa, mostraram o comportamento racista, machista e sem decoro do gestor público. A maneira como foram utilizadas as frases “trepar muito”, “muito sexo” e “muito canguru

VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do corpo**: as mutações do olhar. O século XX. Tradução e Revisão Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2011. p. 253-340.

⁸³Para maior aprofundamento recomendamos a leitura de FERREIRA, Lola; BRUNO, Maria Martha; MARTINS, Flávia Bozza. No Brasil, 63% das casas chefiadas por mulheres negras estão abaixo da linha da pobreza. **Carta Capital**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/no-brasil-63-das-casas-chefiadas-por-mulheres-negras-estao-abaixo-da-linha-da-pobreza/>. Acesso em: 16 mai. 2020.

⁸⁴Canguru pernetá é uma expressão bastante difundida no Brasil de conotação sexual.

perneta”, reiteram o lugar de mulher quente, hipersexualizada, que se ajustam às visões sexistas e essencializantes de mulheres negras. Rita se sentiu humilhada (RIBEIRO, 2016) com a situação e se afastou de Eduardo Paes para trancar a porta. Ele deve ter considerado a sua atitude como natural, engraçada, quiçá, uma brincadeira boba, que não tinha objetivo de ofender a ninguém.

Infelizmente, a fala de Eduardo Paes é mais um eco do patriarcado branco, machista e racista que ainda sustenta a ideia de uma mulher negra promíscua, quando afirmara: “Vai trazer muito namorado para cá”. Também se alinha à cultura de que a intimidade daquela mulher pode ser publicizada, posto que a devassidão é da sua natureza.

Outrossim, a fala do “herdeiro da Casa grande” é a própria “reencenação da história colonial”, pois a evidência do suposto *plus* sexual de Rita é tributária do imaginário escravista colonial brasileiro. Isso ocorria/ocorre, quando corpos de mulheres negras ficavam/ficam reféns de violências sexuais de toda espécie, para que fantasias dos senhores brancos predadores fossem/sejam realizadas alheios à vontade delas/nossas. Mulheres negras foram naturalizadas para o “mercado do sexo”⁸⁵.

Eduardo Paes também escancarou mais uma das facetas do racismo brasileiro que expõe, de maneira torpe, quaisquer situações das vidas de pessoas negras. O intuito é reforçar condições de subalternidades das pessoas que sobrevivem sob a mácula da raça. No caso de Rita, ainda do gênero e da classe.

Neste sentido, as percepções sobre corpos negros, que ecoaram nas falas das/os estudantes, são objetificações, manipulação das formas de representá-los, da naturalização para o genocídio, da erotização e, ao fim e ao cabo, traduzem estereótipos que tentam fixar lugares e papéis para homens e mulheres negras.

Enfim, tais alusões, em vigor, em uma sociedade racista não passaram incólumes aos olhos das/os estudantes. As suas experiências estão embaraçadas no “fardo da raça” (MBEMBE, 2014). Logo, os seus corpos e vidas, assim como de tantas outras pessoas negras, infelizmente, não importam, continuam sendo alvo de violências, de homicídios e sobrevivem, na maioria das vezes, em situação de vulnerabilidade social, subvencionado pelo necroestado e os seus representantes legais.

⁸⁵ Expressões extraídas, respectivamente, dos textos de Ribeiro (2016); Kilomba (2019) e Pacheco (2008).

CONCLUSÃO

O ato de escrever, sobre qualquer tema, provoca muitos desassossegos e preocupações, principalmente, quando tem relação intrínseca com as nossas vidas. Para nós, tais sensações não se devem à competência e ou à incompetência da/o pesquisadora/o, posto que distinguir o que pode ser retirado e o que é indispensável para consecução da tarefa do escrever, dada a importância do tema, transforma-se em um dilema para algumas/alguns estudiosas/os.

Tais reflexões são fundamentais para tecermos algumas considerações sobre este estudo, uma vez que se constituiu uma tarefa desafiadora o mergulho na história da UFRB e de forma específica do CFP, por conta das características, riqueza de fontes e peculiaridades dessa instituição. A UFRB, originária da Escola de Agronomia da primeira Universidade Federal da Bahia, foi criada após anos de privação de outra universidade federal no Estado; uma instituição que nasceu das lutas encetadas pela democratização e a interiorização do ensino superior no Brasil; uma universidade, cuja criação estava concatenada com um projeto de Estado que se aproximou das pautas ligadas à justiça sociorracial e que, devido às pressões sociais, realiza ações para a promoção das políticas de ações afirmativas no Brasil; uma instituição presente em um dos territórios mais negro do Brasil, o Recôncavo da Bahia; enfim, uma universidade composta pelos grupos, sociorracialmente, desfavorecidos, que vislumbra as políticas de inclusão como meio para garantir a permanência do estudante.

São algumas características e versões da UFRB, problematizadas ao longo da escrita da tese, que se constituem ideias-forças que atravessaram a compreensão da dinâmica da universidade e, especificamente, do Centro de Formação de Professores – CFP, de Amargosa/BA. Para tal, também escutamos, atentamente, as narrativas das/os estudantes negras/os sobre as suas identidades, sobre as identidades negras, os seus corpos modulados por pertencas étnico-raciais, atravessados por trânsitos, devires e experiências, tanto dentro quanto fora do CFP/UFRB.

A cidade de Amargosa amalgama com a presença do CFP/UFRB, a alegria de ter uma universidade federal e o suposto dissabor de receber um público de estudantes, não desejado por alguns de seus habitantes. Por conseguinte, ameaça-se bater, ameaça-se cortar o cabelo, e, se coloca em dúvida de que o cabelo é penteado. Assim, as presenças tanto das/os estudantes quanto da instituição se tornam sinônimos de problemas e incômodos. As/os estudantes denunciam que algumas/alguns moradoras/es de

Amargosa/BA possuem percepções errôneas sobre a universidade, logo sobre elas/eles. São corpos escrutinados pelas “lentes ordenadoras” dos que se sentem afetados pelas diferenças e ousam reclamar a premência de corpos sob medida, isto é, um corpo submetido aos disciplinamentos religiosos, sexuais, estéticos, políticos e sociais, que as/os incomodadas/os defendem como basilar, para manter a “normalidade” cidadina.

Porém, constroem-se, também, na cidade, percepções positivas sobre o CFP/UFRB, levando em conta que, com a instalação da instituição, pessoas da periferia começaram a “andar de cabeça erguida”. Para essas pessoas, o Centro foi concebido como um caminho de empoderamento, de realização do sonho de acessar a educação superior por membros de famílias empobrecidas de Amargosa, pois o estar no ensino superior pode ser um meio para mudança de trajetória social. Além disso, as/os estudantes da universidade se percebem com um status diferenciado na cidade, mesmo em meio ao desprezo ventilado por alguns indivíduos, o estar na universidade delega uma espécie de “poder”, para que as/os discentes assumam posições estéticas, políticas, étnico-raciais e sexuais. Ainda persiste, também, a visão de que a universidade “muda” as pessoas, porque, quando ingressam naquela, existe a sensação de ser “livre”. Para nós, uma liberdade provocada, também, pelo processo formativo, que tenta dialogar com as experiências sociais e conhecimentos trazidos pelos novos sujeitos que frequentam a educação superior.

Desta maneira, quem vislumbrou/vislumbra o CFP/UFRB como um ambiente de possibilidades para perspectivar outros horizontes, aposta no aprendizado, em outras formas de conhecer e na educação como bem primordial que deve ser cultivado e utilizado para transgredir as fronteiras das opressões de toda ordem.

A universidade tem uma dinâmica plural, dispositivos educacionais, sociais, políticos e tantos outros que interatuam para a produção das existências das pessoas que a compõem. No que tange aos/os estudantes negras/os, o processo de formação acadêmica, o movimento estudantil, as organizações negras estudantis, os projetos de extensão e grupos pesquisa, os eventos acadêmico-científicos, tanto dentro quanto fora da universidade, as relações tecidas com a cidade, as paixões ordinárias, a estética do espaço, o ir e vir dos sujeitos, compõem e (re)compõem, cotidianamente, as suas experiências.

Este repositório de experiências das/os estudantes, participantes da pesquisa, nos seus trânsitos e devires, alimentam e retroalimentam as suas afiliações étnico-raciais,

políticas, sexuais e tantas outras, pensadas/formadas a partir das coletividades, uma vez que as políticas identitárias são urdidas através de processos contestatórios, de lutas por autonomia, oposições às identidades fixas, assim como nos processos de novas representações e reinterpretações de signos e símbolos que guarnecem lugares de pertença de homens e mulheres negras.

As/os estudantes negras/os estão cientes de que se encontram em diferenciados lugares - patamares distintos de igualdade em relação as/aos brancas/os na sociedade. Elas/es percebem que lutar por visibilidades (mesmo sendo a maioria dos compõem o Centro) não apenas demanda que as suas presenças sejam reconhecidas afirmativamente. É preciso reivindicar processos formativos que favoreçam a promoção de profundas alterações curriculares, tanto no que se refere aos conteúdos quanto aos referenciais utilizados para trabalhá-los e a ruptura e enfretamento de políticas e práticas educativas monoculturais, epistemicidas dos grupos subalternizados presentes na universidade e na sociedade em geral.

No que tange aos corpos negros, afirmamos que, onde existe o zelo pelas hierarquias raciais, sociais, sexuais, pelos modelos, pelas normas e convenções sociais, abalos, devires, assim como descontinuidades das relações com os corpos, inerentes às experiências humanas, serão sempre perseguidos. Irremediavelmente, as experiências humanas são, eminentemente, corpóreas, mas persiste a obsessão pelos corpos que transgridem, insurgem-se e são dados às chamadas arbitrariedades, uma vez que clamamos por corpos coagidos, coesos e doutrináveis.

Opomo-nos aos intercâmbios/trocas com aportes educacionais, identitários, políticos, filosóficos, que não possibilitem transgressões das leis do patriarcado do branco/cristão, dos modos heteronormativos de construir afetividades e corpos. Ainda é contundente o modo como os corpos, historicamente, são escrutinados por longevas tradições culturais e de instituições que expropriam dos sujeitos a soberania sobre os mesmos; que mantém o “corpo preso a um sistema de sujeição”, como ensina Foucault (1987, p. 29).

Neste sentido, é que a construção/produção das identidades negras das/os estudantes, a partir dos/com os seus corpos no CFP/UFRB, significa para o conjunto de participantes, incluindo a autora e orientadora desta tese, evocar referências negras, estética, intelectual e politicamente falando – sabemos que há aqui uma redundância. Significa minar os sistemas de representação e estabelecer que admitir e visibilizar as

diferenças são precípuos na construção de sociedades equânimes, justas, solidárias. Significa politizar os espaços de sociabilidades com as estéticas corpóreas negras contra hegemônicas e forjar “(re) existências” em meio às adversidades, como adverte Santiago (2018).

Este estudo nos possibilitou compreender, com acuidade, os “corpos negros como embarcação⁸⁶” da perversidade das políticas educacionais e formas de educar que retaliam o legado civilizacional das populações negras; os corpos negros como “embarcação” da sanha ignominiosa do racismo acadêmico que naturalizou as ausências do povo negro na educação superior no país; os corpos negros como “embarcação” das dores das mulheres negras, que perdem os seus jovens filhos para as políticas de “segurança” genocidas do Estado brasileiro; os “corpos negros como embarcação” das marcas/máculas de relações afetivas vivenciadas pelas mulheres negras, guarnecidas pelos postulados racistas/sexistas da sociedade; “corpos negros como embarcação” de memórias de exílios de si/nós; “corpos como embarcação” de angústias e pejeas experienciadas, cotidianamente, pelas pessoas negras, reféns das vulnerabilidades de ter/ser “um corpo negro no mundo”. De outra maneira, corpos negros como “embarcação” de culturas e cosmogonias milenares que não abdicam de mostrar a magnificência do corpo; corpos negros como “embarcação” de sonhos, lutas e utopias, para que os corpos de homens e mulheres negras se tornem efetivamente a “alegria da cidade”⁸⁷; corpos negros como “embarcação” de “potências criativas” (PAZ, 2019) dos espaços de formação de quaisquer lugares deste país. Por fim, corpos negros como “embarcação” das experiências diletas da juventude negra, que reinventa/utiliza insígnias ditas subalternas para adornar seus corpos, para se contrapor aos históricos vilipêndios das suas identidades.

Enfim, corpos negros *per si* insurgentes, contra as suas finalizações, que toma o “devenir revolucionário” (DELEUZE, 1990) como condição para o processo (des) construção e mobilização de suas identidades negras, dos muitos e tantos processos de subjetivação no cotidiano do CFP/UFRB na vida hodierna da “Cidade Jardim”.

⁸⁶Em alusão a letra da música intitulada “**Um corpo no mundo**” de autoria da cantora Luedji Luna. Consta no álbum **Um corpo no mundo** da lançado em 2017.

⁸⁷Em alusão a letra da música da Alegria da Cidade, de autoria de Jorge Portugal e Lazzo Matumbi. Consta no álbum **Arte de viver**, de Lazzo Matumbi, lançado em 1989.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra, FRAGA FILHO, Walter. **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador/Brasília: CEAQ/Fundação Palmares, 2006. Disponível em www.ceao.ufba.br. Acesso 07 abr. 2019.

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

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias Ancoradas em Corpos Negros**. São Paulo: Educ, 2013.

ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de. **Juventude negra no Brasil: para uma desconstrução de um corpo marginal e descartável**. Caderno Sisterhood. v. 3, n. 1 março, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, 2019. p. 46-62. Disponível em: https://www2.ufrb.edu.br/cadernosisterhood/images/Sisterhood_Walter_capa_2.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

ASSUMPÇÃO, Vinícius de Souza. **A gestão do corpo negro no Brasil: da democracia racial ao genocídio**. *Revista de Criminologias e Políticas Criminais*, v. 3, n. 1, jan/jun. 2017. Brasília. p. 20-41. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistacpc/article/view/2136>. Acesso em: 20 jul. 2020.

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%20de%2026%20agosto.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2017.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda Negra Medo Branco: negro no imaginário das elites Século XIX**. São Paulo: Annablume, 2004.

AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor: um estudo de ascensão social**. São Paulo, Comp. Editora Nacional, 1955. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277901364_As_elites_de_cor_e_os_estudos_de_relacoes_raciais. Acesso em: 07 abr. 2019.

BACELAR, Jeferson. **A Frente Negra Brasileira na Bahia**. Afro-Ásia, Salvador, n. 17, p. 73 – 85, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20857>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BARDIN, Lawrence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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.

- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro, Polén, 2019.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BOAVENTURA, Edivaldo. M. **A construção da Universidade Baiana: Origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BOMFIM, Manoel. **A América Latina: Males de Origem**. Rio De Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 13 agos. 2018.
- BRAGA, Amanda. **História da beleza no Brasil: discursos, corpos e práticas**. São Carlos: EduFSCAR, 2015.
- BRAGA, Fernanda. Comitê de Acompanhamento do ingresso por cotas na UFRB é referência no País. **Acessoria de Comunicação** – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Bahia, jan. 2019. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/5395-comite-de-acompanhamento-do-ingresso-por-cotas-na-ufrb-e-referencia-no-pais>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf. Acesso em: 26 dez. 2017.
- BRASIL. Lei 5.465, de julho de 1968. Dispões sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Coleções de leis do Brasil**, v. 5, p. 14, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-1968-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 dez. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BOURDIEU, Pierre. O capital social. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes**, 1998. p. 63-88.
- CAMPOS, Luiz Augusto; FRANÇA, Danilo; FERES JÚNIOR, João. **Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe (GEMAA)**, n. 2, p. 1-18, 2018.
- CARDOSO DA SILVA, Francisco Carlos da. **Invenções negras na Bahia: pontos para discussão sobre o racismo à brasileira**. 2008. 233 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209-214, jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2002000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2019.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão Étnica e Racial no Ensino Superior**: um desafio para as universidades brasileira. Brasília: UNB, 2005. p. 2-14. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie382empdf.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CARVALHO, José Jorge. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seus impactos nas ciências sociais brasileiras”. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos, v. 1, n. 42 e 43, p. 303-340, jan.-jul. 2003. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufscar_artigo_2003_JJdeCarvalho.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 79-106.

CASHMORE, Elias. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Sumus, 2000.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Preconceito de marca etnografia e relações raciais. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 97-110, maio de 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701999000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20701999000100005>.

CHAUI, Marilena. Universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez, n. 24, 2003, p. 5-15.

COBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no Brasil da reforma universitária de 1968 à década de 2010. Brasília: IPEA, 2016.

CERQUEIRA et al. **Atlas da violência**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CERTEAU, Michel. História de Corpos. Entrevista. **Projeto História: Revista dos Estudos Pós-Graduados**, São Paulo, v. 25, p. 407- 411, jul.-dez. 2002. Disponível em:<http://revhistoria.usp.br/blog/?p=226> Acesso em: 29 jul. 2019.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais** São Paulo: Boitempo, 2008.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3, 2001. Durban, África do Sul. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, Durban, 31 de agosto a 07 de setembro de 2001**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001. 52 p. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/discrim/relatorio.htm>. Acesso em: 26 dez. 2017.

COSTA, Jurandir Freire. **Da cor ao corpo**: a violência do racismo. In: SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes do negro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. Rio de Janeiro, Graal. 1983. p.1-16.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Org.). **História do corpo**: as mutações do olhar. O século XX. 4. ed. Petropolis: RJ, Vozes, 2011. p. 7-15.

COURTINE, Jean-Jacques. Corpo, discurso, imagens. Entrevista. In: **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. Petropolis, RJ: Vozes, 2013. p. 12-46.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. In Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 10, n. 1, p.171-188, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

DELEUZE, Giles; NEGRI, Toni. O devir revolucionário e as criações políticas. Entrevista de Gilles Deleuze e Toni Negri. Tradução João H. Costa Vargas. **Novos Estudos CEBRAP**. n. 28, out. 1990. pp. 67-73.

DEMO, Pedro. A pesquisa como princípio científico. In: **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990, p. 45-76.

DOMINGUES, Petrônio. Como se fosse bumerangue: Frente Negra Brasileira no circuito transatlântico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Brasil, v. 28, n. 81, p. 155-170, fev. 2013.

DOMINGUES, Petrônio. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 329-362.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI - ENMZ. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial**: marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura Gráfica e Ed., 1996.

FANON, Franz. **Peles negras máscaras brancas**. Edufba: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste. Fora de quadro: a ação afirmativa nas páginas d'O Globo. **Contemporânea**: Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, n. 2, p. 61-83, 2011. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/37>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Políticas da igualdade racial no ensino superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 31-44, 2014. Disponível em: <https://www-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf/article/view/14229>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERRARA, Miriam Nicolau. A imprensa negra paulista (1915-1963). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 5, n.10, p. 197-207, mar-ago. 1985.

FERREIRA, Lola; BRUNO, Maria Martha; MARTINS, Flávia Bozza. No Brasil, 63% das casas chefiadas por mulheres negras estão abaixo da linha da pobreza. **Carta Capital**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/no-brasil-63-das-casas-chefiadas-por-mulheres-negras-estao-abaixo-da-linha-da-pobreza/>. Acesso em: 16 mai. 2020.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-Descendente: Identidade em Construção**. Rio de Janeiro: Pallas; São Paulo: EDUC, 2000.

FERREIRA, Vitor Sérgio. A pele hipertatuada sob os olhares dos outros. In: MARQUETTI, Flávia Regina; FUNARI, Pedro Paulo A (Orgs.). **Sobre a pele: imagens e metamorfoses do corpo**. São Paulo: Intermeios, Fapesp, Unicamp, 2015. p. 109-132.

FIGUEIREDO, Ângela. Gênero: dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Lívio (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 237-255. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FIGUEIREDO, Ângela. A marcha das mulheres negras conclama por um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 203-222.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSFOGUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/9096>. Acesso em: 29 nov. 2028.

FIGUERÊDO, Andersen Kubhnavn. **Ativismo negro em Salvador da ditadura militar (1970-1980)**. 2016, 193 p. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, BA.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da colônia a república. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 401-416, maio-agos. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i2.7769>. Acesso em: 20 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRAGA FILHO, Walter. A UFRB e o Recôncavo da Bahia. In: **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: UFRB, 15 anos, Caminhos, Histórias e Memórias**. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GILROY, Paul. **O atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes. O gênero em disputa no interior baiano: injúria, agressão e controle das sexualidades. **Entrelaçando**: revista eletrônica de culturas e educação – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, BA, v.1, n. 9, p. 2-17, out. 2013. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/>. Acesso em: 20 out. 2019.

GODINHO, Luis Flávio Reis; SANTOS, Fábio Josué Souza dos (Org.). Introdução. In. **Recôncavo da Bahia**: educação, cultura e sociedade. Amargosa, Bahia: Ed. CIAN, 2007. p. 15-18.

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. p. 47-78

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social, 2001. Rio de Janeiro: Renovar.

GOMES, Flavio Santos. **Negros e política** (1888-1937). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. Contemporânea. **Revista de Sociologia da UFSCar**, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, São Carlos, n. 2, p. 37-60, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando o currículo. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p. 1-26, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100657. Acesso em: 20 jul. 2020.

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.

GÓMEZ, Zandra Pedraza. Corpo, pessoa e ordem social. Tradução Simone Andréa C. da Silva. **Projeto História**, São Paulo, n 25, p. 81-97, dez. 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/10582>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GONÇALVES, Maria Graça. Subjetividade e Negritude. **Cadernos Penesb**. Rio de Janeiro: Alternativa/EdUFF, n. 12, p. 369-383, 2010. – Ed. ALTERNATIVA/EdUFF.

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

GRUPPI, Luciano. **O conceito de Hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 jan. 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo, Editora 34, 2002.

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

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 23 abr. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. SOVIK, Liv. (Org.) Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos A. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, IUPERJ, 1992.

HENRIQUES, Ricardo. **Texto para Discussão 807 - Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90***. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.

hooks, bell. Alisando nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba**, Cuba, jan.-fev. 2005. Tradução Lia Maria dos Santos. Disponível em: coletivomarias.blogspot.com/.../alisando-o-nossocabelo.html. Acesso em: 07 mai.2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 07 mai. 2019.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

JACCOUD, Luciana. **A construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: IPEA, 2009. 238 p. Disponível em: <http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/ff61d6ef075407af5be240307c2dd721.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2019.

JACCOUD, Luciana; SILVA Adailton; ROSA, Waldemir; LUIZ, Cristiana. Entre o Racismo e a Desigualdade: Da Constituição à promoção de uma Política de Igualdade Racial (1988-2008). **Políticas sociais: Acompanhamento e análise**. Brasília: IPEA, , n.17, p. 261-328, 2009. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4329/1/bps_17_3_2009_IR.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

JESUS, Flávia Sabina. **Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no Âmbito do REUNI: um enfoque para a graduação da UFRB**. 2013. 119 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas e Segurança Social). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, BA.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Ações Afirmativas, Educação e Relações Raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?** 2011. 277 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais. 2

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

LÁZARO, André. Ação afirmativa na educação: avanços e limites da política. **Sinais Sociais** v. 12, n. 34, p. 1-192, set.-dez. 2018. Disponível em: https://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1/SS34_web.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1. Acesso em: 07 mai. 2019.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LE BRETON, David. Do ver ao saber. In: **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. p. 67-128.

LE BRETON, David. Ver o outro: olhar e interação. In: **As paixões ordinárias: antropologia dos sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 215-239.

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.

LOMANTO NETO, Raul. A região de “Amargosa”: olhares contemporâneos In: GODINHO, Luis Flávio Reis; SANTOS, Fábio Josué Souza dos (Orgs.). **Recôncavo da Bahia: educação, cultura e sociedade**. Amargosa: Ed. CIAN, 2007. p. 153-160.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Narcimária C. do Patrocínio. **Abebe**: A criação de novos valores em educação. Salvador: Secneb, 2000.

MACÊDO, Marluce de Lima. **Intelectuais negros, memórias e diálogos para uma educação antirracista**: uma leitura de Abdias Nascimento e Edson Carneiro. 2013. 299 p. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. / In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOUEL, 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.

MANIFESTO. Em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial. **Folha de São Paulo**. Brasília. 04 jul. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>. Acesso em: 10 out. 2019.

MANIFESTO. Todos têm direitos iguais na República Democrática. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 04 jul. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>. Acesso em: 10 out. 2019.

MANIFESTO. 120 anos de luta pela igualdade racial no Brasil em defesa da justiça e da constitucionalidade das cotas. **Folha de São Paulo**. Brasília. 13 mai. 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1405200808.htm> Acesso em: 10 out. 2019.

MARCHA **Zumbi dos Palmares contra o racismo pela cidadania e a vida**. Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

MAUÉS, Antonio Moreira; ALMEIDA, Thaiana 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.

MBAEGBU, Celestine Chukwuemeka. The mind body problem: the hermeneutics of african philosophy. **Journal of religion & Human relations**, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/jrhr/article/view/141455>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MBEMBE, Achile. Necropolítica. **Artes & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 10 out. 2019.

- MBEMBE, Achile. **A Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2014. Disponível em: <https://simposioawure.com.br/wp-content/uploads/2019/10/a-critica-da-razao-negra.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- MEDEIROS, Carlos Alberto Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 121-140.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. O corpo. In: **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 111-204
- MINAYO, Maria Cecília de Souza.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- MOREIRA, Anália de Jesus. **As Concepções de Corpo na Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê: um estudo a partir da história do bloco e das práticas pedagógicas das Escolas Banda Erê Mãe Hilda**. 2013. 137 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- MOREIRA, Larici Keli Rocha; MOREIRA Laine Rocha; SOARES Marta Genú. Educação Superior no Brasil: discussões e reflexões. **Educação por Escrito**. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 134-150, jan.-jun. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/29594>. Acesso em: 25 set. 2019.
- MOTA JUNIOR, Antonio de Macedo; TORRES, Henderson Carvalho. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DA BAHIA: contexto histórico e expansão da oferta. **Plurais Revista Multidisciplinar**, 2(2), p. 83-106, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2017.v2.n2.83-106>. Acesso em: 10 out. 2017.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; SILVA, Áurea Gardeni Sousa da. A Experiência de Estudantes Africanos no Brasil. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 55-70, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- MUNANGA, Kabenguele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos Penesb**, RJ, Niterói, n. 12, p. 169-204, 2010.
- MUNANGA, Kabenguele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MUNANGA, Kabenguele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003. p. 117-128.
- MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- 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-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade. *Recôncavo da Bahia: Um universo entre o mar e o sertão*. In: **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: UFRB, 15 anos – Caminhos, Histórias e Memórias**. Cruz das Almas, Bahia: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: 2010.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor, 2002.

NASCIMENTO, Abdias. *Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões*. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, vol.18, n. 50, p. 209-224, jan.-abr. 2004.. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019. Acesso em: 20 jul. 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NEPOMUCENO, Bebel. *Pele para ser escrita e para ser lida: esscarficações e outras modificações corporais nas sociedades africanas*. In: MARQUETTI, Flávia Regina; FUNARI, Pedro Paulo A (Orgs.). **Sobre a pele: imagens e metamorfoses do corpo**. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 133-154.

NOGUEIRA, Izildinha B. **Significações do Corpo Negro**. 1998. 143 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). São Paulo, Universidade de São Paulo.

NOVAES, Joana de Vilhena. *Beleza e feiúra: corpo feminino e regulação social*. In: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Márcia (Orgs.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2011. p. 459-481.

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. **Recôncavo Sul: terra, homens, economia e poder no século XX**. Salvador/BA: UNEB, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LBD**. São Paulo: Xamã, 2007.

PACHECO, Ana Cláudia. *“Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar” Escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia*. 2008. 324 p. Tese (Doutorado em Ciências sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

PAIXÃO, Marcelo. *A variável cor ou raça nos recenseamentos demográficos brasileiros: história e estimação recente de assimetrias*. In: **500 Anos de solidão: um estudo sobre desigualdades no Brasil**. Curitiba: Appris, 2013. p. 27-68.

PAZ, Adilson Meneses da. *Apresentação. Pedrinha Miudinha em Aruanda Ê, Lajedo: o modo de vida da umbanda*. 2019. 193 p. Tese (Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. ,

PEREIRA, Amílcar Araújo. O “Atlântico Negro” e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. **Revista Perseu História, Memória e Política**, São Paulo, n. 1, p. 236-263, 2007. Disponível em: <https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/146>. Acesso em: 10 out. 2017.

PEREIRA, Amílcar Araújo. “*O Mundo Negro*”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. 268 p. Tese (Doutorado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

PESSANHA, Eliseu Amaro; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Necropolítica: estratégia de extermínio do corpo negro. **Odeere**, Jequié, v. 3, n. 6, p. 149-176, jul.-dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/4327>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PINHO, Osmundo. Qual é a identidade do homem negro? **Revista Democracia Viva**, São Paulo, n. 22, p. 64-69, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1420907/Qual_%C3%A9_a_identidade_do_homem_negro. Acesso em: 10 out. 2019.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Disciplina, biopolítica e educação: o corpo na escola. **Poiésis**. Santa Catarina, número especial, p. 103-111, 2011. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/752/703>. Acesso em: 20 jul. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107-30.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOQUEL, Ramon (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007. p. 93-126. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf> Acesso em: 10 out. 2017.

RABELO, Míriam C. M. **Merleau-Ponty e as Ciências Sociais: corpo, sentido e existência**. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/merleau-ponty-e-as-ciencias-sociais-corpo-sentido-e-existencia.html>. Acesso 14 mar. de 2017.

REBOUÇAS, Jaqueline Argolo. **(Re) criando identidades: Amargosa, de pequena São Paulo à Cidade Jardim (1930-1950)**, 2013. 168 p. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local). Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, Ba,

REIS, Dayane Brito. Continuar ou desistir? Reflexões sobre as condições de permanência de estudantes negros na UFRB. In: SAMAPIO, Sônia M. R.; GONÇALVES, Georgina (Orgs.). **Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e cultura universitárias**. Salvador: Edufba, 2013. p. 180-195.

REZENDE, Oliveira Joselito. As origens do ensino da agronomia no Império e suas repercussões no Brasil (Ênfase na História da UFRB), 2009. In: SIMPÓSIO DOS 150 ANOS DO ENSINO SUPERIOR AGRÍCOLA NO BRASIL. **Mesa Redonda [...]**.

Cruz das Almas, Bahia: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/HISTRIA_DO_ENSINO_AGR%C3%8D COLA_NO_BRASIL.pdf. Acesso em: 14 dez. 2017.

RIBEIRO, Djamila. “Vai Tregar Muito no Quartinho”: Paes e a desumanização da mulher negra. **Carta Capital**, 2016.

Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/201cvai-tregar-muito-nesse-quartinho201d-paes-e-a-desumanizacao-da-mulher-negra>. Acesso em: 14 dez. 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Matilde. **Institucionalização das Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil: percursos e estratégias – 1986 a 2010**. 2013. 286 p. Tese (Doutorado em Serviço Social). Departamento do Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo..

RIBERA, Jordi Planella. **Corpo, cultura e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/corpo-cultura-e-educacao---e-book-2.pdf>. Acesso em: 07 jul. 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.

RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1986.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n. 4, p. 28-43, out. 2011. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

SANSONE, Lívio. As Relações Raciais em Casa-Grande & Senzala revisitadas à luz do processo de internacionalização e globalização. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996. p. 207-218.

SANTIAGO, Ana Rita. 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.

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. p. 37-50.

SANTIAGO, Ana Rita. Marcas Socioculturais em Corpos Femininos Negros. **Saberes em Perspectiva**, Jequié, v. 2, n. 2, p.77-91, jan.-abri. 2012. Disponível em: <http://www.saberesemperspectiva.com.br/>. Acesso em: 07 dez. 2019.

SANTOS, Aparecida Gislene. **A invenção do ser: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Aparecida Gislene. Selvagens, Exóticos, Demoníacos: ideias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, vol. 24, nº 2, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000200003. Acesso em: 25 abr. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O que é luta? O que é experiência. In: **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 103-134.

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.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. 2015, 402 p. (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2015.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e práticas de racismo**. Brasília: Edições Câmara, 2013.

SANTOS, Márcio André de Oliveira dos. A Persistência Política dos Movimentos Negros Brasileiros: transformações e novos desafios institucionais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION. IX, 2005, Nova Orleans. **Anais [...]**. Nova Orleans: Tulane University. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?user=iaKRQLEAAAAJ&hl=pt-BR#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Dpt-BR%26user%3DiaKRQLEAAAAJ%26citation_for_view%3DiaKRQLEAAAAJ%3A9yKSN-GCB0IC%26tzm%3D180. Acesso em: 07 dez. 2019.

SANTOS, Milton. **A Região de Amargosa**. Salvador: Comissão de Planejamento Econômico, 1963.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ação Afirmativa**. 2007. 554 p. Tese (Doutorado em Sociologia). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações afirmativas: racialização e privilégios ou justiça e igualdade? **Sísifo**. Feira de Santana, Bahia, 10, p. 111-120, 2009.

SAYAR, Karoline Rezende. **A trajetória escolar e social de jovens atendidos por uma organização da sociedade civil: ensino superior e ações afirmativas**. 2018. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia M. Questão racial no Brasil. SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia Vidor de Sousa. (orgs.) In: **Negras imagens: Ensaio sobre cultura e escravidão**

no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996, p.153-177.

SCHWARCZ, Lilia M. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.11-40.

SCHWARCZ, Lilia M. **Retrato em branco e preto**: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHWARCZ, Lilia M. Teorias raciais. In.: SCHWARCZ, Lilia M; GOMES, Flávio (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 421-427. Disponível em: <https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/SCHWARCZ--GOMES-2018.-Dicion%C3%A1rio-da-escravid%C3%A3o-e-liberdade.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SCHWARTZMAN, Simon. **[Carta enviada ao Presidente do Supremo Tribunal Federal]**. Destinatário: Ministro Gilmar Mendes. Brasília, 30 abr. 2008. 1. Carta. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=195>. Acesso em: 10 out. 2019.

SEGATO, Rita. Cotas: Por reagimos? **REVISTA USP**, São Paulo, n. 68, p. 76-87, dez.-fev. 2005-2006, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13484/15302>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996, p. 41-58.

SILVA, Ana Célia da. Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas precursoras à Lei 10639/03. Salvador: Hetera, 2017.

SILVA, Cláudio Mendonça; CRUZ, César Albenes de Mendonça. Corpos negros expostos em uma praça de alimentação de um shopping. **Revista de Políticas Públicas**. São Luís do Maranhão, v. 23, n. 1. 2019. p. 97-114. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/11909>. Acesso em: 10 out. 2017.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **A invenção do corpo e seus abalos**: diálogos com o ensino de Biologia. 2010. 202 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais.

SILVA, Joyce Gonçalves da. Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES – CONINTER. 4, 2014, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Sociais e Humanidades. Disponível em: <http://www.aninter.com.br/Anais%20CONINTER%203/GT%2017/18.%20SILVA.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas do corpo na história da Educação Brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Rosângela Souza da; SILVA, Maria Cecília de Paula; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Corpos, Identidades e Identidades negras: indagações sobre educação e práticas pedagógicas In: ARAÚJO, Jurandir de Almeida; CUNHA, Rúbia Mara de Sousa Lapa

- (Orgs.). **Pesquisa em educação: Entrelaçando práticas e saberes plurais**. Curitiba: CRV, 2018. p. 23-40.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVEIRA, Oliveira. Vinte de Novembro: história e conteúdo. In SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 21-42.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e o combate do racismo institucional no Brasil**. São Carlos: São Paulo, 2003. (Texto mimeografado).
- SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 141-164.
- SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Siyavuma: uma visão africana de mundo**. Salvador: Ed. Autora, 2006.
- SIQUEIRA, Maria de Lourdes. A mulher negra e a educação. In: SANTIAGO, Ana Rita et al **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. 2. ed. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019. p. 201-224.
- SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Niterói, Rio de Janeiro: Quarteto, 2003.
- SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Raul Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- 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.
- SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes do negro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- SOUZA, José Geraldo de. Evolução Histórica da Universidade Brasileira: Abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, PUC-CAMP, Campinas, v. 1, n. 1, p. 42-58, ago. 1996. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/arti-cle/download/461/441>. Acesso em: 26 mai. 2016.
- SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- TOURINHO, Maria Antonietta de C. **Imperial Instituto Baiano de Agricultura: a instrução agrícola e a crise da economia açucareira na segunda metade do século XIX**. Salvador, 1982. 272 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

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 Propae (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.

VIANA, Oliveira. Etnologia das classes rurais. **Populações Meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, v. 27, 2005. p. 160-180. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?ei=PtryW9OIMYGPwgT9tbF4&q=popula%C3%A7>. Acesso em: 15 fev. 2017.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 83-104.

WEST, Cornel. The Dilemma of the black intelectual. In: WEST, Cornel. The Cornel West: reader. Basic Civitas, 1999. p. 302-315.

WISNIEWSKI, Ana Patrícia. (In)Visibilidade Negra. **Núcleo de Direitos Humanos**: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://unisinoblogs.com/ndh/2013/09/30/invisibilidade-negra>. Acesso em: 15 fev. 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXO A - SUJEITOS DA PESQUISA

1. **Djonga** – Gustavo Pereira Marques nasceu em Belo Horizonte/MG, em 1994, é um rapper, escritor, historiador e compositor brasileiro. Considerado um dos nomes mais influentes do rap na atualidade, o artista chama a atenção por sua



lógica afiada, marginalizada e agressiva e por suas fortes críticas sociais nas letras. A ideia do *rapper* é mostrar que o *hip hop* não é uma "música marginalizada", como um dia foi considerado o samba. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Djonga_\(rapper\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Djonga_(rapper)). Acesso

em: 25 dez. 2019.

2. **Emicida** - Leandro Roque de Oliveira nasceu em São Paulo, em 1985, mais conhecido pelo nome artístico é um *rapper*, cantor e compositor brasileiro. É considerado uma das maiores revelações do *hip hop* do Brasil da década de



2000. O nome "Emicida" é uma fusão das palavras "MC" e "homicida". Por causa de suas constantes vitórias nas batalhas de improvisação, seus amigos começaram a falar que Leandro era um "assassino", e que "matava" os adversários através das rimas. Mais tarde, o *rapper* criou

também um acrônimo para o nome: E.M.I.C.I.D.A. (*Enquanto Minha Imaginação Compuser Insanidades Domino a Arte*). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Emicida>. Acesso em: 25 dez. 2019.

3. **Flávio Renegado** – Flávio de Abreu Lourenço nasceu em Belo Horizonte/MG, 1982 é cantor e compositor autodidata de rap, funk, hip hop, samba, mpb e reggae brasileiros. Artista com origem na favela apropriou-se de



um conciso discurso ativista social. Lançou em 2008 seu primeiro álbum *Do Oiapoque a Nova York* e em 2011 o segundo álbum chamado *Minha Tribo é o Mundo*, o dvd ao vivo *Suave ao Vivo*(2014) e em 2015, o EP *Relatos de um Conflito Particular*.

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fl%C3%A1vio_Renegado. Acesso em: 25 dez. 2019.



4. Larissa Luz - Larissa Luz nasceu em Salvador/BA. Filha de uma professora de português chamada Regina Luz e cresceu em meio a livros e música. Aos dez anos começou a cursar canto e teclado no curso Tom Musical com a professora Soraya Aboim. Desde então não parou mais. Seguiu com o propósito de ser cantora e fez curso livre de violão na UFBA e teatro. Começou então a apresentar-se em *shopping*. Participou de outros movimentos artísticos como, por exemplo, concurso de desenho e sua peça tornaram-se conhecida em toda a Bahia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Luedji_Luna. Acesso em: 25 dez. 2019.



5. Liniker - Liniker de Barros Ferreira Campos nasceu em Araraquara/SP, em 1995, é uma cantora e compositora brasileira da banda Liniker e os Caramelows. Também compõe e canta músicas de gênero soul e black music. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Emicida>. Acesso em: 25 dez. 2019.

6. Luedji Luna – Nascida no Cabula e criada em Brotas, bairros de Salvador,



Luedji cresceu sabendo sobre luta, política e revolução, mas demorou até encontrar seu espaço no mundo. Em entrevistas, revelou que sofria racismo na infância, em sua escola, por parte dos colegas, e que isto a afetou profundamente, podendo transformar esta dor em arte. Luedji começou a compor suas canções aos 17 anos, onde já cantava informalmente em bares da sua cidade natal. No ano de 2007 foi aprovada no vestibular e ingressou no curso de Direito, da Universidade do Estado da Bahia. Apesar disto, optou por não exercer a profissão para dedicar-se exclusivamente a música. Em 2011 começou a estudar canto popular na Escola Baiana de Canto Popular. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Luedji_Luna. Acesso em: 25 dez. 2019.



Nara Couto é cantora e pesquisadora da cultura africana e afro-brasileira. A artista nasceu no bairro do Curuzu, em Salvador, e começou a pesquisar, ainda adolescente, a relação da musicalidade baiana com o continente africano. Disponível em: <http://www.negrarosa.com.br/2016/11/linda-e-preta-com-nara-couto.html>. Acesso em: 13 ago. 2019.

7. Preta Rara - Joyce Fernandes virou há doze anos. Adotou como nome artístico



o apelido que ganhou da mãe por gostar de coisas “diferentes” das outras meninas: jogar futebol, escalar muros, escrever rimas. Aos 32 anos, a rapper e arte-educadora já se acostumou a ouvir por aí que a sua fala “incomoda”. Faz sentido. Foram anos de silêncio e outros tantos de desabafo só com a caneta e o papel. Disponível em:

<https://revistacult.uol.com.br/home/preta-rara-faz-do-desconforto-seu-motor-criativo/>. Acesso em: 25 dez. 2019.



8. Xênia França - Xênia França nasceu no Recôncavo Baiano, passou a adolescência em Camaçari e mudou-se para São Paulo em 2004. Trabalhou como modelo até 2008, quando começou a cantar em bares. Conheceu Emicida, que a convidou para participar das gravações do EP *Sua Mina Ouve*

Meu Rep Tamém e do álbum *Emicídio*, ambos de 2010. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/X%C3%AAnia_Fran%C3%A7a. Acesso em: 25 dez. 2019.

ANEXO B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual o seu nome e sua idade?
2. De que cidade você é natural e onde reside atualmente?
3. Qual curso você faz no Centro de Formação de Professores – CFP e em qual semestre está atualmente?
 - 3.1 Qual curso você fez no CFP e em que ano concluiu a sua graduação? Depois disso, o que fez ?
4. Qual a sua cor?
5. Qual a concepção de corpo (s) e de identidade (s) que você possui?
6. E de corpo (s) e identidade (s) negra(s) ?
7. Na sua concepção, quais elementos sociais contribuem na formação destes corpos e destas identidades?
8. E para possíveis reconstruções de corpo (s) e identidade (s) ?
9. Você poderia narrar algumas experiências e vivências acadêmicas sobre estes temas?
10. Para você houve um processo de afirmação e dinamização da sua identidade negra relacionada ao corpo? Se sim, pode nos falar sobre isso ?
11. Para você Amargosa possui repertórios socioculturais?
12. Se considera que sim, como estes repertórios influenciam (ram), interferem (interferiram) ou dialogam (ram) nas suas concepções sobre seu corpo? (Por quê?)