



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ALINE SANTOS OLIVEIRA



**OS GRUPOS NEGROS UNIVERSITÁRIOS DA UFBA COMO ESPAÇO
DE FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA**

**SALVADOR-BAHIA
2008**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ALINE SANTOS OLIVEIRA

**OS GRUPOS NEGROS UNIVERSITÁRIOS DA UFBA COMO ESPAÇO
DE FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA.**

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia sob a orientação da Professora Dr.^a Teresinha Fróes Burnham.

SALVADOR-BAHIA
2008



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ALINE SANTOS OLIVEIRA

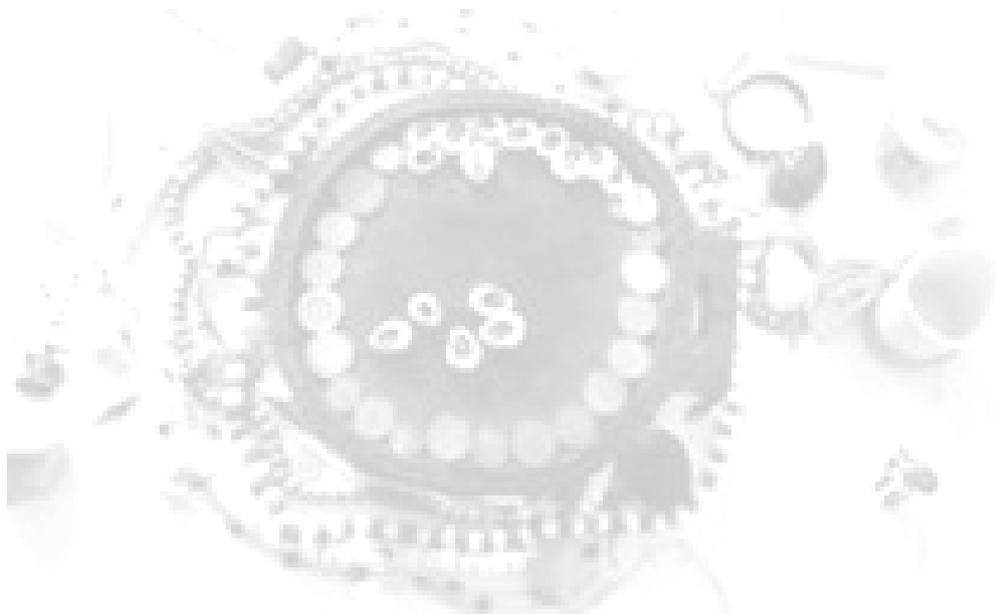
**OS GRUPOS NEGROS UNIVERSITÁRIOS DA UFBA COMO ESPAÇO
DE FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA.**

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Jacques Depelchin

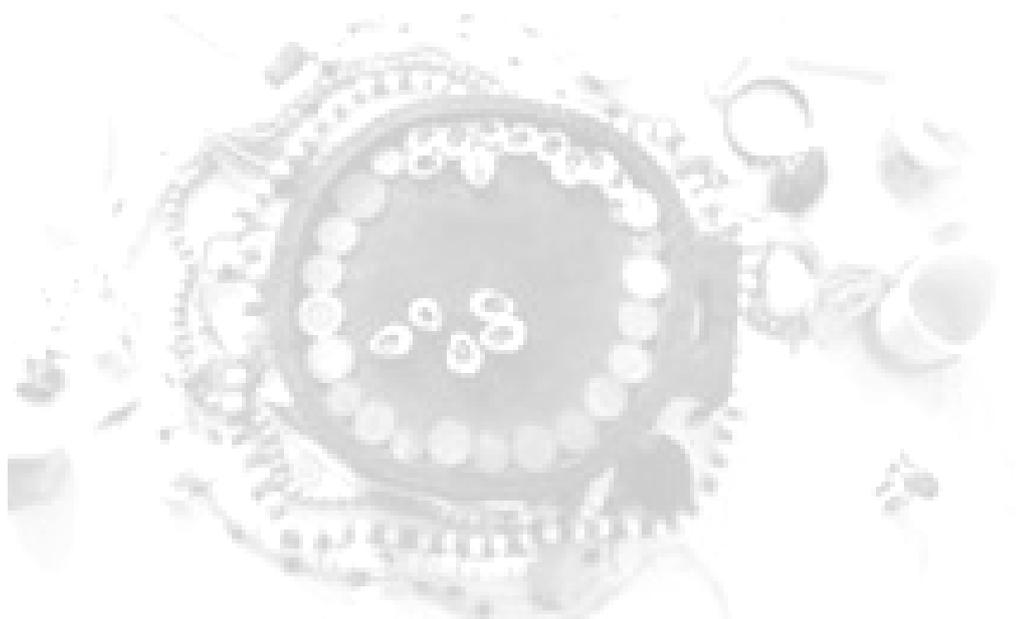
Prof.º Dr. Dante Augusto Galeffi

Prof.ª Dr.ª Teresinha Fróes Burnham (Orientadora)



Dedico esse trabalho...

às mulheres
da minha família e,
em especial, minhas avós
Aurelina Santos e Albertina Oliveira
pela doçura do olhar e legado de vida.



Agradecimentos...

à Deus por estar sempre ao meu lado,
aos meus pais, Edilúcia e José Celso, pelo amor e carinho,
sem eles nada disso seria possível.

Aos meus irmãos Celso, Luciene e Ednaldo,
aos sobrinhos Erick e Heitor pelo calor humano e ligação incondicional,
às amigas que sempre estiveram presentes:

Marildes Caldeira,
Tânia Torres, Célia Ribeiro e
Sheila Mariane e com ternura
ao meu Amor.

E a minha orientadora por abraçar meu trabalho.

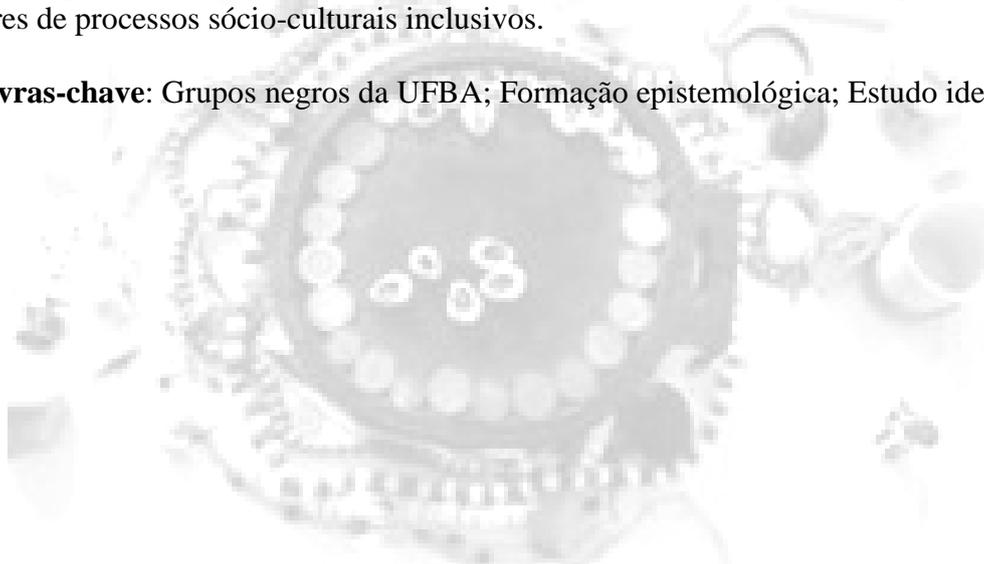
SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	CONCEITOS: UMA ABORDAGEM PARA O ENTENDIMENTO.....	13
2.1	A UNIVERSIDADE BRASILEIRA	14
3	OS GRUPOS NEGROS UNIVERSITÁRIOS E A FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA: UMA TRAJETÓRIA DE LUTA	24
3.1	FACES DA EPISTEMOLOGIA E A FORMAÇÃO/INTERNALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: ESTIGMAS E ESTERÍÓTIPOS.....	25
3.2	NUCLÉO DE ESTUDADES NEGRAS E NEGROS DA UFBA: NENU.....	35
4	O DIÁLOGO: MUDANÇAS NA CONJUNTURA E SEUS REFLEXOS.....	44
4.1	POLITICAS PÚBLICAS: AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.....	45
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
6	REFERÊNCIAS.....	55

RESUMO

O presente trabalho intenta sistematizar como os grupos negros se utilizam do saber científico para serem autores e/ou co-autores de sua história. Sendo assim, o estudo perpassa e se apropria de conceitos que, ao longo do texto, facilitarão o entendimento da abordagem dada a este [texto]. Conceitua a casa do saber, a universidade brasileira, como um ambiente de contradições e relações verticais, fruto de um processo histórico e de ideologias que contribuíram e contribuem para o fosso existente entre as etnias. Tais grupos se especializam teórico e metodologicamente para resgatar o conhecimento produzido por seus ascendentes, saberes constituintes de suas identidades [etnias] que são negados na formação epistemológica dada pela universidade. Além do conceito de universidade, traz concomitantemente a definição de epistemologia e a abordagem da multirreferencialidade – como possibilidade de comunicação entre os saberes de forma horizontal – na formação de sujeitos autônomos e autores de processos sócio-culturais inclusivos.

Palavras-chave: Grupos negros da UFBA; Formação epistemológica; Estudo identitário.



I – INTRODUÇÃO

Atentando para a questão diversidade e formação da identidade étnica nesse momento em que se encontra o mundo, denominado por alguns de pós-modernidade, busco neste trabalho analisar através de uma metodologia empírica – entrevista – os grupos universitários negros da UFBA como espaço de formação epistemológica - tentando fazer um retrato sobre seu surgimento e contribuição para a formação epistemológica do sujeito humano contemporâneo, principalmente da população negra da cidade do Salvador – que busca ressignificar as relações com a universidade brasileira, instituição que nasce elitista e, ainda hoje, preserva práticas colonialistas que a afasta da maior parte da sociedade soteropolitana e brasileira.

No trabalho abordarei conceitos ideológicos e institucionais buscando, ao longo da história, traduzir algumas relações subliminares que permeiam os contextos identitários e formadores de saber. Sendo assim, diferenciando ou/e discordando com abordagens racionalistas, trago uma visão crítica sobre universidade de ontem e de hoje e da educação como parte dos processos desumanos que sofreram os povos que contribuíram para a formação da nação brasileira: negros e indígenas, enfatizando o trabalho dos grupos negros no processo e dinâmica da conjuntura do país.

No segundo capítulo, abordo conceitos que transcorrerão por todo o texto e facilitarão o entendimento do recorte dado ao trabalho. Realizando uma breve análise sobre a universidade brasileira, faço uma ponte entre a abordagem de como esta instituição surgiu no século XII na Europa e seu surgimento no Brasil, relacionando detalhes específicos atrelados ao conceito de epistemologia, ideologias e resquícios históricos que ainda influenciam e autenticam suas práticas.

Dando seguimento ao trabalho, no terceiro capítulo, trago uma abordagem mais específica esclarecendo como a academia forma sujeitos baseando-se no modelo eurocêntrico, conceitos constitutivos e a manutenção de elementos identitários de grupos dominantes e, concomitantemente, apresento um retrato dos grupos negros como espaço de formação epistemológica resgatando sua história e sua identidade “mosaica” na era pós-moderna.

No quarto capítulo, discorro sobre reflexos desse movimento e seus diálogos com a universidade, discutindo e apontando políticas afirmativas que vieram contemplar a maioria marginalizada, como os negros, nas bases elementares da sociedade, como a educação.

A idéia desse trabalho nasce a partir do momento em que ingresso na Faculdade de Educação da UFBA e, ao longo desta formação, a instituição se faz ausente nas discussões sobre relações étnico-raciais e, conseqüentemente, não atende a uma gama de afetos que borbulhavam buscando respostas para a situação degradante da educação baiana. O entender e a busca pelas raízes do problema se tornam tão obscuros que parecem não ter resposta e sim, um processo de silenciamento ante a situação.

Em muitos momentos pensei em desistir daquela realidade, pois as relações constituídas naquele espaço me tornavam cada vez menor diante da grandeza que acreditava ser a instituição universidade. Eu não era ouvida, não conseguia entender o que se passava, o que me falavam. Era uma situação tão anormal que, às vezes, eu questionava sobre a minha própria identidade ou a falta dela. A linguagem posta e inferida pela universidade foi um desafio, já que as particularidades e os saberes locais são barrados nos portões da instituição que socialmente se diz formadora de sujeitos. Assim sendo, não me sentia acolhida por aquele “universo”. Parecia que tudo era uma fantasia. Me senti peça de um jogo/situação no qual não tinha sentido, eu não me percebia a presença da essência do meu próprio ser, sentia-me um sujeito vazio.

Uma crise existencial. Em diferentes momentos, eu memorava minhas experiências aos níveis de educação e nada tinha sido tão angustiante. Desejava muito que meus amigos estivessem ao meu lado para que no mínimo meu sorriso fosse o mesmo por que de alguma forma o brilho dos olhos já tinha sido ofuscado há muito tempo; queria trazer a minha realidade para a UFBA, queria que todos compartilhassem aquele momento e que experimentassem aquilo que muitos dos professores diziam ser possível, mas muito difícil.

No primeiro dia de aula, lembro-me que tinha marcado com uma amiga de cursinho pré-vestibular que também tinha passado no curso de Pedagogia para entrarmos juntas na tão sonhada universidade. E, quanto nos encontramos e entramos no prédio da Faculdade de Educação da UFBA, empolgadas para o primeiro dia de aula, cheias de perspectivas, fomos informadas que não haveria aula naquele dia e que teríamos uma programação de recepção promovida pelo Diretório Acadêmico (D.A) do curso. A gente não conhecia nem o prédio e,

muito menos, identificar as diversas siglas que as pessoas utilizavam para nos dar qualquer informação, era um espaço com muitas pessoas dispersas que passavam de um lado para o outro e nem sequer olhavam para as outras e, então, decidimos ir embora.

Permaneci naquele espaço sabendo que teria pela frente um desafio que estava além da questão conteudista, mas que seria uma prova existencial e que exigiria uma articulação com elementos jamais valorizados e relevantes para a academia, a minha ancestralidade. Não foi um processo fácil, pois todas as situações postas colocavam em cheque minha maneira de falar, de vestir, de ser, no entanto, eu não estava ali só por mim, mas, sobretudo, pelos meus pais que sendo marceneiro e doméstica nunca me colocaram limites nos sonhos, ideais e jamais omitiram a nossa situação na sociedade: negros, mal vistos por muitas pessoas que acreditam ser mais importante a cor da pele do que o brilho dos olhos (Bob Marley).

Acredito que quando não mais iria suportar, no período de 05 a 07 de novembro de 2004, foi realizado no PAF – Pavilhão de Aula da Federação/UFBA o III Seminário de Estudantes Negras e Negros Universitários da Bahia (III SENUNBA) intitulado: “Poder para o povo negro: um outro paradigma para a liberdade” promovido pelo Núcleo de Estudantes Negras e Negros da UFBA. A partir desse evento comecei a analisar os laços “conjugais” entre minha pessoa e a universidade, a UFBA. Agora não era mais o fato de estar nessa universidade, e sim, como ressignificar e me tornar agente, co-autora desse processo. Como a “relação” mudara de foco, minha observação também, antes eu não me sentia parte, sobretudo quando parecia um ser invisível, porém percebi que fazia parte de um grupo marginalizado e estereotipado por aquela instituição. Futura pedagoga, negra e oriunda de escola pública: “sortuda”, parece que cai de pára-quadras!

Ao longo do caminho, “monstros” foram surgindo, mas quem conhece sua realidade e suas raízes não teme as sombras no passado, que são deturpadas com um único objetivo, desestabilizar a estrutura identitária do sujeito. Cada situação anômala que só alimentava meu desejo de respondê-los não só com palavras, mas, sobretudo com ações. Saber localizar-se, percebendo o espaço no qual se produz e infere o discurso é um desafio para quem transita pelo espaço contraditório que é a universidade.

Foquei minha observação nos discursos das disciplinas, não que eu seja contra os teóricos clássicos, mas como inferir na minha realidade se não sou formada para isso, se não estudo minha própria realidade, os micros espaços? A imposição de conceitos universalistas adotada

pela universidade não aniquila totalmente a ação do sujeito, mas de alguma forma o distancia de sua comunidade, inibe a construção de mecanismos, a partir da sua vivência, de combate à desigualdade que se estabelecem nas micros relações e que são extremamente próprias daquele local, contexto. Será que brasileiros, baianos não produzem conhecimento? Remeto-me à concepção do teórico que antecede à prática, a extrema racionalização, concepção que não comungo por entender que não há teoria sem prática, ambas acontecem simultaneamente.

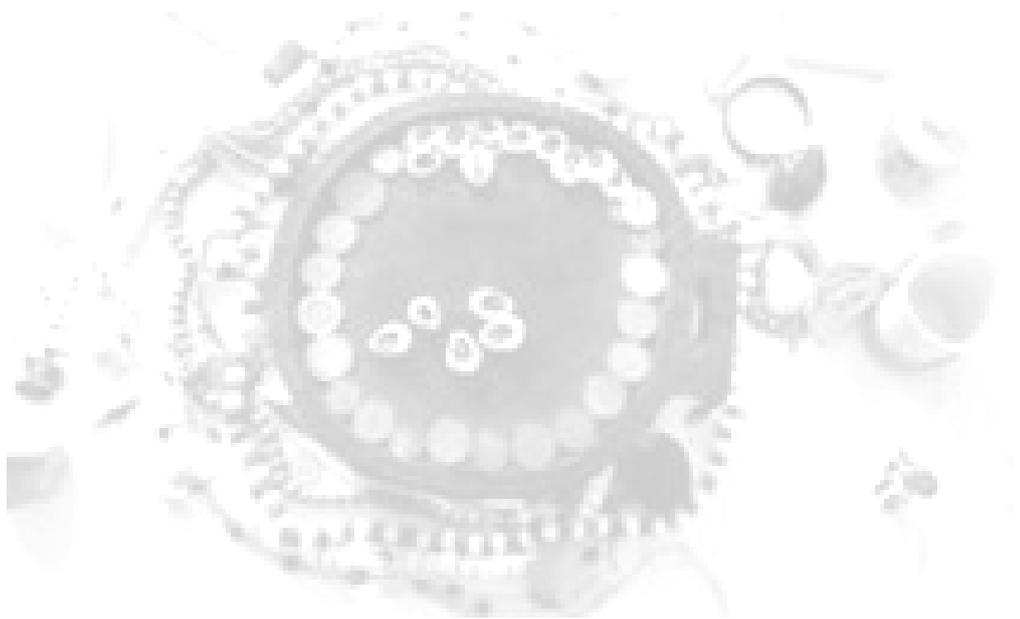
O mecanismo da universidade é tornar tudo tão abstrato que se tornam sem sentido para quem quer responder e contribuir no seu contexto familiar político-social e cultural. Ela não analisa os fatos cotidianos, mas reproduz um olhar romântico da educação e conseqüentemente atrelado à visão econômica, dizendo que a culpa é dos que não têm aptidão para entender seu discurso e, muito menos, o conhecimento tido como válido. Na verdade se não somos a solução para a universidade, ela nos rotula de problema.

A partir dessas observações foi necessária, para construção do trabalho, uma revisão bibliográfica e leituras de artigos em sites acadêmicos para sustentarem as idéias concebidas. Levantamento que não foi fácil, pelo próprio recorte dado ao trabalho. Diversos materiais estudados tinham uma abordagem macro, no entanto, contribuíram na percepção de dimensões que conduzem de forma subliminar às atitudes do ser humano nos mundos privado e público.

Na elaboração do trabalho, não só objetivei traduzi-lo em palavras, mas também, busquei uma imagem que pudesse simbolizar não somente ao trabalho, mas, sobretudo a minha história de vida. E, como inspiração, veio à idéia de colocar a imagem de um Ifá¹ - um oráculo que, segundo consta, nasceu no Antigo Egito e migrou para a África Ocidental, especialmente para as regiões onde hoje estão localizados a Nigéria e Benin – um símbolo, que faz rememorar o conhecimento e a relação existente entre as mulheres de minha família, as quais me formaram e me fizeram compreender que as leituras do e de mundo, das ações, dos fatos e sentimentos, que vão sendo tecidas ao longo da vida têm significado e, conseqüentemente são comunicáveis entre si, onde não há o melhor ou pior, ganhadores ou perdedores, mas sim, um universo onde todos precisam de todos numa influência mútua que simboliza a própria vida.

¹ Este oráculo é composto por 256 signos ou odun de IFÁ, cujo corpo literário contém, pelo menos, 101 histórias relacionadas a cada um deles. Neste contexto, é possível entender o passado, o presente, o futuro, a origem mística de todas as coisas, a psicologia humana, as formas de pensar e atuar da Humanidade, as doenças espirituais, a cura pelos ritos e a farmacologia vegetal.

Portanto, convido-lhe para viajar nas idéias e posicionando-se criticamente sobre todas as indagações e posicionamentos, afinal: “[...] estamos por nossa própria conta!” (Steve Biko); e sem festa não há revolução! (Boaventura Santos ², 2008).



² Frase inferida por Boaventura Souza Santos em palestra intitulada: “Um diálogo com os Movimentos Sociais”, realizada no colégio Central em 11/08/2008.

II – CONCEITOS: UMA ABORDAGEM PARA O ENTENDIMENTO

*“Foi-me extremamente difícil criticar as noções que me serviram de armas críticas para ultrapassar os antigos modos de pensamento. É fácil ultrapassar o passado, mas não é fácil ultrapassar aquilo que faz ultrapassar o passado”
(Morin, 1991).*

Neste capítulo, abordo conceitos que transcorrerão por todo o texto e facilitarão o entendimento do recorte dado a este trabalho. Realizando uma breve análise sobre a universidade brasileira, faço uma ponte entre o período e características desde quando esta instituição surgiu, no século XII, na Europa e seu surgimento no Brasil, relacionando detalhes específicos atrelados ao conceito de epistemologia e resquícios históricos que ainda influenciam e autenticam suas práticas.

Entender o processo formativo dentro da universidade ao longo da história e, principalmente na modernidade, que está intimamente influenciado pela questão econômica, é ousar desvendar as redes que configuram as relações e as formas de silêncio entre o saber dominante e os saberes não dominantes. Portanto, discorrer sobre a interpretação de epistemologia e como esse conceito foi “usurpado” e ressignificado, faz-se necessário para compreender a existência da diversidade epistemológica dentro das diversas universidades, as quais reivindicam e fazem críticas à concepção de que os conhecimentos, as experiências culturais são descartáveis perante um mundo que contempla a razão e sua consequência – a existência de uma única verdade – como um fator determinante na formação dos sujeitos.

Relacionar o papel da universidade, como casa do saber, e a teoria do conhecimento como processo formativo de indivíduos sem a identificação destes à metodologia e demais elementos basilares, é previsível que tal instituição seja contestada por se alimentar e estruturar-se a partir de uma ideologia hegemônica. Um cientificismo que não responde às inquietações, aos afetos da maioria e, portanto, põe em questão a validade do olhar monocultural em relação ao mundo, que em si é singular e, concomitantemente, plural, sobretudo na formação da sua identidade.

2.1 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Quando abordamos a questão educação, sabemos o quanto é complexo conceituar algo que não pode ser negado como intencional, visto como instrumento fundamental da mudança ou manutenção social, cultural e política de um povo no que se refere aos mais diversos interesses. E, ao buscar concepções ao longo da história para entender suas práticas e mecanismos de controle social, especialmente na modernidade, entendemos o objetivo claro desta que é de unificar um povo, dar uma identidade, percebendo-se o quanto as diferenças, a pluralidade (que é própria dos seres humanos) e as nações foram podadas e desrespeitadas.

E tal situação há de continuar enquanto o poder de controle sobre os conteúdos, estruturas e financiamento da educação depender daqueles que dispõe também do poder econômico e político no seio da sociedade capitalista - eis a razão porque toda democratização da educação é sem dúvida ilusória (BOWLES e GINTIS, 1976; apud GOMES, 2007).

De acordo com Souza as universidades nasceram na Idade Média e são coevas do período denominado renascimento intelectual do século XII, que marcou a reorganização civilizatória da Europa, após a hecatombe das invasões bárbaras. Formada por professores e alunos, estas corporações se reuniam de forma duradoura para a leitura de clássicos, o estado teológico, a discussão dos temas polêmicos e a organização lógica dos saberes disponíveis. Regidas por estatutos próprios, escolheram seus diretores e aprovaram regimento de trabalho acadêmico [metodologia] e instituíram, hierarquicamente, seus professores por grau de sabedoria: mestres e doutores.

Tais organismos estudavam quatro áreas: Teologia, Direito, Medicina e Artes Liberais. Este conjunto era denominado de *Studia generalia*, que não discutiam problemas de esfera social, política e cultural contemporâneos. Assim sendo, não dialogava com o mundo além de seus muros. Algumas de suas características lembram a organização da universidade que conhecemos hoje e, o mais interessante é que *Studia generalia* nasce através de um grupo fechado que tem semelhança ao modelo inicial brasileiro apesar do contexto extremamente diferente. Em ambos os casos, a grande maioria da população não tinha acesso à leitura e aquelas que dominavam, em maioria não atingiam o nível de “complexidade” requerida de leitura. Essas organizações se destacavam socialmente apesar de o todo conhecimento desenvolvido ser, unicamente, para interesse próprio.

Partindo da lógica que afirma “conhecimento é poder”, devido ao status meritocrático, as idéias constitutivas dessas instituições – que, de início, eram formadas por grupos que não

tinham ligações com instituições legitimadas socialmente – foram “absorvidas” pela igreja Católica e pelo Estado sendo muitas criadas por decretos a partir do séc. XIII. No século XVIII, estas serviriam, maiormente, para dialogar e apresentar estratégias aos problemas contemporâneos ocorrentes de ordens políticas das nações e na sociedade como um todo. Constituindo-se como o ventre de uma ideologia hegemônica e marginalizadora da alteridade, especialmente, como elemento unificador de um povo.

Esse resumido panorama da organização e periodização que nasce na *Studia generalia* e que, posteriormente iria se chamar universidade vem confirmar desde sempre esta como elitista e hoje, com audácia, poderíamos classificá-la como uma espécie de colégio invisível onde só seus participantes teriam respaldo e acesso às informações ali formuladas e discutidas, estabelecendo representações “dogmáticas” as quais alimentariam seu *status*, sobretudo, quando eleita a legítima casa do saber.

A concepção de exclusividade do conhecimento a uma classe privilegiada, dos que têm “aptidão”, se constituiu no Brasil. Segundo Souza (1997) os cursos de ensino superior surgiram no século XIX, com a vinda da família real para este país devido ao bloqueio continental de Napoleão. Numa sociedade escravista, considerada a “vaca de tetas fartas” da coroa portuguesa, um pólo de riquezas agrícolas e minerais, não se tem registro da preocupação de educar a população que constituía seu território e, se tal existiu, foi silenciado, pois a idéia de educar estava atrelada a revolução.

O fato de aqui não haver universidade até o final do período monárquico (1822-1889), não impediu a existência de bacharéis, físicos e sacerdotes – filhos de fidalgos que se formaram na Europa, principalmente em Coimbra e Montpellier. No entanto, estes não tinham atuação social significativa em relação à transformação/modificação das relações de poder, resumindo-se em figuras representativas da classe aristocrata da sociedade brasileira.

Ideais de criar uma universidade no Brasil não faltaram, porém por muito tempo estas idéias foram ocultadas. Contudo, em 1912 nasce a primeira universidade brasileira, no estado do Paraná, que desapareceu em três anos. Oito anos depois, passa a existir a tão esperada universidade do Rio de Janeiro criada pelo decreto nº 14.343, em 7 de Setembro, que na verdade, se resumia numa reunião de cursos isolados que só tinha caráter de universidade por ter um setor que os representavam – a Reitoria: unidade simbólica. Diferente da USP e da UNB (criada na década de 1960 com uma configuração diferente das demais criadas), as quais

fizeram esforços de seguir uma dinâmica integrada, o que não modificou a forma de pensar ou conceber a importância da democratização do saber, embora, pois só a elite brasileira ocupava suas cadeiras.

O ensino superior nas universidades brasileiras funcionou de forma isolada e extremamente enciclopedista devido à influência francesa e posteriormente, tecnicista e profissionalizante quando incorporou o modelo americano universitário, no qual, discussões epistemológicas com foco sociocultural [particularidade, regionalidade, e etc.] não cabiam no universo racional. Mantinha-se a fidelidade, a neutralidade. As disciplinas eram vistas como imutáveis e impares diante de temáticas e outros conhecimentos existentes. Tais instituições vieram suprir o déficit sofrido pela elite brasileira e, conseqüentemente, manter o fosso da desigualdade sociocultural entre os povos construtores do país.

Com toda a euforia e desafios para o desenvolvimento nacional, professores estrangeiros foram contratados. A universidade brasileira “copia” pensamento dos tempos modernos e concepções já ultrapassadas no Velho Mundo em relação ao conhecimento, além de exaltar profissionais estrangeiros não especializados na sua história e composição identitária. Portanto, descarta-se qualquer possibilidade de fazer emergir e ou analisar as contribuições dos saberes multiétnicos na sociedade brasileira até porque a consciência da sociedade não visualizava a existência e, conseqüentemente, a importância de tal contribuição sendo uma abordagem limitada devido ao pensamento da época.

Fascinada em demonstrar seu potencial, a universidade brasileira concebe o saber universitário como de extrema complexidade intelectual do pensamento, eximindo-se da culpa do não acesso de indivíduos de classes marginalizadas por acreditar que estes não tinham capacidade biológica para tal estágio, possível influência do racismo. Sendo assim, só quem tivesse “aptidão intelectual” poderia acessar esse tão superior nível de ensino, concepção mantida na Lei nº. 5540/68 que, continuava a exigir o vestibular, apesar de aparentemente rejeitar o entendimento sobre o conhecimento ser somente privilégio para as classes socioeconomicamente favorecidas.

Este ponto de vista contradiz a psicologia do desenvolvimento [Vigotsky, Wallon e etc.] quando esta afirma que a aprendizagem inicia-se desde nosso nascimento, constituído [o aprendizado] por diversas etapas, as quais precisam ser instigadas a todo o momento. Contudo, no caso da maioria das crianças brasileiras, faltam, ainda políticas que atendam à

necessidade de estar na escola, sobretudo as pobres e negras que, portanto, estão sujeitas ao preconceito da “falta de aptidão”.

Pensar que todos os indivíduos são iguais é um equivoco e uma concepção alienante. A partir do momento em que o desenvolvimento e produção científica está estruturado na existência de dois grupos antagônicos, onde alguns pensam e outros executam ou servem, meramente, como cobaias, surgem nesse contexto barreiras que dificultam qualquer possibilidade de visibilidade e/ou organização intelectual diferente do molde da ciência concebida pelo modelo cartesiano.

Que brasileiros são esses? Que abordagens metodológicas seriam eficazes a nossa realidade como país multiétnico? Quem controla o discurso? De fato, nossa universidade tem uma identidade?

Apesar de vivermos num país democrático, a universidade tem demonstrado uma identidade, uma única identidade, que tenta a todo o momento silenciar e homogeneizar os outros [os diferentes: negros, indígenas, poetas, místicos, homossexuais e etc.]. O conhecimento se desenvolve numa perspectiva econômica, sistêmica e com os ranços elitistas e coloniais impede que as nossas instituições contemplem o artigo 52 da lei 9394/96 que diz:

E delas exige que respondam pela ‘produção intelectual’ institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional (BRASIL, 1996).

Mas, se olharmos na perspectiva dominante, esse objetivo foi concretizado, se nos colocarmos a questão: “quem narra os fatos e os classifica os problemas como relevantes”?

No final dos anos 50, e principalmente no início dos anos 70, houve um crescimento de cursos superiores e criação de universidades no Brasil. Entretanto, por volta dos anos 90, essa perspectiva é eliminada com o emprego de políticas neo-liberais, onde seus ideólogos enfatizam a minimização do Estado, com a promoção de privatizações de bens e serviços públicos, dentre estes as universidades públicas. Ou seja, nem sofrendo reformas, a universidade conseguiu minimizar suas limitações históricas e ideológicas.

A universidade brasileira encontra-se num conflito, no qual de um lado, estão as demandas das camadas populares por cursos superiores e, do outro, o Estado, induzido pelo neoliberalismo, exigindo redução nos investimentos, o que gera uma total incapacidade de cumprir uma das principais promessas, mostrando-se falha na questão de emancipação social.

Um duro freio nas promessas de democratização, impedindo a maioria da população de acessar e escrever a sua história ou ser co-autora desta no ambiente acadêmico responsável pela “produção intelectual” como fora supracitado.

Inquietações de ordens diversas surgem a partir da interpretação desse contexto e, principalmente, nas dimensões intra e inter muros dessa instituição, pois os que quebram o paradigma e acessam a casa do saber com muita dificuldade têm sede, fome de resolver questões urgentes e relevantes que afetam seu mundo público e privado, classificado, muitas vezes, como “submundo”. E, como se apossar do espaço “público” de saber? Afinal, esse espaço não foi pensado para os “diferentes”. Como estabelecer relações horizontais, se o ambiente não concebe opiniões divergentes as representações estabelecidas?

Exigir direitos de acesso e permanência é interpretado, neste trabalho, como um problema para a universidade que nunca dialogou com as etnias constituintes do povo brasileiro, as quais, na maioria das vezes, foi seu objeto de estudo tendo sua história folclorizada. A expressividade destes é reduzida como algo ínfimo, sem fundamento e seus objetivos caracterizados como confusos “por eles não compreenderem” a discussão epistemológica devido à “complexidade”.

A universidade se exime da culpa e afirma que a identificação dos “OUTROS” com o seu espaço será difícil, não por parte ou culpa da instituição, mas por causa dele mesmo [indivíduo diferente] que estranha a estrutura e, sobretudo o discurso que não domina por este exigir “aptidão”.

A epistemologia utilizada pela universidade, ainda hoje, valoriza o ser extremamente racional e com o pré-conceito impõe barreiras dificultando o acesso da diversidade, pois se sente ameaçada. Esse comportamento me conduz à analogia entre teorias defendidas por Nina Rodrigues que afirmava a degeneração da raça humana devido à miscigenação e a comunicação entre os saberes.

Segundo Netto (2005), quando Nina Rodrigues, por exemplo, narra os cultos religiosos, os rituais, a magia afro-brasileira, é somente para demonstrar a incapacidade do negro assimilar a religião católica, pelo fato, segundo o autor, de ser desprovido do pensamento abstrato, ou quando refere-se à língua do negro, é para demonstrar a simplicidade da estrutura da mesma. E, finalmente, quando aborda a arte afro, é para concluir que ela é “rústica”, “deformada” e

“primitiva”. A defesa do discurso hegemônico deve se valer de critérios semelhantes a do cientista brasileiro do século XIX para justificar suas práticas.

As inquietações são intensas quando avalio que significado tem esse conhecimento que não reconhece os ambientes, as comunidades e as raízes que tecem ciências diferentes, porém não divergentes, do seu e daquele que experienciou outras situações, crenças e diálogos. Que sujeito a academia forma se não aborda elementos constituintes de sua história? Qual o respaldo que dá autenticidade da história contada por ela? Então me deparo com tal afirmação:

A escola utiliza conteúdos e valores significativos na sociedade capitalista para formação de alunos úteis e dóceis. Úteis, pois aprendem o mínimo necessário para uma participação produtiva na sociedade (não é à toa que se usa a expressão “conteúdos mínimos” para “padronizar” o currículo nas escolas e justificar a promoção dos alunos). Dóceis, pois aprendem a distinguir quem é que manda em quem na escola e aprendem, com isso, a importância da obediência para sua permanência e sucesso na escola e na vida (CRUZ, 2002).

A elite brasileira manipulou, e ainda manipula a dinâmica educacional utilizando-se de vários instrumentos sociais, políticos e culturais para manter o controle de uma sociedade unitária, e “homogênea”. Contudo, grupos que são desfavorecidos socialmente por sua etnicidade, comportamento sexual, gênero, classe social e etc., repudiam o “padrão”, a normalidade. Essa estrutura nunca configurou uma relação estável.

No último quarto do século XX, no período pós-ditadura, quando as ideologias dos diversos movimentos sociais utilizaram-se desse momento político do país propício para reivindicar o reparo das atrocidades históricas gritantes na sociedade brasileira, grupos estabeleceram novos paradigmas e acreditaram estar entrando num novo período denominado por muitos como “pós-modernidade” denunciando e rompendo com características do sujeito moderno, individualista, detentor do saber, marcado pela unidade, fixidez e estabilidade.

Segundo Freire (2008), diferentemente dos países europeus, onde os novos movimentos sociais se desenvolviam no sentido de preservar as conquistas sociais e assegurar um desenvolvimento que não colocasse em risco o meio ambiente ao mesmo tempo em que buscasse ampliar os direitos de livre participação política; no Brasil, este processo foi interrompido pelo golpe de 1964, que, a pretexto de livrar o país do "perigo comunista" proibiu todas as formas de manifestação popular que viessem “atentar contra a ordem pública” e adotou um modelo de desenvolvimento excludente, que beneficiou apenas as classes empresariais ligadas aos monopólios. Neste contexto, o não atendimento das

necessidades sociais elementares da população agravou os problemas sociais. Conseqüentemente, a população afetada, sem a tutela dos partidos e sindicatos, conseguiu se reorganizar, colocando em cena os novos movimentos sociais.

Em sua origem, o pós-modernismo significava a perda da historicidade e o fim da "grande narrativa". Por conseguinte, o processo identitário sofreu mudanças significativas e a educação também foi pressionada a abordar elementos concretos e, na medida do possível, apresentar um elenco de conceitos não mais de ordem binária e sim, diversa, oportunizando uma escolha não mais estereotipada, mas uma escolha que preenchesse o vazio constituído pela repressão.

Gestores e definidores de políticas educacionais, no bojo das discussões sobre diversidade, não conseguiram romper totalmente com os modelos hegemônicos, no entanto, tentaram emperrar através de várias maneiras o reconhecimento do "outro" tendo o currículo como forte ferramenta ideológica, perpetuando práticas formativas de forma subliminar, pois se sabe que:

[...] a escola não seleciona os mais capacitados ou produtivos, mas os que estão mais de acordo com as representações e expectativas de um grupo em particular já que este dispõe do poder de controle sobre o sistema de ensino e exerce este poder para conquistar, preservar ou aumentar seus privilégios e poderes (GOMES, 2007).

Porém, o conhecimento de forma compartimentada e estanque que é solidificado através das disciplinas está na pauta de discussões referente à problemática conceitual e de leitura de mundo. Discussões que rebatem a concepção de desordem, mas afirmam a existência de uma oscilação de conceitos/dogmas para conceitos híbridos ante o contexto atual no qual o sujeito está inserido. Principalmente na década de 80, quando a luta de resistência configurou essa nova conjuntura. Segundo Nascimento (2003), nesse período, por exemplo, o Movimento Negro já denunciava com mais intensidade as práticas racistas que aconteciam nos espaços formais de ensino.

No Brasil, e focando na Bahia, a discussão sobre diversidade e múltiplas identidades – decorrência histórica da formação do povo brasileiro e de como se dinamizou o contato de diferentes etnias, culturas –, no âmbito acadêmico apresenta-se como de cunho reparatório, como meio de afirmação de uma maioria antes denominada como minoria, pois não tinha visibilidade, uma vez que foi negada socialmente, principalmente, pela educação brasileira que nunca se deu conta da abordagem multirreferencial.

Através de ações que repudiaram a invisibilidade da luta por direitos iguais, por políticas que os contemplassem sociopolítica e culturalmente, atualmente, o discurso ganha força e já colhe frutos da denúncia e desmistificação da democracia racial brasileira. Apesar de ser “[...] evidente que as características políticas, sociais, econômicas do ambiente no qual a universidade atua podem também ser estimuladoras ou inibidoras do processo de produção do conhecimento” (TRINDADE; PRIGENZI. 2008).

2.2 A DESCOLONIZAÇÃO DO SABER

Antes de ousar a conceituar o termo “descolonização do saber”, queria dentre outras coisas desmistificar o termo epistemologia, pois confesso que sofri por um determinado tempo sua invisibilidade no meu processo formativo, onde a leitura do que viesse a ser epistemologia me amedrontava e, ao mesmo tempo, me afetava. Por que será que dentro da universidade, esse termo tão factual e cotidiano me impedira muitas vezes o diálogo?

Segundo Pombo (2008), o termo epistemologia significa teoria do conhecimento; estudo crítico do conhecimento científico em seus vários ramos. Surgiu para explicar, ou tornar válido respeitando o conhecimento a partir de uma série de requisitos, no entanto esse termo foi identificado com odo pelo modelo cartesiano e, passa a ser seguido e imposto a maioria das instituições legítimas socialmente e, ao mesmo tempo, se opõe à crença, ao conhecimento comum, classificado como aleatório [se fundamenta em algo/explicação não necessariamente testada em ordens práticas]. Entendendo a crença como um determinado ponto de vista não sistemática e o conhecimento científico sendo interpretado como uma leitura mais verossímil, por ser justificado por etapas/experimentos utilizados para explicá-lo que, por questão de ótica, se sobrepõe “ao acaso”, ao senso comum.

Sendo assim, o conhecimento se constitui em ambientes e contextos diferentes. Onde a percepção diversa deve ser respeitada, pois, cada tribo, povo, etnia, nação tem o direito de concebê-lo e justificar sua verdade pela sua história ou ótica de signos e significados, ou pelo menos ter o respeito a esse direito.

Segundo Trindade (2007), todo conhecimento torna-se, devido à necessária vinculação do meio ao indivíduo que pertence ao próprio meio, um auto-conhecimento. Essa interação faz-

se cogente pela gênese unívoca entre os muitos integrantes do mundo da vida, sem olvidar que o homem é um desses integrantes. Ocorre, deste modo, um acoplamento estrutural entre o sistema nervoso do observador e o meio, proporcionando assim, uma mútua transformação/adaptação. O ser é modificado pelo meio ao qual o próprio ser pertence e modifica. Portanto, impor conceitos que não fazem parte do *habitat* do indivíduo é aliená-lo.

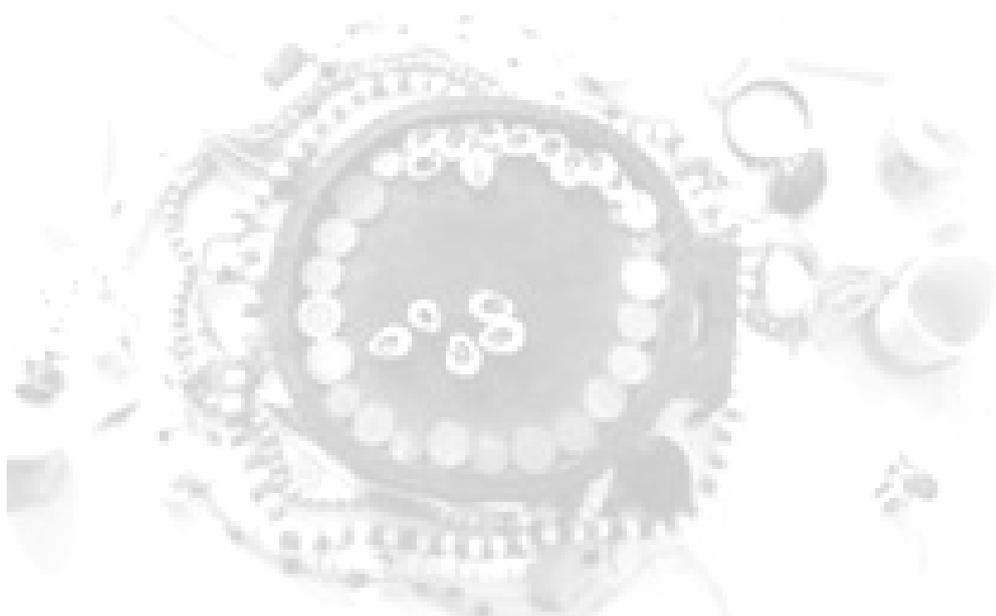
A descolonização do saber vem de encontro ao sufocamento epistemológico sofrido pelas diferentes culturas ao conceituar ou abordar diferentes formas de leitura, diferente do racionalismo aplicado a sistemática do que venha a ser verdade.

Ao longo das últimas décadas, adquire magnitude e densidade a discussão acerca das possibilidades de rearticulação dos saberes. Feita de um tateante repensar, a ciência, nesse debate, interroga-se e desloca-se para o centro. Contudo, todos os saberes, para além da própria ciência, são focalizados à procura de fios de meada e de travessias que possam fazer frente aos limites tecidos pelo conhecimento. Do limite à fronteira: da questionada condição compartimentada da ciência à compreensão dos espaços de saberes entrelaçados, espraia-se, difusa e incerta, a trajetória desse repensar a razão. A transdisciplinaridade é a ciência a se repensar que, ao homem, permite interrogar a sua condição e existência. Esvaziado de humanidade é o homem, coberto de razão excludente, pleno de limites e prisões. A ciência da ciência é o saber, falível, desassossegado, que o homem procura, transdisciplinar, e nele se interroga para se descobrir no outro (HISSA, 2008).

Resgatar e ressignificar o conhecimento não baseado na historicidade, mas sim nas histórias válidas, é o grande obstáculo do sujeito questionador e de formação híbrida valorizando sua subjetividade. Segundo Maturana (2001), todo sistema racional tem fundamento emocional, e é por isso que nenhum argumento racional pode convencer ninguém que já não estivesse de início convencido, ao aceitar as premissas a priori que o constituem.

E, mais do que quebrar paradigmas, é conscientizar as pessoas que a alteridade não é um erro, mas sim a expressividade inata ao ser humano. Um processo que não se dá num simples *insight*, mas no respeito à diferença e a subjetividade/identidade de cada indivíduo e seus elementos constituintes. Dentro das instituições de ensino superior – as universidades – observamos núcleos que ressignificam esse saber científico como peça constituinte de um “quebra-cabeça” e fazem releituras que possibilitam um entendimento mais integral e menos compartilhado, onde as discussões são multifocadas e permissivas ao diálogo não excludente, mas cúmplice às mudanças dinâmicas e modulares. Grupos epistemológicos que resgatem a leitura crítica de toda sistemática teórica, e cultural que legitimaram o abuso e, sobretudo, possibilitam a constituição de modelos alternativos que fortaleçam a ação de autonomia coletiva.

A partir desse panorama, trago no próximo capítulo uma análise focal baseada em entrevista realizada com integrantes de um grupo de estudantes negr@s da UFBA, que descrevem sua relação e posicionamento frente às práticas teórico-metodológicas e sócio-políticas exercidas e entranhadas no seio da Universidade Federal da Bahia, promovendo estudos e ações de resgate dos diversos elementos classificados como irrelevantes a constituição e estruturação do conhecimento adotado pela instituição supracitada.



III – OS GRUPOS NEGROS UNIVERSITÁRIOS E A FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA: UMA TRAJETÓRIA DE LUTA

*“Se descobrirmos que somos todos seres frágeis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão.”
(Morin, 2002)*

Esse capítulo vem especialmente abordar a dinâmica dos grupos negros da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e como esses se constituem como espaço de formação epistemológica. Sendo assim, cabe nesta composição do trabalho discutir o conceito de epistemologia abordando os paradigmas científicos e o processo silenciador sofrido pelos saberes não científicos ao longo do tempo em diversos contextos.

Faz-se necessário lembrar autores como Thomas Kuhn por sua indagação aos processos sofridos e estruturas do saber científico, Stuart Hall por trazer contribuições importantes na formação da identidade do sujeito e, conseqüentemente da concepção de verdade(s), considerando que a formação identitária se constitui através de um processo subjetivo que é afetado por múltiplas situações e/ou experiências, Milton Santos e Abdias do Nascimento por dialogarem com a problemática semelhante à concepção do grupo estudado e por discursarem sobre o contexto brasileiro, além de outros autores que debatem sobre a abordagem exposta na busca de entender essa rede de relações que se apresenta de forma silenciosa, no entanto, ativa.

Tais autores vêm enriquecer o trabalho, pois analisam as maneiras nas quais se instituiu/instituem o conhecimento nos diferentes contextos históricos apresentando panoramas e paradigmas do pensamento dominante e as variações epistemológicas ao longo do tempo. E, como os processos formativos se apresentam atrelados às ideologias e à ação política que, na maioria das vezes, estão sustentados por conceitos resultantes de diferença binária gerando exclusão, silenciamento ou marginalização do outro através das ligações estreitas que influenciam as estruturas epistemológicas da maioria das instituições sociais, especialmente, das educacionais.

Quando se estuda um grupo e se traz seu posicionamento frente ao contexto no qual este se constituiu e permanece, é clarividente a existência de uma luta que está embasada num posicionamento político, o que não significa necessariamente partidário, conseqüência da atmosfera de que faz parte.

A ação política fomenta e dá sentido a todo o processo formativo, especialmente aos processos de conhecimento e identidade. Deste modo, quero chamar a atenção de que a interpretação e aplicabilidade de modelos de epistemologia variam de acordo com o posicionamento político de cada grupo e/ou instituição na qual a leitura/interpretação de mundo se configura numa ação simbólica e representativa de manutenção ou ruptura ideológica e de identificação. Levando-se em consideração a relação entre os grupos negros de estudantes universitários e a UFBA, caracterizo a existência desses como espaços e movimento de denúncia de um processo selvagem e marginalizador trazendo à tona discussões de cunho reparador. Um posicionamento político que não quer se lançar como vanguardista, mas luta para que a sua história comungue com as diversas histórias num diálogo horizontal.

Portanto, neste capítulo trago os olhares interpretativos sobre epistemologia e entrelaçarei estas leituras citando alguns momentos históricos marcantes no processo da conjuntura mundial. Por conseguinte, apresento um breve panorama sobre a constituição de processos identitários e formação da identidade, representação e classificação binária. Exposições que se fazem necessários *a priori* para discorrer e entender a existência e trajetória de luta realizada pelo NENU – Núcleo de Estudantes Negros e Negras da UFBA – como espaço de formação epistemológica, um olhar interpretativo através de uma entrevista não estruturada que fez emergir detalhes bastante peculiares e enriquecedores para reflexões necessárias à conjuntura que vivemos no bojo das discussões étnico-raciais e políticas públicas de discriminação positiva.

3.1 FACES DA EPISTEMOLOGIA E A FORMAÇÃO/INTERNALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: ESTIGMAS E ESTEREÓTIPOS

Se partirmos da premissa que o conhecimento se constitui pelo sujeito a partir de suas experiências e relacionarmos esse processo aos modelos educacionais existentes, notaremos a demasia de “formatação” de sujeitos do que expansão de acesso e possibilidades de conhecimento. Pois, a negação do seu conhecimento e história pelo sistema imposto e, vice-versa, acarretará na destruição da ação formativa imposta institucionalmente ou do sujeito como proponente de sua própria formação, uma das *personas* [instituição formadora ou sujeito] envolvidas no processo entrará em colapso.

Segundo Woodward (2000, p.14) a identidade é relacional e vinculada também a condições sociais e materiais, além de simbólica, pois é através da marcação simbólica que damos sentido às práticas e relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. Assim sendo, não podemos negar que a marcação simbólica se apresenta ou se constitui muito antes do acesso e influências exercidas pelas instituições educacionais, mas sim, na instituição família que ao ser negada, desconstruída e rejeitada nos diversos ambientes sócio-culturais, como a escola, torna o sujeito “vazio”, sem referência.

Quando partimos para uma análise sobre a sistematização do conhecimento e formulação epistemológica que se estabelece, percebemos que o conceito de epistemologia e a abordagem dada ao enquadramento categorial da diversidade de concepções de ciência são controversos de acordo com a conjuntura. Ou seja, tal conceito se distingue quando olhado por interesses e/ou prismas diferentes. Segundo Pombo (2008), essas são as interpretações dadas à epistemologia:

1. **Epistemologia como ramo da filosofia:** no prolongamento da reflexão gnosiológica e metodológica, a epistemologia é entendida como uma reflexão filosófica sobre o conhecimento científico, pelo que constitui tarefa de filósofos (é o caso de Peirce, Husserl ou Cassirer).
2. **Epistemologia como atividade emergente da própria atividade científica:** a epistemologia é considerada como uma tarefa que só o cientista pode realizar, analisando e refletindo sobre a sua própria atividade científica, explicitando as suas regras de funcionamento, o seu modo próprio de conhecer. Neste caso, o cientista como que ultrapassa o seu papel assumindo o de filósofo (é, por exemplo, o caso de Einstein, Heisenberg ou Monod).
3. **Epistemologia como disciplina autônoma:** a epistemologia é considerada como uma investigação metacientífica, uma ciência da ciência, disciplina de segundo grau constituindo domínio de epistemólogos e que tem o seu próprio objeto (o discurso científico e/ou a atividade científica e os seus produtos) e o seu próprio método (consoante os casos, a análise lógica da linguagem científica no neo-positivismo de Carnap, Hempel, Raichenbach ou Nagel; o método psicogenético e histórico-crítico do projeto piagetiano de uma Epistemologia Genética; o comparativismo transcendental

de G. G. Granger de uma epistemologia comparatista; ou ainda as abordagens mais teóricas e especulativas de Bachelard, Popper, Kuhn ou Lakatos).

Essas três abordagens estão atreladas a marcos históricos que interferem na modulação da vida sócio-política e cultural, como também, na visão de mundo que o envolve e se faz concreta nas relações de poder. Não obstante, as relações firmadas são manipuladas por ideologias, ou melhor, por uma ideologia ocidental, dominante e eurocêntrica, a qual visa sempre o *status quo*, tendo a diferença de direitos como um forte aliado para tal sustentação. Dentro dessa lógica surge um grande questionamento sobre a existência da neutralidade, um ponto crucial para a ciência e sua veracidade, pois, quem seleciona e conta os fatos são sujeitos que estão limitados por experiências de vida diferente de outros que, para serem respeitados como integrantes de uma sociedade “civilizada” e racional, portanto, pensante, estes “devem” entender e internalizar o recorte dado como verdadeiro, onde o conceito ou tese imposto está além ou aquém das interpretações dadas e estabelecidas como verdadeiras no indivíduo e, nessa dinâmica, o conflito conceitual se estabelece. Por que estudar ou apreciar algo que não tem significado para mim?

Se ponderarmos essas abordagens e leituras, notamos que elas são definições que têm como foco o conhecimento científico, ou seja, o pensamento do mundo ainda está muito racionalizado e limitado, fato que resulta na exclusão de ricas abordagens metodológicas diferenciadas da científica que, hoje, são reconhecidas por estudos etnográficos, ou seja, pela própria ciência, como essenciais na comunicação (tecnologia desenvolvida pelo ser humano que contribuiu imensamente para seu desenvolvimento como ser cultural) e elemento chave identitário para a existência de diversas tribos espalhadas pelos continentes e que devem ser reconhecidas como fonte de saber, pois elas se estruturam e dialogam nas mais diversas abordagens e leituras complexas sobre relações diversas e intrínsecas a vida do sujeito em sociedade seja qual for sua estrutura ou contexto.

Deslocando-me das dimensões espaço-tempo, o que incomoda é quando nos retratamos a dois séculos atrás e, extraíndo elementos basilares de consciência da época passada e interpretando-a com uma leitura atual tornam-se “explicáveis” as práticas e as relações estabelecidas do e no passado, pois a concepção de mundo ainda não abarcava toda a complexidade e a gama de discussões que hoje está estabelecida na questão identidade, conhecimento, multirreferencialidade, multiculturalismo e etc. De fato, pergunto, no atual momento, em que esse movimento pós-moderno se caracteriza? Será que se configura mesmo

numa era de rompimentos? Ou mutação ideológica? Pois, a partir da análise do desenrolar da conjuntura, percebemos uma complexidade que torna difícil, contudo não impossível, romper com a essência dogmática (conhecimento racional) que divide o homem em partes e o classifica como máquina, não obstante a luta entre linhas de pensamento e, sobretudo políticas.

O diálogo ainda não se estabelece como estável e de forma horizontal, mas sim, como supõe Foucault (1996), o discurso é um mecanismo de poder socialmente utilizado para conduzir a massa, um procedimento de exclusão que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade, no entanto:

Os tempos modernos e, agora, os tempos pós-modernos (para alguns) causaram um estado de fusão na sociedade humana, de acordo com o estudo de Bauman (2004). Para ele, houve uma transformação do estado sólido para o líquido. Evidencia-se, então, o conceito de “líquido mundo moderno” – algo similar à frase antológica de Marx: “tudo o que é sólido desmancha no ar”. (FERNANDES, 2004)

Seja qual for seu direcionamento, acredito que não podemos banalizar as construções históricas que permanecem, nem tão pouco fingir que estamos há séculos passados, que não entendemos ou não percebemos que somos diferentes, ainda que, mecanismos históricos interfiram no agir e percepção de relações postas e socialmente conduzidas. Acredito que a partir desse “desequilíbrio” de paradigmas se estabelece um momento propício para os grupos marginalizados onde estes sejam co-autores e co-responsáveis no conduzir do diálogo sobre alteridade sócio-político e cultural, provocando olhares e ações inclusivos nos micro e macro contextos. Apesar da grande “enxurrada” de “desincentivos sociais crônicos” contrários à “emergência alternativa”.

É a apropriação e avaliação crítica de todas as construções, conceitos e categorias que tiveram seu apogeu no racionalismo do século XIX ou no racismo científico do século XIX e que legitimaram a exploração, escravização e subordinação das populações descendentes de africanos. Ou seja, é a leitura crítica de todo esse aparato teórico conceitual cultural que legitimaram a nossa opressão e, sobretudo, a construção de formas alternativas de pensamento e ação que suportem nosso processo de emancipação coletiva (CARNEIRO, 2006).

Relações analisadas e bem definidas por Bourdieu e Passeron quando citados por Silva (1990, p.6) afirmam que este processo de exclusão cultural acaba por contribuir para a reprodução das classes sociais e, conseqüentemente, nas relações raciais definidas como posições distintas no processo de produção e que este não se dá por nenhum ato de imposição bruta e visível, ou

seja, não é impondo valores da classe dominante que a escola chega a cumprir sua função. Ao contrário, seu êxito está exatamente na medida do êxito do processo de exclusão que ela realiza. Situação que muitos autores como Boaventura de S. Santos, Carlos Roberto Carvalho, Ângela Nobre de Andrade e etc. denominam como epistemicídio. Particularmente no Brasil, tal processo envolve a questão étnica de forma disfarçada atingindo elementos basilares e identitários da população afro-descendente.

Epistemicídio é um termo recente e para melhor visualizarmos, trago a definição de Macamo (2008), que aborda esse termo por entender que a afirmação da ciência implicou sempre uma espécie de “limpeza do conhecimento” para usar uma expressão “perigosamente próxima dum desses percalços históricos que teimam em sujar o palmar da modernidade”. Como na ex-Iugoslávia das limpezas étnicas, o epistemicídio foi sempre uma operação clínica necessária à imposição da ordem. Aqui também já alguém se pronunciou de igual maneira: Zygmunt Bauman (1991) que fala do Estado, dum estado-jardineiro, como ele diz, cuja função é de eliminar ervas daninhas e manter a ordem e limpeza *no* jardim e não *do* jardim, porque essa ordem e limpeza são um artefato da própria presença do Estado. O que não foi diferente no Brasil, quando a miscigenação era vista como o fim de um povo e o surgimento de seres “anômalos”, interpretação que legitimou todo um movimento/ação de embranquecimento objetivando, conseqüentemente, elevar intelectualmente o país.

Como nos asseguram os etnógrafos, e como pode ser confirmado à primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevalência do elemento superior. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui. É óbvio que isso já começa a ocorrer (JOSÉ VERÍSSIMO apud NASCIMENTO, 2002, p. 114).

Segundo Souza (2004), no plano singular, esse modelo social, cultural e econômico preconiza a idéia de que a subjetividade coincide com a consciência, com a realidade e com a verdade. Temos, assim, o modelo do sujeito autônomo e fundado na razão, entendido como capaz de controlar a si próprio e ao mundo que o rodeia, sustentando a concepção do homem como indivíduo e produzindo como substrato psíquico a representação da identidade individualizada (BEZERRA JR., 1989; LASCH, 1987; GIDDENS, 2002). Em outras palavras, a identidade se configura como o substrato psíquico do sujeito da razão e do indivíduo, levando as pessoas a se representarem como conformadas por uma subjetividade integrada, sem falhas e brechas, e a se acreditarem como constituídas por um *continuum* espaço-temporal que as caracteriza e define (FREIRE COSTA, 1986). E isso é muito perigoso quando não se contesta o porquê dessa estrutura.

De fato, para que e para quem serve a ciência? Como valorizar e resgatar o saber das ialorixás dos terreiros de candomblé, dos mestres de capoeira que nunca entraram numa sala de aula, mas apresentam na sua vivência um posicionamento político e sócio-cultural que são embasados por um conhecimento ancestral que vai além do conhecimento científico nos apresentando outros modos teórico-metodológicos de conhecimento e formas reais de relações entre sujeitos? Como descrever e tornar válida a história de um povo através da oralidade, além de considerá-la uma tecnologia basilar na transmissão de conhecimento, diferente do livro didático ou demais instrumentos multimídia?

A sensação de que o termo epistemologia é empregado, principalmente dentro da universidade, como abstrato e que não pertence a todos os sujeitos é tão freqüente que perpassa a dimensão de possibilidade de diálogo e contestação a partir da nossa vivência onde uma das partes se cala desfazendo totalmente qualquer possibilidade de trazer e aplicar a teoria no cotidiano do aluno ou qualquer sujeito pertencente aquele espaço, dando a impressão que somente uma minoria pensa (faz ciência) e a outra grande parte executa as ações, pois são “ineficientes” para tal habilidade intelectual; na verdade, quem tem a máquina do poder nas mãos sabe bem conduzi-la.

As disciplinas acadêmicas representam uma divisão de saberes, uma estrutura organizativa que procura tornar gerível, compreensível e ordenado o campo do saber, ao mesmo tempo que o disciplina, endossando e justificando desigualdades entre saberes e criando outras formas de opressão, que perpetuam a divisão abissal da realidade social; o que não está conforme o definido pela racionalidade moderna volatiliza-se e desaparece (MENESES, 2008).

A variedade de saberes e de modelos teórico-metodológicos práticos que sobrevivem ao modelo considerado padrão, visto como verdadeiro e irrefutável como foi estabelecido o saber científico de maneira tão subliminar, são silenciados e excluídos a transcorrer pelos espaços acadêmicos, local que dificulta o acesso às leituras e possibilidades de mundo senão explicado pelos “cientistas”. As teorias estabelecidas cientificamente se tornam excludentes a partir do momento que não dialoga com as subjetividades dos seres humanos enfraquecendo-os como tal, corrompendo a sua autonomia desde quando a única forma de reconhecimento, principalmente na esfera social, se faz de maneira “autoritária”.

Como o exemplo da descentralização do saber, a tradição da fragmentação da autoridade religiosa e a ausência de uma tensão importante entre as várias escolas de jurisprudência islâmica ajudaram os ulama (eruditos islâmicos) a manter uma considerável autonomia em relação ao Estado. Simultaneamente, a inexistência de uma autoridade centralizada ou

hierarquia entre os estudiosos da religião tornou difícil qualquer tentativa de controle por parte das autoridades seculares. Numa situação que se distingue do ambiente judaico-cristão, as esferas religiosa e secular existiram de forma separada, o que suscitou, como Liazzate Bonate (MENEZES, 2008, p.9) sugere, que em lugar de um direito divino, o Islão reconhecesse a necessidade do direito sancionado de forma divina e permitir tal comportamento é respeitar a vontade do outro e entendê-lo a partir de sua história.

A filosofia Bantu e sua leitura de e do mundo que permanece viva em diversos terreiros de candomblé na Bahia é um rico exemplo de conhecimento não científico que rege toda uma comunidade dotada de particularidades e que se estrutura numa linguagem própria transmitida pela oralidade, que transita pelos elementos simbólicos tão significativos para sua existência e mantenedora de identidade, onde o resgate de sua história está para além de qualquer conotação simplória ou reducionismo científico devido a sua complexidade, portanto não se vale do documento para consubstanciar seu contrato social. O equilíbrio entre os seres na sua diversidade é fonte chave para a harmonia de vida de um povo que traz o significado do ser que integra a comunidade, que é portador de uma missão, de um papel e função considerada importante (apesar da existência de uma hierarquia) e, portanto, tem seus direitos e deveres na constituição desse ambiente respeitados, diferente do homem moderno que separa razão e emoção, por essa expressão conjunta (corpo e mente) ser entendida como elemento de fraqueza. Modelos que favorecem a expressividade, que permitem a dialética do sujeito a partir da sua própria prática.

Para P. Raul Altuna (1985) a pessoa humana na cultura bantu é chamada de MUNTU por ser entendida como um ser especial, distinto dos demais, comum a estrutura de personalidade ativa e dinâmica, que o faz ver a vida não apenas como um mover-se no espaço, mas também, por ter uma forma humana com olhos que captam, ouvidos que ouvem atentamente, vigor, sensibilidade e sensualidade, que lhe permitem captar as ondas infinitas da energia cósmica, imerso na corrente participativa vital que o faz parte integrante de toda a criação (TEODORO, 2008).

Resgatando a importância, hoje, da etnografia para a validação desse eco que comporta uma construção teórico-metodológica que diverge da estruturação científica, vemos que não faltam elementos válidos, mas sim, uma invisibilidade provocada por deturpações estereotipadas. Desafios porque passou a escola municipal Eugênia Anna, localizada no bairro de São Gonçalo em Salvador, fixa à comunidade de Terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá, o qual faz alusão a Xangô, o Orixá da Justiça.

Vanda Machado (2006), uma das colaboradoras dessa escola salienta: “Nossa visão de mundo está longe da complexidade codificado e do pensamento cartesiano. Os primeiros achados desta construção dizem respeito à maneira de como a criança se envolve com a história e geografia física e humana dentro do terreiro. Acredito ser relevante descrever um pouco sobre o contexto escolar Eugênia Anna dos Santos não por ser inovador, e sim por “sentir” que as multiplicidades culturais e religiosas permeiam todo espaço comunitário, fazendo com que o Projeto Ire Aió torne-se real e palpável. Real por inserir a cultura negra através da valorização do ser e do resgate da cultura negra, que tem uma importância ímpar na construção desse país e palpável porque todo o espaço escolar é voltado para a criança, com o pensamento da criança, com toda sua particularidade (contexto social, econômico e familiar). Percebemos que os embates, que as lutas por afirmação e permanência são reflexos do ostracismo a que fomos submetidos, mas o diálogo é constante e busca-se através deste algum tipo de evolução de consciência da sociedade perante o povo afro-descendente

Uma grande insatisfação é que, na tão discutida contemporaneidade ou pós-modernidade, no “furô” das quebras paradigmáticas, as produções literárias, cinematográficas e etc. apresentem um campo tão limitado que suprime as outras formas epistemológicas dissociáveis da abordagem científica o que dá margem a interpretações e ações de repúdio que muitos caracterizam como “radical” ao contestá-las, pois a sociedade está tão viciada a um padrão estético e dimensional que não consegue explorar outras possibilidades e, quando essas “outras possibilidades” são postas à análise, são consideradas feias, portanto não interessantes. A dificuldade do diálogo entre os saberes conota a vulnerabilidade do discurso sobre inclusão, multirreferencialismo, multiculturalismo, ou seja, respeito a cada indivíduo, a diversidade. Deste modo, devemos tomar cuidado para não nos corromper, pois resgatar um conhecimento negado está atrelado à afirmação do ser e de identidade, apesar desta ser cambiante e, de forma incessante buscar conhecer, ter acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade.

O problema dos epistemólogos é justo esse, ele fica só nas discussões macro e aí, às vezes, você acaba não remetendo aquele discurso a um contexto mais cotidiano, muito embora você perceba, por que existe a imaginação, o que a gente chama de imaginação sociológica, onde você vê a situação; consegue analisar e consegue perceber (AN., integrante do NENU).

As obras que apresentam uma nova abordagem, leitura sobre o mundo e sua composição numa perspectiva diferenciada que apresenta possibilidades de escolha e identificação, na sua maioria, não estão no idioma nacional, o que dificulta o acesso, além de sofrerem com a

especulação do mercado que limita a disseminação dessas produções e, conseqüentemente, dos saberes existentes no mundo e estruturante no modelo intelectual de muitos povos, como por exemplo, a filosofia Bantu que tem toda uma particularidade basilar/formativa e interpretativa da dinâmica do mundo e do ser humano e a maior parte dos brasileiros não tem acesso mesmo dentro da universidade, onde não é provocada a busca e a investigação sobre ela. O que no seu artigo “À procura do ponto de Arquimedes: o descontentamento e a sua modernidade” Macamo, descreve ironicamente como trabalhos arrojados.

São, na verdade, arrojados. E se calhar ainda bem. São menos modestos porque não se quedam apenas na estética. Eles parecem afirmar que é possível ver de lado nenhum. Esse lado seria o vasto espaço social da periferia. As margens produzidas pela expansão do conhecimento-regulação (Santos 1999), isto é, pela modernidade no seu frenesi totalitário. Perscrutam a modernidade a partir das suas margens. E por isso mesmo são arrojados (MACAMO, 2008).

Faz-se importante destacar que as possibilidades de acesso e discussão sobre esse sistema de autoria científica e não científica se deu, maiormente, através da organização e luta de grupos sociais/ étnicos marginalizados quando a dinâmica mundial (disputa ideológica: capitalismo x socialismo) e nacional (período pós-ditadura), no séc. XX, que sofreu mudanças e, ainda hoje, sofre os reflexos significativos com a tão discutida e debatida globalização - processo que envolve uma interação de fatores culturais e econômicos quebrando modelos dogmáticos de produção e consumo, tendo como umas de suas conseqüências a “produção” de globalizadas identidades, o que muitos chamam de identidades híbridas.

Tais transformações e modelações híbridas fizeram crescer o xenofobismo, racismo e discriminação, mas também alimentaram grupos de resistência como os movimentos sociais e étnicos que com o maior acesso e inquietações ante o sistema posto, organizou-se e buscou discutir as maneiras subliminares e invisíveis de atrocidades que se estabelecem como normas sociais.

Resgatando fatos históricos da idade Média como as Cruzadas (séc. XI ao séc. XIII), na idade Moderna como a Reforma Protestante (séc. XVI), e, por conseguinte, na idade Contemporânea as duas grandes guerras mundiais e o Holocausto (séc. XX) os quais refletem a limitação de possibilidades de identidades e exposição dos saberes. A repressão às individualidades sempre foram justificadas como uma ameaça à humanidade, sendo aniquiladas nas diversas esferas. Porém, não se pode desconsiderar a existência do outro, pois:

Não são simplesmente novas descobertas; é um novo "regime" no discurso e no saber, e isto ocorreu em poucos anos. É algo que não se pode negar a partir do

momento em que se lê os textos com atenção. Meu problema não foi absolutamente de dizer: viva a descontinuidade, estamos nela e nela ficamos; mas de colocar a questão: como é possível que se tenha em certos momentos e em certas ordens de saber, estas mudanças bruscas, estas precipitações de evolução, estas transformações que não correspondem à imagem tranqüila e continuista que normalmente se faz? Mas o importante em tais mudanças não é se serão rápidas ou de grande amplitude, ou melhor, esta rapidez e esta amplitude são apenas o sinal de outras coisas: uma modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros (FOUCAULT, 1985).

Em “O sortilégio da cor” (2003, p.14), Elisia Larkin Nascimento cita uma afirmação de Milton Santos que acredito que define, de maneira ampla, o movimento negro brasileiro: “para ser cidadão do mundo é preciso, em primeiro lugar, ser cidadão do lugar de onde falamos”, mesmo com as disparidades e divergências na atual perspectiva das relações de gênero e posturas políticas.

No seu processo de aprendizagem, a pessoa quando na fase infantil está imerso no conhecimento de maneira mais rica, onde a pluralidade de estímulos enriquece sua leitura sobre o mundo do qual faz parte apesar de ter uma contextualização limitada ao ambiente familiar. O conhecimento é construído pelo recém-nascido mediante a convivência com os membros de sua família, com a experimentação com objetos e artefatos culturais que esta instituição social coloca ao seu alcance e mediante a interação com outras crianças e tipos diferentes de pessoas (VIGOTSKY, 1995, 1998).

[...] A ilusão da modernidade foi acreditar que quanto mais progredíssemos, mais afastadas ficariam a objetividade e a subjetividade, criando assim um futuro radicalmente diferente do nosso passado. [...] Nós agora sabemos que isto nunca será o caso, na verdade, que isto nunca foi o caso. Objetividade e subjetividade não são opostas, [...] elas se desenvolvem irreversivelmente juntas, rompendo desse modo a grande divisão entre os coletivos modernos e os assim chamados tradicionais (LATOURETTE, 1994^a; apud ODDONE, 2007).

Estabelecer relações de diálogos e troca de conhecimento com uma instituição [a universidade brasileira] que não abarca toda uma gama de fatores constituintes de identidades, conseqüentemente, faz trasbordar inquietações que põem em evidência o seu posicionamento social, autônomo e identitário.

As dificuldades são muitas, pois os mecanismos [falta de discussão sobre a discriminação e invisibilidade dos diferentes, literaturas que limitam seus afetos, organização de componentes curriculares e de horários que inviabilizam a permanência na universidade, burocracia de programas assistenciais e/ou de pesquisa, e etc.] de acesso à produção científica e financiamentos não possibilitam o questionamento do sistema posto, onde a exposição, visibilidade e emergência de mundos diferentes que se conecte a linguagem mundial, regional

e local ressignificando o papel destes mundos para a autonomia de sujeitos contemporâneos na discussão da sua realidade contemporânea dentro de uma mesma sociedade, sendo uma possível mudança vista como perigosa para o status da universidade como formadora de pensadores e gestores sociais.

Trazendo esse contexto para a Bahia e, especialmente para a Universidade Federal da Bahia podemos afirmar que grupos étnicos resistiram e resistem a essa discriminação latente na atmosfera institucional. No entanto, pessoas oriundas de comunidades carentes e negras ingressam e concluem o curso superior sem saber ao menos da existência desses verdadeiros “quilombos intelectuais” dentro da UFBA, universidade pública e gratuita, a mais antiga e considerada de maior prestígio social do Estado da Bahia, com maior diversificação de cursos e que oferece anualmente o maior número de vagas (QUEIROZ, 2004. p.16).

[...] manter-se conectado com as nossas lutas comunitárias, extraindo daí forças e conteúdos para fazer frente aos processos de embranquecimento das instituições acadêmicas. Temos que evitar o isolamento que essas instituições promovem e permanecer com o pé em nossas comunidades e em nas nossas lutas comunitárias para fortalecer nosso enfrentamento com as instituições brancas (CARNEIRO, 2006).

Sendo assim, trago uma análise de uma entrevista realizada com integrantes do NENU – Núcleo de Estudantes Negras e Negros da UFBA – o qual tem realizado um significativo trabalho ao orientar epistemologicamente e politicamente alunos oriundos das camadas populares de Salvador, cidade com 82% de seus 2,9 milhões de habitantes compostos por negros, classificada como a maior cidade negra fora da África (BRASIL, 2008), possibilitando que suas identidades adquiram sentidos por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais se constitui a etnia negra que é negada em diversos elementos basilares da instituição, seja ele de ordem estrutural e a mais eficaz de todos: o modelo epistemológico posto.

3.2 NÚCLEO DE ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS DA UFBA

O Núcleo de Estudantes Negras e Negros surgiu, em 2003, a partir de um grupo de estudantes de Ciências Sociais, curso sediado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia que, descontentes com os olhares punitivos e a sensação de invisibilidade decidem formar um grupo que os fortaleçam e dialogue como seus iguais

soluções para permanência e “apropriação” e instituição de novas relações do/no ambiente acadêmico.

[...] o que eu acho engraçado é que naquela época uma peculiaridade que uniu todo mundo, além do fato do traço (fenótipo) puxar, por exemplo, eu te ver eu falo: “poxa esse cara parece com um brother meu, parece um primo meu” e aí eu encosto que é aquela coisa da ancestralidade. O fato que todo mundo estava ali, tinha um pouco daquela coisa do romantismo, poxa eu entrei na universidade, eu sou o único da minha família que entrou na universidade, mas todo mundo estava cético em relação a um determinado ponto. A gente ficou uma semana em São Lázaro (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA), também sou de Ciências Sociais, e viu aquela coisa que era totalmente anômala e totalmente diferente, totalmente é... que não nos congregavam, então a gente tava se sentindo os diferentes mesmo, então a gente se viu naquele impacto identitário. Foi esse impacto identitário que fez com que um olhasse para o outro e, no caso, os meninos chegaram: Liu, Jairo, chegaram para algumas pessoas que eles já conheciam, que tinha já uma certa história de militância negra dentro daquele espaço que foi o pessoal do CENUMBA. Naquele momento o pessoal do CENUMBA disse: enfim, não vou entrar nesse mérito, que já estava saindo da universidade, que as coisas não estavam mais naquele furo, que eles estavam passando a bola (AN. integrante do NENU, 2008).

Em entrevista, integrantes do grupo NENU se permitiram a refletir como foi a permanência de outros estudantes negros que não tiveram uma articulação política e defensiva às sutis ações de discriminação e racismo que partem de professores, alunos, servidores e demais componentes que constituem o organismo da instituição, os quais discursam sobre uma universidade pública e gratuita, porém se incomodam com a presença do fenótipo negro e da cultura marginalizada, quase invisível ou renegada que, para tais discriminadores, só existe no mundo além dos muros que os “protegem”.

Se posicionar e apresentar ações que provoquem discussões – novas possibilidades de referências – e inquietações sobre conceitos epistemológicos basilares/dogmáticos instituídos na UFBA para que estes sejam repensados e que dêem possibilidades de ascensão e inclusão de novas interpretações e diálogos com outros saberes que valorizam a cultura local e particular de cada etnia ou povo que constitui o território do estado da Bahia e a partir daí abordar as relações e estruturação do conhecimento universal faz-se necessário para que a visão romântica, que é a universidade, seja vista de forma crítica e venha contribuir para formação de sujeitos autônomos, políticos e, principalmente, autores de conhecimento, de suas histórias e verdades que não se sobreponham uma às outras, mas que dialoguem e sejam conhecidas e respeitadas.

Trazendo o depoimento de outro dos integrantes do NENU, notamos a importância de ressignificar as relações que se estabelecem no meio acadêmico.

[...] a universidade quando a gente entrou, a universidade ainda era um espaço muito direcionado para população branca em si, e então isso gerou e gera ainda uma forma de produção de conhecimento, uma produção de uma matriz eurocêntrica que impõe desde a estrutura de pensar mesmo e nas mínimas coisas até a forma como o espaço universitário ele é pensado, estruturado dentre as coisas mais teóricas às coisas mais práticas. Isso reflete muito da forma como o estudante negro ele se insere dentro da universidade e, na forma muito antes para as pessoas que nos antecederam, que isso foi muito mais gritante na forma como você venha de uma realidade diversa da maioria daqueles estudantes. Uma universidade que se propõe a formar pessoas para a cidadania, talvez essa seja a grande preocupação da universidade, ou deveria ser, não pode descaracterizar a própria formação, a identidade das pessoas que estão ali. Isso é desde você chegar num espaço e você ver que lá na Faculdade (de Direito) mesmo que você chega há sete anos atrás e você ver uma cromaticidade de pele branca e você era o ponto preto que legitimava a estrutura ali, então muito desses contextos é que fundamentou a própria existência do NENU (J., integrante do NENU, 2008).

A partir dessa fala, percebemos o quanto a organização física e epistemológica da UFBA busca corromper, silenciar os saberes tão ricos que constituem o homem na sua diversidade e transformando-o em objetos e nunca como habilitados à palavra e à construção de sua verdade e história.

Segundo Lawton (1979, p. 28) as escolas, originalmente, são instituições de classe burguesa; as atitudes e valores que transmitem são, em grande parte, os da classe burguesa, e a linguagem de transmissão é, igualmente, em grande medida, a desta mesma classe. Portanto, não é em pouco surpreendente que os alunos dessa classe, em cuja formação desenvolvem padrões e linguagens próximas àqueles da sala de aula, achem mais fácil adaptar-se às exigências dos professores nas suas unidades. Tal afirmação pode até chocar, porém é real e, em muitos casos, esquecida por muitos; concretizações de pensamento racista que já foram registradas socialmente como as declarações do ex-coordenador do curso de Medicina, Antônio Natalino (2008) ³ e de demais formas que transitam nos ambientes da UFBA, em seus micro-espços no cotidiano subliminarmente.

Como se apropriar de um espaço que nunca foi pensado para a diversidade e trazer as problemáticas local e regional é o grande desafio desses grupos existentes na universidade. A força da linguagem que molda sua relação com seu universo quando posta em espaços

³ O coordenador do colegiado da Faculdade de Medicina (Famed) da Universidade Federal da Bahia (Ufba), Antonio Natalino Manta Dantas, anunciou, em nota distribuída neste domingo, que renuncia ao cargo. Dantas causou polêmica ao afirmar que os estudantes baianos tinham "déficit de inteligência" em comparação com os de outros lugares e que sofriam "contaminação" por causa do sistema de cotas. Em alguns trechos da nota, o professor afirma que as declarações foram dadas por pressão de jornalistas - como quando disse que o berimbau, um dos símbolos da Bahia, é o "típico instrumento de quem tem poucos neurônios". "Fui incisivamente indagado por jornalistas acerca do meu gosto musical, o que certamente foi feito para criar polêmica", justifica. As afirmações de Dantas levaram o Ministério Público Federal a instaurar um procedimento administrativo, com o objetivo de apurar se houve conteúdo discriminatório "racial ou de procedência" em suas afirmações.

acadêmicos “moldativos” de comportamentos constrói barreiras, mas também faz surgir possibilidades, como a quebra dos paradigmas e emergência de saberes que constituem o sujeito e, certamente, influencia suas relações e as relações com outros sujeitos que são afetados e vêem nessa dinâmica uma oportunidade de serem eles mesmos através do processo de identificação.

Segundo Hall (2000), a identificação é, pois, um processo de articulação, uma situação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre ‘demasiado’ ou ‘muito pouco’ – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao ‘jogo’ da *différance*. Ela obedece à lógica do mais que um. E, uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteira’. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui. As conseqüências desse processo formativo que furta a possibilidade do ser fixar sua identidade a partir da sua historicidade abrindo brechas para absorção de costume “extra subjetivo e grupal” transformam os sujeitos em “marionetes” e homogêneos.

Segundo Foucault (1985, p.44), o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que limita, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. E, na fala de “AN” fica registrado a perversidade da ideologia dominante perante as etnias que, ao longo da história, foram exploradas e sofrem ainda processos de aculturação.

E aí sai daquela realidade [sua comunidade] para outra completamente diferente, primeiro, você já vai imbuído de um ideal romântico de universidade, chega lá você vê várias pessoas que não compartilham com aquele ideal até por que aquilo já é algo comum, normal nas suas vidas e você passa por um processo de deslegitimação (não é a palavra correta), mas, você vai tendo uma perda sistemática da sua identidade devido, primeiro a essa coisa do romantismo de se tornar “alguém” e até o próprio referencial teórico que lhe é passado te molda dentro de um discurso dominante, que é o que a gente chama de discurso racista, por exemplo. Então quando você sai de lá, você sai uma pessoa totalmente diferente de tudo aquilo que você entrou, com anseios diferentes, problemáticas diferentes. Até seu olhar para sua comunidade se diferencia, então você começa a olhar os “seus” (iguais) como os “outros”, como diferentes.

Ante essa problemática, nasce o Núcleo de Estudantes Negras e Negros da UFBA objetivando criar uma frente à imposição sistemática, discriminadora e disfarçada sofrida por alunos negros dentro da universidade, pois “[...] para além dos meros atributos físicos que diferenciam os indivíduos da espécie humana, a raça é um critério construído para demarcar fronteiras, marcar limites, estabelecer distinções e privilégios entre os grupos na sociedade” (QUEIROZ, 2004, p.19).

Então quando o grupo estava tentando se formar, estavam acontecendo as várias reuniões, reuniões para poder definir, o futuro do que seria, dois sentidos foram fundamentais para definir o grupo que era o sentido político, o agir politicamente dentro da universidade e o sentido que é o epistemológico, de estudo então não vale a pena você agir politicamente sem saber o que está fazendo. Então a gente começou a aliar as bases epistemológicas ao discurso político só que bases epistemológicas são essas? Aí a gente começou a priorizar por uma outra base epistemológica que atendesse aos anseios da gente, da comunidade negra que quer dizer que coloque o outro no papel de ator social, artista, autor social, sujeitos sócio-históricos, não apenas como objeto (AN., integrante do NENU).

E, para se defender de mecanismos que pudessem minar essa construção e afirmação de identidade do sujeito como negro, o grupo adotou uma postura “radical” e explicou como é interpretado esse termo e de como ele foi ressignificado de forma positiva, o acesso as reuniões do grupo. “A radicalidade que a gente sempre pautou é sermos nós mesmos” (AN., integrante do NENU), que é complementado por J.V.:

A radicalidade aí é de você buscar esse caminho, construir, se identificar, ter sua identidade construída positivamente, por isso a radicalidade supõe que você vá tirar todos os estereótipos, todas essas questões que envolvem a sua própria construção de identidade, ou seja, o seu corpo apesar de... é um indicativo de algo que estará para além de você mesmo, ou seja, independente de você ser uma pessoa conservadora negra, ou a mais radical possível, tem um extremo oposto, o seu corpo traz uma carga pejorativa construída socialmente que, é para além da sua própria vontade, de certa forma e que isso faz com que, mesmo que você tenha um discurso, que você incorpore o discurso dominante, aquilo em algum momento vai[ter] um choque entre a pessoa negra e a pessoa branca e isso vai ser utilizado contra você em um determinado momento. Então a radicalidade, no sentido de você está buscando a destruição desses estereótipos, dessas construções negativas, para você ter sua própria identidade afirmada. Esse é o sentido da radicalidade.

A universidade tem um discurso tão sutil e “quadrado” que se limita às discussões e ações emergentes ante a questão diversidade/diferença de forma eficaz e objetiva. Dá margem a setores que não fundamentam de forma dialógica com a população negra e, conseqüentemente esses discursam abstratamente sobre o que pode ser considerado relevante ou não para a minoria, o diferente. Tal posicionamento pode ser considerado como um mecanismo que dificulta a aplicabilidade de ações que favoreçam a inclusão do “outro”, para Lawton (1979, p.27) “[...] a linguagem é o único atributo humano que nos permite aprender, pensar de uma maneira criadora e mudar, do ponto de vista social”. E, se negada pela academia, é factual que

as pesquisas em relação ao negro se resumem à mera estatística e em investigações incapazes de falar sobre os problemas reais dos negros.

No livro de Abdias do Nascimento, “O Brasil na mira do pan-africanismo” ele traz uma crítica ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA, a qual se baseia num texto exposto e publicado por Waldir Freitas Oliveira, diretor do centro supracitado da época. Ou seja, desmascara a ação falseadora da academia ao maquiagem seu comprometimento e estruturamento da base epistemológica que extermina qualquer leitura ou releitura do conhecimento adotado e estabelecido como verdadeiro.

A Universidade Federal da Bahia, por exemplo, mantém hoje, em 1977, um Centro de Estudos Afro-Orientais que se integra na parafernália utilizada no desaparecimento dos descendentes africanos sob a égida da miscigenação. Em artigo publicado na revista oficial do Centro, Afro-Ásia, seu então diretor Waldir Freitas de Oliveira redige a ideologia da instituição sob o título de Considerações sobre o preconceito racial no Brasil. Qual remédio e a solução que Oliveira propõe? Nenhuma: isto seria ir contra os mandamentos de um “branco da Bahia” (NASCIMENTO, 2002, p.144).

Visão que se repete na fala de um dos integrantes do NENU:

[...] qual foi a real proposição do CEAO em relação ao programa de ações afirmativas do ponto de vista prático? Como ele é um centro de estudos dentro da universidade, o papel totalmente ausente que ele esteve dentro desse contexto de ações afirmativas, ele não produziu basicamente nada, não teve nenhuma, nenhum papel que mesmo que residual ele não se prestou a fazer então você vê como são essas coisas. Mesmo a revista do CEAO, Afro – Ásia, que é o documento por onde ele explicita a forma de como está pensando nunca colocou uma página sequer, desde 2003, sobre essas discussões sobre ações afirmativas (J.V., integrante do NENU, 2008).

Fica muito explícita nas falas a dificuldade de diálogo e quebra [ou junção] de paradigmas existentes na UFBA, e como os alguns setores que poderiam viabilizar a troca de conhecimentos como uma celebração da diversidade se fecha e se limitam a resquícios de pensamento colonial e elitista. Quebrar concepções que vêem os negros ainda como descendentes de escravos e os índios como selvagens se estabelecem como desafio para a nova era de alunos que estão sendo beneficiados com as políticas públicas instituídas na UFBA, em 2004, discussão que no capítulo subsequente será trazida.

Num determinado momento da entrevista foi colocada uma situação que configura a relação entre a UFBA e os grupos que não se identificam com práticas da instituição. Quando indagados sobre a organização, ações do grupo, um dos integrantes inferiu sobre o diálogo entre as partes referidas:

E para gente agora, nesse nosso estágio acho que vitórias e derrotas aconteceram, várias coisas. Inclusive deixar já registrado (risos, eu não me furto a uma ocasião para poder falar), a gente logo quando o grupo se firmou ainda em 2003, a gente começou a pensar um projeto, um projeto de entrada e permanência de estudantes negros na UFBA, esse projeto foi por muito tempo gestado. Era um projeto muito grande, muito denso e a gente teve ajuda de pessoas muito legais como, por exemplo, a prof^{ra}. Luisa Bairros, que é uma pessoa fenomenal, uma pessoa que a gente gosta muito dela e a recíproca é verdadeira também, Vilma Reis, o próprio Samuel Vida, a prof^{ra}. Florentina Souza, muito embora algumas dessas pessoas no decorrer tenham saído, tenham desistido da idéia, mas a gente continuou, pautou, fomos atrás, ficamos praticamente dois anos gestando esse projeto e nossa pretensão na época era que ele fosse um projeto da UFBA, então a gente não tinha aquela coisa egocêntrica de dizer esse projeto é do NENU e que o NENU estava se propondo em ser o vanguardista, até por que a gente sempre jogou esse termo de vanguarda, nunca quisemos usar isso. Enfim, fizemos um projeto, um projeto muito bem construído, muito bem embasado e pesado até por que a gente não ia dar conta de gerir um projeto tão grande até porque a gente tava se maturando dentro da universidade, a gente só tinha dois anos dentro da universidade. Então nós sentamos com a reitoria, com o reitor Naomar, com o antigo pró-reitor de extensão que é o falecido Manuel José e o pró-reitor de graduação que é o Maerbal e o diretor do CEAO que é o Jocélio Teles. [...] não podemos deixar de registrar, a presença da professora Lourdinha Siqueira, que ela ficou com a gente desde o começo. Ela foi junto com a gente nessa mesa de negociação. Então a gente foi, colocou os nossos pontos e aí a gente estava com algumas exigências, na época, a radicalidade do fenótipo, tinha alguns pontos que para eles eram chocantes por que a gente tava definindo bem as nossas exigências que eram bem nítidas que era o critério racial do programa, na verdade não era nem mais um projeto e sim um programa por que era muito grande. E aí, talvez pela não maturidade, na época a gente entregou esse projeto ainda em fase de finalização para esse pessoal, até porque essa coisa da... eu não quero usar a ingenuidade por que não foi, mas foi essa coisa não muito madura de agir, de compartilhar, fazer com que aquele programa fosse um programa da UFBA a gente pegou e lançou para eles, engraçado que eles estavam com o... a entrega do projeto estava para terminar e eles ainda não tinham nada escrito e aí pegaram esse projeto da gente para ler.

E, completa:

A gente tinha um módulo especial, que era um modulo que transversava todas as outras disciplinas, sejam as disciplinas técnicas de português, inglês instrumental para o pessoal que estava chegando, informática e essas coisas todas e até outras disciplinas de cunho mais acadêmico. Era o nosso módulo que a gente chamava de IPA – Introdução ao Pensamento Africano, então isso era um... é um choque para uma base epistemológica já fincada com uma da UFBA. A gente acabou não conseguindo por que o racismo institucional é forte e quem tem a máquina na mão sabe como controlar e como gerir [...] a partir daí nossas relações com a reitoria nunca foram muito boas, a gente nunca sentou com o reitor para tomar cafezinho e essas coisas todas [...] gente estabeleceu mesmo o conflito e depois daí a gente tentou colocar, refazer o projeto em forma de ACC, com outros meios de financiamento.. A gente infelizmente acabou não conseguindo, mas dentro dessa história o que a gente achou positivo é que de certa forma o projeto da gente foi encampado, não foi encampado dentro da perspectivas que a gente queria, mas está aí, todos esses projetos tem a cara do projeto do NENU que era o que a gente chama de Odara Ô Ilê Awa– Seja bem vindo a casa nossa – a tradução do Ioruba para o português.

Entendemos a educação como um meio de desconstruir estereótipos e educar para as relações étnicas raciais e, enfim para a democracia. E, como graduanda no curso de Pedagogia da UFBA, almejo expor nesse trabalho meu sentimento de falta e limitações dentro da FACED

ante as discussões raciais na educação e numa análise nunca antes percebida por mim foi posta por um dos integrantes do NENU quando afirma:

A FACED deveria ter o papel institucional de fazer esse tipo de discussão. Ela ainda é muito reticente e são essas pessoas que vão para sala de aula passam o conhecimento em contato com o estudante. A forma como você se projeta em relação ao estudante diz muito que tipo de conhecimento você está colocando pra ele que é algo central e quando a gente partiu para esse tipo de problemática é justamente para poder se embasar, embasar o debate teórico com o debate político e uma coisa não pode ser feito sem a outra e a gente entende que o debate teórico, ele é importante por que fundamenta, faz com que você se qualifique em relação a um certo tipo de debate. O debate teórico, não como uma coisa abstrata, como uma coisa colada na vida das pessoas, que você pode tirar suas experiências de vários lugares, mas se esse debate teórico não tiver um objetivo, pensado para alteração de algo, não for utilizado justamente como forma para modificar a realidade, ele é inócuo entã;, também a atividade política que não reflete sobre suas próprias contradições internas, sobre sua própria forma de produzir o conhecimento, ele peca com uma certa artificialidade por que não vai consegui compreender de forma mais global a realidade que ele está inserido (J.V., integrante do NENU, 2008).

E continua:

Um dos grandes desafios que a gente enxerga na FACED é que ela é dominada por duas respectivas linhas que são antagônicas, mas que são da mesma facção que é o viés marxista, ortodoxo, uma das piores linhas que se tem o pessoal de Educação Física e, o pessoal de educação física mais emblemática [...] e exemplifica bem isso como a dificuldade desse grupo dialogar com essas questões e debater a questão racial mesmo que sem esse se despir de suas orientações teóricas que não é isso que a gente quer, mas fazer debates, que sejam debates verdadeiros. E, o outro viés que é representado pela pós-modernidade [...] apesar de fazer um questionamento implícito ou explícito, eu não sei. A essa galera também não pautam essa discussão verdadeira em relação a isso que está tão...a FACED ainda é muito resistente, não reconhece o papel da discussão étnico-racial para a própria formação do professor, do aluno. É uma miopia de compreensão muito forte (J.V., integrante do NENU).

Em 2003, no livro “O sortilégio da cor”, Elisia Larkin Nascimento afirma que na década de 1970, quando proliferavam as entidades formadoras de uma nova etapa na luta do movimento negro, os proponentes das duas teses de análise social predominantes no Brasil, o marxismo e a democracia racial, ambas universalistas, ainda se recusavam a reconhecer a existência no Brasil e a legitimidade das reivindicações coletivas específicas dos afro-descendentes. Ante essa afirmação, entendemos em parte o atraso, ou o “cabresto” posto nas discussões realizadas na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia que omite a importância das relações étnicas para a questão identidade e interpreta essa questão como algo já superado, portanto desnecessário à discussão.

A reflexão sobre a que se destina a UFBA e sua contribuição a comunidade baiana e brasileira faz necessária e, ao mesmo tempo, se torna uma incógnita e um desafio para todos que almejam transcorrer entre os saberes e os conhecimentos produzidos pelo ser chamado

humano, além da importância de grupos como o NENU que denunciam as práticas discriminatórias e subliminares dentro da UFBA e demais espaços sócio-culturais e econômicos.

O NENU é um núcleo que discute e desmonta todo o discurso científico construído na abstração que exclui formas de pensar e interagir que não são contempladas em seu monoformato [da ciência]. Esse grupo tenta ir além desse paradigma estabelecido construindo diálogos entre as diversas formas de saber trazendo o multi olhar para o objeto e interagindo com este. Apesar de não descartar autores que se utilizam do modelo racional para estruturar seus textos, o grupo busca através de leituras diferenciadas, focar vertentes teórico-metodológicas de saberes e leituras de mundo a partir das culturas de matrizes africanas, ou seja, se constitui como espaço aberto as discussões e que abrange a multirreferencialidade e práticas antigas, que estiveram silenciadas e que ressurgem no bojo da redundância e crise do saber científico forçando o diálogo com a sistemática puramente abstrata e racional. O objetivo não é sobrepor, mas estabelecer confluências entre as verdades, histórias e saberes almejando a descolonização do saber, descartando a visão de sujeito coisificado através de um processo dialético.

Todo esse contexto percorrido e a trajetória de resistência do grupo estudado se fazem importante por constituir um ambiente propício às discussões sobre a diversidade e as histórias que constituem os sujeitos, apesar dos diversos mecanismos institucionais para torná-los dóceis, que almejam ser co-autores do(s) saber(es) que constitui/constituem a universidade. As ações afirmativas vêm como elemento importante e legal para a quebra da hierarquia nas formas de diálogos e saberes, sobretudo nas esferas do direito e acesso dos sujeitos ao legado sociopolítico e cultural da humanidade, ponto que será tratado no próximo capítulo.

IV– O DIÁLOGO: MUDANÇAS NA CONJUNTURA E SEUS REFLEXOS

*A grande aspiração do negro brasileiro
é ser tratado como um homem comum (Milton Santos, 1995).*

É muito difícil discorrer sobre o diálogo entre dois pensamentos antagônicos, que se questionam por acreditarem e persistirem na luta para a realização de seus ideais pois, embora estejam olhando para ou analisando o mesmo fato, essas interpretações se mostram distintas pela constituição desses olhares que vêm carregados de valores e ideologias que alimentam sua própria existência, sejam esses a universidade ou grupo como o NENU. Ambos estabelecem uma relação dialética no seu desenrolar nas mais diversas dimensões. Ou seja, de acordo com a conjuntura, especialmente política, o discurso pode ter a mesma estrutura adotada pela universidade, porém com uma abordagem que abarque a multirreferencialidade numa dimensão mais ampla, possibilitando a inclusão de outras histórias ou verdades das diversas etnias.

Um exemplo muito plausível foi o que aconteceu com o Movimento Negro (MN) no Brasil que teve de se aperfeiçoar e criar mecanismos que lhe instrumentasse ante o preconceito racial existente em nosso país e sustentasse seu discurso na implantação de ações políticas denominadas *discriminação positiva* – políticas afirmativas – para a reparação das atrocidades que aconteceram ao longo da história que menosprezaram a existência do negro nesse país. Os mecanismos vão se moldando como se estes sofressem um processo de metamorfose e passam a exigir discussões mais profundas das relações existentes que implicam, impreterivelmente, nas possibilidades do discurso instituído socialmente.

Na verdade, o MN lutou para ter voz e vez. Processo que acredito ser fruto da desmistificação de muitas bandeiras e idéias estabelecidas, como o mito da democracia racial no Brasil defendido por muitos e registrado na grande obra histórico-sociológica “Casa-grande e senzala” de Gilberto Freyre que, por chamar a atenção de organismos internacionais se tornou tão conhecido e também muito criticado por defender uma visão que contraria a realidade do país, quando afirma a inexistência do racismo que permeia os mínimos espaços sociais, inclusive, se mostra forte no chamado racismo institucional. Sendo assim, numa trajetória de luta para desconstruir variados estereótipos negativos, os grupos negros do Brasil ainda vêm colhendo frutos e tornando concretos direitos que lhes foram negados historicamente.

Trazer a discussão sobre políticas afirmativas, acredito ser importante, por entender que se esta medida não se configura como diálogo entre as instituições tradicionais, as quais não

enxergavam no negro um ser social e capaz como qualquer outro ser humano, pelo menos força a construção de um contexto menos discriminatório.

4.1 POLITICAS PÚBLICAS: AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Para discorrer sobre ações afirmativas no Brasil me apóio no livro de Sidney Madrugá, “Discriminação positiva: ações afirmativas na realidade brasileira” por entender as ações afirmativas não como simples ações políticas, mas, sobretudo, numa ação reparadora do processo histórico que envolve direito de ser e de estar e características não mutáveis do sujeito, como cor e sexo.

Trago uma afirmação de Manoel Gonçalves Ferreira, citado por Madrugá (2005), de que a isonomia constitucional também abarca desigualdade, a fim de promover o bem de todos. No entanto, vale dizer que o princípio da igualdade não proíbe de modo absoluto as diferenciações de tratamento, vedando apenas aquelas diferenciações arbitrárias como muitos pensam.

O termo ação afirmativa refere-se a políticas e procedimentos obrigatórios e voluntários desenhados com o objetivo de combater a discriminação no mercado de trabalho e também retificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado pelos empregadores. Da mesma forma que no caso das leis anti-discriminatórias, o objetivo da ação afirmativa é tornar a igualdade de oportunidades uma realidade, através de um “nivelamento do campo”. Ao contrário das leis anti-discriminatórias, que apresentam remédios aos quais os trabalhadores podem recorrer após terem sofrido discriminação, as políticas de ação afirmativa têm como objetivo prevenir a ocorrência da discriminação.

A ação afirmativa pode prevenir a discriminação no mercado de trabalho, substituindo práticas discriminatórias – intencionais ou rotinizadas – por práticas que são uma proteção contra a discriminação (HERINGER, 1999 *apud* MADRUGA, 2005, p.57).

A discussão de como essas ações afirmativas serão aplicadas e, em especial, na área de educação, é de extrema necessidade, pois, na sua dinâmica, o racismo perpassa a esfera do mercado de trabalho.

Nota-se, ainda, que a discriminação positiva não tem apenas o escopo de prevenir a discriminação, na medida em que, como se discorrerá, possui duplo caráter, qual seja o reparatório (corrigir injustiças praticadas no passado) e o distributivo (melhor repartir, no presente, a igualdade de oportunidades), direcionados, principalmente, para as áreas da educação, da saúde e do emprego. (MADRUGA, 2005, p.59)

Os princípios norteadores que fundamentam a discriminação positiva que abarcam o princípio da igualdade material estão contidos na Constituição Federal da República do Brasil de 1988, no entanto, não de forma expressiva, mas apresenta concepções que propiciam a construção e ação de programas e políticas públicas que amenizem e, concomitantemente, construam uma consciência a partir de concepção de direitos e deveres sociais que superem a discriminação negativa que ainda se faz presente nas relações humanas como mecanismos/instrumentos de poder. E, no seu texto, Madruga nos apresenta o art. 3º e incisos da Constituição de 1988 que trazem marcos essenciais a serem perseguidos pelo Estado brasileiro, *verbis*:

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e,

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação

Dentro dessa discussão muitos termos são usados e podem causar deturpação em textos que tentam discuti-los, no entanto, não contribuem de forma significativa para a discussão até por certa superficialidade que abordam o assunto. Muitos autores ainda vêem esse acontecimento como um modismo, sendo assim, discorrer sobre termos muito presentes torna-se necessários para diferenciar, por exemplo, racismo, preconceito e discriminação.

O racismo, diferente do racialismo, é interpretado como a existência de uma hierarquia existente entre diferentes grupos humanos, ou seja, é caracterizado por comportamento que, na realidade brasileira, deve-se pensar em mecanismos que estabeleçam de forma mais eficaz o enfrentamento contra o racismo diferente do racialismo, este está fundamentado em doutrinas e ideologias baseadas no etnocentrismo.

O preconceito se limita a uma ação de uma conceituação superficial (sem exame crítico) que acontece antes do contato com o referencial (objeto) podendo ser positivo ou negativo, qualitativo ou pejorativo e etc. O preconceito tem índole subjetiva, psicológica, expressando opinião de foro íntimo daquele que o cultiva (MADRUGA, 2005, p.137). Já a discriminação é

algo mais expressivo, pois quando se discrimina, distingue-se, separa-se, extrema-se uma coisa da outra. A discriminação racial ocorre, portanto, quando o descime praticado utiliza-se de critérios raciais (MADRUGA, 2005, p.138).

Sendo assim, já esclarecidos alguns conceitos de forma bem sucinta, acredito que podemos partir para a concepção da implementação das ações afirmativas na UFBA e comentar sobre alguns programas que implicam não só no ingresso de alunos negros e negras oriundos de escolas públicas, o que também abre margem para uma acirrada discussão sobre o recorte das cotas se raciais ou sociais, mas, sobretudo, ações que implicam na permanência desses estudantes dentro da universidade.

Após várias pressões, no ano de 2004 foram aprovadas e em 2005, implantadas na Universidade Federal da Bahia as cotas, uma das modalidades de ações afirmativas que não é nenhuma novidade no país. Segundo Madruga (2005), no governo Vargas foi aprovado o Decreto nº. 20.291, de 19 de agosto de 1931, que regulamentava a execução do art. 3º do Decreto nº. “19.482, de 12 de dezembro de 1930, este último denominado como “Lei dos 2/3”, ou “Lei da nacionalização do trabalho”, a qual garantia a presença mínima de dois terços de brasileiros natos, entre todos” os indivíduos, empresas, associações, companhias e firmas comerciais, que explorem, ou não, concessões do governo federal ou dos governos estaduais e municipais. A aprovação das políticas afirmativas, principalmente, no âmbito da educação e, em especial, no nível superior vem de encontro a toda uma sistemática de organização do processo de ensino-aprendizagem, na dialogicidade dos saberes.

Não obstante, essa nova realidade é também resultado de uma grande luta dos movimentos sociais e, principalmente, do movimento negro da Bahia que questionou e cobrou uma resposta e posicionamento da UFBA ante suas faltas e inquietações do povo negro em relação à não acessibilidade a esse nível de ensino.

Diante desse acontecimento, acreditamos no fortalecimento e reconhecimento da importância dos pré-vestibulares populares e demais ações que proporcionem o acesso a determinados espaços sociais, pois a discriminação lançada a esse “novo público” na universidade sempre aconteceu e ante essa nova realidade ela não irá sumir, mas qualquer ação será pensada para atender não mais a uma elite, mas, sobretudo, à diversidade. Como agir num espaço que sempre repudiou o acesso das classes populares? Como circular num espaço que afirmaram nunca nos pertencer? Como, verdadeiramente, sobreviver?

A implementação do programa de ação afirmativa na UFBA prevê um leque de mudanças não só comportamentais, mas força concomitantemente uma abordagem epistemológica mais presente ao cotidiano dos novos ingressos que têm um perfil totalmente diferente dos que transitavam a instituição de ensino superior na Bahia, a elite social baiana. Vários mitos ressuscitaram nesse contexto, como por exemplo, que o padrão de qualidade do ensino iria cair, que esses novos alunos não conseguiriam permanecer no curso devido a complexidade e etc., no entanto, algumas pesquisas já demonstraram que os cotistas estão com o resultado de rendimento igual ou superior aos não cotistas.

Mudanças no que se refere à permanência e, principalmente, às cotas trouxeram profundas transformações na distribuição dos estudantes de graduação, o que não influenciou no fator meritocrático que continua sendo levado em conta no processo seletivo da universidade.

É sentida a rejeição de parte da instituição em relação a essa nova iniciativa. Alguns eventos para a discussão sobre relações étnico-raciais estão sendo realizados, no entanto, é quase zero a participação de professores, servidores que também são partes fundamentais da universidade. Como avaliar os programas de permanência já que vêm pré-desenhados e postos, de forma vertical, em prática? Muitas críticas surgem por efeito de programas universalistas que não atendem à regionalidade, às particularidades da sociedade baiana e nordestina e, sobretudo, soteropolitana.

Visando a democratização do espaço acadêmico e “forçando” o reconhecimento dos saberes existentes e produzidos pela humanidade, as ações afirmativas estão buscando parcerias com entidades étnicas, como o Movimento Negro, que discutam e fomentem ainda mais a vontade de implantar ações que inibam qualquer forma de marginalização das comunidades populares e negras que ingressem na UFBA.

Acreditamos que na ação conjunta, e especificamente com os cursos populares, o ingresso dos Estudantes universitários de origem popular (EUOP) vão ser significativas não só em termos de quantidade, mas sim, em reconhecimento da diversidade, saberes e no que tange à superação da democracia racial.

4.1.1 PROGRAMAS PERMANECER E UNIAFRO

Os programas Permanecer e UNIAFRO são dois programas distintos, primeiro um foi sugerido e aprovado pela Universidade Federal da Bahia e o UNIAFRO foi concebido pelo MEC, portanto é de caráter nacional.

O programa Permanecer – Programa de formação integrada e apoio social aos estudantes da UFBA – nasce a partir das discussões sobre ações afirmativas realizadas pela Coordenadoria de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFBA. Segundo o site do programa, ele visa promover a permanência de alunos que apresentam vulnerabilidade socioeconômica por entender que estes têm maior probabilidade de ter que adiar ou mesmo interromper sua trajetória acadêmica devido a condições desfavoráveis que interferem concretamente na sua presença no contexto universitário. Criado com recursos oriundos da política de descentralização orçamentária da Secretaria de Educação Superior SESU/MEC com aplicação destinada a bolsas de permanência. Constitui-se em uma rede de ações no campo da extensão, atividades docentes e atividades institucionais, voltadas, principalmente, à formação e apoio social aos estudantes, bem como à consolidação de novas estruturas universitárias que possibilitem a sustentabilidade da política de acesso ao ensino superior.

Uma das dificuldades encontradas e apontadas pelos alunos que participam desse programa é a dificuldade de achar um professor que construa um projeto e lance para o sistema e ser aprovado. Muitos professores, na fase inicial do projeto, se mostraram apáticos com a proposta, depois foi crescendo a participação do corpo docente no programa.

Os estudantes que tenham interesse em ingressar no Programa Permanecer devem atender os seguintes requisitos:

- a) Ter sido preferencialmente aprovado no vestibular pelo Programa de Ações Afirmativas;
- b) Estar regularmente matriculado em curso de graduação durante todo o período de vigência da bolsa;
- c) Comprovar vulnerabilidade sócio-econômica (renda familiar per capita de até um salário mínimo);
- d) Dedicar-se integralmente às atividades acadêmicas;
- e) Não possuir vínculo empregatício;
- f) Ter disponibilidade de 20 (vinte) horas semanais;

- g) Não ser beneficiário de qualquer outro tipo de bolsa;
- h) Preferencialmente, não ter concluído nenhum outro curso de graduação.

Essa ação não atende especificamente, alunos negros, mas todos aqueles graduandos que atendem aos requisitos supracitados, fato que provoca uma discussão muito grande sobre o recorte das cotas e demais programas de Ações Afirmativas na UFBA se estas devem ser sociais ou raciais. Diferente do UNIAFRO resultado da Resolução/CD/FNDE nº 14 de 28 Abril de 2008, que estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores da educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior – UNIAFRO.

Os cursos de formação inicial e continuada, assim como os materiais didáticos visam à implementação do Artigo 26-A⁴ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira com o objetivo de contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificada nesses temas nas escolas de Educação Básica no Brasil.

Infelizmente, essa visão de agregar as diversas etnias e abarcar dentro de um universo de possibilidades todas as contribuições da dialogicidade entre os povos não flui de maneira natural, mas sim de um mecanismo político que de certa forma, apesar de representar a voz de uma maioria marginalizada e segregada historicamente, não chega efetivamente a se concretizar com a participação dos interessados. Atentar como esses programas estão sendo conduzidos é dever de todos e todas que acreditam na possibilidade da universidade ser multi

⁴ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

em todos os sentidos. Discutir sempre sobre a gestão dessas ações é interessante para que elas não se resumam a bolsões assistencialistas que promovem mão de obra barata para contornar problemas administrativos, hoje, um problema comum às universidades federais que sofrem um processo de sucateamento e descaso dos órgãos responsáveis para sua manutenção. Além de barreiras impostas na discussão sobre multirreferencialismo - a *perspectiva multirreferencial* propõe, por sua vez, abordar as questões anteriores tendo como objetivo estabelecer um novo "olhar" sobre o "humano", mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos (MARTINS, 2004) - no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a abordagem multirreferencial pode ser considerada como *uma* (entre várias) resposta às críticas que são dirigidas aos modelos científicos estruturados a partir do racionalismo cartesiano e do positivismo comteano. Japiassu (1975) assinala que quando as ciências humanas se instauraram, buscaram seu reconhecimento e sua legitimidade como ciências apoiando-se em paradigmas então consagrados pelas ciências naturais. Objetividade e neutralidade são almeçadas em direção a um conhecimento positivo da realidade humana. Buscar nas ciências naturais os meios para garantir a legitimidade científica fez com que as ciências humanas assumissem os pressupostos das ciências naturais, incorporando uma perspectiva epistemológica e, em consequência, uma perspectiva metodológica que não lhe é própria, o que não nos possibilita explicitar os fenômenos humanos em sua profundidade – em sua *complexidade* (MARTINS, 2004).

A sociedade brasileira ainda se mostra receosa às mudanças desse perfil e a “enxurrada de possibilidades” por ser também um desafio ao país que segrega sujeitos pela cor da pele, no entanto, estas transformações são necessárias nas estruturas sociopolíticas e culturais objetivando minimizar o fosso existente entre as etnias constituintes do país. E, tais resultados serão só percebidos em médio e longo prazo. Sendo assim, ao longo do processo, devemos estar atento aos discursos e as práticas exercidas pelas instituições sociais e, em especial, as instituições de ensino para que estas não deturpem a autonomia dos indivíduos realizando reproduções do sistema posto, hegemônico, que segrega os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após discorrer sobre a temática proposta, me remeto a reflexões profundas sobre minha existência como ser e como profissional da área de Educação. E retorno a Edgar Morin (1991): “Foi-me extremamente difícil criticar as noções que me serviram de armas críticas para ultrapassar os antigos modos de pensamento. É fácil ultrapassar o passado, mas não é fácil ultrapassar aquilo que faz ultrapassar o passado.” E entendo como um grande desafio, nos dias atuais, considerar a constituição da identidade: apenas a partir do contexto em que fomos criados ou sem perder as raízes, dialogar com múltiplas outras identidades e contextos.

Esse trabalho não se esgota em si, pois alimenta, momentaneamente, minhas inquietações por ser o início de uma trajetória acadêmica de luta para a integração dos diferentes saberes construídos pela humanidade, percebendo a necessidade dessa discussão nos diversos espaços formativos, objetivando estabelecer o diálogo entre as relações que permeiam o campo da educação. Acredito que a falta de elementos concretos e discussão sobre as particularidades étnicas no contexto formativo limitam as pessoas a discursos puramente ideológicos, contraditórios e vazios de prática. Se permitir a conhecer e entender o outro é o grande desafio da educação nos dias de hoje e, em especial, da universidade brasileira que não concebe ainda a diversidade como riqueza, mas nas suas práticas as classificam de forma hierárquica.

Ao longo dos capítulos, acredito ter atingido o objetivo do trabalho por problematizar o perfil da universidade que ainda se mostra falha no processo inclusivo, principalmente, nas relações étnico-raciais. Busquei constituir uma dialogicidade entre eles [capítulos] tentando escrever o movimento dialético dessas relações, dialético por entender que as ações quando concretizadas causam um efeito reflexivo onde este não se repete como na forma inicial. Sendo assim, caracterizei a universidade brasileira concebendo-a como um espaço que ainda não atende aos anseios da maioria da população brasileira por não ter sido pensada como espaço que abarcasse o multiculturalismo, as diferenças, mas sim, que atendessem à elite do país que busca manter seu *status*, a gestão dos processos estruturais do país carregado de práticas colonialistas. E, por conseguinte, apresentei um movimento autônomo e questionador do sistema e imposição acadêmica que, como já foi explicitado, através de diversos mecanismos, torna invisível a existência de OUTROS e, inclusive, dos negros.

Pude constatar através de entrevista realizada com integrante do NENU, como os grupos negros dentro da Universidade Federal da Bahia se configuram como resposta diante esse

universo sufocante, unilateral da universidade que objetiva atender ao mercado com suas produções e elementos estatísticos carregado de estereótipos e discursos racistas que moldam a forma de ver, de ler e interpretar o mundo. E, não obstante, essas mesmas universidades são organismos de denúncia a esse processo perverso.

Ao retratar a existência e prática do Núcleo de Estudantes Negras e Negros da UFBA, percebi a riqueza e amplitude de sua visão diante das diversas dificuldades postas pelo espaço acadêmico e ideologias que conduzem as práticas da universidade. Gerido por jovens estudantes, este grupo apresenta de forma bastante particular uma propriedade de linguagem (não em relação a domínio da língua, mas de reconhecimento do lugar do qual fala) e de resgate do referencial de identidade como dois elementos que sustentam sua existência. Elementos esses que o tornam responsável pela formação política e, sobretudo, epistemológica dos seus iguais (iguais não como forma de discriminar outros sujeitos, mas cooperando com a superação do racismo e seus efeitos) não com o objetivo de ser vanguardista no modelo a ser adotado, mas de serem co-autores do conhecimento construído na universidade, e conseqüentemente, pela humanidade. O grupo traz reflexões importantes que foram explicitadas ao longo do trabalho e, espero ter contribuído para a discussão sobre as práticas racistas no ambiente acadêmico e suas conseqüências, pois não é sem fundamento que menos de 1% dos professores das principais universidades brasileiras são negros, dado coletado através de um estudo pioneiro desenvolvido pela Universidade de Brasília (UnB).

O número é tão baixo que se converte em um escândalo. Não encontro paralelo em nenhum país de composição multirracial e multiétnica equivalente à nossa que mantenha, em pleno século XXI, esse grau tão extremo de segregação, afirmou, acrescentando que no caso da pós-graduação a situação se torna ainda pior. “Quando vamos para o mestrado e doutorado, o caso se torna ainda mais excludente. No máximo, algo em torno de 0,5%, diz o antropólogo José Jorge Carvalho, autor do estudo (ATARDE, 2007).

Entendido como ponto inicial de uma longa caminhada, o presente texto traz uma análise sobre as relações de poder, especialmente as epistemológicas, que permeiam o ambiente acadêmico e, por extensão, propõe a abertura de um leque de estudos sobre relações afetam o processo de desenvolvimento do ser humano através de dimensões psíquicas e sócio-culturais que interferem de forma subliminar na estrutura da linguagem e do seu referencial. Esses últimos elementos sustentam a identidade do sujeito, não obstante, a co-influência ideológica nesse sujeito pré e pós academia, inibindo-o de superar as conseqüências históricas que o subjugarão como inferior, e que afetam diretamente sua representação social como de um ser destinado a posições inferiores e limitantes de acesso aos ditos “cobiçados” espaços sociais.

A partir do momento em que instâncias sociais como a escola e a chamada “grande mídia” assumirem a denúncia de que o Brasil é um país racista e se empenharem em contribuir para novas relações interétnicas na sociedade brasileira certamente a luta contra os preconceitos e a discriminação, tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros, ganhará maiores possibilidades. Desejando sinceramente superar sua ignorância relativamente à história e à cultura dos brasileiros descendentes de africanos (SILVA, P. B.,1995), realmente se aprenderá o que se vive, e muito pouco o que se ouve falar derrubando as barreiras entre as etnias existentes e possibilitando o diálogo e processos inclusivos.

Sinto-me feliz e muito emocionada por concretizar mais uma etapa e de não ter desistido desse tema tão significativo na minha constituição como sujeito e que dá sentido à minha prática.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Rice discute turismo afro na Bahia**. Disponível em <<http://www.cultura.gov.br/site/2008/03/14/rice-discute-turismo-afro-na-bahia/>> capturado em 2/11/2008.
- BRANDÃO, Zaia. **Democratização do ensino: meta ou mito**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979. 159 p. (Coleção Educação em questão).
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=548&Itemid=303>> capturado em 18/11/2008.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**; Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 171 p.
- CASTRO, Giovanna. **Luz sobre os invisíveis de uma cidade negra**. Disponível em <http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2419&Itemid=2> em 2/11/2008.
- CARNEIRO, Sueli. **Educação e pensamento negro**. Entrevista disponível em <<http://www.irohin.org.br/onl/new.php?sec=entrevista&id=357>> capturada em 21/08/2008.
- CHAVES, Evenice Santos. Nina Rodrigues: sua interpretação do evolucionismo social e da psicologia das massas nos primórdios da psicologia social brasileira. *Psicol. estud.* vol.8, nº. 2. Maringá, jul./dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200004> em 23/11/2008.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 4ª ed. 176 p.
- DÉCIMO, Tiago. **Coordenador da faculdade de medicina da Ufba renuncia**. O Estado de S. Paulo. Disponível em <http://www.estadao.com.br/vidae/not_vid167228,0.htm> capturado em 25/11/2008.
- DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução de Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 224 p.
- JAPIASSU, Hilton F. **epistemologia: o mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1997 [Série Logoteca]. 188 p.
- FERNANDES, Jorge Marcos Henriques. **A fragilidade dos laços humanos**. Taubaté: Rev. ciên. hum., v. 11, nº.2, p.173-174, jul./dez. 2005.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977. 102 p.

_____. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** *Educ. rev.*, dez. 2006, n.º 28, p.17-36. ISSN 0104-4060.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993. 295p.

_____. **A ordem do discurso.** 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 79 p.

GOMES, Geórgia Daphne Sobreira. **O Papel da Cultura na Educação Brasileira.**

Disponível em

<http://br.geocities.com/ferreavox/o_papel_da_cultura_na_educacao_brasileira.html>

capturado em 2/11/2008.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: UNESP, trad. Raul Fiker. 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7ª ed. Rio de Janeiro:

DP&A, 2002.

KAVINAJÉ, Tatá Kisaba. **Concepção de mundo para os bantu.** Disponível em

<<http://www.ritosdeangola.com.br/Historico/historico07.htm>> capturado em 2/11/2008.

MADRUGA, Sidney. **Discriminação positiva: ações afirmativas na realidade brasileira.**

Brasília – DF: Brasília Jurídica, 2005.

MACAMO, E. **A procura do ponto de Arquimedes: o descontentamento e a sua**

modernidade. Disponível em < [http://www.iuperj.br/conference/arquivos/Elísio%20](http://www.iuperj.br/conference/arquivos/Elísio%20Macamo.pdf)

[Macamo.pdf](http://www.iuperj.br/conference/arquivos/Elísio%20Macamo.pdf) >, capturado em 10/10/2008.

MASCARENHAS, Fabiana. **Menos de 1% dos professores das principais universidades**

do Brasil são negros, mostra estudo da UNB. ATARDE on line, Salvador, 14 out.2007.

Disponível em < <http://www.atarde.com.br/vestibular/noticia.jsf?id=797652> > capturado em

28/11/2008.

MARTINS, João Batista. **Rev. Bras. Contribuições epistemológicas da abordagem**

multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Educ.* n.26 Rio de

Janeiro maio/ago. 2004. Disponível em <

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200007&lng=pt&nrm=iso)

[24782004000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200007&lng=pt&nrm=iso)> capturado em 20/11/2008.

MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do sul.** *Rev. crit. cien. soc.*,80, p. 5 -10, mar. 2008.

Disponível em < [www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/80/RCCS80-002-Introducao-005-](http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/80/RCCS80-002-Introducao-005-010.pdf)

[010.pdf](http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/80/RCCS80-002-Introducao-005-010.pdf) > capturado em 20/09/2008.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil.** *Cad. Pesqui.* n.º.

117. São Paulo nov. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000300011&script=sci_arttext&tlng=pt)

[15742002000300011&script=sci_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000300011&script=sci_arttext&tlng=pt)> capturado em 17/11/2008

NETTO, José Apóstolo. **Os Africanos no Brasil: raça, cientificismo e ficção em Nina Rodrigues**. Rev. Espaço Acadêmico, n.º. 44, jan. 2005, ano IV. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/044/44netto.htm>> capturado em 23/11/2008.

ODDONE, Nanci. **Revisitando a epistemologia social: esboço de uma ecologia sociotécnica do trabalho intelectual**. Ci. inf. v.36 n.1, Brasília jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652007000100008&lng=pt&nrm=iso> capturado em 04/09/2008.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n.º. 3, 2003, pp. 421-461. Disponível em <<http://www.casadasafricanas.org.br/site/img/upload/905623.pdf>> capturado em 15/11/2008

NASCIMENTO, Elisia Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2003.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Líber Livro Ed., 2004. 168 p.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos**. Texto publicado originalmente In: Carvalho, José Carmelo et. al. "Cursos Pré-Vestibulares Comunitários: Espaços de mediações pedagógicas". Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005

SILVA, P.B. G. **Africanidades: como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas**. Revistado Professor: Porto Alegre, v.11, n.º.44, p. 29-30, out./dez. 1995.

SILVA, Neide de Melo Aguiar; ZOBOLI, Fabio (orgs.). **Educação e ética: historicidade, práxis e processos formativos**. Blumenau – SC: Edifurb, 2006. 187 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. 2ª ed.133p.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e o ensino superior: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Pioneira, 1997. 222 p.

TRINDADE, André. **Os direitos fundamentais em uma perspectiva autopoético**. Porto Alegre: Livraria dos Advogados. 2007.

VICENTINO, Cláudio. **História Geral**. São Paulo: ed. atual. e ampl. Scipione.. 1997. 495 p.