



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E**  
**CONTEMPORANEIDADE - PPGEduc**

ROMILSON DA SILVA SOUSA

**TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E AMBIÊNCIA AFIRMATIVA**  
**NO ACESSO DE ESTUDANTES NEGROS**  
**SUPERSELECIONADOS À PÓS-GRADUAÇÃO**

SALVADOR  
2007

ROMILSON DA SILVA SOUSA

**TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E AMBIÊNCIA AFIRMATIVA  
NO ACESSO DE ESTUDANTES NEGROS  
SUPERSELECIONADOS À PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Delcele Mascarenhas Queiroz

SALVADOR  
2007

**S724**

**Sousa ,Romilson da Silva**  
**Trajatória Educacional e Ambiência Afirmativa no acesso de**  
**estudantes negros superselecionados à Pós-Graduação/Romilson**  
**da Silva Sousa – Salvador, 2007**  
**358 f.:il**

**Orientador Prof.Dr<sup>a</sup>. Delcele Mascarenhas Queiroz**

**Dissertação(Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.**

**Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e**  
**Contemporaneidade**

**1. Negros - educação 2 .Negros- (Educação superior)4.Universidades**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO CORPO DOCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA:

Membro: DELCELE MASCARENHA QUEIROZ  
Instituição: Universidade do Estado da Bahia – UNEB

---

Membro: WILSON ROBERTO DE MATTOS  
Instituição: Universidade do Estado da Bahia – UNEB

---

Membro: MARIA DE LOURDES SIQUEIRA  
Instituição: Universidade Federal da Bahia – UFBA

---

Membro: ANA CÉLIA SILVA  
Instituição: Universidade do Estado da Bahia - UNEB

---

O Capitão Jonathan,  
Com a idade de dezoito anos,  
Captura, um dia, um pelicano  
Em uma ilha do Extremo Oriente.  
O pelicano de Jonathan,  
Na manhã, põe um ovo totalmente branco  
E desse ovo sai um pelicano  
Que se parece espantosamente com o primeiro pelicano.  
E o segundo pelicano  
Põe, por sua vez, um ovo também branco  
De onde sai, inevitavelmente,  
Um outro do mesmo jeito.  
Isto pode durar muito tempo  
Se, antes, não for feita uma omelete [grifos meu].  
( BOURDIEU, 1982, p. 7)

Dedico este trabalho a Deonice da Silva Souza e Manuel Sacramento Souza, meus pais, a Florentina da Silva Souza, minha irmã, a Gabriel Costa da Silva Sousa meu filho, a meus irmãos Adilton, Hamilton e Romilton e a todos os estudantes negros que me ajudaram de alguma forma no processo de construção deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma investigação sobre o acesso de estudantes negros à pós-graduação. Vários são os fatores que dificultam esse acesso, entretanto, um fator, a sua condição racial, pesa de maneira especial, fazendo com que chegar e entrar na pós-graduação estejam diretamente relacionados a sua trajetória educacional e à ambiência acadêmica do programa de pós-graduação ao qual este estudante deseje entrar. O sistema de ensino, impactando sobre esses aspectos, seleciona e prefere estudantes que tenham incorporado certa herança educacional e identificação com determinadas dimensões culturais da pesquisa científica, excluindo e eliminando outros. Sendo assim, a pós-graduação tende a ratificar, legitimar e reproduzir privilégios sociais, culturais e étnico-raciais no acesso à pesquisa. Desse modo, para o estudante negro, diante de suas condições no sistema de ensino, desejar a pós-graduação é trabalhar com uma improbabilidade, haja vista o número de estudantes negros mestrando e doutorando, no Brasil. São muito raros os estudantes negros que, rompendo inúmeras barreiras, alcançam o ensino superior, concluem com êxito esse estágio e chegam à pós-graduação. No entanto, um programa específico de pós-graduação, o PEC/UNEB, chama atenção pela forte presença de estudantes negros cursando mestrado. Nosso objetivo, nesse trabalho consiste em identificar os fatores que contribuem para a presença de estudantes negros na pós-graduação, tomando como espaço empírico o Programa de Educação e Contemporaneidade – PEC da UNEB. Para dar conta de nossa investigação, utilizamos uma metodologia de pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico, fundamentada na multireferencialidade, adotando como procedimento a análise documental dos memoriais dos estudantes negros, aprovados nos anos de 2001 a 2006 no Programa, o grupo focal e os documentos do PPGEduc /UNEB. A pesquisa evidenciou elementos que contribuem para a presença de estudantes negros nesse espaço, tais como: a existência de uma política de ações afirmativas na Instituição, as características do próprio programa, com uma linha de pesquisa particularmente sensível aos interesses dos estudantes pesquisados, representados pelas desigualdades raciais e afirmação da presença da cultura negra na educação, além das trajetórias educacionais dos estudantes, que foram considerados superselecionados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acesso a Pós-graduação, Trajetória Educacional , Ambiência Afirmativa

## **ABSTRACT**

This work is the result of an investigation into the access of black students to graduate. there are several factors that hinder such access, however, one factor, their racial status, weighs in a special way, making the reach and enter the graduate are directly related to their educational career and academic setting of the post - degree to which the student wishes to enter. the education system, impacting on these issues, and prefers to select students who have incorporated some educational heritage and identification with certain cultural dimensions of scientific research, excluding and eliminating others. thus, the graduate tends to ratify, legitimate and reproduce the social privileges, cultural and ethnic-racial access to research. thus, for the black student, before conditions in the school system, want to graduate is to work with an unlikely, given the number of black students in masters and doctors in brazil. are very few black students who, breaking many barriers, attain higher education, successfully complete this stage and come to graduate school. however, a specific program for post-graduation, PPGEduc / UNEB , draws attention by the strong presence of black students graduate students. our goal in this work is to identify the factors that contribute to the presence of black students in graduate school, taking as an empirical education program and contemporary - PPGEduc / UNEB. to take account of our investigation, we used a methodology of qualitative study of a phenomenological, based on the multi-referentiality, adopting the procedure as documentary analysis of the memorials of black students passed the years 2001 to 2006 in the program, focus groups and documents PPGEduc / UNEB. The study found factors contributing to the presence of black students in that space, such as the existence of a policy of affirmative action at the instituion, the characteristics of the program itself, with one line of research particularly sensitive to the interests of the students surveyed, represented by racial inequality and affirmation of the presence of black culture in education, in addition to the educational trajectories of students who were considered superseleccionados.

Key-words: After-graduation, Educational Trajectory, Environment Affirmative.

## **SUMÁRIO**

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. APRESENTAÇÃO .....</b>  | <b>10</b>  |
| <b>2. INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>23</b>  |
| <b>3. METODOLOGIA.....</b>  | <b>28</b>  |
| 3.1 - A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....   | 29         |
| 3.2 - A PESQUISA DOCUMENTAL .....   | 297        |
| 3.3 - POR QUE INVESTIGAR OS MEMORIAIS.....  | 40         |
| 3.4 - O GRUPO FOCAL .....   | 42         |
| <b>4. CAPÍTULO I – A RELAÇÃO SÓCIO-EDUCACIONAL E A SUBJETIVIDADE DO ESTUDANTE NEGRO - A TRAJETÓRIA DO SUPERSELECIONADO.....</b>   | <b>46</b>  |
| <b>4.1 – IDENTIFICAÇÃO E IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE NEGRA .....</b>  | <b>48</b>  |
| 4.1.1 – Identificação, Formação e Afirmação da Identidade: a relação consigo mesmo .....  | 50         |
| 4.1.2 - Laços com a Família, Ancestralidade e Territorialidade: uma relação com o outro.....                                      | 54         |
| <b>4.2 – COMPREENDENDO A TRAJETÓRIA: CHEGAR À PÓS-GRADUAÇÃO COMO RESULTADO DE CONDIÇÕES INTERNAS E EXTERNAS AO ESTUDANTE.....</b> | <b>55</b>  |
| 4.2.1 – IDENTIDADE: sublimação, resistência e resiliência na relação com o mundo .....  | 56         |
| 4.2.2 – SUBLIMAÇÃO E SUBLIME: processo e ajuste na relação com a vida .....   | 57         |
| 4.2.3 – IDENTIDADE: relação com o mundo no acesso à universidade .....  | 58         |
| 4.2.4 - A Formação do <i>Habitus</i> e a propensão para a escolarização.....  | 62         |
| <b>4.3 - A EXPECTATIVA E SUA INFLUÊNCIA NO INVESTIMENTO EDUCACIONAL: LONGEVIDADE ESCOLAR.....</b>                                 | <b>65</b>  |
| <b>4.4 – CONDIÇÕES E ESCOLHAS NA LONGEVIDADE ESCOLAR.....</b>   | <b>73</b>  |
| 4.4.1 - Motivação, Auto-conceito e Escolhas: a relação com a escolarização .....  | 81         |
| 4.4.2 – Obstáculos Sociais à Trajetória Escolar dos Estudantes Negros.....  | 89         |
| 4.4.2.1 – Trabalho e Estudo.....  | 89         |
| 4.4.2.2 – Profissão dos Pais.....   | 90         |
| 4.4.2.3 – Local de Origem.....  | 91         |
| <b>4.5 - PROJETO E ESTRATÉGIAS FAMILIARES: A ESCOLHA DA EDUCAÇÃO COMO VIA DE MOBILIDADE .....</b>                                 | <b>91</b>  |
| 4.5.1 - Educação como prioridade, a base do projeto familiar, para chegar à educação superior .....                               | 95         |
| <b>4.6 – IDENTIFICAÇÃO COM O UNIVERSO ESCOLAR: A SUPERSELEÇÃO DE TRAJETÓRIAS NA LONGEVIDADE ESCOLAR ATÉ A PÓS-GRADUAÇÃO .....</b> | <b>101</b> |
| 4.6.1 – Relação com a Escola e com o Aprender.....  | 106        |
| 4.6.2 – Relações: identificação com a ambiência escolar .....   | 108        |
| <b>4.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO.....</b>  | <b>113</b> |
| <b>5. CAPÍTULO II – A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O SABER – A SUPERSELEÇÃO DOS ESTUDANTES NEGROS.....</b>                 | <b>119</b> |
| <b>5.1 – O ESTUDANTE NEGRO E SUA RELAÇÃO COM O SISTEMA DE ENSINO .....</b>  | <b>120</b> |
| 5.1.1 - A Experiência Escolar e um Sentido Positivo para Continuar os Estudos: a superação de obstáculos .....                    | 127        |
| 5.1.2 - O Estudante Negro e a Prática Docente.....  | 129        |
| 5.1.3 - Escola: lugar de lembranças e identificações positivas com a educação .....   | 133        |
| 5.1.4 - Escola: a influência positiva dos professores .....   | 140        |

|  |            |
|--|------------|
| 5.1.5 – A Chegada à Universidade: outras relações com a educação .....   | 144        |
| 5.1.6 – A Iniciação Científica (IC): um espaço de seleção diferenciada na continuação de uma relação com o saber e o conhecimento escolar .....  | 148        |
| 5.1.7 – O Universo Acadêmico como Espaço para uma Formação Crítica e Reflexiva .....   | 151        |
| <b>5.2 - DISCRIMINAÇÃO E AVALIAÇÃO PROFESSORAL: Expectativa e seleção na escola .....</b>  | <b>156</b> |
| 5.2.1 - Expectativas, Avaliação e Seleção no Sistema de Ensino .....   | 159        |
| <b>5.3 – SABER E QUALIFICAÇÃO DE ESTUDANTES SUPERSELECIONADOS .....</b>  | <b>165</b> |
| 5.3.1 – Uma Relação com o Saber .....  | 165        |
| 5.3.2 - Formação de Sentido e Preocupação com uma Formação Diferenciada .....  | 169        |
| <b>5.4 - LIDERANÇA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: A PÓS-GRADUAÇÃO COMO UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE LÍDERES .....</b>   | <b>179</b> |
| <b>5.5 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO .....</b>  | <b>186</b> |
| <br>   |            |
| <b>6. CAPÍTULO III – AÇÕES AFIRMATIVAS: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIFICAÇÃO COM A AMBIÊNCIA UNIVERSITÁRIA .....</b>  | <b>193</b> |
| <br>   |            |
| <b>6.1 - A EXPERIÊNCIA PRODUZINDO ESCOLHAS, CONHECIMENTO E SENTIDOS: UMA IDENTIFICAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE.....</b>   | <b>199</b> |
| <b>6.2 - A EXPERIÊNCIA NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA DA SUBALTERNIDADE.....</b>   | <b>203</b> |
| <b>6.3 – AÇÕES AFIRMATIVAS : UNIVERSIDADE, O LUGAR PARA A PLURALIDADE CULTURAL .....</b>   | <b>215</b> |
| <b>6.4 - A AMBIÊNCIA EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIFICAÇÕES DO ESTUDANTE NEGRO COM O UNIVERSO ACADÊMICO .....</b>   | <b>224</b> |
| 6.4.1 - Capital Étnico-Racial, Cultura e Reprodução da Subalternidade .....  | 224        |
| 6.4.2 – A Cultura da Discriminação no Sistema de Ensino e as Ações Afirmativas da UNEB Construindo uma Ambiência Positiva .....  | 231        |
| 6.4.3 - Ações Afirmativas na UNEB: uma ambiência favorável .....   | 236        |
| <b>6.5 - MÉRITO E PREFERÊNCIA NO ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO: AÇÕES AFIRMATIVAS NA SELEÇÃO DE ESTUDANTES PARA A PÓS-GRADUAÇÃO.....</b>  | <b>240</b> |
| <b>6.6 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO .....</b>  | <b>251</b> |
| <br>   |            |
| <b>7. CAPÍTULO IV – CONSTRUINDO SABERES E AFIRMANDO A PLURALIDADE, UMA OUTRA RELAÇÃO COM O SABER ACADÊMICO CONSTRUINDO SABERES E AFIRMANDO A PLURALIDADE, UMA OUTRA RELAÇÃO COM O SABER ACADÊMICO.....</b> | <b>254</b> |
| <b>7.1 – COLONIALISMO INTELECTUAL E REPRODUÇÃO SUBALTERNA.....</b>   | <b>255</b> |
| 7.1.1 Racismo Acadêmico e Seleção à Pós-Graduação: a ambiência acadêmica e o pesquisador negro .....   | 262        |
| 7.1.2 - O Acesso do Estudante Negro à Pesquisa .....   | 270        |
| 7.1.3 - A Ambiência Acadêmica do PPPGEduC e a Identificação com a Trajetória dos Estudantes Pesquisados....  | 279        |
| 7.1.4 - A Ambiência Científica: o perfil do egresso do PPPGEduC e a convergência para as demandas dos candidatos .....   | 288        |
| <b>7.2 - A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE .....</b>   | <b>294</b> |
| 7.2.1 - Bases Epistemológicas para um Novo Pensamento .....  | 308        |
| 7.2.2 - A Ambiência Acadêmica do PPPGEduC: uma possibilidade no acesso .....   | 315        |
| 7.2.3 - A Ambiência Teórica no Ensino de Pós-Graduação: um olhar sobre o currículo na formação do pesquisador .....  | 324        |
| <b>7.3 - DESCOLONIZANDO A PESQUISA: A AMBIÊNCIA INSTITUCIONAL PARA O ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO.....</b>   | <b>330</b> |

|  |            |
|--|------------|
| 7.3.1 - Grupos de Pesquisa no PPPGEduC: Linha 1, possível interesse de estudantes negros .....                             | 333        |
| 7.3.2 - A Pesquisa no PPPGEduC: uma ambiência favorável aos estudos étnico-raciais e à presença de estudantes negros ..... | 336        |
| 7.3.3 - Os Grupos de Pesquisa .....  | 338        |
| <b>7.4 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO .....</b>  | <b>343</b> |
| <br>   |            |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>  | <b>349</b> |
| <br>   |            |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>362</b> |
| <br>   |            |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>368</b> |

## 1. APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa tem como ponto de partida a nossa experiência como estudante negro, cuja trajetória está demarcada pelos mesmos elementos presentes na vida dos estudantes investigados, e pela participação como mestrando do Programa, também, analisado. Deste modo, nosso trabalho reflete o olhar de um estudante que chegou à pós-graduação, passando por um processo de seleção ao longo de toda a sua trajetória de vida e que, no momento da pesquisa, conhecia grande parte dos estudantes pesquisados e eram seus colegas de sala.

Como membro da comissão do Programa de Ações Afirmativas da Universidade do Estado da Bahia e diretor da Associação de Pesquisadores Negros da Bahia, pude perceber que faz-se necessário uma maior avaliação e compreensão sobre as dimensões das ações afirmativas no acesso à educação superior, considerando uma abordagem sobre as estratégias de estudantes negros no acesso à pesquisa.

Discutir Acesso é estudar a *chegada* e a *entrada*, e para chegar é preciso considerar um percurso, um caminho escolhido. Porém, não basta chegar, depois de se conseguir alcançar o objetivo, é preciso entrar, conseguir ultrapassar o portal, adentrar os umbrais, entrar no espaço. Então, pensar em acesso é identificar as condições e oportunidades ao longo de uma trajetória que possibilitaram a caminhada, a permissão e a presença em um determinado lugar e espaço. Assim, quando falamos em Acesso de Estudantes Negros à Pós-Graduação, temos que analisar aspectos que envolvem uma carreira educacional<sup>1</sup> e escolar de estudantes que as estatísticas no campo da educação colocam em situação de não acesso, de ausência do sistema de ensino, de baixo desempenho no sistema escolar, de exclusão do ensino superior e dos cursos de prestígio dentro da educação superior. Isso passa por compreendermos as relações estabelecidas nas escolhas e identificações com a educação como via para alcançar um outro espaço social e melhoria das condições de vida, passa pela ambiência educacional<sup>2</sup>, por obstáculos e estratégias na caminhada e permanência no sistema educacional. Então, passa por entender os processos que envolvem as populações negras e seu rebatimento na vida educacional dos estudantes descendentes de africanos escravizados, e suas condições de se identificarem com o conhecimento escolar e científico.

<sup>1</sup> Estamos considerando os diversos espaços de aquisição do conhecimento com a rua, a família, o ambiente de trabalho e a presença de vizinhos e outros espaços de socialização.

<sup>2</sup> Estou considerando no trabalho o termo em referência as condições objetivas (currículo no seu conceito mais amplo, incluindo inclusive o currículo oculto) e as condições subjetivas (que envolvem as relações com os professores, colegas e funcionários).

Este estudo parte, então, da constatação da existência de um processo colonial histórico de inferiorização simbólica, cultural e econômica dos negros, na formação social brasileira, onde o sistema de ensino funcionou como um mecanismo de exclusão e eliminação do negro ao longo do sistema educacional formal, e de maneira extremamente perversa, na contemporaneidade, na educação superior. Tais processos de inferiorização e subordinação intelectual reproduzem, crescentemente, as desigualdades simbólicas, dificultando o acesso e progresso desses estudantes ao longo de toda a carreira escolar até o mestrado e doutorado. Assim, ter uma trajetória escolar de sucesso até a pós-graduação implica em possibilidade de superação de sua condição de subalternidade e inferioridade social, construindo uma trajetória que lhes garanta uma relação positiva com o universo escolar.

Para o estudante negro, esses aspectos são potencializados negativamente, pelas diversas formas com que a falsa democracia racial dissimulou os obstáculos raciais, configurando-os apenas como econômicos, ou de déficit de conhecimento. Então, a falsa democracia racial se configura em elemento complicador da análise do efeito do racismo e as dimensões que o envolvem, no progresso do estudante negro no sistema de ensino e seu acesso à pesquisa científica.

A maioria dos estudos voltados para a análise do caráter seletivo da educação e, principalmente, da educação superior, até a década de 90, não tinha privilegiado a raça<sup>3</sup> e os efeitos do racismo como uma variável significativa na explicação das desigualdades sociais, e no acesso ao ensino superior. No geral, as pesquisas se detinham nas desigualdades econômicas para compreenderem o modo como estão representados os negros e brancos nos diversos níveis e cursos na educação superior. As análises centravam-se no exame dos determinantes econômicos do acesso, não sinalizando para o efeito de outros marcadores que tinham e ainda têm forte participação na exclusão de negros nos diversos patamares do sistema de ensino (QUEIROZ, 2004, p. 11).

A trajetória de vida do estudante negro é constituída de dificuldades no seu percurso até a universidade, fazendo com que estes tenham que desenvolver uma performance e um perfil estudantil capaz de superar todos os obstáculos que a vida lhe impõe. Infelizmente, as relações na escola e com a escola, são marcadas por visões estereotipadas e estigmatizantes e

<sup>3</sup> O termo raça está sendo utilizado como "uma construção social referida ao significado conferido pelas pessoas aos atributos físicos como demarcadores dos indivíduos e grupos no mundo." (QUEIROZ, 2004; p.29)

por relações com a cultura escolar, representando um espaço simbólico estranho à maioria dos estudantes negros.

A caminhada até a universidade não é o destino natural do estudante negro, existem fatores externos (objetivos) e internos (subjetivos) que dificultam seu desempenho e contribuem para que sua trajetória seja dificultada na incorporação de certos valores culturais e sociais. A maneira de pensar e agir na cultura educacional, então, que tem sua origem em um processo colonial de valorização de certa cultura e relação com o universo escolar, tende a colocar em desvantagem, no sistema de ensino, aqueles que não se identificam com tais valores educacionais.

As oportunidades de sonhar com o ensino superior geralmente são construídas de forma contínua e durante toda a história escolar do estudante. Para os estudantes negros, entretanto, a decisão pelo ensino superior não tem um percurso tão natural. Chegar à universidade para o estudante negro é superar o baixo grau de expectativa sobre o futuro, a pouca informação sobre o vestibular e a formação universitária e, mais recentemente, sobre o sistema de cotas. Além da “escolha” entre trabalho ou estudo, as dificuldades para os estudantes negros, geralmente da escola pública, e na sua esmagadora maioria pobre, produzem um percurso acidentado, de modo que apenas poucos conseguem ultrapassar com êxito suficiente para almejar a universidade e, menos ainda cursos de elevado prestígio social (QUEIROZ, 2004).

Fazendo uma leitura dos trabalhos de Bourdieu, percebemos que para ingressar no sistema universitário é preciso já ter certo capital cultural, também representado por condições outras que em muito podem influenciar a trajetória escolar até a educação superior.

Existe, na realidade, na estrutura familiar, toda uma infra-estrutura educacional e emocional que possibilita ao estudante de classes sociais mais abastadas, uma melhor condição de desenvolvimento do seu potencial. Queiroz, em seus estudos, percebeu que a seletividade se apresentava não apenas no acesso ao ensino superior de um contingente melhor aquinhado em termos de herança familiar e educacional, mas, sobretudo, nas escolhas de determinadas carreiras. Assim, podemos suspeitar que a simples expansão das vagas, nas universidades, e a melhoria da qualidade do ensino público, por si sós não serão suficientes para resolver o problema das escolhas por carreiras “historicamente reservadas” a uma parte da população com melhores condições sociais. É preciso alterar as características excludentes do nosso sistema de ensino, pois essa ampliação do acesso não foi acompanhada por um processo de democratização na participação em áreas e cursos de prestígio.

O acesso ao ensino superior está historicamente relacionado ao alcance e manutenção de privilégios, o que explica o seu caráter fortemente excludente. Assim, segundo Queiroz (2004), os cursos de mais alta seletividade social e étnico-racial, são freqüentados por estudantes que, por uma série de condições objetivas e subjetivas, têm maiores condições e oportunidades de acesso a uma estrutura de social que envolve a formação escolar e econômica dos pais, a escola onde estudam, entre outros fatores.

Na linha de investigação da relação família-escola e na busca de explicações sobre os processos que possibilitaram aos estudantes pobres romper com a tradição freqüente no seu meio de origem, diferente de uma tradição sociológica fundada unicamente na relação entre a posição de classe e os resultados escolares, estudos mais recentes se apóiam em um conjunto de situações possíveis de explicar as trajetórias de êxito escolar. Além das variáveis clássicas da sociologia (tal como a renda, ocupação e escolaridade dos pais), o interesse se volta para outros elementos constitutivos das trajetórias escolares bem sucedidas, como as rotinas de acompanhamento dos pais da carreira escolar de seus filhos e hábitos e ambiência educacional familiar no processo de escolarização.

Estudos de Grignon e Gruel (1999) traçam um quadro bastante detalhado de vários aspectos sociais, econômicos e culturais da condição do estudante: financiamento dos estudos, moradia, transporte, alimentação, saúde, condições e hábitos de trabalho, relações com o meio de origem e com o meio estudantil, cultura e lazer. Os autores argumentam que uma pesquisa representativa do conjunto da população de estudantes permite observar diferentes dimensões do êxito e do fracasso e os efeitos cumulativos da escolarização anterior, não contemplando, entretanto, os aspectos raciais.

A realidade econômica do estudante pode ajudar a proporcionar uma baixa expectativa social para este e, conseqüentemente, impactar seus investimentos educacionais. Assim, as escolhas pela carreira profissional e educacional se processam de forma conflituosa e problemática para as populações desprivilegiadas financeiramente. Estes fatos podem tornar mais complexa a escolha dos cursos e sua predisposição para investir tempo, dedicação e afincos no aprendizado. Desse modo, falar globalmente de escolha significa esquecer questões centrais como a condição social e econômica da família, assim como as expectativas dos diferentes grupos sociais. Para a grande maioria dos estudantes em condições desprivilegiadas, então, parece não existir verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação social às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representa menor risco de fracasso.

Ao verificarmos os indicadores sociais, constatamos que estas desigualdades são tão intensas e diretamente relacionadas com o pertencimento racial que, associadas às diferentes formas de discriminação, impedem o desenvolvimento das potencialidades e o progresso da população negra (HENRIQUES, 2001).

Hasenbalg (1987) aponta a discriminação como um dos fatores responsáveis pela limitada participação do negro no sistema escolar. Segundo o autor, se faz presente em nosso sistema de ensino público um mecanismo de recrutamento, onde as crianças negras são encaminhadas para as escolas mais pobres, por sua condição de classe e pelo estigma da cor. Uma vez constituída essa clientela socialmente homogênea, os professores atuam no sentido de reforçar e aprofundar a crença de que os alunos<sup>4</sup> negros e pobres não são educáveis.

As informações dos censos confirmam a desigualdade de acesso dos grupos raciais ao sistema de ensino. Embora nos níveis iniciais a presença de estudantes negros na escola pareça relativamente equilibrada, a ausência dessa parte da população vai aumentando à medida que se eleva o nível de escolaridade, quer seja pela *eliminação* que vão sofrendo ao longo da carreira escolar, representada pelas dificuldades econômicas e financeiras de continuarem os estudos avançados, quer seja por ter que trabalhar para ajudar a renda familiar ou, ainda, por estratégias e métodos de escolarização e avaliação para acesso à educação superior (QUEIROZ, 1999).

Neste sentido, alguns estudos realizados apontam o professor como um relevante elemento influenciador do desenvolvimento e desempenho escolar. Estes também mostram que o ambiente escolar está impregnado de preconceitos e discriminações mas, sobretudo de um racismo difuso, dissimulado, silencioso, fundamentado na cristalização das imagens negativas presentes no imaginário social, afetando especialmente o desempenho escolar dos estudantes negros e, conseqüentemente, seu progresso no sistema de ensino; assim, terminam tendo uma trajetória escolar mais acidentada, como evidenciam os estudos de Cavalleiro (2003), Rosemberg (1978), Oliveira (1994), Silva (1989), Figueira (1991), entre outros.

Silva (1989) demonstra a existência do preconceito racial na escola através dos estereótipos negativos associados aos negros não só no material didático, como também nas representações dos professores e alunos, o que nos leva a compreender a rede de exclusão e

<sup>4</sup> A palavra aluno está em destaque, para enfatizar a relação de com o significado do termo (aquele sem luz, em referência ao professor que é “iluminado”, em uma clara relação hierárquica, que pode esconder relações de poder e subordinação, cultural e intelectual. Ao concordo com tal palavra e estou optando por usar estudante, só a utilizarei quando quiser diferenciar dos estudantes sujeitos de nossa pesquisa, e seu “alunos”, já que esses sujeitos da investigação são também professores, ou em situações específicas, para destacar os outros estudantes, não focados em nossa investigação.

eliminação presente no ambiente escolar, que termina por ser um espaço desfavorável para a construção de uma trajetória positiva para os estudantes negros.

São vários os fatores que interferem no desempenho dos estudantes negros. Além de problemas de ordem social, histórica, cultural e econômica, esses estudantes enfrentam dificuldades psicológicas, que interferem na persistência, autoconfiança e na determinação de seus objetivos e escolhas por certos cursos, influenciando em qualquer modalidade de avaliação, principalmente em situações de elevada cobrança social e psíquica como o vestibular. Também no processo de ascensão social e no mercado de trabalho<sup>5</sup>, são grandes as dificuldades que têm os profissionais negros que chegam a uma melhor formação profissional, de sobreviverem à sua condição étnico-racial.

Ao não abordarem como ocorre o trajeto escolar até chegar à educação superior para os diferentes grupos raciais, as pesquisas deixam uma lacuna importante na compreensão do desempenho escolar entre brancos e negros. Alguns pesquisadores, entretanto, desde a década de 70, já sinalizavam a importância do racismo na ocupação de espaços e posições na estrutura social “o racismo... é o determinante primário da posição dos não-brancos nas relações de produção e distribuição” (HASENBALG, 1979, p. 114); ou seja, o privilégio racial e os efeitos do racismo beneficiam os brancos e colocam os negros em desvantagens, porque o racismo e a opressão racial conferem uma *vantagem competitiva* aos brancos nas diversas esferas das relações sociais<sup>6</sup> que representam o viver em sociedade.

Neste sentido, o acesso à educação superior é um dado importante na compreensão das desigualdades sociais e de acesso, progresso e remuneração no mercado de trabalho. Quando comparamos a presença negra nos diferentes cursos universitários, podemos perceber que a distribuição modal dos cursos de prestígio social parece seguir uma desigualdade distributiva nos diferentes grupos raciais (QUEIROZ, 2001).

É através do controle do acesso ao ensino superior e, mais especificamente, à pós-graduação, que fica evidente a grande diferença na presença de brancos e negros nos espaços de prestígio social. Sujeitos a diferentes processos históricos e, conseqüentemente, em diferentes posições na estrutura e estratificação social, os estudantes negros são submetidos a condições de subordinação simbólica, que dificultam a identificação com os valores culturais

<sup>5</sup> Ver Ivo Santana – Executivos Negros em Organizações Bancárias de Salvador: Dramas e tramas do processo de ascensão social. (AFRO-ÁSIA 23 FFCH/UFBA – 2000) pp 199 a 237 e As Novas Elites de Cor e Executivos negros em organizações bancárias em Salvador: dramas e tramas do processo de ascensão social (tese de Ângela Figueiredo)

<sup>6</sup> As relações sociais utilizadas aqui se referem a todo o tipo de relações humanas, sejam elas políticas, econômicas, culturais, sociais, raciais, etc

do universo escolar, estranho a suas origens sociais. Assim, segundo Queiroz (2004), o ensino superior é um espaço privilegiado para examinar a atuação do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais. Nele se realiza, de maneira mais intensa, a seleção que também se opera ao longo da educação básica. Para Bourdieu (1998), os mecanismos de eliminação dos estudantes das camadas desprivilegiadas atuam durante toda a carreira escolar, refletindo nas oportunidades de acesso ao ensino superior, resultado de uma seleção que, de diversas maneiras ao longo da escolaridade, atua e pesa diferentemente e com rigor desigual sobre os sujeitos dos diferentes grupos sociais, a depender da sua classe, gênero e raça.

Para os estudantes negros que sobrevivem à competição intensa por uma vaga nas universidades, e que concluem com sucesso o ensino superior, buscar fazer uma formação avançada como um aperfeiçoamento, especialização ou mestrado, é importante para a continuação da melhoria social e econômica. Mas, os estudantes negros também fazem pós-graduação por muitos outros motivos, entre eles o interesse profundo por determinada temática, o desejo de servir à comunidade, a aquisição de prestígio social e as oportunidades de liderança.

Bowen e Bok (2004), ex-reitores e pesquisadores de universidades de elevado prestígio nos Estados Unidos, ao analisarem a participação de estudantes cotistas e não cotistas nas instituições de ensino superior de elevado prestígio, concluem que o aumento do número de advogados, médicos, administradores e doutores negros e hispânicos pode ser atribuído aos esforços conjuntos de estudantes com forte desejo de ascensão social e de instituições que se empenharam vivamente em admitir um número maior de alunos talentosos provenientes das minorias. Assim, os estudantes negros podem apresentar grande interesse no ensino de graduação e estudos avançados também por uma razão adicional: a formação universitária para esses estudantes pode representar uma formação de consciência política, pela necessidade de aumento de conhecimento e formação teórica, como identifica Queiroz (2004). Uma das missões centrais da universidade é a seleção e preparação de indivíduos para papéis de liderança na sociedade. Para os pesquisadores citados, os estudantes negros tendiam a uma probabilidade maior que os brancos de concluir a pós-graduação, retornarem para suas comunidades e participarem de atividades comunitárias.

Apesar de estudos no Brasil (QUEIROZ, 2001) e nos Estados Unidos (BOWEN e BOK, 2004), identificarem que estudantes negros tendiam a não se sair bem ao longo da escolarização, se mantidas a igualdade nas condições sociais e econômicas, alguns estudos mais recentes, inclusive divulgados na imprensa, falam do excelente desempenho dos estudantes negros cotistas no ensino superior. Bowen e Bok também percebem que os

estudantes negros se destacam, ao examinarem os primeiros resultados pós-bacharelado na conclusão bem-sucedida de cursos de pós-graduação. Nos seus estudos, grande número de formandos negros das universidades mais seletivas americanas diplomaram-se em cursos avançados, apesar de terem escores menores, nível sócio-econômico inferior e notas mais baixas do que a maioria dos outros estudantes. Segundo os pesquisadores, com as mesmas características de seus colegas de classe, mais da metade deles concluiriam a formação em carreiras liberais ou obteriam o doutorado, em comparação com os 34% de formandos brancos. Acreditamos, assim, concordando com os ex-reitores americanos, que essa diferença projetada reflita o desejo mais intenso dos estudantes negros de conquistar esses títulos, combinado com as oportunidades de estudos avançados que as cotas, no nível da pós-graduação, colocaram à sua disposição.

A significação das estatísticas apresentadas pelos pesquisadores vai muito além da acumulação de diplomas. Para eles, os pós-graduados que provieram das cotas são a espinha dorsal da liderança negra emergente. Sua presença está trazendo maior diversidade aos espaços de poder. Eles também conquistaram uma formação que lhes permite prestar “assistências” a comunidades tradicionalmente mal atendidas e oferecer liderança política a eleitorados urbanos que lutam com dificuldades.

Quaisquer que sejam as carreiras escolhidas, Bowen e Bok identificam que os diplomados africano-americanos com pós-graduação têm oportunidades excepcionais de dar sua contribuição à sociedade. Com toda a controvérsia em torno das ações afirmativas na modalidade de cotas, porém constatando o comportamento profissional dos estudantes provenientes das minorias que foram aceitos em cursos de pós-graduação, os pesquisadores identificaram que os pós-graduados negros bem-sucedidos servem de modelos de papéis sociais para seus familiares e seus parentes, até os mais distantes, e se colocam à disposição para orientar vizinhos ou amigos da família sobre questões das mais diversas ordens.

Como podemos observar a partir dos estudos de Bowen e Bok, esses estudantes, ao se comportarem solidariamente, criam “redes” semelhantes às redes de ajuda mútua, como o mutualismo, que ajudava a libertar negros da escravidão. Em outras palavras, as ações afirmativas podem funcionar como impulsionadoras das expectativas das comunidades e minorias sociais, “irrigando” o tecido social com esperança e desejo de mobilidade social, mas também criando condições de apoio social para os estudantes negros.

Para Carvalho (2006), a exclusão racial na pós-graduação, na docência superior e na pesquisa científica é ainda pior que na graduação, e se quisermos intervir neste sistema para

acelerar o acesso de estudantes negros, devemos incluir, em caráter emergencial, um sistema de preferência, como são as ações afirmativas.

Pensando com Silvério (2005) e Mattos (2003), uma preocupação central de quem quer pesquisar o tema das relações étnico-raciais na contemporaneidade deve incidir sobre a natureza de dominação e subordinação, desconstruir os efeitos perversos das desigualdades sociais, que têm como fonte principal as hierarquias raciais, reconhecendo a magnitude de sua influência na vida econômica, política e cultural daqueles que foram construídos como subalternos. Pensar a contemporaneidade nos obriga a rever o passado de forma crítica, a fim de podermos entender porque os subalternizados se encontram em uma condição social desvantajosa. A meta das ações afirmativas deve ser eliminar os efeitos da discriminação passada com vistas a estabelecer o equilíbrio da composição étnico-racial nos espaços de prestígio social.

As linhas de pesquisa na pós-graduação sempre foram decisões de grupos de professores e resultado de vontades políticas, da quantidade de professores doutores do quadro permanente da universidade, do foco das pesquisas desses doutores, dos interesses e produção científica dos professores nas temáticas do programa proposto, entre outros. Por sua vez, o ingresso no mestrado e doutorado são práticas diferentes do acesso à graduação. Com critérios de preferências de projeto, combinado com uma “pseudo” “meritocracia” parcializada, incluindo outros critérios na seleção, que necessariamente não passam pela escolha do melhor qualificado, o acesso à pós-graduação se configura em uma complexidade ainda maior, de compreensão e de alternativas à inclusão.

Por tal motivo, é comum que um estudante fique de fora simplesmente porque não teve acesso a orientação adequada, às vezes por desinformação, ou por não compreender como a pós-graduação funciona, porque escolheu uma linha de pesquisa incompatível com seu projeto de investigação, ou não se familiarizou o suficiente com a abordagem da linha escolhida. Então, a construção de um projeto adequado com a proposta do Programa e com o aprofundamento teórico necessário, ou, ainda, o não afinamento de sua lógica teórico-metodológica na fundamentação de sua argumentação à corrente teórica predominante no programa, utilizando uma bibliografia diferente das adotadas pelo programa, da linha ou do professor, dentre outras razões, fazem com que este tipo de seleção não seja caracterizado como exemplo de simples escolha de quem fez a melhor prova e obteve a maior nota.

Outro dificultador é a característica não universalista do processo, o que faz com que os candidatos concorram em cada universidade e em cada programa, obedecendo a protocolos de exames que variam enormemente. Utilizam-se, nesses exames, entrevistas, o que

personaliza e submete a avaliações “subjetivas” influenciadas pela identificação das bancas com os candidatos. Essa etapa causa desvantagens para o estudante negro na avaliação, que pode ser afetada pelo “juízo professoral”<sup>7</sup>, sendo alguns estudantes eliminados pelas mais absurdas e diversas formas de discriminação e preferências.

Como podemos observar a partir de Carvalho (2006), a seleção para a pós-graduação é o resultado de preferências de professores brancos, que demandam manutenção de linhas de pesquisas, constituindo interesses de pesquisas que não atendem ao conjunto das demandas dos estudantes que procuram uma pós-graduação. Na realidade, os professores buscam encontrar estudantes que se adaptem a interesses ideológicos e aos momentos de suas pesquisas individuais. Nesse quadro, às vezes nem há como comparar a capacidade relativa dos estudantes, ficando a seleção sujeita a critérios pelos quais estudantes negros terminam sendo preteridos em evidentes desvantagens, porque além de não haver unificação e relativa constância de critérios entre os professores, para seleção dos projetos, existe a rede de relações, desde critérios familiares, passando por amizades, relações econômicas e identificações pessoais e ideológicas.

Para Carvalho (2006), se o estudante for negro e desconhecido, incidirão mais fortemente sobre ele os estereótipos negativos e os preconceitos que são projetados sobre o negro. Em suma, o acesso à pós-graduação é, no mínimo, fruto de um grau de imprecisão, o qual pode ainda aumentar e tornar-se intensamente parcial quando incluímos as idiossincrasias dos membros das bancas, com suas preferências e rejeições de temas e abordagens.

Considerando que as escolhas e os projetos de vida são singulares e os mais diversificados possíveis, podemos dizer que o mestrado ou doutorado “não é para todos”, é uma opção de carreira que, cada dia, em função da concorrência de emprego, tem se tornado, para alguns, mais um título; para outros, um mercado de ensino superior, onde as faculdades particulares demandam cada dia que passa mais mestres e doutores para seus cursos. Entretanto, o sentido para uma formação superior avançada vai além do mercado de trabalho, ou simplesmente uma melhoria salarial e funcional; Alguns estudantes que demandam a pesquisa científica, a produção do conhecimento, buscam algo mais: aprender para encontrar

<sup>7</sup> Conceito que Bourdieu utiliza para falar sobre os preconceitos dos professores com certos tipos de estudantes de uma determinada classe social. “Não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar-se à pessoa em seu todo levam em conta não somente a aparência física propriamente dita que é sempre socialmente marcada (através de índices como corpulência, **COR**<sup>7</sup>, forma do rosto), mas também, o corpo socialmente tratado (com a roupa, os adereços, a cosmética e principalmente as maneiras e a conduta) que é percebido através das taxinomias socialmente constituídas, portanto lidas como sinal da qualidade e do valor da pessoa.” (BOURDIEU; 1979; p. 187)

um sentido para a condição social, para compreender o que a formação profissional superior não deu conta de satisfazer, encontrar formas de construir novos referenciais teóricos, influenciar na teoria. São estudantes que buscam repensar o sistema educacional, questionam o modelo e não se conformam com o estabelecido. Com uma trajetória de inquietações e uma curiosidade questionadora, alguns esperam encontrar no mestrado uma resposta e os instrumentos que a graduação não lhes deu, na busca de uma satisfação pessoal e na caminhada de identificação com o universo do conhecimento escolar.

A visão de que os conhecimentos, competências e valores da vida universitária estão em uma redoma, dificilmente rompida, precisa ser desmistificada, e isso será possível democratizando-se o acesso à produção e difusão do conhecimento produzido pelas minorias sociais, historicamente subalternizadas. Assim, os estudantes negros também precisam se beneficiar do melhor que a educação superior (a pesquisa e o ensino de pós-graduação) tenha a oferecer. Entretanto, eles não necessitam de simplificações e conhecimento sem crítica, eles precisam de financiamentos e bolsas. Não querem currículos e pedagogias racistas, querem oportunidades e condições para afirmar suas ancestralidades, suas identidades, suas memórias, suas culturas, seus valores e seus saberes. Eles desejam não apenas a revisão das relações pedagógicas, das metas e das ações previstas nos planos pedagógicos e na política institucional dos estabelecimentos de ensino, eles desejam um novo pacto social, um novo contrato social, onde o sistema de ensino não produza desigualdades, mas possibilite o fortalecimento das diferenças e a alteridade social (SILVÉRIO, 2005).

Chegar à educação superior, não é o destino provável do estudante negro pobre, só chegam os que realmente tiveram uma trajetória que lhes possibilitaram estratégias capazes de fazer emergir desejos e superar os obstáculos, se identificar com o universo escolar e buscar melhoria de suas condições sociais. Entretanto, escolher avançar nos estudos e construir expectativas com relação à carreira universitária, buscar formação teórica, formação da consciência e aumento de conhecimentos são demandas mais fortemente presente entre os negros que chegam à educação superior, como destaca a pesquisa de Queiroz (2005), ao analisar dados de estudantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Bowen e Bok (2004).

Ao observarmos o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PEC) da UNEB, um fenômeno parece estar acontecendo nesse espaço de extrema seletividade no sistema de ensino, que é a pós-graduação *stricto sensu*: uma forte presença de estudantes negros. O acesso de estudantes negros à pesquisa e ao ensino de pós-graduação ainda é pouco estudado, e os fenômenos sociais na contemporaneidade devem ser observados

em dimensões externas e internas, na dimensão singular e social. Assim, compreender o acesso é compreender esses sujeitos e suas relações com o conhecimento escolar, suas condições no percurso, mas também compreender o espaço que os recebe e “aceita” o seu ingresso, suas condições de articulação de interesses e identificação.

Diante dessas observações, formulamos a seguinte questão: **quais aspectos influenciaram o processo de seleção de estudantes negros para o acesso ao PPGEduc?**

Suspeitamos, inicialmente, que muitos são os elementos que influenciam a chegada de um estudante à educação superior, desde aspectos históricos, sociais até aspectos psicológicos: uma trajetória educacional de sucesso, condições sociais, financeiras, capital cultural familiar, auto-estima, incentivo e apoio, relações sociais e projeto de vida. Entretanto, para o estudante negro, esses aspectos não ajudam positivamente sua caminhada educacional à universidade e, tampouco, à pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, aspectos sociais e individuais são relevantes na interpretação do percurso do estudante negro até a pós-graduação. Chegar a um programa de pós-graduação em educação pode refletir uma escolha particular por uma relação e um sentido para o saber escolar, um significado que não é apenas uma formação “técnica para o trabalho simplesmente”; é a escolha por uma carreira acadêmica fortemente marcada por uma relação com o conhecimento científico. Escolher um mestrado em educação, ser professor e pesquisador é estabelecer uma determinada relação com o saber. Diferentemente de outras carreiras, é optar por ter um convívio “íntimo” e constante com o universo do conhecimento, é ter o saber científico como significante fundamental nas suas relações e atividades cotidianas de trabalho. Escolher fazer pós-graduação em educação e continuar investindo na formação parece ser uma consequência de uma trajetória educacional e escolar onde a relação com o saber, desses estudantes negros, passa por aprender um tipo de metodologia de produção do conhecimento que também é o seu objeto de investigação.

No entanto, chegar a um programa específico em educação e contemporaneidade pode significar uma identificação com um discurso acadêmico, com uma abordagem teórica, com professores, com linhas de pesquisas, com temas e com possibilidades de aprovação. Sendo assim, é preciso considerar também aspectos mais externos aos sujeitos, suas ambiências educacionais, a universidade e o programa que ele busca, a linha de pesquisa, seu projeto de investigação, seu orientador, a compatibilização de perspectivas teóricas refletidas nas bibliografias, sua formação acadêmica, sua trajetória, experiências e sua proposta temática de investigação. Mas, sobretudo, não podemos deixar de considerar as possibilidades concretas

de aprovação, refletidas em nosso estudo, em um programa de ações afirmativas que possibilita uma reserva de vagas para estudantes negros também na pós-graduação.

Ter acesso à Pós-Graduação *strictu sensu* é conseguir chegar, após um percurso educacional, e entrar (ser “aceito”) em um programa de pós-graduação, espaço que para a população negra não representa o seu destino social. Chegar à pós-graduação é improvável para esses estudantes; entretanto, alguns superam obstáculos e encontram possibilidades, oportunidades e condições de acesso. Em uma articulação entre fatores externos e internos, esses sujeitos (constituídos enquanto escolhas identificatórias, desejos e relações com o outro e com o mundo a sua volta) conseguem furar bloqueios sociais e étnico-raciais ao longo de sua vida e estabelecem um tipo de relação com o conhecimento. Assim, é possível que a identificação com o saber escolar, construída nas relações familiares e escolares influencie a construção de um sentido para a educação e a escolha de trajetórias até a pós-graduação. Diante do exposto, duas hipóteses orientaram nossas investigações para compreender os elementos que influenciaram a identificação e as condições para a presença desses estudantes no referido programa. Foram elas: 1 - A trajetória educacional desses estudantes, considerando que a seleção para o estudante negro pesa ao longo da vida escolar de forma mais intensa pela sua condição social e étnico-racial; 2 - A ambiência universitária afirmativa (o sistema de ações afirmativas e a presença de uma linha de pesquisa que acolhe temáticas étnico-raciais).

O trabalho busca, então, como objetivo, identificar na trajetória de vida dos estudantes negros do PPGEduC/UNEB e na ambiência universitária da UNEB e do PPGEduC, os obstáculos e as condições que contribuem para a chegada e a entrada na pós-graduação.

Com a finalidade de atingir os objetivos da pesquisa desenvolvemos os seguintes objetivos específicos: 1- Identificar aspectos na trajetória educacional dos estudantes que possibilitaram um percurso educacional até a educação superior, considerando a família e a escola como categorias de análise na compreensão da relação do estudante com o universo escolar; 2- Identificar aspectos na UNEB que possam caracterizar uma ambiência favorável à presença do estudante negro, considerando seu Programa e a prática de ações afirmativas; 3- Identificar as principais características do PPGEduC que poderiam influenciar a escolha pelo Programa específico, considerando documentos do Programa que possibilitem identificar elementos de identificação dos estudantes negros com aquele espaço (professores, currículo, projetos, bases epistemológicas, concepções teóricas, objetivos, linhas de pesquisas, grupos de pesquisas).

## 2. INTRODUÇÃO

Ao verificarmos os diversos indicadores sociais no Brasil e, em especial, na Bahia, constatamos que as desigualdades são tão intensas e estão diretamente relacionadas com o pertencimento racial que, associadas às diferentes formas de discriminação, impedem o desenvolvimento das potencialidades e o progresso dos estudantes negros. Portanto, mesmo considerando os diversos esforços de melhorias sociais e educacionais, essas não são suficientes para reparar desigualdades raciais e produzir novas categorias de análise da realidade social.

A sociologia da educação, principalmente através de Bourdieu e Passeron, mostrou, na década de 60 e 70, a existência de uma correlação estatística entre a origem social dos estudantes e sua trajetória escolar de sucesso e fracasso. Entretanto, as teorias da reprodução não deram ênfase suficiente, a fim de contemplar a particularidade brasileira, mesmo considerando Hasenbalg, na sua análise da história singular de estudantes que, apesar de sua origem social desfavorável no sistema de ensino progrediram. Esses estudantes passaram pelo processo de seleção característico do sistema de ensino, o qual valoriza uma cultura escolar própria das camadas mais elevadas na estrutura social, selecionando apenas aqueles que incorporaram e acumularam certo capital cultural. Estudantes pobres, que o próprio sistema através de seus mecanismos superselecionou, não tinham, estatisticamente, probabilidades de sucesso no sistema escolar, mas conseguiram ter sucesso. Tornou-se importante, então, levar em conta as singularidades de histórias desses sujeitos para compreender as possibilidades de sucesso dos casos improváveis e desvelar as formas contemporâneas de iniquidade social, que não se caracteriza apenas com o processo de vestibular, mas que está presente em toda a trajetória educacional, até o acesso à educação superior e, mais especificamente, à pós-graduação.

Os mecanismos de eliminação dos estudantes não possuidores do tipo de capital cultural valorizado possuem forte influência colonial e reproduzem privilégios culturais de um grupo no universo escolar. Considerando que esses mecanismos agem durante toda trajetória educacional, é possível apreender o seu efeito nos graus mais elevados da carreira escolar como a Pós-graduação e no desempenho dos estudantes que não se identifiquem com esse tipo de capital cultural. Assim, as oportunidades e as condições de acesso à Pós-graduação são resultado de uma seleção constante e multivariada, direta e indireta, que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos dos diferentes grupos étnico-sociais.

Um dos estudiosos na atualidade que tem se detido em uma sociologia da educação com sujeitos (os estudantes, os professores, a comunidade), é Bernard Charlot, que empreendeu sua pesquisa tentando repensar o modo como se tratava o fracasso e sucesso escolar, tentando identificar os processos que estruturam a trajetória dos estudantes no sistema de ensino. Entendendo que a tradição sociológica francesa e sua sociologia estruturalista, não davam ênfase ao sujeito e faziam uma sociologia sem considerar o estudante e sua relação com a estrutura social, Charlot (1999, 2000, 2001) avança, ao buscar compreender esses estudantes. Em suas análises do sistema de ensino, sobressai a questão da relação com o saber escolar.

Charlot concentrou sua investigação no estudante, inclusive brasileiro e baiano, e no significado que a escola e o próprio fato de aprender têm para este. Para ter sucesso, o estudante precisa estudar, e este só vai estudar e adquirir conhecimento se o universo escolar e o fato de aprender fizerem sentido para ele. Os resultados da pesquisa de Charlot indicaram importância relevante nas questões sobre a mobilização pessoal em relação à escola, sobre os processos e experiências com a aprendizagem e sobre a relação social com o saber. O autor concluiu que, para uma grande parte dos estudantes advindos de famílias de baixa renda, a relação com a escola não implica uma relação com o próprio saber; eles vão à escola para sobreviverem o máximo possível nela, para mais tarde terem uma “boa profissão”, um “bom futuro”. Eles ligam escola e profissão, sem referência ao conhecimento que a escola transmite; trata-se de uma relação construída distante da realidade social, cultural e cotidiana do estudante; o conhecimento escolar não faz sentido em si mesmo para o estudante que não se identifica com esse grupo de aprendizagem.

Para os estudantes das camadas sociais mais elevadas, a futura profissão também tem importância, mas a mediação pela aquisição do saber existe, faz sentido, talvez em função da aquisição daquela cultura escolar transmitida pelos pais como herança. Às vezes, é a própria relação cultivada com o saber e sua aplicação que levam à escolha da profissão. Nesses casos a relação com o universo escolar decorre da utilidade do saber identificada pelos estudantes das camadas sociais mais elevadas, presente em seu cotidiano, e, dessa forma, apresentando sentido em si mesma.

Além destes, vários outros processos e condições se articulam para engendrar uma forte mobilização do sujeito em relação ao universo escolar; uma delas é a família, que funciona como um dos motivos principais de mobilização. Por isso, não é apenas em termos de ausência ou deficiência de capital cultural familiar que devemos pensar a história escolar dos estudantes das famílias pobres, mas em termos da capacidade de mobilização em relação

à escola e na escola. A partir de Bourdieu e Charlot, poderíamos identificar que haveria a transmissão de um capital cultural hegemônico por impregnação indireta no acesso a outros mecanismos de transmissão, que não apenas o familiar. Muitas vezes, a herança que os pais transmitem para seus filhos refere-se à mobilização e na identificação destes com o conhecimento socialmente valorizado pela escola.

Silva (1999), na tese de doutorado intitulada “Por que uns e não outros?” Caminhada de Estudantes da Maré para a Universidade, investigou as explicações para o acesso de diversas pessoas dos setores populares à universidade, enquanto muitas outras com características socioeconômicas e culturais aparentemente similares eram excluídas do sistema de ensino. Nas pesquisas de Silva (1999) e de Setton (2005), o sucesso escolar foi definido pelo acesso ao ensino superior. Como Setton, que pesquisou, em 2005, estudantes da USP, Silva também mapeou e interpretou as condições, características e experiências particulares que propiciaram a constituição de trajetórias escolares bem sucedidas de estudantes do Bairro da Maré, no Rio de Janeiro.

Silva destaca então alguns aspectos relevantes: o processo de permanência na escola de alunos de origem popular é a combinação de variáveis estruturais com as estratégias construídas pelos agentes e seus interesses; no universo pesquisado, os mais inclinados a sair da escola foram aqueles inseridos em redes sociais onde as estratégias escolares não eram valorizadas como a mais importante forma de manutenção ou fortalecimento da posição social.

Entre os pais dos entrevistados, foram classificadas duas estratégias em relação ao sistema escolar: estratégia educógena<sup>8</sup> e estratégia do investimento diversificado. Na primeira estratégia, a escolarização é considerada um instrumento primordial para a ascensão social. Na segunda, a escola se manifesta como uma inevitabilidade há um difuso sentimento de obrigação social, e os filhos vão para a escola porque as outras crianças vão.

Maria da Graça Jacintho Setton investigou a articulação das configurações familiares e as estratégias pedagógicas que potencializaram trajetórias de êxito acadêmico entre alunos oriundos de segmentos com baixa escolaridade. Para isso, desenvolveu um estudo qualitativo sobre alunos de origem popular (com baixos rendimentos e pequena herança de uma cultura escolar) que ingressaram nos cursos considerados de elite, da Universidade de São Paulo. A

<sup>8</sup> A estratégia educógena valoriza a disciplina, o trabalho e o esforço; a característica individual (competência cognitiva) não é vista como o fator responsável pela permanência na escola, o estudo é uma variação do trabalho e o diploma é um capital essencial para o mercado. Nesta estratégia não há preocupação maior com o conhecimento transmitido na escola, ela está centrada na identificação entre o campo escolar e o campo do trabalho e revelou-se adequada para a maior permanência dos filhos na escola.

autora tentou compreender essas trajetórias segundo a perspectiva utilizada por Lahire<sup>9</sup>, mas não se restringiu apenas à sua idéia de configuração entre as instâncias da família e da escola. Sua hipótese era de que o estudante brasileiro investigado se socializa a partir da interdependência de sistemas híbridos construídos na família e na escola, mas também por um sistema difuso de conhecimentos e informações veiculado pela cultura das mídias. Setton recorre a Pierre Bourdieu, lembrando que diferenças de várias ordens, especialmente de acesso aos bens da cultura, resultam na variação no comportamento e rendimento escolar, isto é, alunos possuidores de certo capital cultural teriam mais elementos para alcançar um sucesso acadêmico. Todavia, alerta que o capital cultural hegemônico como recurso estratégico pode derivar de investimentos culturais diversos.

Trabalhando, portanto, com a hipótese de que outras fontes educativas podem potencializar as trajetórias acadêmicas dos alunos que investigou, a autora evidenciou que o acesso a um saber informal midiático (uma abertura para outras experiências de conhecimento e vida) associado às estratégias pedagógicas de natureza diversa em ambientes familiares favoráveis à cultura escolar, amplia o referencial desses estudantes, promovendo um melhor desempenho escolar. Portanto, os bens culturais advindos das mídias podem potencializar disposições com relação ao aprendizado de novos saberes e contribuem para a aquisição de outra forma de capital cultural.

A autora argumenta que, neste sentido, este recurso não é mais visto conforme a conceituação tradicional de Bourdieu, isto é, uma herança específica e objetivada em diplomas e práticas culturais. Agora estamos diante de um capital cultural com outro significado, um capital cultural dos desfavorecidos, como Setton ressalta: “... um capital não-escolar, um recurso mais amplo, pulverizado, heterogêneo, não obstante um recurso que predispõe e potencializa o indivíduo a enfrentar novos desafios e vencer os limites de uma experiência estreita relativa a um universo familiar e escolar”. Percebe-se, dessa maneira, uma convergência com as reflexões de Bernard Charlot (1996), quando ele pondera sobre a possibilidade de transmissão de um capital cultural sob uma forma diferente da habitualmente concebida a partir deste termo.

O que estes autores ressaltam é que uma disposição para a apreensão de informação, um incentivo, pode assumir o papel de fator distintivo, uma vez que essa informação tenha o

<sup>9</sup> Setton considera que dentro dos estudos franceses destaca-se a contribuição de Lahire porque ele, diferentemente de outros estudiosos que apontam apenas um ou mais aspectos favoráveis ao sucesso acadêmico, de forma original, pesquisa o sucesso escolar dos meios populares como resultado de um feixe de condições culturais favoráveis.

potencial de transformar-se em conhecimento. Entretanto, com o objetivo de identificar o grau de consonância das estratégias utilizadas pelos grupos populares nas suas trajetórias escolares, Silva (1999) e Charlot (1996) levaram em conta a singularidade das histórias e dos processos que produzem efeitos diferenciados nas salas de aula e apresentam entendimentos diferentes sobre algumas dessas estratégias. Silva auferiu, por exemplo, que a capacidade cognitiva não é o elemento mais significativo para a longevidade escolar, mais relevância teria a capacidade de jogar com as normas disciplinares (sem ignorar as notas conseguidas nas disciplinas escolares). A competência adaptativa é posta em destaque; ela seria a capacidade de assimilar os conhecimentos desenvolvidos pela escola e considerados importantes para o futuro e de tirar boas notas, mesmo achando que esses conhecimentos não sejam importantes para a vida.

Silva destaca que o grau de identificação existente entre o aluno e o universo escolar é uma das variáveis fundamentais para a longa permanência escolar, entretanto, pode haver simultaneamente a esta identificação o desinteresse pela sala de aula e a não concessão de um significado maior ao conhecimento veiculado na escola. Essa identificação pode se dar pela relação intensa com alguns professores e/ou com uma rede social de colegas, devido aos fortes laços construídos e ao estabelecimento de vínculos externos à sala de aula. O autor pondera também que a identificação com amigos e/ou professores que transitam em outros espaços sociais é bastante significativa nas estratégias de ascensão. Através da aquisição de um hábito social e na aquisição do capital cultural valorizado pelo sistema de ensino, as escolhas dos estudantes dos segmentos populares parecem ser influenciadas pelo ambiente social de circulação. Constata-se esta influência na seleção da escola de ensino médio e na produção dos gostos culturais, vestuário etc. Desta forma, vai se dando o ingresso em novos campos e valores sociais com a gradativa incorporação de sua visão de mundo.

A identificação que os alunos possuem com o espaço escolar, então, pode não ser consequência de um significado maior que atribuam ao conhecimento veiculado pela escola. Esta identificação pode advir do fato de a escola ser vista como um instrumento central para o processo de ascensão social. E mais, apesar do desinteresse pela sala de aula, esta identificação com o espaço escolar pode ser uma variável fundamental para a permanência e progressão do estudante no sistema de ensino.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia de nosso trabalho toma como referencial teórico a etnopesquisa crítica e multirreferencial. Isso implica superar a pesquisa normativa e prescritiva, dando-lhe outro significado. Nesse sentido, podemos dizer que esta abordagem é, inicialmente, uma resposta ao caráter extremamente complexo da prática social e, principalmente, das práticas educativas. A postura epistemológica de Ardoino estrutura-se a partir do reconhecimento do caráter plural dos fenômenos sociais

“quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário... as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos”.. Então, a “análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica.” (ARDOINO, 1995, p. 7).

Seguindo a questão do método, a partir de uma base epistemológica multirreferencial, Ardoino nos sugere três tipos de abordagens: uma multirreferencialidade de compreensão, apreendida na observação, como uma forma de escuta destinada à familiarização do pesquisador com as particularidades simbólicas, bem como com as significações próprias vindas das experiências no campo; uma multirreferencialidade interpretativa, exercida igualmente em nível das práticas, a partir dos dados precedentes de documentos, visando, através da comunicação oficial, uma certa qualificação do material a ser tratado; e uma multirreferencialidade interpretativa explicativa, multidisciplinar e orientada para a produção e a avaliação do conhecimento, um olhar interrogativo plural muito mais pertinente com a complexidade da emergência das ações “humanas”.

Diante do exposto, optamos pelos seguintes procedimentos metodológicos: Observação Participante de inspiração etnográfica; Pesquisa Documental, em uma análise interpretativa; e Grupo Focal, em uma dimensão explicativa.

### 3.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

#### Exploração e Compreensão Preliminar do Campo

Na exploração inicial e, mais especificamente, no processo de recorte do objeto de pesquisa o retorno às fontes: memoriais e documentos PPGEduC foi um movimento incessante do início ao fim, que, em determinado momento, se densifica e forja um conjunto relativamente estável de dados e conhecimentos. Vale destacar que, ao longo de nossa dissertação, por muitas vezes a redação adquire uma característica etnográfica onde, descrevemos comportamentos, atitudes e perfis estudantis e acadêmicos. Utilizamos como procedimentos em parte de nossa pesquisa documental uma leitura geral dos memoriais<sup>10</sup> dos estudantes aprovados pelo PPGEduC. Foi feita, então, uma seleção dos memoriais disponíveis no programa, de estudantes aprovados no PPGEduC de 2001 a 2006, nas três linhas de pesquisa. Posteriormente, iniciamos nossas observações e conversas com estudantes negros do PPGEduC. Assim, nossa investigação nesta fase se pautou por conversas informais, sobre as trajetórias de vida desses estudantes, sua escolha pelo programa e por suas linhas de pesquisa.

Os procedimentos no levantamento de dados atenderam a diversos meios, diferentes abordagens e fontes para compreender e explicitar o fenômeno da chegada de estudantes negros à pós-graduação. Utilizando-nos de atores diferentes implicados na pesquisa - estudantes, professores - recursos metodológicos diversificados foram empregados. Perspectivas teóricas variadas e até autores divergentes, teoricamente, porém convergentes em aspectos estratégicos de nossa argumentação, foram mobilizados para problematizar e fundamentar a compreensão do objeto de investigação e nortear nossa pesquisa.

Observações, pesquisas documentais e entrevistas se constituíram em um momento de exploração, agrupamento e reagrupamento de informações e leituras, transformadas posteriormente em dimensões de análise, onde nossa questão de investigação ganhava maior detalhamento na compreensão dos elementos presentes na caminhada dos estudantes pesquisados à pós-graduação.

Vale destacar que as observações e as conversas mais aprofundadas eram anotadas em diário de campo e registradas em MP3, e posteriormente analisadas. Preliminarmente foram observados 02 (dois) estudantes do mestrado e 02 (dois) estudantes da graduação, negros, selecionados por apresentarem uma predisposição a participar da pesquisa e que se

<sup>10</sup> Memorial é um breve texto produzido pelo estudante sobre sua trajetória educacional, e que faz parte dos documentos entregues para avaliação do candidato ao Programa de Educação e contemporaneidade da UNEB.

destacaram na facilidade de relatarem sobre suas experiências durante o processo da pesquisa. Nesses encontros, tensionados pelas características emocionais de falarem de suas vidas e "dados" vivos da realidade, trazidos por esses estudantes, nascem novos elementos, novos destaques enriquecidos pelo ato reflexivo e de questionamento, à luz da teoria e dos dados dos memoriais.

Assim, nossa análise foi atenta às informações coletadas nas observações em sala de aula, nos corredores, na biblioteca, nos intervalos, nas reuniões em casa de colegas para apresentação de trabalhos, na hora do almoço. Utilizando o diário de campo, observamos os estudantes negros do PPGEduc no ano de 2005, ano em que passei a frequentar com aluno regular o referido programa, após dois semestres como aluno especial<sup>11</sup>.

Na fase de pesquisa exploratória, utilizamos entrevistas informais com estudantes negros da graduação e pós-graduação, buscando identificar aspectos e temas nas trajetórias escolares que fossem similares e presentes na literatura sobre o tema de investigação, construindo, paralelamente, a síntese das unidades significativas que vinham de um diálogo constante com a bibliografia e das várias contribuições teórico-metodológicas no campo das ciências sociais, onde variados temas e conceitos foram identificados.

Com características etnográficas, a presença na universidade e nossas observações e conversas se deram também por várias oportunidades com estudantes negros da graduação, visando melhor compreender a presença desses estudantes no espaço acadêmico. Procurava observar acontecimentos, comportamentos e relações, recorrências de atitudes, contradições, percorrendo todos os espaços de circulação dos estudantes. Acompanhava a movimentação e a relação dos estudantes negros no processo de adequação ao ambiente, o que me permitia a identificação de aspectos relevantes na compreensão da presença desses sujeitos no campo de investigação e outras dimensões da nossa pergunta de partida.

Tornou-se fundamental o levantamento, análise e sistematização de parte da bibliografia mais específica referente às hipóteses levantadas em nova pesquisa, e nossos objetivos específicos, com a finalidade de estabelecer um diálogo teórico sobre os elementos que influenciaram a trajetória educacional dos estudantes negros à pós-graduação. Em diálogo, então, com a literatura e a observação participante, identificamos e detalhamos conceitos e dimensões chaves e outras fontes de informação e dados, que pudessem ampliar a investigação e responder a nossa questão de pesquisa. Procuramos identificar os métodos e

<sup>11</sup> Aluno especial é um aluno, que passa por um processo de seleção simplificado (um requerimento e muitas vezes uma entrevista), realizado pelo professor da disciplina que o candidato deseja cursar, com os mesmos direitos e deveres do aluno regular, porém que ainda não foi aprovado no processo de seleção oficial.

instrumentos de coleta que melhor dessem conta, de nossa pergunta, podendo assim, partir para uma nova etapa da pesquisa empírica, com maior objetividade e clareza.

Realizamos leituras para fundamentar nossa investigação em temas, como: o Acesso ao Sistema de Ensino; Desigualdades na Educação; Relações Raciais; Pós-colonialismo; Pluralidade Cultural e Processos Civilizatórios, Ações Afirmativas e Estudos sobre a Colonialidade de Poder. Assim, utilizamos de conceitos-chaves para dar conta da complexidade de nosso objeto de investigação, que é o acesso de estudantes negros à pós-graduação:

**Subjetividade** - entendida como os processos que formam um sujeito na sua relação exterioridade e interioridade, construindo o modo de ser e estar no mundo.

**Identidade** - entendida como uma construção histórica, onde o sujeito se identifica e se posiciona ao longo de sua trajetória de vida, se constitui com um ser consciente de seu pertencimento étnico-racial. Não deixo de incorporar ao conceito, as dimensões da histórica luta do movimento negro baiano pela consciência negra, como estratégia de assumir e declarar sua identidade étnico-racial.

**Identificação** - entendido no trabalho como uma relação entre a interioridade de um sujeito e sua exterioridade, possibilitando uma relação de proximidade e de aderência.

**Superseleção** - processo que tem duas dimensões: uma diz respeito ao processo de especial seleção pelo qual os estudantes negros sofrem ao longo do sistema de ensino, onde o racismo é o principal obstáculo, que dissimuladamente elimina os estudantes ao longo do sistema educacional. Por outro lado, demonstra características de resiliência, auto-estima, auto-confiança e sublimação, possibilitando também o desenvolvimento de estratégias, habilidades e relações particulares que possibilita a este grupo de estudantes superselecionados acesso à pós-graduação e à pesquisa.

**Relação com o Saber** – considerando Bernard Charlot, a relação com o saber é entendida como uma relação com suas experiências e como essas experiências podem refletir nas suas relações Consigo, com o Outro e com o Mundo, são as relações que “apelidamos de Relações COM” e que refletem também, em especial a este grupo, uma relação com a escolarização e a longevidade escolar.

**Reprodução Social** - a partir do conceito de Pierre Bourdieu e Walter Mignolo, ampliamos e destacamos a compreensão da reprodução social, inserindo as dimensões que envolvem o social nas sociedades multiculturais e pós-coloniais. Desta forma, a reprodução social na sociedade brasileira é de caráter étnico-racial e colonial, onde o racismo seus efeitos e seus danos estruturam as relações e o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

**Ações Afirmativas** - a partir do conceito de reparação das desigualdade étnico-raciais, ampliamos e destacamos a noção de reprodução da subalternidade social e os valores do capital étnico-racial, inserimos as dimensões que envolvem a historicidade da subalternidade social do modelo e processos civilizatórios (cultura<sup>12</sup>, religiosidade, características linguísticas e fenotípicas, além das práticas e saberes das comunidades africanas, indígenas e posteriormente as afrodescendentes.) nas sociedades multiculturais e pós-coloniais. Aliado aos estudos descoloniais e pós-coloniais, e ainda os estudos no campo das relações e hierarquias étnico-raciais dos pesquisadores negros, as Ações Afirmativas no Brasil e em nosso texto tem sua noção articulada e ampliada para além do acesso e das desigualdades sociais. Desta forma, a reprodução das desigualdades, que subalternizam a comunidade negra, mesmo quando “o acesso é permitido”, encontra outras dimensões da condição da comunidade negra no espaço universitário e acadêmico. A ambiência teórica, e as relações étnico-raciais, presentes inclusive no racismo institucional, indicam uma ambiência educacional não favorável a um pensamento que valorize e afirme a presença negra no campo do conhecimento.

As desigualdades sociais na sociedade brasileira, sociedade multicultural, é de caráter étnico-racial, de origem colonial e modelo civilizatório, onde o racismo seus efeitos e seus danos estruturaram as relações e o funcionamento do sistema educacional brasileiro. Assim, as ações afirmativas se configuram como um conjunto de estratégias, que possibilitem a interceptação da reprodução das desigualdades e das hierarquias étnico-raciais e sociais, e da condição de subalternidade negro na sociedade brasileira, não se limitando às políticas de cotas ou a Lei 10.639/03 e 11.645/08, mas também a todo um processo de descolonização do pensamento.

**Ambiência Educacional** - a Ambiência educacional é entendida como as características objetivas e subjetivas, positivas e negativas que possibilitam a relação ensino-aprendizagem para os estudantes negros, assim como o desenvolvimento de sua identidade, sua auto-estima, auto-confiança e longevidade escolar até a pós-graduação. A ambiência Educacional pode ser entendida como uma atmosfera, um clima nas dimensões do processo ensino-aprendizagem. Refere-se a uma complexa rede de expectativas e percepções, permeada por impressões objetivas e subjetivas no processo educacional propriamente e nas dimensões administrativas e organizacionais da gestão que são componentes estruturais do contexto educacional. Desta forma, a Ambiência Educacional reflete a maneira, positiva ou

<sup>12</sup> Destaco a intencionalidade de apesar de compreender a ampla dimensão da Cultura, optamos por explicitar alguns aspectos)

negativa, como os estudantes, influenciados por fatores objetivos e subjetivos, internos ou externos ao universo escolar, percebem e reagem num determinado momento ao ambiente de aprendizagem.

A ambiência Educacional é portanto um conjunto de variáveis e fatores como as práticas educativas, as representações sociais dos estudantes do universo escolar e as representações do universo escolar sobre o estudante, usos e costumes existentes e praticados pelo professor ou pela gestão escolar.

A ambiência Educacional assim está ligada diretamente, à maneira como o estudante percebe e se relaciona no espaço escolar e com processo de ensino-aprendizagem. Está relacionada com a forma com que o estudante se identifica e investe no ambiente educacional, sua cultura, suas normas, seus usos e costumes, como ele interpreta e reage ao clima subjetivo proporcionado pelas interações sociais. É um clima que existe, vivo e atuante nas relações do espaço educacional, influenciando e determinando comportamentos e posicionamentos frente ao processo ensino-aprendizagem. A ambiência educacional assim varia de acordo com a situação psicológica e o estágio motivacional em que se encontra cada estudante e a maneira como ele interpreta o contexto educacional, através das intersubjetividades proporcionadas pelas relações no desenvolvimento das relações educativas.

**Trajetória** - a trajetória entendida no texto, extrapola a dimensão biográfica, onde esta se limita ao relato linear e histórico de experiências, mas sim, implica em um discurso sobre si, que a partir de Bourdieu, articula habitus e campo no deslocamento de um agente. Deste modo, a trajetória educacional dos estudantes negros, é entendida como o amadurecimento social de um sujeito, ao longo de sua formação subjetiva e objetiva no campo educacional.

Identificamos, então, duas dimensões fundamentais e estruturantes na nossa questão de pesquisa que foram: uma dimensão individual (subjetiva, experiências, significações, sentidos, relações) e uma dimensão social (histórica, cultural, econômica, étnico-racial, familiar), compreendendo que essas duas dimensões não são separadas, sendo em nosso trabalho compreendidas articuladamente.

#### *Detalhamento Etnográfico do Campo - o percurso com as observações das trajetórias*

No intuito de identificar, nas dimensões individual e coletiva dos sujeitos, aspectos nos discursos que fossem recorrentes, observamos uma aparente semelhança no posicionamento com relação ao conhecimento e valorização do espaço acadêmico, primeira pista na compreensão da trajetória educacional dos sujeitos de nossa investigação. O processo nos

levava a um constante retorno e diálogo com a literatura e à sistematização das informações coletadas. Isso fez com que brotasse novas análises, novos conceitos, proporcionando um tecido argumentativo em termos do próprio processo de construção do conhecimento. Tal etapa proporcionou uma análise mais apurada da bibliografia, suas lacunas e as pesquisas já realizadas sobre o acesso de estudantes negros à educação superior, o que nos permitiu também compreensão do processo de estar em pesquisa, produzir conhecimento científico e tornar-se pesquisador.

As conversas aconteciam em várias oportunidades, com os estudantes da pós-graduação, onde procurávamos observar significados e acontecimentos presentes na literatura e também presentes nas falas dos colegas, recorrências de fatos observados, contradições, relações conscientes, percorrendo todo o processo de construção de concepções pessoais, que permitiam compreender o campo de pesquisa, ajudando a melhor recortar nosso objeto.

Observações e entrevistas preliminares orientavam, assim, o reagrupamento de temas e dimensões de análise, comparadas com os detectados na bibliografia. A observação visava identificar aspectos na trajetória dos estudantes negros que chegavam à universidade, analisando obstáculos e estratégias no percurso.

As explicações sobre a trajetória de vida e seus significados eram relativizadas pelos estudantes pesquisados que, às vezes, também contribuía no desvelamento, no detalhamento e nas questões muitas vezes não ditas nos memoriais. A vivência de pesquisa, na modalidade de observação participante, em todo o tempo de contato com os sujeitos de nossa investigação, possibilitava um amadurecimento constante da temática pesquisada. Considerávamos importante não tanto os fatos e a história que as pessoas estavam relatando, mas o que significou cada momento e cada experiência para elas, no esforço de compreender o real sentido e significado da trajetória até a pós-graduação.

Preocupado com a relevância de nossa investigação, um procedimento frequentemente usado era a confrontação das análises com as opiniões de outros atores implicados na situação pesquisada, isto é estudantes negros que não faziam parte da amostra pesquisada, e outros mestres e doutores negros, que apresentavam trajetória semelhante. Esta espécie de validação não se refere somente aos atores diretamente implicados, outros atores que vivenciaram significativamente a situação, direta ou indiretamente, tiveram um papel interessante neste momento ao avaliarem as conclusões preliminares saídas do estudo.

Em nossa investigação de campo, então, os diálogos, a comunicação individual, as observações de condutas em sala de aula, a análise do comportamento institucional e a observação de comportamentos dos professores com os alunos negros, suas relações de

afetividade ou não, foram dados valorizados na pesquisa. Vale destacar que no tocante à observação dos professores, este tipo comportamento foi lembrado a partir das situações onde o pesquisador participou como aluno especial, com muitos dos estudantes sujeitos da investigação, ressignificado, juntamente com os colegas em grupos de estudos, criado por estudantes negros do programa. Assim, pudemos identificar a importância da observação participante para a identificação de elementos relevantes no ingresso desses estudantes.

### **3.2 A PESQUISA DOCUMENTAL**

Para a Análise Documental, foram tomados os memoriais e o relatório do PPGEduc para a CAPES.

A análise dos documentos (memorial e COLETA/CAPES) forneceu, inicialmente, inúmeras informações que possibilitaram identificar elementos para nossa investigação. Segundo Minayo (1994, p. 26), "... o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição".

Na pesquisa documental, foram utilizadas técnicas de análise de discursos e escolhidos, para análise, os memoriais elaborados pelos estudantes que se candidataram à seleção do PPGEduc de 2001 a 2006, e os relatórios elaborados anualmente pelo Programa, por exigência da CAPES, chamado COLETA/CAPES de 2000 a 2006.

Os memoriais, objeto desta investigação, são aqueles dos estudantes aprovados, desde a implantação do PPGEduc.

Com um total de 218 estudantes ao longo de seis anos, 100 memoriais foram analisados, em função dos que foram encontrados arquivados e que estavam disponíveis. Para identificarmos esses atores-chaves, partimos da pergunta formulada por Deslandes (In MINAYO, 1994, p. 43), "quais os indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?". Escolhemos 19 (dezenove) que tinham indicativos de relatos descritivos de sua condição social e étnico-racial. Optamos por relatos onde os estudantes detalhassem melhor o aspecto de suas famílias, no percurso na educação básica e superior. Dentro dos critérios estabelecidos de seleção de estudantes, extraímos dos 19 memoriais disponíveis, (03) três memoriais da Linha de Pesquisa 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável e 16 (dezesesseis) memoriais da Linha de Pesquisa 1 - Educação, Processos Civilizatórios, Memória e Pluralidade Cultural. Da Linha de Pesquisa 2 -

Formação do Educador, Currículo e Tecnologia Intelectuais, não foram encontrados memoriais onde os estudantes se identificassem como negros e que explicitassem no seu relato um detalhamento maior de sua relação familiar e que, dentro dos critérios estabelecidos para análise, atendessem aos objetivos da pesquisa.

No tocante ao tratamento dos dados provenientes dos memoriais, formamos grupos temáticos, reagrupando categorias empíricas por categorias de análise, de acordo com a identificação de “dimensões de análise” que apresentavam relação entre si nos memoriais pesquisados, em diálogo com as categorias teóricas observadas na bibliografia. A análise tinha como meta identificar elementos das trajetórias de Vida/Escolar que poderiam nos ajudar a compreender a chegada à pós-graduação de estudantes negros que, pelas suas trajetórias, tinham baixa probabilidade de chegar, até mesmo, à educação superior, como indicam os estudos de Queiroz (1999, 2000, 2004, 2005), dentre outros.

Para a análise de informações referentes à ambiência acadêmica<sup>13</sup>, utilizamos a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em seu *link* Cadernos de Indicadores, onde colhemos informações relativas às origens do PPGEduc; às linhas de pesquisa; aos pressupostos epistemológicos; referencial teórico do programa; objetivos, visão geral, evolução e tendências; grupos de pesquisa; currículo de professores, estudantes e suas produções; resumos e projetos de dissertação; dissertações concluídas, através de seu site, e disponível impresso no Programa, o relatório do PPGEduc anual a CAPES, chamado em nosso trabalho de Coleta, dos anos de 2001, 2004 e 2005. Do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, extraímos informações sobre os grupos de pesquisa.

Utilizamos também como informação complementar 100 (cem) questionários aplicados a professores dos cursos de: Pedagogia 41 (quarenta e um); Direito, 17 (dezessete); História, 24 (vinte e quatro); e Engenharia, 18 (dezoito), em pesquisa sobre Ações Afirmativas PPCor<sup>14</sup>/UNEB, coordenada pelo professor Wilson Roberto de Mattos. Também

<sup>13</sup> Utilizamos o termo ambiência para significar um conjunto de características que formam o clima educacional para o estudante negro, tais como (currículo oculto, currículo invisível, currículo tradicional, arquitetura escolar, disciplina, relação com professores, acolhimento de temas étnico-raciais, perfil e composição do quadro de funcionários e estudantes, bases teóricas e epistemológicas, programas especiais, critérios de seleção e mérito acadêmico, política educacional da instituição, práticas pedagógicas, bibliografias utilizadas, perfil da gestão, formação dos professores e seu perfil sócio econômico).

<sup>14</sup> O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCor) é um núcleo de estudos e intervenção social, voltado para o desenvolvimento de pesquisas e para o apoio à iniciativas destinadas ao acesso e a permanência de populações sub-representadas nas universidades, em especial os afro-brasileiros. Os objetivos centrais do PPCor são: 1) o desenvolver de projetos de pesquisa e extensão sobre desigualdades raciais na educação, em especial no ensino superior brasileiro; 2) realizar debates e eventos acadêmicos sobre educação, relações raciais

utilizamos, de forma complementar, outras bases de dados da CAPES/COLETA (UFBA, USP, UFRJ e UNB), a fim de melhor analisar o da UNEB.

Após a leitura, organização, seleção e sistematização dos dados levantados, partimos para a classificação das informações por conteúdo abordado, transformadas em assuntos e, em seguida, em temas chaves para o tratamento das informações trazidas pelo Banco de informações da CAPES e CNPq, indo compor, ao final, nossas categorias empíricas.

Foi utilizado também o documento final da Comissão de Ações Afirmativas da UNEB, composto por funcionários, professores, estudantes e pesquisadores da temática como referencial para análise da política institucional no campo das políticas de ações afirmativas. Durante o período da pesquisa, o documento já tinha sido finalizado na primeira versão, porém ainda não tinha sido aprovado pelo Conselho Universitário. Destacamos ainda, que o pesquisador foi um dos integrantes da comissão, o que possibilitou acompanhar todos os debates e reuniões.

### **3.3 POR QUE INVESTIGAR OS MEMORIAIS**

O uso do memorial na análise da relação do estudante com o saber escolar foi um recurso para a análise da trajetória educacional, proporcionando uma reflexão em uma dimensão particular e singular de cada sujeito, facilitando também a identificação de aspectos sociais mais amplos, exteriores aos sujeitos. Os memoriais permitiram-nos uma observação das vivências e da aprendizagem, ao longo de um espaço de tempo, que explicitou os relacionamentos consigo mesmo, com outros (família, professores, colegas) e com o universo escolar, com o passado, o presente, com sua história pessoal e seu futuro. Este é o trabalho de lembrar, interpretar e redefinir, que envolve o trabalho de reelaboração psíquica, como Freud (1914) já havia postulado em Recordar, Repetir e Elaborar. Não há repetição sem elaboração, não há memória sem recriação. Assim, o próprio discurso nos memoriais é, ao mesmo tempo, sinalizador da capacidade de superação e produção do novo, que na trajetória dos estudantes negros pesquisados, foram terapêuticos. Mesmo de forma não consciente,

e políticas de ação afirmativa; 3) organizar um acervo documental e virtual que se constitua como uma referência nacional sobre os temas citados; 4) apoiar campanhas de sensibilização social e iniciativas que combatam os mecanismos históricos de exclusão social, baseados no racismo. Em parceria com a UNEB o PPCor realizou um pesquisa com professores sobre o sistema de cotas, onde 100 professores entre os curso de história, direito, pedagogia e engenharia responderam um questionário sobre o sistema de cotas. A pesquisa foi realizada nas universidades que na época tinham implantado o sistema de cotas.

relembrar parece ter possibilitado uma ressignificação de suas experiências e recriação de suas histórias, construindo novas expectativas e novos investimentos.

O que está sendo descrito no ato narrativo da trajetória de vida está para além da individualidade das vidas narradas, pode ser postulado nos termos de um saber que, ao mesmo tempo, demarca um campo educacional para estudantes negros e provoca relações dos sujeitos dentro deles, se instaurando enquanto horizonte de atribuição de sentidos, constituindo, portanto, um campo de possibilidades educacionais (avaliação, reflexão, formação, autoconhecimento, terapêutica).

No memorial, o sujeito, mostra-se então, constituído, ao mesmo tempo, como objeto e sujeito de sua própria vida. Enquanto relato de vida de estudantes negros, os memoriais, como fonte e instrumento metodológico, verificam a trajetória de obstáculos, relações, significados e sentidos, discriminação, resistência, persistência, etc., uma vida que não cessa de ser reconfigurada por todas as histórias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa característica faz do próprio relato um tecido de experiências, que vale muito mais pelo que elas significam para o sujeito, do que como fatos históricos. Com isso, as percepções dos acontecimentos, o que no caso de estudos sobre efeitos da discriminação e racismo, sobre a relação e as experiências do sujeito com o saber escolar, o Outro (a cultura, o simbólico) e o outro (o colega, o professor) são factíveis de serem investigadas.

Portanto, o relato da trajetória de vida não representa o sujeito, mas o produz em uma determinada situação e tempo. “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LAROSSA, 2002, p. 69). Daí a natureza de auto-invenção do relato autobiográfico e a importância do memorial.

### **Por Que Investigar os Documentos do Programa**

Autores preferem designar as fontes documentais [oficiais] como *documentos internos* e como *comunicações externas*, considerando todos estes dados como muito importantes para os investigadores qualitativos (BOGDAN & BIKLEN, 1999).

Tendo como base a noção de *crítica histórica*, Saint-Georges (1997, p. 42-44) apresenta um processo de análise documental que pretende “examinar metodicamente os documentos para se esforçar por determinar o seu alcance real e tentar medir o grau de confiança que possa ser-lhes concedido, tanto no que são como no que *dizem*”. Este processo se assenta em três fases sucessivas e complementares: i) a crítica interna do documento –

efetuar uma leitura atenta do texto, procurando interpretá-lo; ii) a crítica externa ou crítica da testemunha o que vai ser examinado já não é a mensagem, o texto, mas os aspectos materiais do documento; iii) a crítica do testemunho: “confirmar a informação” - confrontar o testemunho examinado com outros testemunhos independentes do primeiro. No final destas três fases, já é possível tentar a síntese das informações recolhidas.

Na análise dos dados e informações foram utilizadas técnicas de análise de discurso, quando optamos por uma interpretação e discussão das falas nos memoriais e dos textos do documento Coleta, tomando-os como discursos, que refletem posicionamentos ideológicos, políticos, assim como estruturas discursivas que relataram idéias sobre si, no caso dos memoriais, e visões sobre a pós-graduação, no caso de documentos do programa analisado.

Nossa redação, então, foi caracterizada por destaques aparentemente repetitivos das falas dos estudantes, mas que visaram ao detalhamento de pontos relevantes no discurso, a fim de explicitar aspectos importantes nas falas, para a construção da argumentação, na busca da resposta da nossa questão de pesquisa.

### **3.4 O GRUPO FOCAL**

Os estudantes selecionados<sup>15</sup> para participarem do grupo focal foram seis, dos dezenove que tiveram seus memoriais selecionados para a pesquisa: Ivone, Carina, Oswaldo, Paula e Vanessa, estudantes que, juntamente com o pesquisador, formavam um grupo de estudos no mestrado, denominados de NEEPAF\_Firmina (Núcleo de Extensão, Pesquisa e Ações Afirmativas), o qual se reunia todas as quartas-feiras à tarde, onde o pesquisador pôde observar, de perto, a reconstrução e o desenvolvimento de seus temas de pesquisa em relação a suas trajetórias descritas nos memoriais, ampliadas, especificadas e detalhadas no grupo. Neste grupo, apresentamos, por diversas vezes, nosso tema, que era debatido e enriquecido com questões, esclarecimentos sobre suas trajetórias, críticas aos encaminhamentos do pesquisador, sugestões de abordagens, desvelamentos do não dito nos memoriais. Aspectos e primeiras impressões eram discutidos com o grupo, inclusive, chegando a detalhamento de algumas posições que clareavam expressões, “falas” e comportamentos em seus memoriais.

Algumas das observações feitas pelo grupo ajudaram significativamente na compreensão dos relatos nos memoriais e na valorização de interpretações e significados atribuídos pelo pesquisador. Assim, optamos, ao longo do nosso trabalho, pela descrição de fatos observados no cotidiano e complementados com os debates no grupo focal, que

<sup>15</sup> Os nomes dos estudantes dos memoriais e outros foram alterados, a fim de garantir a privacidade.

fortaleciam as percepções do campo, dando maior clareza ao processo de construção de longevidade escolar dos estudantes, até a pós-graduação.

No final dessa fase, pudemos identificar aspectos relevantes na trajetória de Vida/educacional de estudantes negros até a pós-graduação. Identificamos, então, nos memoriais espaços relevantes na relação com o processo educacional dos estudantes pesquisados: Família e Escola. E, no tocante à ambiência acadêmica do Programa, através do COLETA/CAPES, aspectos da concepção teórico-metodológica do programa, que contempla interesses de temas de estudantes negros:

No capítulo 1 - **RELAÇÃO SÓCIO-EDUCACIONAL E A SUBJETIVIDADE DO ESTUDANTE NEGRO - A Trajetória do Superselecionado**, analisamos a relação educacional desses estudantes no ambiente sócio-familiar e as condições familiares na formação da subjetividade desses estudantes relatada nos memoriais. Buscamos então, elementos para compreender o percurso educacional dos estudantes negros até a pós-graduação, considerando as suas experiências singulares e as condições extraordinárias, às vezes contingenciais e muitas vezes, fruto de famílias que priorizavam a educação como forma de melhoria social. Assim, o prosseguimento no sistema de ensino foi, também, consequência da construção de uma identificação positiva com suas vivências educacionais no ambiente familiar, isto é, experiências e significados atribuídos na sua relação com o conhecimento, propiciado por uma ambiência sócio-educativa que favoreceu o desenvolvimento de perspectivas, investimentos e expectativas.

Neste capítulo, trabalhamos com o conceito de superseleção, garimpado dos estudos de Bourdieu, onde ele descreve a superseleção sofrida pelos estudantes pobres em um sistema de ensino, construído e formatado para reproduzir uma estrutura social. É com a construção das identificações, identidades e modo de ser de cada estudante que podemos entender sua subjetividade, suas escolhas e suas trajetórias.

No capítulo 2 - **A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O SABER – A Superseleção dos Estudantes Negros**, procuramos compreender, através dos memoriais, como se deram as relações dos estudantes pesquisados com a escola e com o tipo de saber que a escola valoriza. Na sua trajetória educacional, buscamos identificar aspectos que nos ajudassem a compreender as experiências com professores, escolas, e colegas. Pudemos observar a diferenciação das experiências dos estudantes no sistema de ensino, em relação à maioria dos estudantes negros, e suas vivências no ambiente escolar. Com uma aparente identificação com o espaço escolar, os estudantes demonstraram uma significação positiva

com o universo escolar a sua volta, o que contribuiu para o seu desempenho e prosseguimento até a pós-graduação.

O acesso a pós-graduação foi entendido, então, como resultado de uma trajetória de sucesso, dos estudantes negros pesquisados, no sistema de ensino. Apesar de uma carreira de grandes dificuldades sociais, a capacidade de adaptação foi uma característica importante. Adaptando-se à cultura escolar e às demandas do sistema de ensino, os estudantes que conseguiram chegar até a pós-graduação passaram por um forte processo de seleção.

No capítulo 3 - **AÇÕES AFIRMATIVAS: A Construção de uma Identificação com a Ambiência Universitária**, procuramos caracterizar o ambiente acadêmico da universidade como elemento importante para a identificação dos estudantes pesquisados com a pós-graduação. Consideramos a UNEB como um espaço de forte presença dos movimentos sociais e movimentos negros, com uma política de ações afirmativas que começa com sua missão, há 25 anos, de interiorizar a educação pelo estado da Bahia, até seu pioneirismo na adoção de um sistema de cotas na pós-graduação.

Identificamos, assim, que a UNEB apresenta uma ambiência positiva para os estudantes negros, o que influenciou a formação do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Assim, a ambiência positiva, entendida como um espaço material e subjetivo de aprendizagem, e considerando a discriminação, o preconceito e o racismo como elementos de uma ambiência negativa, a UNEB se apresentou como uma universidade popular, com fortes características que favoreciam o acesso e a presença de estudantes negros na educação superior.

No capítulo 4 - **CONSTRUINDO SABERES E AFIRMANDO A PLURALIDADE: uma outra Relação com o Saber Acadêmico**, buscamos identificar qual o papel do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Após considerar o acesso em sua dimensão de chegada à educação superior, ao analisarmos o PPGEduc, buscamos olhar o acesso pelo aspecto da entrada, chegar a fazer a inscrição, passar por todas as etapas que começam na família, convivendo no universo escolar e universitário, para alguns poucos, transitando pela iniciação científica e a pós-graduação *latu senso* e chegando a desejar e fazer a inscrição para a seleção do mestrado. Entendemos, entretanto, que a última etapa do longo e doloroso processo de seleção sofrido pelos estudantes negros em toda a sua carreira educacional, encontra a “fronteira final”.

Encontrar um programa que discuta o seu tema de interesse na pesquisa, encontrar um orientador disposto a orientá-lo e conseguir romper as dificuldades de uma língua estrangeira, as concepções ideológicas e acadêmicas das linhas e grupos de pesquisa, são algumas das

barreiras que têm que enfrentar os heróis que conseguiram chegar. Assim, ao analisar o PPGEduc, pudemos identificar aspectos e elementos importantes na compreensão da demanda de estudantes negros por esse programa específico, a identificação com uma ambiência teórica e bibliográfica que contemplava uma discussão mais favorável à condição negra. E, principalmente, a presença de professores negros e de uma linha de pesquisa que acolhem temáticas de interesse para a comunidade negra.

Desta forma, pudemos identificar que o PPGEduc se constitui em um espaço em construção, com forte influência do respeito à diversidade teórica e à pluralidade cultural, acerca das relações com o conhecimento.

#### 4. CAPÍTULO I

### **A RELAÇÃO SÓCIO-EDUCACIONAL E A SUBJETIVIDADE DO ESTUDANTE NEGRO: A Trajetória do Superselecionado**

O presente capítulo visa analisar a relação entre o ambiente sócio-educacional e a subjetividade dos estudantes negros, relatada nos memoriais, buscando elementos que ajudem a compreender seu percurso educacional até a pós-graduação.

Como vimos em nossa introdução, o acesso à educação superior, é um processo eliminatório ao longo do sistema de ensino. Esse processo seletivo termina por influenciar decisivamente a presença de estudantes negros à medida que se avança na carreira escolar.

Os mecanismos de seleção podem incidir e atuar nas expectativas dos estudantes negros, dificultando a sua entrada e permanência no ensino superior. Quando observamos o critério da idade de ingresso no ensino superior, a origem social e profissional dos pais, a escolaridade e a renda familiar, a escola básica que frequentou, podemos perceber a dificuldade que esse estudante teve, para conseguir chegar à pós-graduação.

Devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis, dissimuladas e constantes, em todas as esferas sociais, os negros têm as oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social, e menores as condições objetivas e subjetivas de desejar galgar postos mais altos na estratificação social (QUEIROZ, 2005).

Nesse sentido, os estudos de Nogueira (2000) no campo da sociologia da educação, na contemporaneidade, evidenciam a importância da família na trajetória educacional dos estudantes. Seria de se esperar, então, que estabelecer e incentivar mecanismos de estreitamento dos laços entre a família e a escola fosse o suficiente como meio de combate ao fracasso escolar. Entretanto, estudos têm demonstrado que é insuficiente estabelecer relações inequívocas entre a origem social e o desempenho escolar. Poderíamos considerar os aspectos econômicos e sociais, como fatores externos que criam condições objetivas e facilidades no desenvolvimento de uma cultura familiar próxima ao universo escolar. Entretanto, não podemos deixar de considerar que o estudante é sujeito de seu processo, que as expectativas e os investimentos pessoais e familiares na educação são aspectos que envolvem uma exterioridade social e uma interioridade psíquica. Assim, ligados ao fracasso e sucesso escolar estão uma série de variáveis que se correlacionam e se interinfluenciam em um jogo entre interioridade e exterioridade, entre subjetivo e objetivo, entre singular e social.

A participação da família no acompanhamento da vida escolar deve ser considerada como importante, entretanto, é preciso ampliarmos nosso olhar para compreendermos outros aspectos que tornam complexos a longevidade, o sucesso e fracasso escolar, como Montandon (1996) adverte:

Vários trabalhos assinalam uma ligação entre a existência de relações estreitas, isto é, contatos regulares, troca de informações, comunicação entre pais e mestres, e sucesso escolar dos alunos. Mas a prudência se impõe. Primeiro porque todos esses estudos que anunciam efeitos benéficos da participação dos pais sobre a escolaridade dos filhos, mas também sobre os próprios pais, sobre os mestres ou mesmo sobre o funcionamento da escola, se baseiam em constatações de correlações estatísticas e não de um elo causal. Há ainda muito que se fazer para distinguir melhor as variáveis e os contextos. Reter apenas uma variável - por exemplo, a frequência dos contatos pais/professores - e isolá-la do conjunto de fatores que configuram a relação dos pais com a escolaridade de seus filhos, é fazer como se a presença ou a ausência de uma variável agisse independentemente do contexto, é ignorar a complexidade dos processos implicados no sucesso e no fracasso escolar (p. 67).

Como sabemos, já a partir de inícios do século XX, os métodos pedagógicos tradicionais passam a ser questionados e contrapostos às pedagogias centradas no aluno que recusam a concepção da criança como um adulto em miniatura e defendem a necessidade de se atentar para as características próprias da infância e de se adaptar o ensino à natureza do educando, sua identidade e sua subjetividade. Essas novas perspectivas encaram o aluno como um elemento ativo do processo de ensino-aprendizagem. Tais princípios, que se prolongaram no tempo, revestem-se, nos dias atuais, de uma forte preocupação com a coerência entre, de um lado, os processos educativos que se dão na família e, de outro, aqueles que se realizam na escola. Isto significa que a instituição escolar deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas da família pelo educando, suas experiências, sua subjetividade e seu modo de lidar com o mundo. Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se considerar os diversos aspectos da singularidade de cada sujeito para bem se compreender o estudante e pensar o processo ensino-aprendizagem e o sucesso e fracasso escolar.

#### **4.1 – IDENTIFICAÇÃO E IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE NEGRA**

A seguir trataremos dos aspectos sócio-familiares na trajetória educacional que envolvem a construção da identificação com o universo escolar e seus saberes, e, conseqüentemente, a relação do estudante consigo, com o ambiente sócio-educacional e com

outros atores do universo escolar. Acreditamos, assim, que a identidade, como elemento da subjetividade, pode contribuir para o fortalecimento da auto-estima, para a construção de resistências frente à discriminação.

Interessado nos processos de construção das identidades do estudante negro percebemos que as representações e as expectativas dos pais e professores afetam decisivamente o comportamento de muitos estudantes, em muitos casos tendendo a confirmar a introjeção de estereótipos inferiorizantes que dificultam a construção de uma auto-estima positiva, afetando afeta seu desempenho e sua longevidade escolar. Fanon analisa as conseqüências do esforço empreendido pelos negros para se fazerem respeitar, apontando os desdobramentos negativos na sua vida psicológica, e demonstra como está cristalizada no imaginário social do branco a estereotipização negativa do negro (FANON, 1995).

As alternativas de auto-representação são fundamentais, uma vez que as práticas econômicas ou culturais “dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentidos a seu mundo<sup>16</sup>”. O modo como o indivíduo vê e acredita ser visto e o fato de os grupos se reconhecerem, ou não, nas imagens identitárias que lhes são atribuídas serão decisivos para delinear a configuração de papéis sociais que irão requerer para si. Assim, a construção da subalternidade étnico-racial negra, através das representações sociais e dos estereótipos, pode fazê-lo optar por referenciais brancos de identificação. A reprodução cotidiana desse conflito, além de interferir na construção da auto-imagem e da auto-estima, gera uma vivência estressante e negativa, uma vez que, a todo o momento, o estudante precisa estar contestando e lutando contra a imagem de si mesmo e aquela cristalizada no imaginário social.

Dentre os elementos importantes na construção da resistência contra a subalternização e a dominação simbólica destaca-se o auto-conceito. Assim, na situação escolar, pode-se supor que o estudante terá maior motivação para enfrentar a situação de desvantagem social e identitária no sistema de ensino e avançar até a pós-graduação, na medida em que tiver uma percepção positiva de seu potencial intelectual e do grupo do qual ele faz parte, da sua capacidade para aprender e produzir conhecimento. As relações entre o auto-conceito e o desempenho escolar, então, apontam para os sentimentos positivos em relação a si próprio, ao grupo de pertencimento e a seu valor cultural, social e étnico-racial, podendo repercutir na forma como os estudantes respondem às demandas dos saberes escolares, na sua identificação com o campo da pesquisa e do conhecimento científico.

<sup>16</sup> HUNT, 1995. p.25.

Segundo Charlot (2000), qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade; assim:

Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si "aos outros". Sendo que "esse outro não é apenas aquele que está fisicamente presente, é, também, aquele "fantasma do outro" que cada um leva em si e à que ele quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p.72)

Toda relação com o saber comporta uma dimensão relacional que é parte integrante da dimensão identitária, ou o inverso, a dimensão identitária é parte integrante da dimensão relacional. Não há relação consigo próprio senão como relação com o outro; e relação com o outro senão como relação consigo mesmo, pois

Toda relação com o saber é também uma relação consigo próprio: através do "apreender", qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e o seu eco reflexivo, a imagem de si... Sabe-se que o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e de reforço narcísico (CHARLOT, 2000, p.72).

Qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade; assim, aprender para o estudante negro faz sentido por referência à sua história, às suas expectativas sobre o estudante negro no sistema de ensino superior e no mercado de trabalho - proporcionado pelo acesso de negros na formação profissional superior, adquirida na universidade - aos seus ideais construídos dentro das possibilidades identificadas, à sua concepção de vida, à sua visão de mundo, às suas relações construídas com discriminações, preconceitos e racismo, à sua auto-imagem construída com estereótipos e representações. Sendo que esse outro é, também, aquele fantasma do outro branco que cada um leva na constituição de sua subjetividade social. Assim, toda relação com o saber para o estudante negro comporta uma dimensão étnico-racial, cultural e individual que é parte integrante da dimensão identitária/identificatória com o saber, o que também é parte integrante da dimensão relacional com o mundo a sua volta.

Existe um sujeito do saber, construído na relação com sua exterioridade que ajuda na construção de sua interioridade, pois o aprendizado é um processo relacional, e este constrói o sujeito. Através do "apreender", qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção e reconstrução de sentidos e significados sobre si em relação ao outro; logo, o universo escolar também produzirá um potente efeito de estruturação e formação identitária, promovendo a auto-imagem, a segurança e o reforço narcísico do

estudante negro, que será determinante em sua carreira educacional, que poderá levá-lo até a pós-graduação.

#### **4.1.1 – Identificação, Formação e Afirmação da Identidade: a relação consigo mesmo**

A seguir analisaremos a relação entre as identificações sociais e culturais na construção da identidade dos estudantes negros que ingressaram na pós-graduação, e a importância do outro (familiares, amigos), mas também do Outro (estrutura social, cultura, racismo) nesse processo de construção e estruturação de sua subjetividade, a partir de dados fornecidos pelos memoriais.

A descoberta do pertencimento racial para a população negra é muitas vezes dolorosa, e acontece ao longo de uma dimensão subjetiva de recalques, negações, encobrimentos e dissimulações e uma dimensão objetiva de exclusão, palavras depreciativas, apelidos e piadas racistas e invisibilidade social. Ao perceber-se desde cedo, com uma aparência que não representa o modelo de beleza, a criança negra não é estimulada a se identificar com sua negritude, em casa ou na educação infantil, se configurando, muitas vezes, como as primeiras experiências com a sua condição de inferioridade racial na sociedade. O seu lugar como sujeito na estética social e a relação com o universo de valores estéticos, importantes na construção de sua auto-estima e seu auto-conceito, formatam sua relação com o mundo e constrói defesas frente à discriminação, como nos diz Mumbi, em seu relato.

<sup>17</sup>No entanto, o mundo da escola, cheio de "desconhecidos", tornava sua pobreza mais gritante, sua "feiúra" de menina negra, subnutrida, mais ultrajante... Talvez tenha sido este um período de crise identitária: revoltava-se por ter nascido negra e pobre, por ter cabelos crespos, nariz esparrado, corpo mirrado e sem forma. Seus medos tornavam-se agressividade, no entanto ao enfrentar os preconceitos, principalmente as piadas e músicas sobre negros (pejorativamente), apelava para as lições de amor-próprio de seus pais e optava sempre pelo enfrentamento... Durante todos esses anos de andanças e vivências um sentimento fez parte de todas as suas experiências: o da negritude. Na infância como algo a ser negado e escondido; na adolescência como uma ferida na sua auto-estima; após os vinte anos como algo a ser discutido e afirmado... Esta mudança não se deu por acaso: as leituras, os debates nos movimentos político-sociais e acadêmicos, as considerações dos amigos e principalmente a participação no movimento negro muito contribuiu para a afirmação da sua identidade étnico-racial... A partir de então, a luta do povo negro tornou-se prioridade para Mumbi. Decidiu-se por estudar e pesquisar temas referentes à história desta população: Na disciplina História Oral, desenvolveu um projeto de pesquisa sobre a oralidade no povoado de Sítio das Flores; na sala de aula,

<sup>17</sup> Importante destacar que a estudante escreveu seu memorial na terceira pessoa.

implementou projetos e realizou discussões sobre a cultura e os valores civilizatórios negros, servindo para reflexão sobre o racismo e a discriminação racial...A afirmação da negritude tem delineado o seu perfil político, suas propostas de trabalho e sua visão de mundo. (Mumbi)

A família, para a estudante, é colocada como primeiro apoio na construção de estratégias de defesas frente ao contato com sua imagem racial negativa. Para Mumbi, as “lições de amor” fortaleceram sua auto-estima e ajudaram a escolher o enfrentamento e a resistência como defesa à sua condição. Assim, a rede familiar de apoio parece ter sido fundamental para a resposta à sua percepção de inferioridade social e racial. Apoiando-se e identificando-se com o discurso familiar de valorização própria, a estudante parece reforçar sua relação consigo e com sua subjetividade na fala daqueles que foram seus referenciais exteriores, sua relação com o outro, que ajudaram a construir seus referenciais interiores. A aquisição de conhecimentos e o apoio em outros grupos sociais, movimento negro e movimentos sociais, também lhe ajudaram na construção de uma relação com a identidade negra de forma positiva e no lidar com o racismo de forma resistente.

Como podemos perceber, apesar do apoio familiar, a reflexão consciente, a aceitação e a afirmação consciente de sua negritude não se fez nem na infância nem na adolescência, ela foi construída em uma relação conflitante com o racismo presente no outro (nas relações) e na sociedade (na cultura). Às vezes dolorosa, entre amor e ódio, entre afirmação e negação e, principalmente, em uma relação entre o sujeito e o mundo, a aceitação de sua negritude foi um processo de construção de parte de sua subjetividade que se estendeu por muitos anos. São nesses encontros com o mundo exterior que o sujeito constrói defesas e opta por estratégias interiores, às vezes não tão conscientes, lutando contra o lugar social que a sociedade lhe quer impor. Nesse momento, muitos pais orientam os filhos para serem os melhores, inclusive tomando outros referenciais na família, do presente e do passado, suas lutas e suas vitórias.

O ambiente extra-familiar parece ser outro fator importante no desenvolvimento e construção da relação de alguns estudantes negros com sua identidade. Outros espaços de socialização parecem contribuir para completar as lacunas que a ausência de um universo familiar não próximo dos valores sociais cobrados pelo sistema escolar deixa no fortalecimento de posições frente à cultura hegemônica. Assim, muitos estudantes têm em outros espaços de circulação, como terreiros, movimento negro e movimentos sociais o suporte de referenciais identificatórios e de apoio social e o estímulo complementar que lhes possibilita continuar o percurso de fortalecimento de sua auto-estima e de seu pertencimento racial.

A descoberta de grupos de apoio e suporte social, além de fazerem valer à pena, ajudou a estudante a refletir sobre sua negritude e construir um autoconceito positivo, uma identidade afirmativa, de resistência, luta, identificação, dando-lhe a visão de mundo e construindo sua proposta de estudo.

Para Mumbi, o conflito com as pressões da sociedade produz uma necessidade de constante afirmação identitária, passando a ser uma razão na vida, um sentido a ser perseguido, uma opção política e ideológica, que norteia o trabalho e os estudos. A vida profissional e acadêmica passam, então, pela relação com sua identidade. Para a maioria dos estudantes negros, essa é uma realidade que, negando ou não, escondendo ou enfrentando, terão que se deparar, e aprender a lidar. E muitas são as saídas e as estratégias de defesa contra a discriminação; e escolher a mais adequada para os diversos contextos, para as diversas realidades, as diversas condições de suporte social, intelectual, cultural e subjetivo é um desafio, em uma relação entre subjetividade (identidade) e objetividade (estereótipos inferiorizantes), entre passado e presente, entre conceitos e referências, entre “ser ou não ser negro”.

Sabendo que não existe lugar em que ela não possa estar, a estudante Lanara parece evocar um espírito guerreiro de luta e enfrentamento das “tensões veladas”, em busca de ser exemplo para outros, que possam se ver e construir sonhos. Desconfigurando e deslocando os papéis e lugares que a sociedade reserva para o estudante negro, ela se percebe no mundo.

Referindo-se metaforicamente ao “ferro do preconceito que queimava minha pele”, a estudante Lanara busca, na discriminação sofrida, um sentido e um significado para sua caminhada por afirmação.

Percebi-me sujeito; dei-me conta do meu pertencimento étnico-racial. Compreendi que a aquarela que fizeram de nós se constituía num fracionamento identitário, representava a sutileza da denegação de um povo, de uma raça (conceito político)... O cânon que apartava os indivíduos do exercício igual das possibilidades e do direito, não se restringia apenas à divisão social do trabalho nem apropriação dos meios de produção, mas o pertencimento étnico-racial era também desencadeador de proibições, de limitação de acessos. Sabia, ainda com a superficialidade de quem se constituiu à luz da negação da sua identidade, que deveria caminhar reinventando a vida a cada aurora, para não desistir no meio do caminho... Encontrei pessoas que fizeram valer a pena a luta, e o fato de ser negra ocupando, numa escola de grande porte, uma função diferente da que comumente é ocupada por negros (as), fez acirrar tensões veladas porque representantes do poder público municipal por considerarem não ser aquele o meu lugar. Esta é uma história que não se apaga, por mais dolorosa que tenha sido, porque os muitos alunos (as) negros (as) puderam perceber-se representados na escola em outro papel. Através do ferro do preconceito que

queimava a minha pele, nessa experiência compreendi a necessidade de abrir portas e janelas. (Lanara).

A estudante parece que encontra algo mais do que a explicação sobre a situação de sujeito e as desigualdades sociais, onde as questões de classe parecem não ser o suficiente para explicar sua condição étnico-racial. E esta condição lhe possibilitava acesso a alguns lugares, limitava outros; ser negra era sofrer proibições, ter sua identidade negada, reinventar a vida a cada dia e, sobretudo, ressignificar em cada amanhecer sua experiência a fim de não desistir de sua caminhada. Assim, lutar para encontrar o seu lugar, em espaços que não eram costumeiramente de negros fez parte da determinação da estudante. Representar para seus alunos negros outro papel, para a estudante/professora, significou a necessidade de abrir portas e janelas, romper os preconceitos e vencer.

Para outros, a identificação e a identidade negra são uma questão da posição subjetiva que optam por ocupar em relação ao mundo.

Minha vida e a relação que ela se estabelece com a questão racial estão alicerçadas em vários fatores, mas além de ser negra há dois merecem destaque: ter nascido no dia 13 de maio e ter o sobrenome Boa Morte. Estes dois fatores foram e são marcos de transformação no meu modo de posicionar-me no mundo. (Elisângela)

Para a estudante, nome e data de nascimento ajudam na construção de sua forma de si relacionar com o mundo, com a vida, talvez fazendo referência à data de comemoração da “Lei Áurea”, que oficialmente acaba com a escravidão e, talvez ainda, fazendo referência à irmandade da Boa Morte, do município de Cachoeira, a estudante parece querer afirmar sua identificação com sua negritude. Com uma posição muito clara sobre ser negra, ela parece tomar a identidade étnico-racial como estruturante de sua vida.

#### **4.1.2 - Laços com a Família, Ancestralidade e Territorialidade: uma relação com o outro**

Pensar em identificação/identidade e subjetividade negra é também pensar na família, na ancestralidade e nas formas como esses estudantes construíram a sustentação para sua caminhada social e educacional. Vindos de famílias pobres, parecem ter encontrado formas de superar outras carências sociais. As construções de identificações, então, se deram de diversas maneiras e de diversas formas, porém todas parecem resultar de um arranjo subjetivo, no fortalecimento de suas condições identitárias.

De mãos dadas com a família, estudos e atuação profissional, buscava através de visitas a alguns Terreiros um local para "me cuidar". Conheci o

Terreiro do Cobre, e o reconheci como local de religião com a minha ancestralidade. (Soraya)

Por isso, sozinha não sou, sozinha não estou e faz-me um bem enorme pensar em quem sou, pensando nos meus pais Elza e Aurelino, nos meus irmãos e irmãs, Ludjana, Liliana, Lucio Emilio, Livio Marcos, Aurelielza e Thamyres, que partilhamos cumplicidades desde há muito, acredito, mesmo quando ainda embriões, ou melhor, na promessa da fecundação já vivíamos e nos sentíamos irmãos/irmãs. Gosto de sentir que pertenço a eles e eles a mim pertence. Claro que na colheita dos nossos afetos esse pertencimento não significa o imperativo da posse, mas a presença na vida um do outro. (Lanara)

O registro e documentação de elementos sócio; históricos e culturais que marcam a vida nas *comunalidades* de Sussuarana é, em parte, a recuperação de minha própria história. (Moisés)

A família e espaços outros de socialização, são tomados como referência, com significados de pertencimento e de identificação. Não só a família, mas espaços religiosos e a própria rua são, para os estudantes negros, lugares de construção de identidade, de relação subjetiva, consigo, com o outro, com o mundo, logo, com o saber.

Como podemos observar as relações do estudante negro, no geral vindo de famílias pobres, são permeadas de um universo social que envolve a rua, os vizinhos e espaços religiosos que vão de igrejas a terreiros de candomblé, em uma diversidade de relações e de convivências que a esterilidade escolar não poderia compreender, enquanto não introduzir a pluralidade cultural, em seu universo, e abrir espaço para o sujeito e suas relações e identificações sociais e culturais.

#### **4.2 – COMPREENDENDO A TRAJETÓRIA: CHEGAR À PÓS-GRADUAÇÃO COMO RESULTADO DE CONDIÇÕES INTERNAS E EXTERNAS AO ESTUDANTE**

Neste subcapítulo buscamos identificar, na literatura, explicações para o avanço desses estudantes no sistema de ensino até a pós-graduação e as possíveis interfaces com as relações com o universo escolar. Acreditamos, assim, que aspectos internos e externos ao sujeito e suas histórias são fundamentais na compreensão das trajetórias de vida dos estudantes negros pesquisados. Assim, considerando a ausência de condições objetivas para acreditar, sonhar e investir na educação, esses estudantes são uma exceção à regra. Contando com características de pais idealistas, que não tendo condições objetivas de acreditar para si e para seus filhos uma ascensão social, vislumbram na educação a única alternativa para a melhoria das condições de vida, e apostam tudo o que têm e o que não têm, às vezes em um único filho, que mais se identifica com o universo escolar. Para investir é preciso confiar no retorno, e

para confiar é preciso ter expectativa, predisposição subjetiva e incentivo externo. Assim, esperamos que a literatura nos ajude a compreender como esses estudantes desenvolveram sua relação com a vida e com o universo escolar.

Compreender, então, a trajetória de vida de estudantes negros que chegaram ao topo do sistema de ensino, que é a pós-graduação, é também buscar compreender o sucesso escolar na perspectiva de articulações subjetivas, diante da realidade social da grande maioria das famílias negras, que lhes possibilitem uma mobilização interna para a escola e a construção de um sentido para o investimento na educação.

#### **4.2.1 – IDENTIDADE: sublimação, resistência e resiliência na relação com o mundo**

Começamos buscando entender como a literatura pode nos ajudar a esclarecer a realidade subjetiva de sujeitos que, sem condições ou expectativas de sucesso, conseguem se apropriar de atitudes e comportamentos sociais com relação à educação escolar, que suas origens econômicas não lhes permitiriam desenvolver e incorporar.

Os conceitos de auto-estima e auto-imagem e as diferentes dimensões da identidade são aspectos essenciais, uma vez que o desenvolvimento de capacidades de resistir e lutar em condições adversas e desvantajosas passa pela mobilização de uma interioridade favorável à Resistência<sup>18</sup> contra sua condição de estudante negro. Assim, alguns autores, entre eles Yunes (2001) utilizam do conceito de Resiliência para explicar a capacidade, atitudes e a habilidade de sujeitos, de construir uma trajetória positiva ao longo do enfrentamento da vida, superando adversidades culturais, econômicas e físicas, desenvolvendo atitudes frente aos riscos sociais e, muitas vezes, subjetivos, nos diversos momentos de enfrentamento, na luta para alcançar o sucesso na vida social. Talvez possamos, então, associar o conceito de resistência e resiliência a atitudes de estudantes negros frente ao universo escolar, que construíram uma relação com o sistema de ensino que lhes possibilitou, apesar de sua condição social, alcançar a educação superior, superar adversidades, construir um sentido positivo para seus obstáculos e desenvolver uma mobilização subjetiva capaz de, negociando e gingando na sua trajetória educacional, vencer e ter sucesso.

Na sociedade atual, extremamente dura, conflituosa e ameaçadora para os estudantes negros, faz-se necessário que se desenvolvam defesas psicológicas e culturais que, hoje, vão

<sup>18</sup> Utilizo o termo resistência no sentido de reter uma força contrária, mas também de desprendimento de um a força de avanço.

sendo designadas, de uma maneira geral, como formas de resiliência, isto é, uma qualidade de resistência e perseverança face às dificuldades que o estudante encontra (YUNES, 2001).

A identidade, então, pode ser considerada elemento fundamental para o processo de desenvolvimento de atitudes nesses estudantes pesquisadores. Os estudantes negros que vencem os obstáculos sociais e raciais e chegam ao ensino superior apresentam sinais de resistência/resiliência. Isto se traduziria, por conseguinte, numa capacidade subjetiva para enfrentar o racismo e a adversidade social, econômica, cultural, de modo a superar, com êxito, a ausência de condições favoráveis. Tornando-se estudantes menos vulneráveis e mais habilidosos em função da assimilação, elaboração e transformação do apreendido na relação com a vida em estratégias de sobrevivência, os estudantes negros pesquisados poderiam ser vistos com essas características resistentes e resilientes na sua formação subjetiva.

#### **4.2.2 – SUBLIMAÇÃO E SUBLIME: processo e ajuste na relação com a vida**

Considerando os estudos de Mattos (2003), as histórias de vida registram fatos, práticas, processos, hábitos e concepções que configuram aquilo que Paul Gilroy (2001) chamou conceitualmente como o "sublime", ou seja, a dimensão redentora da dor ou a capacidade que as populações negras tinham, na escravidão, e têm, ainda hoje, de transformar uma experiência de exclusão social, de opressão, do preconceito e discriminação racial em substrato cultural-existencial vívido, voltado para a afirmação positiva e celebração da vida, na edificação de valores humanos, ético-relacionais, cuja dimensão prática está presente nas lutas empreendidas cotidianamente pelas populações negras. A sublimação, assim, seria uma capacidade subjetiva de resignificar experiências desagradáveis em sentidos positivos, em um jogo de formação de novos sentidos para a experiência. A astúcia em arranjar cotidianamente a sobrevivência; a solidariedade como imperativo ético nas relações intra e intergrupos; a fé na vida como possibilidade e devir, a certeza de que tudo pode melhorar, poderiam ser entendidas como uma capacidade de sublimação, de tornar sublime a experiência cotidiana no enfrentamento da sua condição social, presente na sociedade contemporânea.

A construção de uma relação com o universo escolar, ao longo de um percurso escolar em condições desfavoráveis é uma situação de elevado risco e sofrimento social pra o estudante negro, na construção de uma relação com o mundo, que põe em risco sua subjetividade negada e inferiorizada em uma cultura escolar que rejeita ou subalterniza os referenciais negros e africanos. Desse modo, em nossa observação participante e no grupo focal identificamos que uma atitude resiliente pode ser entendida como uma resposta

individual em defesa ao risco da subalternidade social, vivida por uma parte dos estudantes negros que chegaram à pós-graduação. As pesquisas apontam (YUNES, 2001) para fatores de proteção que operam em diferentes momentos do desenvolvimento de sujeitos em diferentes contextos, modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação. Isto significa que os riscos psicológicos são flutuantes nas histórias dos indivíduos, ou seja, mudam de acordo com a circunstância de vida e a percepção do fato, e têm diferentes repercussões, dependendo de cada um e dos significados que atribuem às situações, inclusive aquilo que é risco para um pode ser um estímulo para outro. Então, a condição sócio-social do estudante negro pode ser considerada como obstáculo e desincentivador na construção de expectativas sociais que possibilitem o investimento na educação como fator de redução do risco de processo na mobilidade social, assim como fator mobilizador e estratégico no investimento educacional, funcionando como um desafio, e para alguns como maturação para demonstrar aos “outros” e ao mundo sua capacidade de vencer. Assim, o conceito de identidade é estratégico no desenvolvimento de comportamentos resilientes de estudantes negros, resistentes ao racismo e capazes de sublimar os efeitos das experiências de sofrimento social e educacional ao longo de suas trajetórias escolares.

Para os estudantes negros pesquisados, a forma como seus pais e eles próprios souberam lidar com a ausência de expectativas, a discriminação racial, a ausência de recursos financeiros, o não acesso a uma herança cultural valorizada pelo universo escolar, a ausência de uma base referencial positiva ao longo de sua carreira nos sistema de ensino, entre outros aspectos, pode ter contribuído para que estes desenvolvessem, frente a sua condição racial, mecanismos de resiliência, na superação das dificuldades, com determinado custo pessoal para cada sujeito, singularmente. Esta capacidade pode ser retro-alimentada com o desenvolvimento e fortalecimento do seu autoconceito e expectativas que estimulem um sentimento de esperança, pois a capacidade de assumir riscos sugere a confiança de obter êxito, a disposição para confiar em si mesmo e não sucumbir às críticas.

#### **4.2.3 – IDENTIDADE: relação com o mundo no acesso à universidade**

Quando analisamos a trajetória de dificuldades escolares dos estudantes negros, observamos que seu desempenho escolar em todos os níveis da educação básica é inferior ao dos estudantes brancos; entretanto, na educação superior, estudos de Queiroz e Santos (2007) demonstraram que os estudantes negros (cotistas) têm apresentado um desempenho superior

aos estudantes brancos (não cotista), o que confirma alguns aspectos trazidos por Yunes (2001, p. 88) que diz:

Uma das principais preocupações do ensino superior são as dificuldades que os estudantes sentem ao nível do processo de transição do ensino secundário para o superior... Por seu lado, Gardner & Jewlwer (1997) referem que o aumento de vários programas orientados para o apoio aos alunos do primeiro ano tem ganhado especial relevo, sendo que tais programas têm como objetivo facilitar o sucesso do estudante através da integração num novo e pouco familiar ambiente acadêmico e social. ... Indivíduos que mostram altos níveis de características de resiliência adaptam-se mais facilmente do que outros ao ensino superior.

Como pudemos perceber em nossos contatos com os estudantes e como estudante na universidade, a chegada a esse universo, para o estudante negro, é uma transformação significativa em seu espaço de circulação, considerando sua condição econômica e financeira. Para muitos estudantes da periferia ou de bairros populares, trata-se de um contato próximo com outro universo de relações educacionais e de amizades. O acesso se dá a um universo simbólico diferente da escola anterior, localizada na maioria das vezes no próprio bairro, onde o convívio com colegas e funcionários não representa maiores diferenças sociais, onde as relações, as exigências sócio-culturais e de práticas escolares não são tão explicitamente cobradas, compreendidas ou trabalhadas pelos professores, de forma a preparar e incentivar os alunos na educação básica para a universidade. É como se os professores, principalmente das escolas públicas, não “compreendessem” seu papel de articulador e motivador da relação do estudante consigo, com o outro e com o mundo. É como se os professores não “soubessem” da importância estratégica da atividade pedagógica, de incluir uma determinada cultura educacional, utilizando de recursos didáticos para contribuir para a construção da identidade do estudante na sua relação com o saber na escola, fazendo com que muitos estudantes tenham que se adaptar a um universo hostil em relação ao seu meio de origem.

Para os estudantes negros que, com bolsa ou sem bolsa, freqüentaram estabelecimentos de ensino particulares que lhes inseriram precocemente em um universo próximo ao ambiente universitário, todo o aparato social escolar ajuda seu processo educacional e desde cedo é estimulado e preparado para o vestibular: orientação profissional e educacional, até o tipo de aulas e trabalhos cobrados no cotidiano escolar.

Chegando ao universo acadêmico essas duas realidades sócio-educacionais produzem diferentes impactos na chegada. O estudante negro, entretanto, tem de conviver, principalmente considerando os cursos de prestígio social, com uma negação simbólica de

suas origens sócio-raciais, negar sua família, alguns homens inclusive alisando o cabelo, ou pais que se esforçam sobremaneira para dar um carro ao filho, que passou no curso de medicina ou, ainda, considerando a faixa etária de acesso ao ensino superior, procura se identificar e afirmar sua opção identitária, em consonância com os grupos sociais deste universo, como foi observado em dois estudantes negros e pobres, que entraram em cursos de prestígio. Outros, porém, apesar de construírem uma carreira educacional de proximidade da cultura escolar, ao chegarem à universidade e em uma faixa etária de necessidade de afirmação identitária, de construção mais objetiva da carreira profissional, e do encontro com as teorias explicativas do mundo, principalmente no campo das ciências sociais e humanas, se deparam com uma realidade teórica que lhes fazem refletir sobre sua condição étnico-racial, e também sobre a negação de suas origens, assim

É absolutamente crucial aprender a linguagem acadêmica branca, já que o acesso à pesquisa, aos grupos de discussão, às informações e aos dados do saber disciplinar que apenas circulam nas interações informais depende da absorção e da familiaridade no manejo desses códigos quase esotéricos da nossa prática acadêmica... Duas alternativas dramáticas são apresentadas aos estudantes negros: ou se metamorfoseiam de brancos após absorverem os códigos exclusivos desse mundo do qual jamais fizeram parte (o que significa abrir mão da sua diferença, da sua biografia, dos seus valores e muito especialmente da lucidez que introjetaram ao ter que lidar diariamente com a discriminação), ou partem para um confronto aberto, denunciando o racismo e as injustiças (o que significa arriscar suas poucas chances de inserção nas redes brancas já estabelecidas, saturadas e marcadas por padrinhos e controladores dos recursos disponíveis (CARVALHO, 2006, p. 175).

Isso leva alguns, ao longo de suas trajetórias acadêmicas, a terem que lidar diariamente com a discriminação, negociando posições e encontrando meios de sobrevivência intelectual, em um meio acadêmico que categoriza, descreve e teoriza sobre um mundo onde o negro ou é inferiorizado ou estereotipado. Outras estratégias utilizam aqueles que partem para um confronto aberto, afirmando identidades, denunciando o racismo e as desigualdades, arriscando suas poucas chances de inserção nas redes já estabelecidas, marcadas por relações de subserviência intelectual e teórica, por relações de apadrinhamento, que controlam a mobilidade acadêmica.

Durante nossa observação, foi possível perceber várias estratégias de afirmação de identidade e de resistência à subalternização intelectual de estudantes negros que escolheram a educação como via de ascensão social.

Alguns utilizaram como recurso “resistir gingando” e, muitas vezes, incorporando um tipo de comportamento social onde a principal característica era a identificação, flexibilidade

e adaptabilidade às condições sócio-raciais que lhes eram impostas. Optaram, estrategicamente, por uma identidade étnica híbrida, porém com forte presença de relações negociadas em suas identificações culturais e, conseqüentemente, na construção de seus projetos de vida e de sua trajetória educacional. Esses estudantes tinham um perfil educacional muito próximo do requisito hegemônico no universo acadêmico, representado: pela disciplina (estudantil, intelectual, comportamental, social, emocional, etc.); pela comunicabilidade (facilidade de se expressar verbal e textualmente); por “boas” relações interpessoais, “simpatia”, rede de relações sociais que extrapolavam a família; pela determinação (construída em uma trajetória de auto-afirmação, auto-estima, autoconfiança, crença em si e no “sistema”, etc.).

Encontramos também um grupo que optou por um outro caminho, mas que também escolheu a educação como via de ascensão social. Diferentemente do grupo anterior utilizou como recurso “resistir tencionando”, não se adaptando e tendo um tipo de comportamento, cuja principal característica era a afirmação da identidade negra, com ênfase na ancestralidade africana, religiosidade, resistindo às condições sócio-raciais impostas. Mas, também, optaram estrategicamente, por uma identidade étnico-racial híbrida, com forte presença africana em suas identificações. Esses estudantes tinham um perfil educacional muito distante do requisito valorizado no universo escolar, representado na sujeição à disciplina (estudantil, intelectual, comportamental, social, etc.), que serviam de instrumento de subalternização de seus “modos de ser”, docilização<sup>19</sup> e negação de sua singularidade identitária.

Encontramos outro grupo, girando em torno da UNEB, porém participando do universo acadêmico, que optou por um caminho diferente que não têm a educação como via de ascensão social e recusa a subordinação ao seu livre existir. Optam por investir no trabalho e resistem ao sistema educacional formal, apresentando uma forte característica empreendedora, com muitas habilidades artísticas e uma criatividade singular. Diferentemente dos grupos anteriores, utilizaram como recurso “resistir confrontando”, não se adaptando a regras e afirmando um tipo de indiferença ao sistema universitário, onde a principal característica era a incorporação de atitudes passivas, igualmente defensivas e de resistência, às condições educacionais impostas, muitas vezes utilizando-se da estratégia do não aprendizado como recurso de confrontação da imposição ao seu desejo e interesses. Esses estudantes tinham um perfil educacional muito distante do padrão de sucesso escolar, representado pela não sujeição e à disciplina e a negação de sua singularidade identitária, de

<sup>19</sup> Ver Nárcimaria Luz

sua particularidade identificatória. Assim, não apreender, parecia uma forma de resistência à inferiorização de seu desejo, negação de sua identidade e violência ao seu modo de ser, pensar e existir.

Assim, a capacidade de assumir riscos de reprovação, de falar em público, ou de investir na educação ao invés do trabalho, para o estudante negro, pode ser um grande conflito, mas também sugere uma necessidade de desenvolver uma confiança na possibilidade de obtenção de êxito. A disposição para confiar em si mesmo e não se inibir e sucumbir às críticas e estereótipos, desenvolvendo aspectos de sua subjetividade, fornecem algumas explicações para o sucesso de estudantes negros que chegam à pós-graduação. A resistência, a resiliência e a sublimação podem ser entendidas como a capacidade de resistir às adversidades, uma qualidade de poucos, face às dificuldades da vida. Esta é uma característica que vai se desenvolvendo ao longo da vida, adquirida pela condição e pela experiência das dificuldades ultrapassadas, nas relações com o meio, a ambiência sócio-cultural, consigo e com o outro.

#### **4.2.4 - A Formação do *Habitus* e a propensão para a escolarização**

Um conceito importante para compreendermos a trajetória de estudantes negros que chegaram à pós-graduação é o *Habitus*. *Habitus* é um conceito desenvolvido por Durkheim e aprofundado por Bourdieu, que tem dimensões coletivas e individuais. O conceito trabalha com as condições e oportunidades que o sujeito tem para fazer, por exemplo, escolhas, livres ou resultado de um processo de acesso a determinadas dimensões da vida social. A escolha e construção de um modo de ser, neste sentido, resultam de características individuais e coletivas, presentes nas condições e oportunidades para a escolha e para o contato e a incorporação de uma relação com o tipo de comportamento e cultura que os seus meios de convivência lhes fazem introjetar, naturalmente. Assim, compreender o *habitus* é compreender as duas dimensões (individual e social; objetiva e subjetiva) e a coerência das disposições sociais que cada estudante interioriza nas relações com o mundo exterior e o mundo interior, em uma articulação cotidiana com as diversas dimensões na trajetória de vida do sujeito.

Intermediadas pelo conhecimento, aquisição e incorporação de práticas sociais, gostos e valores, o *habitus* depende, principalmente, de condições de interiorizações educacionais de longo prazo, para que comportamentos e atitudes possam ser incorporados e naturalizados no modo de ser de cada sujeito, implicando em sua relação com o universo escolar.

Consideramos, então, que o processo de socialização ao qual o estudante negro é submetido, é fundamental na construção de uma relação positiva com a cultura exigida no ambiente escolar e na sua adaptação a este. Assim,

O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. (BOURDIEU, 2005, p. 23).

*Habitus* é, então, concebido como um sistema de esquemas referenciais individuais e coletivos, social e culturalmente instituído do grupo social de prestígio, adquirido e incorporado nas e pelas experiências práticas, primeiramente dos pais e familiares. Para Bourdieu (1992), as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam exclusivamente de cálculos ou planejamentos, são antes produtos do *habitus*, das pressões e dos estímulos de uma conjuntura social. Assim, as estratégias dos pais dos estudantes pesquisados e suas relações com a busca de melhoria social e valorização da educação, próprias das camadas mais elevadas, podem ter surgido inspiradas por estímulos e contatos advindos de outros espaços sociais, freqüentados inicialmente pelos seus pais, que criaram condições e oportunizaram a esses estudantes desejarem e acreditarem no sistema de ensino, como via de melhoria social. Então, a escolha pela educação foi também influenciada pelas experiências pessoais em outros espaços onde tiveram algum tipo de contato que lhes possibilitaram o acesso a valores sociais.

O *habitus*, produto da relação sujeito/meio social, é constituído em condições e relações históricas e relacionais, específicas e em espaços distintos que tendem a reproduzir os valores culturais e sociais de um grupo hegemônico. Ou seja, as escolhas e as ações frente a uma relação com a educação formal, valor de um determinado grupo social, transcendem ao presente imediato, referem-se a uma consequência de um processo de inculcação de valores e comportamentos que moldam atitudes, escolhas, posicionamentos, identificações. Um estudante que freqüente espaços de socialização onde os atributos da escola sejam considerados importantes tenderá a desenvolver maior interesse por esses valores. Por exemplo, um estudante negro da periferia que freqüenta uma igreja evangélica, poderá desenvolver uma relação com a leitura e o falar em público, em função das práticas religiosas de seu grupo, fortemente influenciadas por uma ideologia, em harmonia com a cultura hegemônica, expressões e práticas do universo escolar (escola bíblica dominical, leituras bíblicas diárias e dominicalmente em público, canto coral, comentários e expressão de opinião de textos bíblicos, doutrinação e disciplina, etc.).

A escolha e propensão para investimento na educação derivam também de uma interiorização de valores, naturalizadas com o tempo. Atitudes cotidianas, muitas vezes são trabalhadas diariamente por algum membro da família, que viabilizam significações e sentidos críticos às experiências de discriminação e rejeição social ao longo de sua trajetória, a fim de compensar ausências de valores econômicos e sociais. Sendo assim, em nosso estudo, o *habitus* pode articular e expressar condições da conjuntura social, tendendo a funcionar pela lógica da reprodução e conservação como possibilidade de escolha. Entretanto, não deixando de considerar o funcionamento das relações sociais e as leis do funcionamento das relações psíquicas, a escolha pode ser entendida como uma articulação entre exterioridade e interioridade, na significação das experiências individuais e singulares de um sujeito social.

O sucesso no sistema de ensino constitui-se, para o estudante em geral, uma conseqüência de incorporação do *habitus* escolar ou acadêmico e sua “familiaridade” com ele controlada através dos sistemas de avaliação, presentes em todo o sistema de ensino, sem deixar de considerar que o estudante é um sujeito com desejos e ideais. Ter sucesso é estabelecer uma relação com o conhecimento, incorporar e acumular uma determinada cultura, que no sistema escolar tem sua principal fonte de reprodução.

O *habitus* do estudante negro pesquisado emerge, então, de uma espécie de adaptação às possibilidades determinadas por sua posição étnico-racial em relação a sua posição social. O modo como avaliam sua realidade, suas estratégias de ação nas diversas esferas da vida sócio-cultural, seu nível de aspiração intelectual, suas relações com a escola e com o conhecimento tendem a ser definidos em função das expectativas sociais sobre si e sobre seu grupo social. Apresentadas por pais que sonharam o impossível e pela identificação aos projetos desses, os estudantes incorporaram como herança o valor pela educação.

O próprio gosto por leituras, participação e militância, a maneira de apreciar, encarar e lutar contra as injustiças sociais são elementos que podem influenciar um conjunto de oportunidades disponíveis e perceptíveis pelo sujeito fora de seu universo social. São exemplos televisão, a universidade, um grupo religioso, a escola, os movimentos sociais, ou ainda uma professora, um tio, um amigo, etc. qualquer elemento externo que crie a possibilidade de sonho e demande expectativas.

Assim, pensar o *habitus*, para os estudantes pesquisados e suas famílias, é pensar em uma construção singular interativa entre interioridade e exterioridade, na construção de um sujeito híbrido, com uma fraca condição socioeconômica e financeira, baixa herança da cultura escolar hegemônica, mas que construíram uma relação positiva com a escola e com o conhecimento, através de identificações estabelecidas em uma realidade social desfavorável.

### **4.3 - A EXPECTATIVA E SUA INFLUÊNCIA NO INVESTIMENTO EDUCACIONAL: LONGEVIDADE ESCOLAR**

Sejam brancas ou negras, as famílias transmitem aos seus filhos valores e princípios em uma relação com a vida que pode, para alguns dos filhos, permitir situar-se em um lugar no mundo e constituir-se como sujeitos, a partir de identificações com os discursos paternos e maternos, considerando os aspectos subjetivos e objetivos das relações no ambiente familiar e ambientes sociais com que têm contato. Sendo a função do aprender, natural a todas as espécies animais, as crianças nascem para aprender a serem humanas, sujeitos em um mundo que já pré-existe à sua vida. Assim,

Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber, porque ocupa uma posição nesse mundo... A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. Mostrá-lo, analisar suas modalidades e seus processos talvez seja a tarefa específica de uma sociologia da relação com o saber (CHARLOT, 2000, p. 85-86).

Uma sociologia contemporânea que queira entender o fracasso e o sucesso escolar deve buscar compreender as relações com o saber que o sujeito constrói nas suas experiências. O nível de dedicação pessoal do estudante na educação, então, é fortemente influenciado pela propensão e capacidade de investimento objetivo e subjetivo dos pais, pela influência a tomar a educação como forma de melhoria social, através de estratégias de aconselhamento, orientações e informações sobre o mundo educacional, mas, sobretudo pela predisposição e disposição de tomar o discurso do valor da educação como verdade identificatória para a vida.

Além desses aspectos, é fundamental a capacidade de ambos (pais e filhos) de sonhar e acreditar que é possível progredir na escola e obter retorno social com a aquisição do conhecimento escolar. Mas, também esses investimentos devem ser percebidos objetivamente, na atenção dada pelos familiares à escolha dos estabelecimentos de ensino onde o estudante vai construir sua carreira escolar, na participação e acompanhamento das tarefas de casa e no desenvolvimento dos projetos pessoais dos filhos, no acompanhamento das reuniões de pais e mestres, na priorização da educação no orçamento familiar, no “monitoramento” das amizades, às vezes mudando de bairros para melhorar a companhia dos filhos, no fazer os filhos circularem e aprenderem hábitos sociais e culturais valorizados pelo saber escolar, entre muitos outros.

As atitudes das famílias são resultado de uma relação entre sujeitos e seus ambientes sociais, que possibilitam determinadas condições de prosseguimento no sistema de ensino.

A partir dos estudos de Bourdieu (1998) e de Nogueira, Romanelli e Zago (2000), percebemos que as famílias, no geral, têm aspirações limitadas pelas percepções das oportunidades objetivas identificadas na observação da sociedade e dirigem o seu projeto social, através do investimento na educação, considerando a sua probabilidade de êxito. Podemos, então, inferir que esse comportamento se apresenta como se as atitudes das famílias brancas e negras face à propensão para o desenvolvimento de uma relação positiva com o sistema de ensino fossem, antes de tudo, a interiorização da percepção de um destino objetivamente traçado e percebido probabilisticamente para o grupo sócio-racial ao qual pertencem.

Essa percepção social do seu destino é continuamente reforçada e lembrada, pelas experiências diretas e indiretas, mediadas pelo racismo na sociedade brasileira e da observação da ausência de negros em lugares de destaque e prestígio social. Quando esses fatores se aliam à percepção, também intuitiva, dos índices e indicadores de êxito e derrota dos membros do seu grupo, torna-se difícil criar expectativas e “sonhar coerentemente<sup>20</sup>”, quando as probabilidades são desfavoráveis. Sendo assim, as percepções, por parte dos filhos e pais, de seus lugares no sistema social e escolar, influenciam decisivamente na propensão ao investimento em educação das famílias dos estudantes negros, tornando difícil sonhar o impossível e desejar o improvável.

Os professores, influenciados por representações e estereótipos inferiorizantes dos estudantes negros, ao avaliarem os resultados escolares e classificarem os estudantes e seus desempenhos entre bons e ruins, tendem a reforçar as expectativas sociais sobre esses estudantes. Por não considerarem aspectos envolvidos no saber escolar e no valor social em relação a uma dada cultura do conhecimento na estrutura familiar dos estudantes, terminam também por dificultarem a construção de expectativas sobre os estudantes, o que lhes possibilitaria um determinado investimento na educação e na construção de uma relação com o saber escolar. Assim, as expectativas sociais e o comportamento por parte dos professores podem concorrer para dificultar a utilização das expectativas pessoais no desenvolvimento de comportamentos positivos frente ao sistema de ensino, generalizando essas baixas

<sup>20</sup> Falo em sonho coerente, porque estudos de Bourdieu sobre operários, falam sobre os sonhos e suas distâncias da realidade possível, considerando que quanto maior o foco social, maior a probabilidade de se sonhar remunerações salariais absurdas.

expectativas de grupos sociais como índios, negros, estudantes de escolas públicas, imigrantes do interior do estado, etc.

As diferentes formas de investimento na educação dos filhos e na construção de uma relação com o saber escolar podem levar à reprodução de expectativas sociais dos pais, que ao considerarem suas condições sociais e raciais de sucesso, tendem a investir proporcionalmente a suas expectativas.

Para Nogueira *et al* (2000), as estratégias de escolha do estabelecimento; relações freqüentes com os professores; ajuda regular nos deveres de casa; reforço e maximização das aprendizagens escolares; assiduidade às reuniões convocadas pela escola; utilização do tempo extra-escolar com atividades favorecedoras de sucesso escolar; controle do tempo de exposição à televisão, etc. são atitudes que podemos considerar como investimento familiar, que se traduz em atenção com a carreira dos filhos e que colaboram como reforço para a trajetória dos estudantes.

O esforço contínuo de algumas famílias negras, para a familiarização de seus filhos com valores e hábitos educacionais desde muito cedo, facilita uma relação com a escola e a formação de uma determinada relação com o conhecimento, que muitas vezes se reflete em práticas cotidianas de leituras, estímulo a comportamentos e disciplina social, próprias das camadas médias e altas da sociedade.

A valorização da cultura escolar, iniciada no seio doméstico, é fundamental na transferência de um tipo de valor social e demonstra um investimento familiar na educação, que desde a tenra idade é transmitida para os filhos. Trata-se de uma prática familiar que não tem como alvo específico apenas o sucesso escolar e, sim, uma educação mais abrangente, uma educação para a vida, (PORTES, 2003, p. 67).

Se os membros das famílias dos estudantes negros tomam a realidade social a sua volta para construírem seus desejos, suas aspirações, seus investimentos e seus comportamentos frente ao sistema de ensino, sua disposição para com o universo escolar deveria ser definida, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas dessas famílias. Os dados estatísticos e o que se vê é que as condições sócio-raciais excluem a possibilidade de desejar e acreditar na educação com prioridade de investimento e, assim, aspirar o impossível. Não escolher medicina direito, engenharia, ou qualquer outra carreira de prestígio, é dizer mais do que eu não tenho meios sociais para isso, é não ter expectativas, é não esperar e não investir em um retorno pouco possível.

Expressão da interiorização de uma realidade, as expectativas sobre si, para muitos estudantes negros e suas famílias, se tornam um obstáculo na construção de uma relação de

investimento educacional. Logo, as mesmas expectativas que definem as atitudes dos pais podem dominar as escolhas dos filhos e, conseqüentemente, a trajetória escolar e a atitude em relação à sua educação formal. Entretanto, existem alguns que, diferentemente, constroem uma elevada expectativa escolar, que desafiam o esperado, que constroem expectativas e acreditam na educação como alternativa à melhoria das condições de vida.

O desejo de ascensão através da escola não poderá existir para a maioria das famílias e estudantes negros, enquanto suas chances de êxitos forem pequenas na sociedade brasileira. Assim, as expectativas de ter acesso ao ensino superior regulam o comportamento das famílias e dos estudantes negros, que vêm, objetivamente, na prática cotidiana, as dificuldades de transformarem seus ganhos educacionais em mobilidade social. Talvez vejam concretamente na realidade social os lugares e as posições reservadas para a população negra. Em outros termos, os aspectos relacionados aos efeitos do racismo e a condição do negro na estrutura e estratificação social, assim como as expectativas quanto ao futuro, certamente são aspectos fundamentais, para definir as estratégias e projetos frente ao sistema de ensino.

Aderir aos valores escolares é também se identificar com uma lógica, códigos e incorporar hábitos culturais, que refletem uma relação com o universo escolar, visões ideológicas, estratégias e projetos de ascensão. Para obter êxito, torna-se imprescindível a identificação dos estudantes negros com o tipo de conhecimento que circula na escola e abraçar a carreira escolar como via de realização de projetos profissionais. Aderir a uma ideologia, a uma concepção de funcionamento das estruturas da sociedade e seus mecanismos de mobilidade social, parece ser o caminho para o sucesso.

Ideologia, para Hall (2003), são um conjunto de referências, linguagens, conceitos e categorias. Sistemas de representações que diferentes grupos empregam para dar sentido, definir e entender como a sociedade funciona, tornando-se também práticas sociais de comportamento, pois somos constituídos pelos processos inconscientes da ideologia. Nessa perspectiva, a ideologia também nos ajuda a compreender como idéias e comportamentos, aparentemente de uma determinada classe social, passam a dominar o pensamento social de outra, já que as idéias de um ser humano existem em suas ações e até antes dela.

Nós experimentamos a ideologia como se ela emanasse livre e espontaneamente de dentro de nós, como se fôssemos seus sujeitos livres, “funcionando por conta própria”. Na verdade, somos falados ou falamos por nós, nos discursos ideológicos que nos aguardam desde o nosso nascimento, dentro dos quais nascemos e encontramos nosso lugar. Conforme a leitura que Althusser fez de Lacan, o recém-nascido que ainda deve adquirir os meios de se situar dentro da Lei da cultura já está sendo esperado, nomeado

e posicionado antecipadamente “pelas formas de ideologia (paterna/materna/conjugal/fraternal)” (HALLL, 2003, p. 189-190).

Criar condições e oportunidades objetivas para prosseguimento nos estudos, então, é apostar em um projeto de ascensão social. Assim, alguns professores, identificando um estudante pobre com elevado potencial, incentivam e estimulam a relação com a educação e conseguem bolsas de estudos em escolas melhores, bolsas de curso de línguas, como relatado por alguns estudantes em nossa observação participante. Ou, ainda, amigos dos pais, às vezes patrões, no caso de trabalhadoras domésticas que convivem com filhos de seus empregados, financiam melhores escolas, familiares que se juntam e investem em escolas particulares para um dos filhos com melhores condições de escolarização tudo isso representa o que Teixeira (2003) conclui em sua pesquisa como sendo uma rede de relações e apoio, que possibilita o avanço ao longo do sistema de ensino.

É importante entender, entretanto, que a lógica de interiorização de condições e oportunidades objetivas transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas passa por um sujeito que deseja e escolhe que elabora e produz significados e sentidos, que se relaciona com o outro e constrói ideais em uma relação singular com o mundo a sua volta. Vale lembrar que essas escolhas também são relativas às mesmas oportunidades que lhes são oferecidos como condição concreta de possibilidades de escolha, considerando que existe um sujeito e são

Eles que agem e não a estrutura através deles, porém eles agem em função de disposições psíquicas que foram socialmente estruturadas. Em suma, princípios de percepção e ordenamento do mundo. Essas disposições é que regem as representações e as práticas do agente social... O “interior”, o psíquico, a subjetividade têm leis próprias de organização e funcionamento, irreduzíveis às do “exterior”, do social, de um espaço de posições (CHARLOT, 2000, p. 35).

Para compreendermos o comportamento e a relação das famílias e dos estudantes negros com o sistema de ensino, no tocante à propensão a investirem na educação como alternativa futura de melhoria de condições de vida precisamos compreender como o processo de interiorização, para uns, caminhou na direção da superação de dificuldades e, para outros, esses obstáculos se configuraram em um interdito ao chamado sucesso escolar. Assim, o que se convencionou chamar de fracasso escolar é, na verdade, uma situação onde se encontram alguns estudantes, a partir de sua história educacional e suas relações com determinadas lógicas da pedagogia escolar (disciplina, negação, castração, discriminação, inferiorização, subalternização intelectual, imposição cultural). Então, alguns estudantes, frente a suas

possibilidades objetivas e subjetivas de afirmarem-se como sujeitos desejantes e constroem sua auto-estima, são induzidos por uma situação que podemos chamar de a lógica do social na produção do fracasso.

A interiorização da lógica social do fracasso ou sucesso não pode ser entendida sem a lógica do psíquico, da constituição do sujeito e de como o exterior se torna interior. Sendo assim, o sujeito, ao se tornar estudante, apropria-se do mundo de forma singular, obedecendo à lógica de funcionamento do inconsciente. Entretanto, sua condição, em decorrência do racismo e seus múltiplos efeitos e dimensões sociais, já está presente antes do acesso ao universo escolar, e é reforçada e intensificada na trajetória educacional, pois a escola é o “espaço da verdade e do saber”. Dessa forma,

O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas... A experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si ou, ao contrário, consegue acalmar esse sofrimento narcísico que é o fracasso (CHARLOT, 2000, p. 16-17).

Assim, as dimensões da subjetividade e a articulação das atitudes com relação ao futuro são fundamentais no comportamento dos estudantes no sistema de ensino, que além da interiorização de possibilidades e expectativas que se fazem presentes nos investimentos familiares e pessoais, se impõem progressivamente a todos os membros de um mesmo grupo de experiência de sucessos e de derrotas.

Segundo Bourdieu (1998), o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, em referência às probabilidades, intuitivamente estimadas através dos sucessos ou das derrotas anteriores, de atingir o alvo determinado. Para os estudantes negros, se ele vencer em uma determinada etapa escolar, poderá situar sua próxima meta um pouco acima de seu último êxito. Assim, ele elevará regularmente seu nível de aspiração e, conseqüentemente, retro-alimenta e estimula seu investimento pessoal no estudo, em seu “trabalho escolar”. O estudante que “fracassa”, por outro lado, pode ter reações diferentes: ele pode situar seu alvo abaixo de seu êxito passado, ou então ele situa sua meta acima de suas possibilidades, ou ainda desiste e de tentar querer aprender. Observa-se então que, seguindo um processo circular, “uma auto-estima baixa engendra uma perspectiva ruim, que, por sua vez, engendra um autoconceito e autoconfiança ainda mais baixa; enquanto que uma auto-

estima elevada não somente suscita metas e planos elevados, como cria situações de progressos capazes de conduzir a uma auto-estima ainda melhor.

Por outro lado, como os ideais e os atos dos indivíduos tendem a ser influenciados pelo grupo ao qual eles pertencem e dos fins e expectativas desse grupo, a capacidade de interiorização da relação que o estudante negro fará com o universo escolar e o conhecimento relaciona-se com a propensão interior e exterior de satisfazer seus objetivos e seus desejos através da educação. Investir, para os estudantes negros, na superação de obstáculos e melhorar as condutas escolares e as atitudes objetivas diante do trabalho escolar<sup>21</sup>, trabalho psíquico de querer apreender e investir energia psíquica nessa atividade constitui-se em uma trajetória com ônus subjetivos e, mais especificamente, narcísicos, no processo de interiorização de valores culturais, impostos por uma cultura escolar que lhes nega como sujeitos desejantes, que subalterniza seu grupo étnico-racial e que subjuga e inferioriza a possibilidade de identificação cultural, social, familiar e racial, através das representações e estereótipos sociais.

Sendo assim, as expectativas sobre o futuro acarretam um tipo de investimento na educação, define as condutas escolares e as atitudes diante da escola. Isso significa que os estudantes negros têm obstáculos cumulativos, tendo de superar as expectativas sobre o seu destino social, articular subjetivamente experiências de discriminação e racismo pois, obtendo globalmente uma taxa de êxito mais fraca, precisam desenvolver um esforço maior para que suas famílias e seus professores pensem e invistam neles fazendo-os prosseguir nos estudos até a universidade. Assim, estudantes não possuidores de uma expectativa favorável e de destaque social tendem a sofrer um mecanismo de forte seleção, que é a sobrevivência no sistema de ensino, hajam vista as condições desfavoráveis de sobrevivência dentro da lógica de funcionamento do sucesso escolar, articuladas com a obrigatoriedade de interiorização de uma cultura do conhecimento estranha às suas famílias de origem e ao seu universo simbólico, social e econômico.

As famílias negras, no geral, tenderiam a ter aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades e condições de sonhar o possível, e dirigem o seu destino e projeto social considerando a probabilidade de êxito de seu grupo social de pertencimento, identificada através de sucesso anteriores, de expectativas dos seus pares. Esse comportamento de sonhar o possível e não desejar o improvável será fundamental nas escolhas e no montante de

<sup>21</sup> Termo utilizado pelos sociólogos franceses para se referirem ao ato de estudar, e que preferi utilizar para dar ênfase ao trabalho psíquico, diferenciando do trabalho intelectual, que o termo estudar poderia conotar.

investimento que farão na educação como forma de ascensão social. Compreender, entretanto, o sucesso de estudantes negros, que encontram famílias que sonham o impossível, é compreender a trajetória de lutas e resistência, de sublimação e resiliência, de desejos e identificações, de investimentos objetivos e subjetivos, e entender as dimensões e os aspectos que influenciam uma caminhada de sucesso e progresso no universo escolar. Avançando sobre o sistema de opressão racial e social, as famílias e os estudantes negros conseguem superar barreiras e construir estratégias eficientes no deslocamento ao longo da carreira escolar, se as condições externas e internas possibilitarem uma significação positiva para a sua condição sócio-racial e um sentido para o investimento do que não se tem, na educação, como melhoria das condições sociais. Assim, algumas famílias negras, e às vezes o próprio estudante, encontram alternativas para fortalecerem a auto-estima e constroem uma caminhada de determinação e perseverança para obter o sucesso escolar, tomando o sentido da escola como o sentido para a melhoria das condições de vida, através de uma melhor chance no mercado de trabalho.

#### **4.4 – CONDIÇÕES E ESCOLHAS NA LONGEVIDADE ESCOLAR**

Buscamos, neste subcapítulo, entender como se formou a escolha pelo investimento em educação como via de melhoria das condições de vida ao longo da trajetória familiar e social dos estudantes negros. Acreditamos que as expectativas familiares e estudantis contribuem para a escolha pela carreira educacional, proporcionando uma identificação com o universo escolar e fortalecendo uma relação com o saber. Considerando que, se tratando de estudantes negros e pobres, a escolha por estudos e qualificação avançada é construída em uma trajetória não socialmente esperada, identificamos que esses estudantes e seus pais pareciam querer fazer a diferença em seus destinos sociais, e a escolha pela educação se construiu ao longo de experiência e desejos, articulados dentro de uma realidade social, mas que contou com uma estrutura subjetiva resiliente e resistente na sublimação de suas vivências de opressão e discriminação. Assim, construindo expectativas a partir de suas subjetividades, alguns estudantes escolhem um outro destino social e um outro significado para a progressão no sistema, como nos traz Charlot (2001)

O pano de fundo de sua relação com o saber é a questão da legitimação de sua existência social e de seus saberes, em um mundo de violência social, de riscos, de perigos e de imposição do silêncio às camadas populares (p. 77).

O destino social das famílias negras e do estudante negro é continuamente reforçado e lembrado pelas experiências diretas, mediadas pelo racismo, que afetam também as famílias negras “abastadas”, às vezes até de maneira mais intensa, pois estas famílias tendem a freqüentar espaços e lugares em que não é comum a presença de negros. Desta forma, estudos que demonstram a fragilidade do estudante negro da escola pública podem contribuir, também, para a reprodução de um discurso de déficit educacional, direcionando a justificativa para a condição econômica e social da população negra apenas para sua fragilidade educacional, o que é bastante conveniente para o discurso da democracia racial. Além do que, termina por continuar reforçando as baixas expectativas, afetando a propensão para determinados cursos e determinadas carreiras, ou ainda a não escolha da educação como prioridade de investimentos, por acreditar que não adiantará o esforço. Por exemplo, ao perceberem que a condição sócio-racial do seu grupo étnico-racial não se modificou significativamente, isto é, sua condição de subalternidade e desvantagem social, muitas famílias e estudantes podem não acreditar e investir na educação formal como via de melhoria de suas condições de vida.

As escolhas tenderiam, então, a produzir e retratar, através das expectativas interiorizadas ao longo das experiências de vida, as possibilidades de carreiras, construídas a partir de uma autopercepção, que influenciariam suas opções comportamentais. Sendo assim, as escolhas da maioria dos estudantes negros são influenciadas por possibilidades percebidas, objetivas e subjetivas, articuladas à sua condição racial. Como as condições sócio-raciais não favorecem estudantes negros, o risco de escolhas desmedidas e seus respectivos fracassos prejudica a construção de atitudes pró-ativas, frente aos seus destinos. Assim, aspectos subjetivos e objetivos na construção de sua auto-estima e autoconfiança podem ter conseqüências diretas no investimento e dedicação à educação escolar, em provas, testes e no desempenho em atividades de forte cobrança social.

A partir dos estudos de Guimarães (2003), podemos entender que são vários os fatores que interferem na trajetória educacional do estudante negro. Além de problemas de ordem social, histórica, cultural e econômica, dificuldades psicológicas, que interferem motivacionalmente na persistência e na determinação pelo sucesso, muitas vezes causados por uma interiorização de uma representação estereotipada do lugar do negro na sociedade, os estudantes encontram na democracia racial um poderoso efeito devastador de sua capacidade, que lhe faz acreditar que ele não consegue, não pela sua condição racial, porém pela sua incapacidade de alcançar o padrão ideal. Assim, o efeito da discriminação e, principalmente,

do racismo, produz uma estrutura subjetiva inferiorizada e subalternizante, que pode induzir à formação de um autoconceito em confronto com sua estrutura narcísica, por sempre acreditar que sua condição social decorre da sua eficiência, e não do racismo.

Escolher significa ter que se posicionar entre as possibilidades colocadas, onde existem opções que têm vantagens e desvantagens, sendo a escolha um conflito, um risco. A escolha, na maioria das vezes, implica risco, dúvidas e perdas, assim a insegurança faz parte de qualquer decisão, sendo de fundamental importância a autoconfiança e a redução das incertezas e riscos. Não existe apenas um caminho para se alcançar o objetivo da melhoria das condições sociais; cada pessoa escolhe a partir dos elementos que estão à sua disposição. Nesse sentido, a escolha da educação é a decisão por um conjunto de possibilidades escolares e educacionais colocadas à sua disposição, por isso escolher é optar por percorrer uma trajetória e perder as outras possibilidades. A escolha da carreira universitária resulta de um processo estabelecido socioculturalmente, em um determinado momento da trajetória escolar. Entretanto, para as camadas populares, o momento já não se dá de forma tão clara, não existe um marco nítido para se pensar sobre o assunto, pois a urgência da sobrevivência se sobrepõe a qualquer reflexão (BOCK, 2002).

Para os estudantes negros, essa realidade de sobrevivência, de risco, de fracasso, faz com que muitas famílias e estudantes escolham investir no trabalho, ao invés da educação. Sendo assim, a Orientação Profissional<sup>22</sup>, feita nas escolas e em outros espaços, possibilita aos estudantes, principalmente das escolas públicas, condições de orientação, que vão além da escolha vocacional, da simples escolha da carreira, permitindo compreender as especificidades sociais, familiares e étnico-raciais desses estudantes, fornecendo condição necessária para a elaboração de projetos de vida. Os dados apresentados por Queiroz (2005) mostram que os estudantes pretos recebem mais influência na escolha da orientação educacional da escola, do que os estudantes brancos e pardos. Vale destacar, ainda, nos dados, que os estudantes pretos e mulatos recebem menos influência do pai e/ou da mãe, porém recebem mais influências na leitura de livros, participação em conferências e palestras; porém, a maior influência na escolha dos cursos tem se mostrado ser, para os pretos e mulatos, do professor e do ambiente de trabalho.

Observamos, em nossa investigação participante, que o estudante e a sociedade parecem viver uma relação de mediação entre interior e exterior, em que o estudante expressa

<sup>22</sup> Também chamada de orientação vocacional, optamos pelo termo de orientação profissional, por considerarmos os novos estudos no campo, que discutem a idéia de vocação, desconsiderando, por exemplo, os aspectos sócio-históricos, como é a abordagem de Silvio Bock.

e contém a sociedade, internalizando, significando e expressando suas relações vividas. Desta forma, a escolha é também uma construção social, resultado de uma relação inter e intra-subjetiva, ao longo de sua história. Sendo assim, a escolha, inclui habilidades, competências e interesses, é forjada na dialética das relações sociais internalizadas. Portanto, a escolha pode ser passível de transformações, na medida em que possibilitamos outras relações.

Podemos compreender, então, porque alguns estudantes escolhem esse ou aquele caminho, quando prestamos atenção no significado e na maneira como eles se apropriaram de suas experiências e construíram suas expectativas, considerando suas interações familiares e sociais, com amigos, e estiveram presentes em outros espaços de convivência, como igrejas, terreiros e movimentos sociais. Assim, a escolha pela educação como principal via de ascensão social, mesmo tendo o trabalho como seu cotidiano, se formou e se articulou na objetividade das condições sociais e econômicas e na singularidade de cada sujeito, ao longo de uma caminhada educacional.

As escolhas educacionais para os estudantes negros são influenciadas por condições e oportunidades objetivas e subjetivas, por um lado expectativas, identificações/identidade, subalternidade, e desejos e, por outro lado, relações sociais, ambiência educacional, subordinação social e condições econômicas. Fazer a opção por um caminho e um posicionamento subjetivo positivo, na construção de seu autoconceito, acreditando em suas possibilidades e tomando atitudes pró-ativas na busca de progresso educacional e condições melhores de vida se configuram, verdadeiramente, em uma escolha difícil, frente aos efeitos do racismo. A partir das reflexões de Lucchiar<sup>23</sup>, o projeto de vida não pode ser elaborado somente pela influência objetiva do ambiente, da família, dos amigos, etc; ele deve permitir a manifestação do desejo, pois o projeto de vida deve conter representações de si. Então, perguntamos: qual a possibilidade de construção de imagem que o estudante negro pode fazer de si? Quais os seus ideais? Como se deu a construção de sua auto-imagem, a fim de poder elaborar um projeto de vida? O projeto de vida contém possibilidades de realização subjetiva, representações e identificações, possibilitando uma articulação consciente e inconsciente. Assim, a elaboração do projeto do adolescente repousa no ideal do ego, isto é, na possibilidade de construir uma imagem ideal de si mesmo. Esta imagem vai servir para fortalecer seu autoconceito e referência, de identificação e de objetivo a alcançar para realizar o seu desejo. As reflexões da autora permitem concluir que existe uma relação entre o ideal do

<sup>23</sup> Dulce Helena Soares-Lucchiani – O Ideal de Ego e o Projeto de Futuro Profissional dos Adolescentes (psicóloga e professora adjunta do departamento de psicologia da UFSC, doutoranda no laboratório de psicologia da criança e da família).

eu e a carreira escolhida, configurando uma projeção do ideal do eu nas escolhas e trajetórias construídas, conseqüentemente, influenciando a demanda pela pós-graduação.

Não se constrói um projeto de vida realista, de um dia para outro; ele tem uma pré-história, constituída do que é falado e até planejado, sobre ele, estudante, antes de nascer e suas respectivas expectativas familiares<sup>24</sup>, daquilo que cada pessoa vai vivendo a partir de seu nascimento, no contexto de sua realidade familiar, econômica, racial, social, religiosa e cultural. Mas, também, das influências, das experiências, situações e necessidades da vida que tem que enfrentar, e fundamentalmente, como cada sujeito percebe, se relaciona e se posiciona frente às tensões e conflitos, prazeres e alegrias na construção de sua subjetividade.

Sendo assim, as escolhas frente a sua realidade social, e sua condição racial, assim como o projeto de vida<sup>25</sup> (Escolar e Profissional<sup>26</sup>), para a grande maioria dos estudantes negros será conseqüência de sua trajetória, onde esta trajetória foi forjada no ferro e fogo das dificuldades e obstáculos (raciais, culturais, econômicos, sociais, familiares, etc).

Para o estudante negro, a trajetória de vida na direção da educação superior é fruto de posicionamentos, escolhas e significados atribuídos na vivência de experiências, na articulação de expectativas, no investimento material e subjetivo no possível, além das oportunidades que o acesso a espaços sociais diferentes, da rua, do bairro, dos amigos e companhias que não têm as mesmas aspirações, outros espaços sociais atribuídos aos estudos e de maior aspiração social.

São condições materiais, psicológicas e sociais; bagagem de informações sobre o funcionamento da vida; possibilidades de sonhar e acreditar que com a educação é possível melhorar suas condições sociais; influência, incentivo e estímulo de professores e familiares, até mesmo de outras pessoas, para o prosseguimento nos estudos e por determinadas carreiras universitárias; a determinação pessoal do estudante, construída subjetivamente na articulação com seu meio social, a oportunidade de circular em outros espaços que possibilitem sonhar e visualizar outras possibilidades. A trajetória então implica sempre algum tipo de opção, de escolha em função de negociações entre objetividade e subjetividade, ao longo da história de vida do sujeito, construída em estratégias singulares.

Se os membros das famílias dos estudantes negros tomam a realidade para construir seus desejos e suas aspirações, suas exigências serão definidas, em sua forma e conteúdo,

<sup>24</sup> Família & Escola.

<sup>25</sup> Mesmo considerando que esses projetos muitas vezes não é consciente.

<sup>26</sup> Profissional colocado aqui como escolha da carreira, feita ao entrar na faculdade e em muitos casos a opção por fazer um especialização.

pelas condições objetivas e subjetivas que tendem a excluir a possibilidade de desejar a educação superior e, menos ainda, a pesquisa universitária.

A decisão por prosseguir nos estudos em níveis mais elevados, que tipo de instituição buscar, entre outros aspectos, resulta do interesse do estudante, construído com expectativas por determinada trajetória, e das possibilidades de carreira a ela associada, da avaliação das chances no mercado de trabalho, das condições para arcar com custos diretos e indiretos de uma dedicação e seu respectivo retorno. Na educação superior, resulta das informações de que dispõe sobre os programas de iniciação científica, das orientações sobre a elaboração de projetos de pesquisa, da identificação com um possível orientador e suas abordagens teóricas e da possibilidade de combinar trabalho e pesquisa, sendo que as bolsas de pesquisa CAPES/CNPq/FAPESB são poucas.

Tendemos a pensar que as condições que o estudante negro tem para escolher este ou aquele caminho são exclusivamente uma questão de opção individual, como se as escolhas fossem livres para cada grupo de sujeitos, independente de suas histórias. Implicitamente, mesmo as visões mais progressistas, nos estudos sobre mobilidade e ascensão social, terminam utilizando o princípio liberal da igualdade entre os homens e sua crença no cidadão como ator livre e dono de seu destino social, que faz suas escolhas numa estrutura aberta de oportunidades e condições. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de modificação da realidade social e, mais precisamente, das condições e oportunidades de ascensão pela escolarização avançada, influenciam as atitudes frente aos cursos de pós-graduação. Logo, as atitudes que podem contribuir para definir as estratégias de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de ter êxito e chegar até a pós-graduação, são condicionadas por realidades que, para o estudante negro, pesam com rigor desigual.

Percebidas inicialmente por familiares, que acreditando no improvável investem o que não possuem na educação de seus filhos, outros familiares, amigos e professores terminam, através de apoios e incentivos, influenciando determinantemente o prosseguimento de estudos de uma parte significativa dos estudantes negros que chegam à universidade e à pós-graduação. Assim,

A idéia de rede de relações de solidariedade e ajuda, identificada como o principal fator de mudança social responsável por sua trajetória de ascensão, permite explicar como e por que se mantêm os padrões das desigualdades raciais no Brasil – só quem consegue estabelecer essas redes é capaz de vencer as barreiras que impedem os negros de chegarem à universidade de forma mais compatível com a sua representação na sociedade (TEIXEIRA, 2003, p. 245).

Então, até mesmo quando as escolhas por carreiras parecem ser naturais, elas refletem uma rede de orientação, aconselhamento e incentivo por parte de diversas relações familiares e extra-familiares.

A explicação das expectativas dos estudantes negros, é que as vantagens ou as desvantagens percebidas constituem o equivalente funcional das vantagens efetivamente experimentadas no passado e no presente, e objetivamente verificadas, influenciando as escolhas, o comportamento e os projetos para o futuro. De fato, muitas observações científicas, em situações sociais e culturais muito diferentes, tendem a mostrar que existe uma forte correlação entre as esperanças subjetivas e as oportunidades objetivas, as segundas tendendo a modificar efetivamente as atitudes e as condutas pela mediação das primeiras. Assim, poderíamos suspeitar por que estudantes dentro de uma determinada conjuntura social aderem mais fortemente aos valores escolares, pois o ambiente de circulação oferece chances razoáveis de satisfazer todas as suas expectativas. Como, então, desenvolver uma relação com o saber, construir um sentido positivo à sua presença no sistema de ensino, na aquisição e incorporação de comportamentos amigáveis com o universo escolar, se a escola tem uma baixa expectativa em relação ele?

Essa dimensão fundamental do estudante negro e sua família com o saber universitário, condições de escolha e incorporação de atitudes positivas com relação ao futuro escolar desde os primeiros anos de infância pode ser determinante em sua longevidade no sistema de ensino até a pós-graduação. Sujeitos de um sistema complexo de inter-relação, de condições conjunturais, onde as experiências e expectativas dos sucessos e de derrotas no passado são também determinantes nos seus investimentos e projetos futuros, os estudantes pesquisados reuniram um conjunto de elementos favoráveis à construção de uma relação amigável ao longo do sistema de ensino.

Os êxitos escolares dos estudantes na educação primária tendem a atrair êxitos subseqüentes, que por sua vez estimulam os familiares a acreditarem e investirem na educação de seus filhos, criando uma espiral de sucessos. Produzindo sentido, disposições e práticas que tendem a reforçar a propensão para o investimento em educação, o êxito escolar do estudante negro fortalece a base de sua autoconfiança, elemento importante para a continuidade dos estudos. O desempenho escolar favorável nas séries iniciais, então, e a forma como o saber e o não-saber são vividos no cotidiano do estudante negro, são relevantes para a compreensão dos mecanismos que possibilitam a construção do “sucesso” de alguns e o “fracasso” da maioria. O processo de escolarização reflete a marca de oportunidades

advindas de universos de êxitos escolares, sobretudo os que se deram na escola primária (VIANA, 1989).

#### **4.4.1 - Motivação, Auto-conceito e Escolhas: a relação com a escolarização**

Escolher fazer uma pós-graduação, para os estudantes negros pesquisados, é continuar acreditando na educação, é estar motivado por uma busca, que não se limita à melhoria das condições sociais, mas traz uma identificação com o saber que vai além da obrigação de cumprir um percurso. O saber, para esses estudantes, representa significados específicos, mobilizados pelos seus desejos e por um sentido muito específico para cada sujeito e um ponto comum na luta contra sua condição de subalternidade.

Demonstrando uma atitude determinada frente ao conhecimento escolar, acadêmico e científico, os estudantes apresentam características, em seus relatos, que nos fazem identificar um tipo de entusiasmo, afetividade e empolgação com suas experiências escolares e com a aquisição de conhecimento. Com uma trajetória escolar significada positivamente, com uma carreira acadêmica próxima da iniciação científica, e com um projeto profissional atrelado a uma formação avançada, com cursos de especialização e busca pelo mestrado, esses estudantes, por nós pesquisados, apresentaram em seus relatos uma relação com o saber que mobilizou toda a sua trajetória até a pós-graduação.

Essa relação com o saber parecia dar sentido a sua trajetória e a sua vida. Com discursos marcados por expressões carregadas de sentimentos, os memoriais falam de experiências contadas com muita emoção e sentimento de autoconfiança, determinação e identificação com uma causa, um projeto de pesquisa, buscando articular a trajetória de vida com sua escolha pela linha de pesquisa. Entretanto, pareceu evidente, em uma leitura sensível<sup>27</sup>, que os relatos eram mais do que apresentar um relato de um percurso educacional, com o objetivo de uma seleção para um programa de pós-graduação, era afirmar sua identidade presente na escolha do objeto de investigação e uma atitude inquietante com os modelos educacionais convencionais. Para eles, a escolha, relatada nos memoriais e também observada em nosso grupo focal, tem relação com sua trajetória, suas condições e motivações das mais diversas, porém existe um sujeito presente que tenta se apresentar nas suas escolhas,

<sup>27</sup> Estou chamando de leitura sensível, a observação de aspectos não ditos, mas presentes na estrutura do discurso e nos relatos no grupo focal, a construção de expressões e a aparente emotividade dos depoimentos nos memoriais.

e que é resultado de uma interação e articulação entre experiências, significados e sentidos atribuídos; condições econômicas, sociais e étnico-raciais; e aspectos conjunturais, no caso específico, do processo específico.

A minha trajetória escolar foi um delicioso desafio em busca de uma autonomia; era como uma mola propulsora, alimentando os meus desejos de liberdade e de conhecer o mundo... A busca pela autonomia de pensamento guiou minha trajetória escolar e a partir da aquisição processual dessa autonomia, a minha percepção ficou mais aguçada... eu sempre fui uma aluna exemplar.... Escolhi o caminho no qual pudesse lidar com o ser humano, com seus valores, formações, referências de mundo, formas de transmissão de conhecimento e de saber. Não escolhi Educação por acaso e não posso dizer que em algumas vezes esse caminho me pareceu tortuoso, impreciso e sacrificante. Um atalho aqui, um passo lento ali, se por um lado havia grandes dificuldades para percorrê-lo, por outro, podia vislumbrar belos jardins, belas perspectivas. O aspecto que conduz as minhas motivações é a afirmação existencial das populações de origem africana no Brasil. Tenho procurado me envolver em atividades e experiências que possam gerar frutos significativos para essas populações. O caminho da Educação me colocou diante de sérios problemas vividos pelos afro-descendentes, problemas que superam a esfera pedagógica e que me impulsionam a adentrar em outros territórios... Nessa primeira experiência profissional tive a oportunidade de conhecer toda a estrutura organizacional da Secretaria, seus gestores e projetos e essa foi, sem dúvidas, uma das experiências que me fez decidir pelo curso de Pedagogia. Eu via as coisas, os processos, as pessoas e sentia que precisava e podia fazer algo significativo para a transformação de uma realidade dura, onde pessoas como eu não eram vistas e nem reconhecidas pela sociedade. A partir de então passei a dedicar minha vida em busca do curso superior, fiz vestibular uma vez e não passei, mas isso não foi motivo para desânimo, no ano seguinte fiz novamente, desta vez obtive sucesso. É preciso ressaltar ainda que todas as minhas motivações além de serem impulsionadas por preocupações originadas na aproximação com a Educação sistematizada surgem também a partir das vivências que tive como sujeito do processo educativo. As nuances da minha identidade afro-descendente se matizam também na construção do meu caminho como educadora. (Luinê)

A estudante parece relatar uma experiência com o universo escolar, carregada de boas lembranças. Considerando sua trajetória escolar como motivadora de desejos e de uma relação com o mundo, destaca a autonomia e o conhecimento como elementos importantes em sua trajetória.

Consciente de seu lugar no sistema de ensino, Luinê goza de um bom autoconceito sobre seu desempenho, se considerando um exemplo no universo escolar e com uma necessidade de se ver reconhecida no mundo. Esta percepção sobre si e sobre o mundo reflete uma boa auto-estima. Com um discurso seguro, ela afirma que escolheu, fez uma opção por um caminho, que hoje reconhece que tinha obstáculos e dificuldades, mas que também tinha expectativas e perspectivas.

Atrelando sua atividade profissional com suas identidades, se mostra motivada pelas demandas e pela falta de oportunidade das populações negras, pelas suas vivências no sistema educacional e pela vontade de um mundo diferente, acreditando que a educação pode ser a forma de oportunizar e dar visibilidade aos descendentes de africanos. A escolha pelo curso de pedagogia foi construída com a vivência no mundo do trabalho e o desejo de ajudar no reconhecimento de sua ascendência negra. Utilizando um discurso que revela uma determinação e uma objetividade na escolha como forma de alcançar seus objetivos, afirma: “A partir de então passei a dedicar minha vida em busca do curso superior”. Para a estudante, ter acesso à educação superior era a sua vida, ela acredita que não haveria outro caminho para dar visibilidade à população negra que não fosse a via da educação e, mais especificamente, o curso de pedagogia.

Essa inter-relação positiva com os professores e com o processo de ensino-aprendizagem foi fundamental para a escolha da carreira do Magistério... Sempre acreditei que poderia ser e fazer diferente, de ir além do habitual, do "trivial", e isso se reflete e muito nas escolhas que faço para mim e na maneira como abordo o processo de escolarização. Ao se deparar com essa visão otimista da existência há quem pense que não tenho problemas (com dinheiro, com relacionamentos, enfim). Problemas todos nós temos. O que vai fazer a diferença é a maneira como os encaramos e tentamos solucioná-los. Hoje sou uma exceção no meio em que vivo. Não que eu me agrade com isso, pois, na maioria das vezes, é melhor ser igual. Eu, que me esmero na tarefa de ser e de fazer diferente dos demais, sei dos riscos e dos inconvenientes que envolvem o optar pelo incomum. Não me vejo em posição confortável em continuar a estudar enquanto os jovens da vizinhança, outrora colegas de escola, são exterminados; ter nível superior e estabilidade profissional num local onde os habitantes, em sua maioria, são analfabetos, ou semi-analfabetos, e desempregados. Quero ascender pessoal, profissional e financeiramente, mas não quero ter que me mudar de Sussuarana por causa disso. Quero que os membros das *comunidades* as quais pertencço tenham mais oportunidades, e que possam fazer igual e ir além do que eu possa ir. (Moisés)

Para outros, as escolhas foram construídas e motivadas nas relações com professores, mas acreditando em si e confiante na sua capacidade, o estudante demonstra que suas escolhas são motivadas por sua crença em si, no seu auto-conceito e em sua auto-estima. Para Moisés, o sentido da trajetória educacional passa por sua “fé” na sua capacidade de superação do comum e de fazer a diferença.

No quarto semestre de faculdade tive a oportunidade de participar da seleção para a iniciação científica, tendo como orientadora uma das pessoas que mais influenciaram na minha trajetória de vida, a professora Narcimária C. P. Luz. Novos horizontes foram abertos, vivi o período da Iniciação Científica da melhor forma que pude, procurei aprender o máximo e ter ricas experiências, frutos significativos foram gerados e toda essa vivência aponta

para o desejo de continuidade. Pretendo ser professora e pesquisadora na área de Educação e Pluralidade Cultural, sei que posso contribuir significativamente para a afirmação da diversidade cultural no Brasil, já dei alguns passos nesse sentido, o que me fez entender que acabei por participar, de fato, de um desdobramento das estratégias comunitárias de expansão da civilização africano-brasileira. (Luinê)

Professores e a iniciação científica possibilitaram oportunidades e deram acesso a orientações, condições de sonhar e abrir horizontes. Fica evidente a importância da relação com os professores na vida e nas escolhas dos estudantes, considerados como referência de saber, e o papel do docente na construção da trajetória educacional. Diferentemente das experiências da trajetória escolar, esses contatos geram frutos que levam estudantes a desejarem dar continuidade aos estudos, se identificar com profissões e fortalecer desejos e ambições reprimidas, onde a relação com o saber está presente. O contato com uma professora negra criou relações identificatórias que possibilitaram uma abertura e construção de interesses com a temática racial e com a civilização africano-brasileira.

Para outros estudantes, a escolha por uma especialização e pós-graduação *strictu sensu* é consequência da atividade profissional de professora, que amplia oportunidades de aperfeiçoamento profissional. Entretanto, o objetivo de utilizar os estudos como forma de dar continuidade ao combate ao racismo, também se apresenta nos discursos, preocupados com as desigualdades sociais. Alguns estudantes demonstram ter uma forte participação em atividades sociais, forte tendência à liderança e uma determinação na busca de seus objetivos. E parecem persistentes na luta pela redução das desigualdades raciais e sociais, como observado.

Em decorrência das minhas atividades senti a necessidade de voltar a estudar como forma de ampliar meus conhecimentos e melhor desenvolver minhas tarefas. Assim, em 2002, me inscrevi e fui selecionada como aluna especial do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, já tendo sido aprovada em três disciplinas. Em 2002 e 2003, continuei minha caminhada na divulgação dos propósitos das Ações Afirmativas, tendo sido, inclusive, convidada para fazer palestras em eventos realizados em outros estados, como em Pernambuco e Sergipe. Essas ações têm reforçado a necessidade da continuidade dos roem estudos, como único meio de melhor me capacitar e, assim, continuar minhas ações de combate ao racismo, atuando nas áreas de Educação e Comunicação Social. (Corina)

No relato da estudante, continuar estudando inicialmente se apresenta como uma demanda profissional, entretanto o combate ao racismo parece ser a questão crucial de sua motivação. Com o objetivo de melhor se capacitar, encontra no combate ao racismo um sentido para a sua busca por estudos avançados. Mais do que melhorias salariais, ela busca na

educação e na comunicação social formas de combate às desigualdades. Assim, a escolha pela pós-graduação, é fruto de um amadurecimento ao longo de sua trajetória profissional, forjada em uma luta contra a discriminação e em reflexões étnico-raciais.

Nesse sentido, a minha proposta de investigação é fruto de um longo processo de discussão e amadurecimento das questões étnico-raciais e que ainda permanece em processo. O interesse pela temática do Currículo e das Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas municipais de Salvador parte do desejo de perceber quais os esforços governamentais e da sociedade civil organizada em se fazer cumprir a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- Brasileira". Portanto, tendo em vista que essas diretrizes propõem uma mudança significativa na metodologia de ensino, nos conteúdos, nas representações sociais acerca da história e cultura negras e, sobretudo nos processos de construção e formação de conceitos e identidade dos alunos, e dos próprios professores também, a Linha de Pesquisa 1 - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, que tem como princípios norteadores o respeito à diversidade e à alteridade e o reconhecimento das diversas vertentes civilizatórias da população brasileira é a que melhor contempla a minha proposta de investigação. (Oswaldo)

Buscando compreender o papel do governo e da sociedade civil na luta contra as desigualdades sociais e raciais, o estudante se mostra preocupado com uma prática pedagógica transformadora. Ciente de que a educação convencional não trabalha com conceitos contemporâneos ligados à etnicidade negra, tais como: identidade, representação social, alteridade e processos civilizatórios entre outros, busca, na linha de pesquisa, um espaço para suas inquietações teóricas.

A escolha pela pós-graduação, para esses estudantes, resulta de uma avaliação consciente, onde a realização dos sonhos e a busca de um mundo melhor são perseguidas. Tomando temáticas diversificadas, o estudante sempre está reforçando seus ideais de transformação social. Consciente talvez, pelo amadurecimento de vida, e pelas vivências de discriminação, ele conhece como funcionam os mecanismos de exclusão no sistema de ensino, e compreende as estratégias para superá-las. A escolha por estudos avançados é a possibilidade de se fortalecer teoricamente, na busca pela realização de seus desejos.

Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, na minha compreensão, poderá ser o norte de que preciso para, a partir de embasamentos teóricos, colocar em prática a idéia que há muito acalento: aulas de Língua Portuguesa como o espaço primordial onde professores e alunos discutam as questões referentes à construção de identidades e, ao mesmo tempo, os estudantes se apropriem de conhecimentos lingüísticos que lhes possibilitem o acesso ao poder que isso representa na sociedade. (Vetusa)

Apesar da identificação com as temáticas das Linhas de Pesquisa, alguns estudantes negros buscam mais do que uma formação avançada. Mais do que título, buscam o novo, algo que possibilite a construção de novas relações, novas condições de cidadania, novas relações e práticas educativas, melhorando o acesso e a representatividade de estudantes negros, nos espaços de poder, tomando o domínio dos recursos lingüísticos, como estratégico no rompimento de obstáculos sociais.

A escolha, então, por uma linha de pesquisa, comporta uma outra relação com o saber, outras relações sociais, que leva em consideração as condições do sujeito e suas identidades. Inquieta com a realidade social das comunidades excluídas e refletindo sobre os direitos humanos e sobre as desigualdades, Vetusa, busca nortear suas opções pela linha de pesquisa que lhe permita fundamentar teoricamente sua prática pedagógica, considerando a identidade como fundamental na incorporação de conhecimentos lingüísticos. A estudante deseja encontrar, na linha, aspectos teórico-metodológicos para a temática racial entrar no currículo e nas aulas de Língua Portuguesa. Uma prática educacional inclusiva leva em consideração como educadores lidam com a responsabilidade e o compromisso social na formação de sujeitos/estudantes autônomos e reflexivos, como podemos observar no relato que segue.

A minha relação com a linha de pesquisa Educação, gestão e desenvolvimento local sustentável decorre da minha afinidade com questões ambientais. Mas o que me chamou a atenção foi a concepção de desenvolvimento local sustentável que norteia a referida linha. Implica, ainda, em mudança no âmbito do saber em todas as esferas das relações sociais, consolidando a condição de sujeito-cidadão. (Janaina)

A escolha de fazer um estudo referente às políticas públicas para as creches comunitárias, na linha de pesquisa *linha Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável*, não se deu gratuitamente, mas originou-se da inquietação-reflexão, da minha prática como professora da Creche da UFBA. O número de vagas não atende à demanda das mães estudantes e filhos de funcionários (as) da Universidade. Um outro fator é a busca incessante de muitas mães, inclusive do meu bairro de origem, São Caetano de almejarem o respeito por seu direito de participação social e mãe. Acreditando na práxis em creche como qualquer outro nível de Educação que requer de nós, educadores, responsabilidade, ética e compromisso social para a construção do ser humano, como sujeito ativo e pensante. (Anaitê)

As estudantes, também, demonstram uma preocupação e inconformismo com uma educação convencional, a busca por um fazer pedagógico diferente, inclusivo, e que contemple o sujeito, como ser desejante, que tem suas experiências e que devem ser consideradas. Assim, a escolha está diretamente ligada a concepções e leituras da vida, a identidades e identificações com a abordagem da linha, não se trata de uma “simples” busca

por uma investigação científica; a pesquisa, por si só, não é o motivador dos estudantes, mas um instrumento de produzir conhecimento na construção de um mundo melhor. Neste sentido, a temática racial é estratégica pra muitos estudantes negros e motiva a busca pela pesquisa e pelo ensino de pós-graduação, como vemos a seguir:

A minha opção pela Linha de Pesquisa: Processos Civilizatórios: Educação. Memória e Pluralidade Cultural justifica-se pela oportunidade que a mesma oferece para que se desenvolva investigações que visam fortalecer a auto-estima e a identidade das crianças e jovens com a cultura negra. Aliado a isso existe o meu intento de incluir manifestações de origem afro-brasileira tradicionais na prática pedagógica dos professores de Ensino Fundamental. inicialmente em Saubara e posteriormente nas escolas da rede municipal de Salvador tornando-a pluricultural<sup>1</sup>. (Arlinda)

Visando à reflexão e formação de um quadro teórico acerca dos Estudos Culturais sobre nós negros, acompanhei como ouvinte depois de formada, em 2004 - a disciplina. Pluralidade Cultural e Educação do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, ministrada pela professora Narcimária Patrocínio Luz. Hoje, para esse mestrado, desenvolvo um anteprojeto com respeito à pluralidade de gênero e de cultura, vislumbrando conhecer diferentes linguagens pedagógicas em torno da educação sexual. Com especial atenção às diferenças e igualdades de "raça" /etnia e orientação sexual. Isso poderá me proporcionar uma investigação, a partir de um recorte de classe social, diferentes interações e perspectivas civilizatórias. (Vanessa)

A busca através da pesquisa se aproxima de temas da cultura negra, da escola, determina a opção da estudante/professora, que acredita assim melhorar a auto-estima de estudantes negros. Fortalecer as possíveis identificações dos estudantes com a cultura negra e ajudar na construção de sua identidade étnico-racial, dá sentido à investigação científica que a estudante busca como resultado de seu trabalho acadêmico. Assim, a pós-graduação é um espaço estratégico de produzir afirmação de identidades e valorizar saberes africanos e afrodescendentes no ensino fundamental.

Para alguns estudantes negros, as experiências na iniciação científica foram fundamentais na construção de possibilidades de uma pós-graduação. Mantendo contatos com o campo de investigação de seu interesse, os estudantes tinham oportunidade de contato com uma bibliografia específica, ao freqüentarem como aluno especial, maior aproximação com professores/orientadores, com as linhas de pesquisa, melhor aprofundamento de sua temática e recorte do objeto de investigação, o que acabava por contribuir na elaboração do anteprojeto.

E a partir dessa experiência com o Grafipaz e do meu compromisso político e social com esse grupo de grafiteiros que pleiteio, mais uma vez, a

oportunidade de fazer parte desse Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade. Ao longo da minha trajetória em busca desse objetivo cursei como aluna especial, quatro disciplinas optativas desse programa que contribuíram significativamente para nortear essa proposta de investigação. As disciplinas *Língua, Cultura e Escola*, ministrada pela Professora Kátia Mota, e *Estereótipos na Cultura, na Educação e na Mídia*, ministrada pelo Professor Júlio César Lobo foram cursadas no segundo semestre de 2003. E as disciplinas *Educação e Pluralidade Cultural*, ministrada pela Professora Narcimária Correia do Patrocínio Luz, e *Educação e Gestão do Desenvolvimento Sustentável*, ministrada pelo Professor Eduardo Nunes, foram cursadas no primeiro semestre de 2004.

A maioria das disciplinas cursadas reflete a opção pela linha de pesquisa Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural. Essa escolha foi feita em virtude da articulação desta linha com a proposta de anteprojeto que pretendo encaminhar ao PEC. Acredito que essa linha de pesquisa norteadas por princípios como o respeito à alteridade e à diversidade seja a mais adequada para acolher uma pesquisa que busca identificar, através do estudo de caso da experiência do projeto Grafipaz, a contribuição do grafite no que se refere à afirmação da identidade e à integração social de jovens da periferia de Salvador. Um estudo que tem como finalidade colaborar para construção de propostas pedagógicas capazes de valorizar e reconhecer a importância de outras linguagens. (Paula)

A estudante é clara em declarar seu compromisso e sua experiência com um grupo de jovens “marginais” ao sistema de ensino, motivadores de sua demanda pelo mestrado e pela linha de pesquisa 1. Ela está certa de que princípios de respeito à alteridade e à diversidade encontrados na linha de pesquisa são importantes para um acolhimento de seu anteprojeto.

Frequenteando diversas disciplinas como aluna especial, a ela teve oportunidade de manter contato com professores que ajudaram a definir seu anteprojeto. Acredita que a linha de pesquisa pode dar conta de temática convergente com a contribuição do grafite, que trabalha com a afirmação da identidade, contempla a integração social de jovens da periferia e possibilita um outro pensamento educacional. Assim, a proposta de investigação visa construir uma proposta pedagógica capaz de valorizar e reconhecer a importância de outras linguagens, e acha no Programa uma linha de pesquisa capaz de dar voz a essas outras linguagens.

#### **4.4.2 – Obstáculos Sociais à Trajetória Escolar dos Estudantes Negros**

Neste sub-tópico pretendemos identificar os obstáculos sociais e as motivações que tiveram os estudantes negros em sua trajetória educacional até a pós-graduação. Procuramos identificar nos relatos dos estudantes, nos memoriais, aspectos que influenciaram objetivamente sua relação com o universo escolar e as condições de longevidade até a pós-graduação.

#### 4.4.2.1 – Trabalho e Estudo

Pensar nas escolhas educacionais diante da realidade social da maioria dos estudantes negros é compreender as condições objetivas de seus pais de criarem expectativas e investirem na educação. Mas é também compreender a disponibilidade de tempo na dedicação aos estudos. Assim, alcançar a pós-graduação é ter, condições de concluir com sucesso a educação básica e a educação superior, e para isso é preciso tempo para superar as diferenças sociais que separa os estudantes negros do universo escolar, pois adquirir e incorporar essa cultura escolar é uma maneira de perceber o conhecimento escolar.

Passava os dias na escola e pagava as refeições de meio-dia fazendo faxinas nas salas e no refeitório... Fora da escola trabalhava na roça, vendia frutas na cidade carregando balaio na cabeça. (Mumbi)

...cursei o magistério concomitante com um trabalho de balconista. (Janaina)

A condição socioeconômica das famílias dos estudantes não favoreceu uma dedicação exclusiva ao estudo; o trabalho desde cedo esteve presente na vida dos estudantes pesquisados. Sendo assim, o desenvolvimento na infância e juventude para uma grande parte dos estudantes negros é compartilhado com uma responsabilidade precoce, inclusive, para alguns, como arrimo de família. Com o amadurecimento social, proporcionado por quem teve, desde cedo, de aprender a sobreviver, o estudante negro termina tendo de conciliar duas atividades, que podem afetar seu rendimento no sistema de ensino: trabalhar e estudar.

Trabalhar para pagar as refeições que comia e, na escola onde estudava fazer trabalho de faxina e continuar o trabalho, durante outros tempos livres, pareceu ser uma parcela da infância de Mumbi. Para muitos que “escapam”, na infância, do trabalho informal, destino de grande parte da juventude negra pobre, na adolescência, o ensino médio se choca com a necessidade de ajudar a renda familiar, principalmente ao completar 18 anos, uma realidade que acaba por inviabilizar sonhos e investimentos em uma carreira educacional mais prolongada.

Na trajetória universitária do estudante negro, o trabalho é um companheiro dos estudos para aqueles que ainda não estão casados, não têm filhos, não são arrimo de família; trabalhar para se sustentar é uma obrigação. A convivência com o labor diário está presente desde a infância de muitos estudantes negros. O trabalho informal percorre a educação básica e a graduação, e se torna uma realidade inconteste na pós-graduação, o que termina por dificultar uma dedicação exclusiva, e uma maior dedicação à pesquisa e à dissertação. Entretanto, quando observamos os estudantes pesquisados, percebemos que esta desvantagem

social não dificultou o seu desempenho e seu prosseguimento no sistema de ensino, a ponto de impedir a sua chegada ao ensino superior, permanência e conclusão, com êxito.

#### 4.4.2.2 - Profissão dos Pais

Nenhum dos pais dos estudantes pesquisados tinha nível superior, ou uma profissão de valorização social, financeira, econômica ou acadêmica. Com profissões que indicavam um baixíssimo nível de escolaridade, esses pais não dispunham de um capital cultural valorizado que pudesse ser transferido como herança para seus descendentes. Como podemos observar, as condições sociais das famílias dos estudantes pesquisados poderiam representar o pouco acesso que essas famílias teriam aos valores culturais e sociais do sistema de ensino, pela ausência de hábitos e recursos para a aquisição de livros e periódicos, pouca circulação em teatros ou, ainda, um grupo de relações sociais que lhes possibilitasse um contato com o capital cultural valorizado pela escola.

Como pôde ser observado, as profissões dos pais eram bastante humildes; os estudantes, entretanto, ao trazerem seus pais para o discurso, parecem destacar a importância e o valor dado às figuras paternas, para suas trajetórias escolares, ao falarem com orgulho e respeito do esforço realizado por esses pais para transformá-los em estudantes com outras perspectivas sociais. Eram pedreiros, taxistas, escriturários, donas de casa, mestre de obras, agricultores e estivadores etc.

Seu pai, Cosme Antonio de Macedo, era pedreiro, lavrador e caçador; sua mãe, Isabel Oliveira Lima, tomava conta da casa e dos filhos, além de trabalhar na lavoura. (Mumbi).

...primeira filha do casal Arsênio Bispo do Nascimento, pedreiro e de Maria Conceição Santos Nascimento, dona de casa. (Janaina)

#### 4.4.2.3 - Local de Origem

Vindos das diversas localidades do estado e de bairros da periferia de Salvador, os estudantes eram oriundos de Conceição do Jacuípe, Itabuna e Jequié, e bairros como São Caetano, e Baixa do Fiscal.

São Caetano, bairro da periferia, pobre, populoso, foi o grande palco do início da minha autobiografia (Anaitê)

Passei meus primeiros anos no bairro da Baixa do Fiscal subúrbio ferroviário de onde guardo vagas, mas marcantes lembranças. (George)

O local de origem do estudante é outro indicativo de sua condição social, que reforça a idéia de que para os estudantes pesquisados a origem social pode ter sido um dificultador de sua escolarização, mas não um obstáculo intransponível. O fato de alguns terem vindo do interior do estado reforça as dificuldades sociais enfrentadas pelos estudantes na formação de suas redes de relações.

Os estudantes pesquisados vêm, em sua grande maioria, de bairros periféricos. Aparentemente conscientes de suas condições sociais, os estudantes parecem se orgulhar de suas vitórias, reconhecendo, na sua origem social, um obstáculo superado e uma força de quem não está disposto a desistir facilmente.

#### **4.5 - PROJETO E ESTRATÉGIAS FAMILIARES: A ESCOLHA DA EDUCAÇÃO COMO VIA DE MOBILIDADE**

Neste subcapítulo procuramos mostrar a participação dos pais dos estudantes na construção dos projetos de seus filhos. O projeto das famílias das classes médias e superiores não se configura em estratégia de melhoria, ou passa por dúvidas com relação ao investimento no trabalho, ou ainda, para os seus filhos, uma questão de escolha se a universidade é o destino ou não. Assim, o projeto ‘Universidade’, para as famílias dos grupos mais abastados se configura, no século XXI, na questão do curso a ser feito em decorrência das mudanças no mercado de trabalho, e/ou se deve ser feito na universidade pública ou privada.

Para algumas famílias pobres, em função do investimento publicitário e do discurso de uma ideologia de ascensão social, a educação tem sido vista como a “tábua de salvação” e a desculpa para o desemprego e para as desigualdades sociais, fazendo com que muitas famílias e estudantes venham a aderir ao discurso da educação como libertadora. A escolha pela educação, assim, para essas famílias, é fruto de um projeto consciente de que, sem a educação, as chances de melhorias significativas de sua condição econômica e uma possível mobilidade social, não são possíveis. Então, a universidade é percebida, pelo menos por uns dos pais e/ou familiares, como caminho para a ascensão e mobilidade social.

Algumas famílias e estudantes negros, que na sua grande maioria também são pobres, como vimos anteriormente, tendem a uma atitude de resistência e resiliência; frente também a

sua condição cultural<sup>28</sup>, social<sup>29</sup> e étnico-racial, o acesso à universidade, tem de ser mais fortemente uma questão de escolha. Construir uma estratégia educacional para o progresso nos estudos e chegar à universidade, para as famílias negras, significa superar obstáculos que vão além de sua condição econômica; é superar, em muitos casos, a inferiorização racial, que pode influenciar na escolha do curso de formação profissional, se técnico ou superior ou, ainda, as áreas de ciências humanas, sociais, biológicas ou exatas (QUEIROZ, 2001). Assim, para as famílias negras, a construção do projeto para seus filhos chegarem à universidade, parece se configurar em uma complexidade, frente sua condição na sociedade brasileira.

Esses pais fazem todo o tipo de escolha e de investimento, às vezes fazem esforços e sacrifícios financeiros pra investirem no futuro, em seus filhos, às vezes concentrando os recursos em um filho, com maiores chances de progresso, às vezes investindo o que não têm e dando como herança para seus filhos orientações e conselhos, no sentido de valorização da educação. Esses investimentos, para as famílias negras, parecem se configurar como estratégias de guerra. Luta contra seu destino social, na expectativa de melhoria da condição de vida de seus filhos, não da sua condição de vida, criando expectativas e “apostando” na “mudança de destino” de seus filhos. Às vezes, dirigem os gastos educacionais para apenas um filho, como estratégia de canalização de esforços no enfrentamento das barreiras, conseguindo com que pelo menos um consiga, e “arraste” os outros.

Considerando os estudos de Nogueira e Zago (2000), as estratégias de escolha do estabelecimento; relações frequentes com os professores; ajuda regular nos deveres de casa; reforço e maximização das aprendizagens escolares; assiduidade às reuniões convocadas pela escola; utilização do tempo extra-escolar com atividades favorecedoras de sucesso escolar; controle do tempo de exposição à televisão, etc, são atitudes familiares que colaboram como reforço da construção de uma formação educacional cada vez mais introjetando um *ethos social e educacional*. Assim, percorrer e chegar à universidade e à pós-graduação, para as famílias negras, é ter condições de uma trajetória de obstáculos e estratégias, escolher certo, investir significativamente e contar com a identificação do estudante com o projeto feito pelos pais para sua vida.

<sup>28</sup> Estou chamando de leitura sensível, a observação de aspectos não ditos, mas presentes na estrutura do discurso e nos relatos no grupo focal, a construção de expressões e a aparente emotividade dos depoimentos nos memoriais.

<sup>29</sup> Utilizando o termo social principalmente para explicitar um conjunto de relações sociais, de amizades e de acesso a espaços de prestígios, mesmo em uma condição de subalternidade, considerando que quando alguns tem a chance de ser “adotado” por um “padrinho” influente, sua chances de progresso aumentam.

A maneira de ver o mundo, o tipo de relação com o universo escolar e a identificação com os conteúdos valorizados pelo sistema de ensino estranho à realidade vivida pelas famílias negras, pode influenciar suas atitudes frente à educação de seus filhos. Ter que assumir um ethos educacional e uma visão ideológica<sup>30</sup> de ascensão e mobilidade social, que parece não ser de fácil percepção como possível pela sua condição sócio-étnico-racial, faz com que desejar o que nunca lhe foi possibilitado vislumbrar, seja um projeto abarcado apenas por aqueles mais autoconfiantes na sua capacidade de superar barreiras e com uma auto-estima capaz de desenvolver atitudes de resistência à subordinação social e à subalternidade simbólica.

Já em 1950, Thales de Azevedo destacava que as pessoas de cor, mesmo as mais humildes e escuras, fazem os maiores esforços para mandar os seus filhos à escola elementar, indo aos maiores sacrifícios para mantê-los nos cursos secundários. Embora essa constatação de Azevedo tenha sido feita há mais de meio século, o sacrifício e a necessidade de redes de solidariedade e ajuda continuam sendo fundamentais para que alunos negros permaneçam na escola, progredindo do ensino fundamental até a educação superior.

No caso de sociedades multiculturais e complexas, a idéia de uma herança, de uma cultura escolar é influenciada por uma série de processos sociológicos e culturais complexos, contradições e conflitos. Entretanto, há outros processos e dimensões na vida de uma sociedade constituídas por consenso, pactos, identificação, encontros em termos de interesses e objetivos. Há alianças implícitas e/ou explícitas, cruzando as fronteiras das classes sociais apoiadas em códigos e em uma ordem moral de que participam vários segmentos de uma sociedade. É importante mencionar que, em última análise, vendo a vida social como uma constante negociação entre atores (indivíduos, grupos, categorias) envolvendo os mais díspares interesses e motivos, materiais e não- materiais, o significado do mundo está sempre, em alguma medida, em questão para os seus atores (VELHO 1999).

Para muitos pais das famílias populares e principalmente famílias negras, o patrimônio constitui-se de valores éticos; muitos dos pais dos estudantes pesquisados demonstraram uma forte compreensão e leitura de mundo que perpassam pela crença de que a educação é a solução, e que as únicas heranças que podem deixar para seus filhos é o valor da moral e da honestidade, e uma boa educação. Contra todas as probabilidades estatísticas, em função de sua condição social e cultural, são os primeiros a sonhar o impossível, e acreditar no improvável. Com uma capacidade de fé na vida e de transformar dor em celebração à vida,

<sup>30</sup> Estou assumindo aqui, a ascensão social como uma posição ideológica.

esses pais também demonstram uma capacidade de acreditar na educação, sonhando com a melhoria das condições de vida, acreditando que, com esforço, determinação e coragem, se chega, investem o que têm e o que não têm, em seus filhos, mudam de lugar, têm elevadas jornadas de trabalho, às vezes trabalhando em dois lugares e nos finais de semana. Entretanto, apenas alguns se identificam e incorporam os discursos dos pais, herdando uma relação positiva com a educação e assumem uma atitude de parceria com a escola e o sistema de ensino. Vale destacar que esse apoio e essa identificação muitas vezes são articulados com o discurso de outros parentes e amigos. Entretanto, os estudantes pesquisados parecem ter uma família estruturada, onde a presença dos pais teve uma importância fundamental em sua trajetória.

#### **4.5.1 - Educação como prioridade, a base do projeto familiar, para chegar à educação superior**

Tomar a educação como um valor, parece estar presente nos pais dos estudantes pesquisados. A educação parecia ser o principal investimento para mudança de vida e se apresentou como fator importante, muitas vezes beirando a obsessão, priorizando o conhecimento até mais que a alimentação. Os pais dos estudantes pareciam estar determinados a promover a melhoria das condições de vida de seus filhos. Construindo identificações positivas com a educação, os estudantes absorveram o discurso de seus pais e incorporaram o sentido para a educação e o incentivo de absorção de valores escolares. Além do mais, Charlot (2000), citando outros autores, nos traz a importância de outros espaços de socialização, como a militância política e as práticas religiosas, na posição escolar das crianças.

A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular. Para compreender-se o sucesso ou fracasso escolar dessa criança, essa singularidade deve ser tomada em consideração... Ou seja, não basta saber a posição social dos pais e dos filhos; deve-se também interrogar-se sobre o significado que eles conferem a essa posição (CHARLOT, 2000, p. 21-22).

Nossa pesquisa mostrou que a vida escolar dos estudantes pesquisados foi fortemente influenciada pela capacidade de investimento não financeiro dos pais, pelo estímulo, incentivo e apoio, e tomar a educação como forma de ascensão social, informações sobre o mundo educacional e, principalmente, a capacidade de ambos (pais e filhos) de sonhar, ambicionar e acreditar que é possível melhorar suas condições sociais. Não podemos deixar de observar que tais atitudes do ambiente familiar, contribuíram para a construção de uma relação com o

saber por parte desses estudantes, que os diferenciaram de outros de suas famílias, o que pode nos levar a inferir a importância dada, desde a infância, por estes estudantes pesquisados ao saber formal.

Sou de origem humilde, e tenho pais que sempre priorizaram a nossa educação (minha e de meu irmão), apesar de todas as dificuldades enfrentadas por uma família desfavorecida economicamente. (Oswaldo)

Em meio à pobreza e conscientes dela, sempre acreditaram que, a educação poderia ser uma possibilidade a superação para as desigualdades sociais tão marcantes em nossa sociedade. E, assim, os cinco os filhos foram criados. (Janaina)

As falas dos estudantes, apresentadas nos memoriais, demonstrar aspirações motivadas por uma determinação e um valor atribuído à educação, independentemente das oportunidades objetivas identificadas na observação da sociedade, e que dirigiram investimentos e projetos educacionais, considerando a sua probabilidade de êxito. Confiantes em sua capacidade e herança adquirida de seus pais, tomarem o esforço e a determinação na escolarização, construindo na educação a saída para sua condição social. Esses pais agiam contra as perspectivas de um destino objetivamente determinado e percebido probabilisticamente, para o grupo sócio-racial ao qual eles pertenciam, indicando a importância da expectativa na construção do projeto educacional

Como podemos perceber a influência do meio familiar e do contexto social, que tende a desencorajar ambições percebidas como desmedidas, não esteve presente nessas famílias. Determinantes para os estudantes pesquisados foram os incentivos que contrariavam todas as probabilidades. É possível pensar que a capacidade de superação de obstáculos combinou com apoio e incentivo, concorrendo para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola e do saber; o princípio de seleção diferencial desses estudantes, que os levou a uma relação positiva com a educação.

Ao longo do meu processo de formação percebia que o modelo de educação transmitida por meus pais se diferenciava da maioria dos pais dos/as nossas/os amigos/as. Eles sempre deram prioridade à educação, em detrimento, inclusive, da alimentação, vestuário e lazer. Para eles a escola representava o único caminho possível de ascensão para seus filhos e, portanto, eram rigorosos no acompanhamento escolar. Afinal, a história de vida dos meus avós apontava para as dificuldades enfrentadas pelos negros no acesso ao mercado de trabalho e para o respeito à diversidade cultural e religiosa. (Corina)

A escola, para algumas famílias negras, não é apenas um lugar para adquirir conhecimento, é, principalmente, um lugar para buscar melhorias sociais, melhorias no acesso e na competição no mercado de trabalho. Apreendendo com a experiência de sua história, o pai da estudante não deseja para seus filhos o destino que seus antepassados tiveram na sociedade, buscam se diferenciar na condução de suas prioridades investem e direcionam sua atenção para a atenção e “capricho” que os filhos devem ter com a escolarização e com o comportamento social.

Chegar à pós-graduação, para a estudante, parece ter sido fruto de investimentos que têm suas origens em suas histórias familiares, nos desejos de seus pais, nos seus desejos de mudança social, nas trajetórias de identificação de seus pais com a educação escolar como via de melhoria da condição social futura de seus filhos. Priorizando a educação formal, no limite da sobrevivência, muitos pais têm que optar por um nível de investimento, utilizando recursos financeiros que eles não têm. Entretanto, para esses pais, o acompanhamento do desenvolvimento e desempenho escolar, o aconselhamento e orientações sobre o valor da escola, a utilização de exemplos da família, positivos e negativos, entre outras estratégias, são utilizadas para passar para seus filhos como herança, um valor e “gosto” pela educação.

Talvez esses pais, negros e pobres, não sonhassem, e nem soubessem o que era a pós-graduação, mas conseguiram transmitir para seus filhos, uma relação com o saber, que possibilitou a alguns deles continuar a caminhada para a melhoria social e aquisição de conhecimento como a estratégia mais adequada para a transformação social. No entanto, a estratégia pode não atingir todos os filhos; às vezes um ou alguns se identificam, incorporam esse valor transmitido pela educação, e chegam a concluir o segundo grau, quando a rua, a criminalidade, uma gravidez, a violência, as drogas, o mercado de trabalho, os amigos, a falta de perspectiva, a baixa auto-estima, entre muitos outros obstáculos e dificuldades, não conseguem, mesmo com todos os esforços dos familiares, lhes desviar dos projetos que seus pais construíram para eles.

Com muitas dificuldades, como relatado por estudantes da graduação que tinham iniciado cursos em faculdades privadas, e com muito investimento não monetário, alguns poucos chegam à educação superior, fazendo cursos muitas vezes em faculdades particulares, pelo PROUNI, mais recentemente através da educação à distância. Mesmo quando as dificuldades financeiras os impedem de ter computador em casa, muitos se sacrificam, utilizando, como seus pais, todos os seus recursos, se separando de seus filhos para conseguirem concluir, deixando com avós, vizinhos durante o dia, andando a pé para a faculdade, dividindo almoço na cantina da faculdade, vivendo de bicos para conseguir se

manter na universidade, às vezes utilizando a iniciação científica, também como recurso de sobrevivência, além do interesse pelo conhecimento, como nos relatou a estudante Carla em nossas observações: “a gente mata dois coelhos de uma cajadada só, a gente ganha para estudar; isso é ótimo, ajuda muito”. Assim, ter acesso e permanecer no ensino superior também precisa ser uma escolha do estudante, para conseguir superar barreiras sociais, que sua condição étnico-racial lhe impôs, e continuar lutando.

Chegar a desejar a pós-graduação, para os estudantes negros e suas famílias, entretanto, é mais do que romper barreiras, a pesquisa e o ensino de pós-graduação, apesar das demandas do mercado de trabalho por especialização, parecem ser para poucos. Fazer mestrado e doutorado, como estamos podendo identificar até aqui, para os estudantes negros, é mais do que buscar melhoria social, é buscar respostas, é se capacitar para melhorar sua contribuição na redução das desigualdades sociais é estabelecer uma relação com o saber, que passa pela sua identidade, pela sua identificação com o universo escolar, por uma relação consigo e com os outros.

Continuar buscando e investindo na educação, após o término da graduação, às vezes assumindo esse desejo e esse projeto depois de ter família e uma juventude madura, é para aqueles cujo discurso de seus pais, de outros espaços sociais e as conjunturas vividas foi interpretado a partir da educação como alternativa para os problemas sociais. Mais uma vez, tomando a educação como resposta a suas inquietações, esses estudantes parecem ter visto na pós-graduação seus projetos de transformação social, construindo uma relação com o universo científico, própria dos que têm o saber como estruturante de sua formação social.

Observamos que os pais dos estudantes parecem ter marcado a vida de seus filhos com palavras de incentivo e autoconfiança. Muito presentes na fala de alguns estudantes estão os conselhos dos pais sobre a escolarização de seus filhos. Confiantes no sistema de ensino, os pais tinham posturas que reforçavam o valor na educação como via de acesso a postos no mercado de trabalho.

Muitos pais preocupam-se com a educação de seus filhos, entretanto, é preciso que seus discursos encontrem um terreno fértil na vida deles. Observamos que, muitas vezes, a conclusão do ensino médio e a chegada à universidade foram empurradas por pais que obrigavam seus filhos a terminarem os estudos. Chegar à universidade, concluir a graduação e, atualmente, uma especialização, é uma opção para muitos no mercado de trabalho, porém fazer um mestrado ou um doutorado ainda é para poucos, que tenham interiorizado uma relação com o saber.

Assim, a família é mais do que um espaço social de convivência, ou um lugar de laços afetivos; é um espaço de construção e fortalecimento de identidades, de valores, de maneiras de ver e viver a vida. Ao falar de seus pais, os estudantes parecem atribuir-lhes um lugar e um valor especial em suas vidas, como nos relatos a seguir.

Também com eles, aprendeu, ouvindo suas palavras de ensinamento, quais eram as suas origens maternas e paternas, e como a honestidade, a coragem, o amor próprio e o gosto pelo trabalho faziam um "homem de bem". Ou seja, antes de frequentar qualquer outra instituição, a família tornou-se para esta menina, o grande referencial da sua vida e este valor pouco mudaria ao longo da sua caminhada. Apesar de conhecer alguns espaços fora de casa, seu mundo encerrava-se basicamente na sua família: pais, irmãos e sua avó materna. Com eles aprendeu princípios básicos da religião católica, aprendeu a respeitar os mais velhos e pedir-lhes a bênção, aprendeu que Deus era capaz de perdoar e castigar e o mais grave, que nada se escondia de Deus - este talvez tenha se tornado o maior temor da sua infância." (Mumbi)

A meu pai devo a valorização pelo trabalho honesto como forma não só de sobrevivência, mas, sobretudo de dignidade humana e a minha mãe suas frases de crença na Educação, que, talvez dessem uma dissertação, tese ou um livro. Frases como: "*com educação conseguimos qualquer coisa*", "*o saber ninguém toma*", "*saber é poder*", não tentarei interpretá-las, mas como afirma a sócio-linguística (Koch 2003, p.30) "*o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação...*". Essas palavras maternas impulsionaram a busca pela realização profissional de seus filhos, atualmente, todos adultos, com diferentes formações e atuação no mercado de trabalho: advogado, médico, professores, funcionários públicos, pequenos comerciantes. Essas frases vindas de uma pessoa sem os níveis de ensino exigidos pela educação formal, mas com rica educação da experiência de vida, influenciaram bastante a minha trajetória acadêmica e profissional. (Anaitê)

...em função da vida pública, meu pai não se fez tão presente. Sempre saía muito cedo e chegava muito tarde, quando já estávamos dormindo. Em contrapartida, minha mãe constituiu-se no maior referencial formador de conduta, de perspectiva, de resistência, coragem e luta para nós. Esta guerreira negra mulher sempre nos incentivou a estudar, nos encorajou a pensar a vida para além das dificuldades. Inúmeras vezes ouvimos nos seus ensinamentos que estudar era preciso para construir um caminho, direções, possibilidades. (Lanara)

Se a identificação com os pais, e com seus "projetos", é uma das condições necessárias à boa transmissão de valores escolares, ela não é condição suficiente para o êxito da operação de longevidade escolar. Um verdadeiro esforço por parte dos pais de inculcação de um valor e uma relação positiva com o conhecimento pode nos ajudar a compreender como a herança familiar, percebida como herança da valorização do conhecimento, capta, canaliza, reforça ou se opõe a processos subjetivos, na construção de um sujeito que se constitui na relação com o saber. O processo de identificação, para a psicanálise, faz parte da estruturação da identidade

do sujeito, importante em sua constituição e na construção de seus ideais, e na formação do Eu, logo não podemos deixar de considerar os processos psíquicos, na compreensão da relação do sujeito com o saber, consigo e com o mundo. Assim, a relação que estabelecemos com o saber, é a própria relação que estabelecemos com nosso “Eu”, o nosso modo de ser, nossa subjetividade. Assinala Charlot (2000)

Em sentido estrito, não é correto, portanto, dizer-se que um sujeito tem uma relação com o saber. A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber (p. 82).

Sendo assim, existem homologias, interação, complementaridade e interdependência, além de reforço entre duas lógicas: a do funcionamento da exterioridade social e a do funcionamento da interioridade psíquica.

A identificação dos estudantes com as orientações paternas estava sempre presente. Muitos relataram com emoção as falas dos pais, na memória, descrevendo com orgulho a importância que eles davam à educação. O incentivo familiar aos estudos estava presente nos relatos dos memoriais, com orientações sobre diversos aspectos da vida. Os estudantes parecem ter uma relação de admiração e respeito pelo esforço e determinação dos pais em investirem na educação, o que pode ser o indicativo de uma identificação com os projetos de melhoria das condições de vida.

Como vimos nos relatos dos memoriais e no grupo focal, alguns pais demonstraram um forte interesse pela educação e investem na escolarização como estratégia de mudança da condição de vida. Apostando no improvável, os pais dos estudantes desde cedo apresentaram aos seus filhos as alternativas para melhoria social, escolheram investir no sistema de ensino; para tanto não mediram esforços e aparentavam uma relação com a vida e com a mudança social, parecendo que eles gostariam de se realizar através de seus filhos. Os relatos nos memoriais dos estudantes parecem demonstrar uma identificação e uma escolha pela educação como via de melhoria de suas condições de vida, próximas ao discurso ouvido de seus pais, inclusive, como relatado no grupo focal, indo além das expectativas de seus pais e chegando à pós-graduação.

O aconselhamento familiar está presente na vida dos pesquisados. Os pais dos estudantes trazem um discurso estimulante para os filhos, que os impulsiona na vida. Pareciam acreditar que com estudo, esforço e dedicação existe a possibilidade de um futuro diferente para seus filhos. As falas de seus pais parece ter servido de base para a construção de valores, principalmente na priorização dos estudos.

Outro elemento que se fez presente na vida dos estudantes foi o diálogo familiar, presente nas conversas diárias e nos conselhos, em frases repetidas constantemente, em exemplos que eram citados na família, nas conversas e em atitudes no cotidiano. A família é um dos grandes referenciais de vida para alguns estudantes. Esses estudantes incorporaram e seguiram o valor da educação para suas vidas, em uma relação identificatória com o valor social dado à educação, reforçada pela frequência a outros espaços sociais. A família parece ser, nos memoriais, a primeira instituição presente e estruturante na vida educacional desses estudantes, que influenciou suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Um referencial para os estudantes, a família é a formadora de condutas, fato que eles reconheciam, inclusive como importantes na construção de perspectivas futuras, suporte para as lutas diárias, resistência em uma construção identificatória com suas origens ancestrais, coragem e espírito guerreiro, reconhecendo em seus familiares exemplos a serem seguidos e imitados.

#### **4.6 – IDENTIFICAÇÃO COM O UNIVERSO ESCOLAR: A SUPERSELEÇÃO DE TRAJETÓRIAS NA LONGEVIDADE ESCOLAR ATÉ A PÓS-GRADUAÇÃO**

Nosso objetivo neste subcapítulo é identificar aspectos na trajetória educacional dos estudantes pesquisados que possam representar uma identificação com o universo escolar e o processo de seleção e superação de obstáculos que esses estudantes enfrentam até a pós-graduação.

Para Bourdieu (1998), os estudantes não possuidores de condições sociais, para aquisição do capital cultural valorizado no sistema de ensino, são excluídos e eliminados ao longo de suas trajetórias escolares, através de um sistema de seleção que os impede de entrar, e para os que entram, os impede de prosseguir e, ainda, para os que conseguem prosseguir, lhes são reservados, nas hierarquias de objetos no campo das ciências, os cursos ditos inferiores no sistema de valorização acadêmica. Entretanto, uma segunda dimensão do processo de seleção reflete a excepcionalidade social de estudantes que, na ausência de condições materiais (econômicas e financeiras), encontraram, através de sua família, de suas propensões internas para uma relação positiva com o universo escolar e de significação positiva de suas experiências com professores, os mecanismos de superação dos obstáculos.

O mecanismo de superseleção é mais eficaz à medida que se elevam os graus de escolarização, de hierarquia das escolas e dos cursos. As estatísticas que ainda separam, ao

final da trajetória escolar, os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais e, mais recentemente, dos diferentes tipos de estabelecimentos de ensino (particular e público), devem sua forma e sua natureza ao fato de que a seleção que os estudantes vindos das escolas públicas, pobres e, no caso dos estudantes baianos, negros, são desigualmente severos. As vantagens ou desvantagens sociais são convertidas, progressivamente, em vantagens e desvantagens de grupos sociais pelo jogo de condições econômicas e sociais de um ambiente familiar e escolar que influenciam na trajetória educacional e no acesso a patamares mais elevados no sistema de ensino (BOURDIEU, 1998).

Alguns autores, como Boewen e Bok (2004), vêem, na trajetória de estudantes negros, obstáculos que fazem com que sua chegada à educação superior seja comparada ao percurso de um rio sinuoso e imprevisível, acidentado. Se fizermos uma analogia com os estudos de Bourdieu (1998), veremos que a chegada de estudantes negros das escolas públicas à pós-graduação é uma improbabilidade estatística, ainda mais marcante quando analisadas especificamente dificuldades nevrálgicas ao longo de sua trajetória à educação superior e as próprias condições de “aceitação” de estudantes negros e suas temáticas nos programas de mestrado e doutorado. Entre condições sociais e da ambiência educacional, entretanto, existe um sujeito que precisa de afirmação de sua identidade e formação de uma relação consigo e com o mundo a sua volta. Assim, é necessário pensarmos em uma sociologia da educação que contemple dimensões estruturais e dimensões relacionais, dimensões do sujeito e dimensões da ambiência, na compreensão do acesso de estudantes negros à pós-graduação.

Superseleção, em nossa investigação, é o processo seletivo pelo qual passa o estudante negro ao longo de sua trajetória de vida, até chegar à educação superior e, mais ainda, à pós-graduação. Este processo é composto de uma sucessão de etapas e obstáculos, que ao longo de sua trajetória educacional, atuam como um verdadeiro mecanismo de exclusão e eliminação.

Compreender o desempenho dos estudantes negros que conseguiram superar barreiras sociais, culturais, econômicas, financeiras e, sobretudo, os limites de expectativas sobre sua condição na sociedade brasileira, é compreender o processo de elevada seleção que o sistema de ensino impõe a esses estudantes. Assim, os mecanismos de eliminação e, conseqüentemente, seleção, agem durante todo o percurso escolar.

Nas oportunidades de acesso ao ensino superior e à pós-graduação, observa-se o resultado de uma seleção ao longo da escolaridade que pesa de maneira e rigor desigual sobre os sujeitos dos diferentes grupos étnico-raciais, como os estudos sobre as desigualdades sociais e raciais no sistema de ensino têm mostrado. Entretanto, é necessário compreender os

mecanismos objetivos e subjetivos que determinam a superação ao longo de uma trajetória educacional de estudantes que, apesar das barreiras, conseguiram chegar.

Então, existe um sistema de seleção de estudantes, que pesa com maior intensidade para os menos favorecidos social e culturalmente, fazendo com que os estudantes negros que consigam progredir, ao longo da carreira escolar, sofram um processo de seleção mais forte, em função da ausência de condições para atender às demandas que o sistema de ensino impõe em seu processo de avaliação. Assim, o princípio geral que conduz a superseleção dos estudantes negros estabelece-se pelas baixas condições e oportunidades de demonstrarem um bom êxito na escola. Eles devem, portanto, demonstrar um êxito excepcional para que possam ser construídas expectativas positivas e produzir investimento dos professores, dos pais e da sociedade nesses estudantes ao longo de sua escolarização.

Então a superseleção é mais eficiente quanto mais se eleva a hierarquia dos estabelecimentos, isto é, entre as escolas públicas e privadas e no interior destes estabelecimentos. Assim, os índices que separam os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao fato de que a seleção que os estudantes pobres sofrem é desigualmente severa, e que as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo de orientações precoces que, diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência da importância do meio social familiar (BOURDIEU, 1998).

Podemos, então, dizer que o mecanismo de superseleção funciona tanto melhor quanto mais se eleva na hierarquia dos cursos de graduação (de alto, médio e baixo prestígio social), na origem de suas escolarizações (escola estadual, escolas técnicas, federais, escolas municipais) e nos estabelecimentos de ensino superior (universidades federais, estaduais e privadas) e quanto mais cumulativas forem as desvantagens (sociais, econômicas, étnicas, culturais) e obstáculos (trabalho, herança cultural, lugar de residência, idade). Assim, os indicadores de desempenho que ainda separam brancos e negros, ao final da trajetória escolar, podem ser fruto da superseleção sofrida pelos negros, em desvantagem no sistema de ensino (QUEIROZ, 2001).

Os estudantes negros de qualquer camada social sofrem desigual e severa seleção, pois as vantagens ou desvantagens, que apenas em parte são materiais; elas são também desvantagens raciais, convertidas, subjetiva e objetivamente, ao longo do sistema de ensino, em vantagens e desvantagens escolares, pelo jogo da discriminação e do racismo que afetam a longevidade escolar até a universidade.

O acesso à educação superior transforma, então, as desigualdades escolares em desigualdades profissionais e financeiras, gerando desníveis salariais e sociais, que funcionam como um mecanismo de reprodução social para cada grupo étnico-racial, fazendo com que as melhorias das condições sociais não sejam suficientes para promover, para as famílias negras, uma mobilidade social significativa.

As diferenças nos valores culturais de um determinado grupo, prestigiado socialmente, podem ser entendidas como resultado de um processo histórico colonial, onde a o valor social atribuído pela sociedade, é também o valor atribuído à cultura do colonizador. Assim, obter bom desempenho escolar, no modelo vigente, é assimilar e incorporar os valores e saberes de uma cultura hegemônica que, convertida em “distinção de qualidade“ e um tipo de ”capital cultural”, é legitimada no universo escolar. Então, podemos compreender que a transmissão de privilégios sócio-culturais que, em nosso processo histórico colonial foram e ainda são étnico-raciais, na construção de relações com o conhecimento. Esses privilégios além de permitirem ao grupo dominante justificar ser o que é, contribui para encerrar os estudantes negros no destino que a sua condição étnico-racial lhe coloca no campo simbólico das relações de poder no sistema educacional. Isso faz com que alguns escritores tomem como inaptidões intelectuais o que não é senão efeito de uma condição de reprodução de condições e oportunidades dos diferentes grupos sociais, e étnico-raciais, no universo escolar.

Fruto de uma formação social onde os valores culturais dos senhores, colonizadores, brancos foram incorporados na base do sistema de ensino nacional, a escola é, na verdade, um espaço que privilegia estrategicamente um tipo de saber do colonizador, negando em uma sociedade com uma formação pluri-étnica e racial, composta de diversas civilizações, africanas e indígenas, seus saberes e status no sistema.

Entretanto, o sucesso escolar do estudante negro que escapou ao destino social de seu grupo, pode fornecer uma aparência de legitimidade social a todo aquele que assimile a cultura e o saber do colonizador e seja avaliado pelo sistema de ensino em um processo de extrema seleção.

Ao superselecionar alguns poucos, o sistema mostra, àqueles outros estudantes que não se adaptaram e que ele eliminou que é possível se chegar a níveis mais elevados do sistema educacional, camuflando, desse modo, a lógica de reprodução e o elevadíssimo grau de exclusão no acesso à educação superior daqueles que o sistema social não conseguiu que eles mantivessem uma relação com o universo escolar de familiaridade e afetividade na relação com o tipo de conhecimento desse colonizador. Enfim, o sucesso escolar não é uma simples questão de trabalho, talento e de vontade, mas de assimilação de valores de um grupo

social que, no caso brasileiro, tem a representação em uma história social no colonizador. Assim, para Bourdieu,

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionada pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências de equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima... O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. Enfim, aqueles que a escola “liberou”, mestres ou professores, colocam sua fé na escola libertadora a serviço da escola conservadora, que deve ao mito da escola libertadora uma parte de seu poder de conservação... Conferindo às desigualdades uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades (BOURDIEU, 1998, p. 58).

Pensar em trajetória educacional até a pós-graduação é refletir sobre um conceito que articula atitudes, ações, práticas ao longo de uma relação com o universo escolar. Implica em tomada de posições no dia-a-dia das relações com o conhecimento, com o funcionamento do mundo social a sua volta, e a um modo de ser próprio. Neste sentido, compreender o percurso dos estudantes até a pós-graduação é também compreender as relações entre o conhecimento à maneira do colonizador e a capacidade de, apesar das condições sócio-culturais e raciais desvantajosas<sup>31</sup>, desenvolver um significado e um valor social para essa educação, estabelecer uma relação afetiva com o universo escolar, construir uma identificação e atitudes na direção do conhecimento científico, e viver experiências positivas com a escola.

As trajetórias relatadas nos memoriais têm a ver com as lembranças e com os sentidos atribuídos, não com aquilo que nós idealizamos ou até que efetivamente tenhamos interpretado na época desse jeito, mas com o que nos tornamos ao longo de nossas trajetórias, os significados que fomos atribuindo às nossas experiências. Têm a ver com as questões de como nos tornamos o que somos, mas também como nós temos sido representados em nosso relato sobre a nossa história, nossa auto-imagem e em nosso autoconceito. Assim, ganha também destaque o valor do sentido da experiência vivida como fonte e possibilidade, no discurso de criação e recriação de significados e estratégias em nossas trajetórias de vida.

Segundo Larrosa (2002), o sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o

<sup>31</sup> Considerando que os descendentes de africanos, teriam maiores dificuldades identificatórias no sistema de ensino de base colonial.

autor, o narrador e o personagem principal. Entretanto, a trajetória de vida é também simbólica, constituída por um passado de sentidos e significados ideologicamente construídos, através dos quais a experiência é organizada e sistematizada inconscientemente. Nesse sentido, poderíamos dizer que a relação com o universo escolar narrada pelo estudante, em seu memorial, pode indicar uma reconstrução e ressignificação de sentimentos e sentidos de uma experiência vivida.

#### **4.6.1 – Relação com a Escola e com o Aprender**

O que veremos a seguir são relatos de experiências com o universo escolar, próprios de estudantes que optaram por um sentido positivo para sua relação com a educação, desde muito cedo. Aparentemente demonstrando uma “familiaridade” e identificação que pode nos ajudar a compreender os percursos desses estudantes na construção de uma relação com o saber, ao longo de uma trajetória educacional e que pode ter sido fundamental na identidade profissional, encontramos sujeitos que relatam uma proximidade e adesão à educação, descrita com aparente carinho e entusiasmo que pode ter influenciado na trajetória educacional até a pesquisa e ao ensino de pós-graduação.

As "letras" foram a segunda paixão da sua vida. Cedo aprendeu ABC, a soletrar na cartilha, a “empentelhar” nas aulas de MOBREAL, ministradas pelas suas irmãs a luz de fífó. A sala de chão batido da sua humilde casa virava sala de aula, todas as tardes, para meninos e meninas da redondeza, e todas as noites para a alfabetização de adultos. Suas duas irmãs mais velhas eram professoras municipais. Esta sala de aula foi um espaço ímpar para Mumbi, nela encontrava gente, livros, gravuras, cores, palavras, razões para estimular sua criatividade. (Mumbi)

A presença de uma relação positiva com a cultura escolar desde os primeiros anos da infância, muitas vezes estimulada pelos pais e familiares, foi fundamental para os estudantes pesquisados. O contato, cedo, com aspectos da cultura escolar, como a leitura, a literatura, contos, disciplina na escuta, pode ter facilitado uma relação positiva com o conhecimento formal.

A relação com o apreender começava na rua, com atividades lúdicas, que eram entendidas como primeiros contatos com o saber; em casa eram estimulados hábitos de leitura, aprendiam a contar, e até escrever. O convívio com aulas dentro de casa, o contato com revistas, jornais, cores, livros e um universo de elementos de valorização e intimidade com o universo do saber e do conhecimento escolar, parecia possibilitar uma relação de “amizade” com a cultura escolar, possibilitava uma familiaridade com o ambiente escolar,

estímulo à criatividade e curiosidade para com a escola. Sendo assim, essas primeiras relações com o conhecimento formal foram positivadas pela estudante.

Desta forma, no caso de Mumbi, podemos inferir que a chegada ao ambiente escolar não foi a chegada a uma rotina de aprendizagem muito diferente, o que pode ter facilitado seus primeiros anos escolares, e ter sido determinante no seu desempenho.

Observemos que a escola, para Josefina, era um lugar de encantos e fantasia, de encontro e desencontros, de realização de desejo, lugar de descobertas e sonhos:

...posso dizer que as melhores e maiores experiências com a aprendizagem experimentei nas calçadas à noite com outras crianças ouvindo os "causos" das andanças de Lampião pela Bahia, ou as proezas de João Grilo contadas por um vizinho, o momento mais esperado era quando ele trazia uma mala de couro bem antiga cheia de cordéis que versavam sobre as artimanhas de Bocage, os quais folheávamos escolhendo a pauta para aquela noite. Ele era como um mágico; conseguia nos envolver de tal forma que o dia seguinte era repleto de promessas de outros capítulos daquelas doces histórias que nos introduzia de uma maneira fantástica no mundo letrado. Desde então, a escola seria, para mim, o lugar de encontros e desencontros com meus desejos e sonhos. (Josefina)

Espaço de curiosidades e alegrias, os momentos de aprendizagem, em qualquer lugar que fosse, para os estudantes pesquisados, são retratados de uma maneira excitante, com fortes e deliciosas lembranças:

...tive nas brincadeiras de infância: história, rodas, pipas, cordas, músicas, capitão, amarelinha, etc., os primeiros aprendizados. Fui cedo para a escola de Tia Idalina, onde aprendi a ler escrever e contar. Aos sete anos ingressei na única escola pública do bairro Escola Francisco do Lago, no 1º ano B; nessa escola fiz todo o curso primário, sendo aprovada nas provas de admissão para o ginasial. (Soraya)

Tomada como paixão, o cultivo do hábito de leitura parece ter sido fundamental na construção de uma trajetória educacional e de uma relação com o saber, onde o contato no ambiente familiar, que também era escolar, com a idéia da escola como forma de melhoria social, pode ter propiciado uma identificação, inclusive ideológica, com a prática de leituras e com o universo simbólico do sistema de ensino. Contato com uma relação com o saber que promove melhoria social, parece ser uma das bases de significado para a educação, presente no discurso dos estudantes, em seus relatos nos memoriais. Alguns parecem ter estabelecido uma relação com a aprendizagem que se mistura com a ludicidade e o dia-a-dia, outros tinham nos encontros com os livros um estímulo à curiosidade e à aprendizagem, tomando a relação com o saber como estimulante. As experiências na pré-escola pareceram possibilitar a construção e o desenvolvimento de uma relação com o conhecimento, até os colegas que

vinham para estudar eram vistos como pessoas a conhecer. Essas experiências podem ter influenciado toda a trajetória até a pós-graduação.

#### **4.6.2 – Relações: identificação com a ambiência escolar**

Chegar à pós-graduação parece ter sido, para alguns, um percurso de experiências, significações e escolhas que marcaram uma relação individual e singular com o saber. Desenvolver uma identificação com o universo escolar e construir uma identidade profissional pode ser também uma parte da compreensão pela opção por ser professor, por uma carreira acadêmica e pela pesquisa.

Podemos entender, com Bourdieu, que algumas explicações para o fracasso escolar se baseiam nas diferenças entre a ambiência cultural e educacional familiar e a ambiência educacional e cultural da escola, tomando a condição financeira e econômica como fundamentais na compreensão da capacidade de as famílias, a partir de sua posição na estrutura e classe social, transferirem para seus filhos o capital cultural socialmente valorizado. Entretanto, observamos também que outros elementos, como a ideologia, a frequência a outros espaços de socialização e que possibilitam a identificação com uma “ideologia” social, entre outras, podem desenvolver o desejo de mobilização social. Assim, para chegar à pós-graduação, os estudantes demonstram uma construção e identificação com o universo escolar, que também influencia na sua identificação com a pesquisa e o ensino de pós-graduação.

A escola, desta maneira, parece não ter sido um problema para parte dos estudantes pesquisados; alguns com ansiedade, própria daqueles que já tinham uma relação com aquele universo, que era a escola, lugar de novidades, de curiosidades, lugar de se conhecer pessoas, de se conhecer coisas. Entretanto, isso não foi o suficiente para que se estabelecesse uma relação sem conflito com algumas professoras na primeira infância, que foram lembradas, inclusive pelo nome. As relações com algumas professoras eram permeadas de disciplina e rigor. No entanto, parece que as relações com o conhecimento, estimuladas na primeira infância, possibilitaram um encontro mais favorável com o ambiente escolar.

No caso de Mumbi, podemos perceber uma relação de cumplicidade entre a escola e o ambiente familiar, onde pais e irmão fazem da leitura uma prática cotidiana, um hábito doméstico. Experiências únicas e de extrema importância, os momentos de leituras no quarto à luz de candeeiro, foram os mais significativos com a leitura.

Aos oito anos, entrou para a escola formal na 8ª série primária do colégio público Carlos Valadares. O regime da professora Lidinil era disciplinador; entre apontamentos, tabuadas e palmatória, a sala de aula representava um mundo de fascínio e de temor, de risos e lágrimas. Saiu-se muito bem, como primeira da classe, teve direito a álbum de provas e faixa condecorativa. No entanto, o mundo da escola, cheio de "desconhecidos", tornava sua pobreza mais gritante, sua "feiúra" de menina negra, subnutrida, mais ultrajante. Na escola, era uma menina tímida, porém brigona e encrenqueira, sua única "sorte", era ser "inteligente" como diziam as professoras da escola... Da primeira a 4ª série primária, sua vida escolar foi um tanto conturbada, devido a doenças, falta de professores, problemas de freqüência. A 3ª e 4ª séries foram cursadas no Centro Educacional São José, colégio de freiras, particular, com rígidos padrões de disciplina. As mensalidades eram pagas com produtos da lavoura... Neste período a leitura tomou conta da sua vida, devorava cordéis, revistas em quadrinhos e "bolsilivros"; o *cowboy* e o espião americano tomaram-se seus heróis preferidos. A mais significativa experiência de leitura da sua vida iniciou-se também nesse período: à noite, no quarto de seus pais e à luz do candeeiro, toda família se reunia para uma leitura coletiva, cada dia um filho ou filha era escolhido para ler em voz alta uma estória. Faroeste, espionagem, clássicos da literatura infanto-juvenil, muitos eram os gêneros literários. Após a leitura havia uma sessão de comentários e troca de opiniões." (Mumbi)

Para alguns estudantes, como tinham consciência de sua capacidade intelectual, essa auto-estima pode ter sido um impulsionador nas suas expectativas pessoais, haja vista que por serem identificados por professores como *inteligentes*, isto pode ter reforçado a construção de um autoconceito e de uma relação positiva com o conhecimento escolar. Desenvolvendo um comportamento que aparenta utilizar-se da auto-estima e do autoconceito para fortalecer sua auto-imagem, a estudante Mumbi encontra, na subjetividade, forças para o enfrentamento de suas condições externas de hostilidade. Assim, a necessidade pessoal de prosseguimento nos estudos, para alguns, pode funcionar como afirmação de sua alteridade; resistência aos padrões, representações e estereótipos inferiorizantes a que os estudantes negros são submetidos. A única alternativa para alguns que vêm sua subjetividade ameaçada é a circulação em outros espaços sociais e a busca por oportunidades de desenvolvimento de sua capacidade. Com uma aparente autoconfiança em uma determinação e um autoconceito positivo, a estudante parece demonstrar coragem, luta, resistência e ousadia, onde sua trajetória vai se ajustando ao longo do percurso. Novos ambientes e novas relações, principalmente ao chegarem ao universo do ensino superior, possibilitam outras estratégias de sobrevivência, fruto de novas experiências com novos atores sociais.

A relação com a leitura e com o conhecimento continuava como algo positivo, que possibilitaria a realização de sonhos e desejos; a escola era um lugar mágico, de fascínio. Podemos observar que o ambiente escolar produziu em Vetusa uma relação positiva com a

leitura e a cultura escolar que se reforçam na subjetividade dos desejos e na prática cotidiana. A escola, para alguns, reforça e amplia possibilidades de sonhos e expectativas.

Os primeiros anos de escolarização foram fundamentais para a estudante, que tinha em sua família um acompanhamento de sua vida escolar, inclusive demonstrando uma forte participação nos estudos e aconselhamento. O desejo dos pais em querer que os filhos fossem o que eles não conseguiram ser por falta de oportunidade está presente no discurso de Vetusa, onde a mãe investe tudo na educação de sua filha mais velha. Com uma expectativa e um investimento no improvável, ela coloca todas suas forças na filha, fazendo-a acreditar que o caminho para mudança de vida era a educação, estimulando desde cedo em sua filha uma relação com o conhecimento e a escolarização.

Os dois espaços-mistos de casa, de família e escola, onde comecei a percorrer o caminho do mundo letrado. Das lições de cór e salteado; das sabatinas e dos intermináveis questionários do dever de casa. Ah! Tinha também as histórias ouvidas com encantamento... Muita rigidez, muito medo, mas havia algo de mágico. Era isso - hoje sei - que fazia a menina magrinha que eu era buscar, fascinada, as histórias do livro de leitura e de outros tantos livros que passavam por minhas mãos. O mundo me era apresentado através das lições, e eu descobria com elas que era preciso sempre ir além daquilo que elas me diziam... Ler para conhecer mais e melhor tudo o que eu quisesse; ler para ser tudo o que eu desejasse. Ir para a escola representava como ouvia dizer toda hora em casa, ir ser alguém na vida. Alguém que a minha mãe queria que fosse o que ela não foi porque não teve oportunidade de ir à escola. Então, para a sua mais velha, tudo. E tudo era a escola. A escola era a via possível para que a história da mulher pobre, preta e sem leitura que era a minha mãe não se repetisse nem com a mais velha nem com os demais filhos. Lá estava eu, ouvindo e aprendendo histórias diferentes daquelas que até então ouvia na casa em que vivi com os meus... Logo desconfiei que eu também podia ler histórias e falar do mundo que estava nos livros para outras crianças. Brincava de escola... Era a professora... Continuo... Professora, ainda brinco de escola: sim, porque ainda acredito no que faço me entusiasmo com o meu trabalho e busco caminhos que me possibilitem continuar a acreditar. (Vetusa)

Como pudemos perceber, a escola, apesar de ser vista e esperada como um lugar próximo aos estímulos encontrados na família, também se configurava em espaço de conflito, entre medo e prazer, de problemas e decepções trazidos principalmente pelas relações estabelecidas com as professoras. A alfabetização, para Luinê, foi dolorosa e libertadora, tinha medo da professora, mas acreditava que através da leitura seria livre. Muitos estudantes, apesar de reconhecerem os problemas com professoras no primário, fizeram um balanço positivo de suas experiências. Os relatos, a seguir, apresentam uma combinação de falas que transitam por um campo de medo de professoras na infância, em contraponto a lembranças de

professoras fantásticas que foram referência para suas vidas. Porém, sempre com um saldo positivo, no encontro das relações entre medo e prazer.

A minha trajetória escolar foi um delicioso desafio em busca de uma autonomia; era como uma mola propulsora, alimentando os meus desejos de liberdade e de conhecer o mundo. Tive vários problemas, várias decepções. O processo de alfabetização foi ao mesmo tempo doloroso e libertador. Doloroso pelo processo "em si", pelo medo da professora que convivi durante anos, pela necessidade de como uma criança ser obrigada a mobilizar apenas a ação olho x cérebro e esquecer os outros sentidos para me adequar ao ambiente escolar e aprender a ler; e libertador, pois a partir de então comecei a conhecer o mundo através de meus próprios olhos, caminhar de forma mais independente na busca pela autonomia." (Luinê)

Com as dificuldades que tínhamos de uma vaga na escola pública, na década de 1970, cursei a 1ª a 4ª série na Escola Assis Chateaubriand; pequena, mas com professoras amorosas e dedicadas, que nutriam uma paixão pela educação que me contagiava a estudar e valorizar o conhecimento." (Anaitê)

Quando observamos os relatos, percebemos que o ambiente escolar foi, para esses estudantes, um espaço que, apesar de contraditório, entre aspectos positivos e negativos, lembra coisas boas, mais do que coisas ruins, isto é, deram um sentido positivo aos seus primeiros anos de escolarização. Inclusive, falam com um saudosismo e com alegria de suas experiências, que lhes possibilitavam liberdade e autonomia e provocavam um delicioso desafio, inclusive reconhecendo o seu desempenho e cientes do reconhecimento por parte de professores de sua inteligência.

Podemos supor que a propensão ao investimento em uma relação com o saber está também relacionada às condições favoráveis ou desfavoráveis que os estudantes encontram no universo educacional da escola, muitas vezes proporcionadas precocemente no ambiente familiar, ou na educação infantil, que possibilita uma transição menos severa na prática cotidiana de relação com o aprendizado. Muitas vezes, a transição do primeiro ciclo do ensino fundamental, da quarta para a quinta série, representa uma ruptura de uma ambiência, quase familiar, que parece caracterizar a relação ensino-aprendizagem nessa fase, a uma outra ambiência de aprendizagem, nas outras diversas mudanças de estágio, ensino médio, universidade, pós-graduação, na carreira educacional.

Identificando e valorizando os aspectos estimulantes ao seu prosseguimento nos estudos e uma relação positiva com o saber, seja através dos primeiros contatos com a cultura escolar, seja através dos ambientes sociais onde estes estudantes circulavam, a família pare ter um papel fundamental na introdução do estudante na ambiência educacional da escola.

Construir comportamentos positivos para com o saber escolar, e interiorizar hábitos que desemboquem na disposição para o trabalho de aprender (estudar) e para a pesquisa é estabelecer uma relação com o tipo de conhecimento e cultura do sistema educacional formal, “fonte oficial de reconhecimento do saber” e de prestígio social. É, sobretudo, incorporar um habito disciplinar, na aquisição do conhecimento, é desenvolver experiências e relações com o espaço escolar que proporcionem reconhecer o mundo, a si, e ao outro. Assim, a trajetória educacional até a pós-graduação pode ser o resultado da construção e desenvolvimento de uma relação com o saber, e com uma ambiência formada de relações entre professores e estudantes, entre estudantes e funcionários, entre estudantes e estudantes, e que passa pela disciplina<sup>32</sup> dos corpos e de uma relação com uma corporeidade negra<sup>33</sup>, que na contemporaneidade adquire novas características e comportamentos sociais negociados. Logo, as famílias negras que demonstram uma relação com a educação que se iniciou desde muito cedo com os sonhos de uma vida melhor para seus filhos, podem ter deixado de herança para seus descendentes uma relação com o saber, que parece possibilitar um futuro melhor para seus filhos, e construir neles uma relação de desejo com a mobilidade social e com um tipo de “ambição social” que também lhes ajuda a percorrer o caminho à pós-graduação.

#### **4.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO**

Ao fazer a escolha por uma carreira universitária, um tema de estudo e uma linha de pesquisa, os estudantes pesquisados pareciam ter clareza, pelo menos no momento de redigir os memoriais, do que queriam, amadurecidos por uma trajetória de atuação e liderança social, como identificado na observação participante, no grupo focal e em relatos. Alguns estudantes fizeram escolhas por professores, por temas e por linhas de estudos que mais se identificavam com suas carreiras educacionais e com seus ideais de sociedade.

Como podemos observar pelo relato dos estudantes, suas famílias, apesar das condições sociais, conseguiram com que o investimento na educação de seus filhos e a identificação deles com os conselhos e orientações de seus pais, levassem a uma trajetória até o ensino superior. Assim, a combinação de esforços familiares, a crença dos pais na educação como forma de ascensão social e as decisões dos estudantes de tomarem a relação com a

<sup>32</sup> Ver Michel Foucault, Vigiar e Punir.

<sup>33</sup> Ver Mattos(2007).

escola e o saber como valor, podem ter feito com que as dificuldades fossem superadas na aquisição de uma relação com o sistema de ensino.

Apesar das ocupações profissionais dos pais, e de seus lugares de origem, não favoráveis à aquisição e desenvolvimento de uma cultura escolar, colonizadora, esses estudantes conseguiram o improvável, ou seja, conseguiram estabelecer uma relação com a cultura escolar socialmente valorizada, e alcançar a educação superior.

Para os estudantes pesquisados, a escola se constituiu um espaço de possibilidades, um espaço que os motivou na construção de uma autonomia libertadora que alimentava desejos. A relação com a escola parecia se ajustar com as expectativas de liberdade. Ao contrário do que se poderia esperar, para alguns, a escola possibilita liberdade de pensamento e de construção de alternativas, e eles tomaram a escola como condições de melhoria de condições de vida.

Uma ambiência familiar favorável, isto é, estimulante na aquisição de novos conhecimentos, com aconselhamentos e orientações, na construção de hábitos de leitura, entre outros fatores, possibilitou o desenvolvimento de uma relação positiva com o saber escolar, proporcionou a base e facilitou a trajetória educacional dos estudantes pesquisados ao longo da educação básica.

Podemos perceber nos relatos, que a crença por parte dos pais na educação como forma de ascensão social, pôde significar uma identificação com uma ideologia, mobilizou investimentos financeiros que não se tinha, criando-se alternativas às defasagens sócio-culturais, possibilitando a identificação com o conhecimento, mas também a assimilação, não sem conflitos e com objetivos de melhoria de suas condições de cidadania e de acesso à sociedade capitalista, de um discurso ideologizado presente no pensamento pequeno burguês e que parece ser fundamental para se investir ao longo de uma carreira escolar para alcançar a pós-graduação.

A construção de expectativas sobre o futuro dos estudantes pesquisados foi outro elemento observado ao longo dos memoriais analisados. Com atitudes frente ao conhecimento escolar, que superavam a expectativa social, os estudantes puderam ter na figura de seus pais, uma herança: o gosto pelo saber, que influenciou determinadamente a construção de uma carreira até a pós-graduação.

Os pais dos estudantes pesquisados retratados nos memoriais demonstraram uma propensão ao investimento na educação, podendo significar uma elevada expectativa com a escolarização. Talvez para ascensão a uma outra classe social, onde uma ideologia não comumente presente em sua classe social, pode ter feito com que pais e filhos acreditassem,

mesmo que não conscientemente, na possibilidade de mobilidade social, “apostassem” no retorno futuro dos investimentos financeiros e muitas vezes de conselhos e valores empregados em sua educação.

Viabilizando para seus filhos oportunidades e condições de identificação com o universo escolar, os pais dos estudantes pesquisados deixaram como herança, não um capital cultural, mas um valor no conhecimento introjetado na memória de seus filhos: a importância que a educação tem para a vida.

Podemos perceber, também, que as famílias e os estudantes pesquisados, apresentavam características comportamentais frente ao universo escolar, geralmente não possível ao estudante negro e pobre, o que nos leva a suspeitar de uma capacidade, presente nesses indivíduos, de superação de obstáculos, pelas suas condições sociais e raciais, muito próximo das daquelas pessoas com um perfil de resiliência, demonstrado na literatura investigada. Assim, a ausência de capital cultural hegemônico, social, financeiro, não limitou o avanço dos estudantes pesquisados até a pós-graduação, o que demonstrou, apesar das dificuldades, uma forte determinação em seus objetivos de tomar a educação como via de melhoria social, e o conhecimento como estratégia de mudança de sua condição na sociedade, estabelecendo uma relação com o conhecimento escolar, de familiaridade e identificação.

Diversos aspectos criaram as condições de desenvolvimento de uma subjetividade resistente aos estigmas inferiorizantes de sua condição social e racial. Os estudantes construíram sentidos e significados para a sua condição sócio-racial, apresentando uma relação com a escola e a educação formal que influenciou nas suas escolhas pela carreira no campo da educação e, posteriormente, por estudos avançados na vida acadêmica.

Podemos perceber também que, inicialmente, na trajetória de vida dos estudantes pesquisados, seus pais se destacam ideologicamente como idealistas. A construção inicial, por parte de um dos pais, de um projeto educacional com estratégias de superação dos obstáculos sócio-étnico-raciais, parece presente nos relatos dos estudantes. Apesar de sujeitos a uma superseleção ao longo de sua trajetória educacional, os estudantes continuavam a buscar uma relação com a educação formal ao longo de sua trajetória escolar, em uma determinação e vontade de melhorar suas condições sociais.

Tendo esses estudantes, ao longo de suas trajetórias de vida, várias oportunidades de circular em outros espaços, fortemente influenciados por ideologias diferentes de seu meio social familiar, parecem ter desenvolvido e incorporado na sua trajetória uma ideologia, que primava pela mobilidade e ascensão social. Assim, percebemos que o investimento na formação de hábitos sociais favoráveis ao desenvolvimento de uma relação com a educação

foi estimulado desde cedo pela família dos estudantes pesquisados. A idéia da educação como salvação para os problemas sociais e, indiretamente, o saber como a solução para a condição racial e as desigualdades na sociedade, parece terem estado sempre presente na vida dos estudantes.

Os estudantes construíram e desenvolveram sua percepção racial ao longo de uma trajetória de vida, onde os pais ajudaram na formação de estratégias defensivas nos enfrentamentos ao racismo e às carências sociais.

Os ambientes de aprendizagens, tanto na família, como na rua e na escola, foram interpretados pelos estudantes como experiências positivas, ao longo de sua educação. Apesar dos estudantes apresentarem algumas vezes uma relação de medo e prazer com o ambiente escolar, este era sempre valorizado, podendo refletir uma relação com o saber que pode ter influenciado seu percurso até a pós-graduação.

Os estudantes pesquisados parecem ter uma boa relação com sua auto-estima, reconhecendo suas próprias capacidades, cientes que outros a reconhecem e dispostos a enfrentar desafios. Talvez motivados por um desejo de reconhecimento, eles escolheram caminhos que viabilizassem os seus desejos e lhes garantissem outra posição na sociedade. Acreditando na educação, os estudantes pareciam não desistir frente às dificuldades; com uma forte determinação, eles pareciam visualizar perspectivas, onde só havia dificuldades.

A identidade afro-brasileira parece ser importante para os estudantes pesquisados, a ponto de a afirmação de seu pertencimento racial estar explicitada, inclusive motivando as escolhas e o trabalho profissional. Para alguns estudantes pesquisados, a identificação com a temática racial se confunde com a vida profissional, familiar e educacional. Para eles, sua identidade influencia sua leitura do mundo, suas escolhas, condutas, carreira profissional, educacional e projetos de vida.

Identificamos, então, até aqui, que vários e diferentes são os motivos que levam o estudante a fazer uma opção por determinado caminho, na busca por continuar estudando. Para alguns estudantes, as experiências profissionais, a iniciação científica, a orientação de professores, a participação como aluno especial, ajudaram a fazer suas escolhas por áreas de estudo na pós-graduação, áreas de atuação que possibilitassem realizar seus interesses.

Com alegria e otimismo, alguns parecem prosseguir com determinação, diante das dificuldades sociais. Caminham motivados por valores existenciais e, conscientes de sua condição diferenciada, como estudantes aplicados e de desempenho reconhecido por professores, eles fazem parte da exceção, são estudantes disciplinados em seus objetivos e conscientes de sua condição racial e social. Buscam fazer uma carreira que lhes permita uma

relação com seus ideais, seguindo as orientações e conselhos de familiares e professores. Vivendo em condições sociais desvantajosas e desestimulantes, têm ambições sociais e profissionais, apreendidas através dos pais, e buscam esforçadamente se ajustar ao sistema de ensino.

O trabalho educacional das famílias foi fundamental na construção de uma identificação com o universo escolar e com a construção de expectativas de melhoria das condições de vida. Nas camadas populares e, em especial, nas famílias negras, isto significa seguir um processo solitário, sem suporte e condições de acesso a informações e orientações escolares, que vão desde a prática de leitura até ajuda nos deveres de casa; orientações no tocante às escolhas das profissões. Assim, orientações acadêmicas anteriores de professores, reforçadas no ambiente familiar, alertam para o funcionamento da universidade, do acesso a um curso de especialização profissional e da pós-graduação que pode fazer grande diferença.

O projeto familiar, consciente ou não, pode ter sido fruto de pais com certas visões e expectativas sobre o futuro, que ambicionaram um outro padrão social, acreditando e tomando a educação como caminho para a mudança. Dessa forma, para os estudantes pesquisados chegarem à educação superior foi necessário passar pela identificação com o projeto de seus pais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a apreensão de uma ideologia e uma relação com o saber, em particular os investimentos e expectativas, as escolhas, as condições materiais e subjetivas podem influenciar no percurso do estudante negro até a pós-graduação, considerando o papel da ambiência familiar nessa trajetória. Portanto, a adequação a um ambiente social decorre de diversos fatores, o que para as famílias negras sem recursos materiais para tal e para seus filhos se tornam ainda mais complicados.

O sentimento e a percepção sobre sua negritude, na experiência de estudantes negros, muitas vezes se relacionam a uma descoberta de sua condição sócio-racial, de maneira dolorosa e difícil, com elevado custo emocional e social. Não sabemos ainda a total dimensão desses sentimentos em sua subjetividade, ou quais são os reais efeitos das ações afirmativas, no posicionamento identitário da população estudantil negra, entretanto, podemos perceber que o sistema de cotas parece ter fortalecido a aceitação da identidade negra, na construção de sua identificação positiva de afirmação e resistência a uma condição de desvantagem em relação a uma condição de privilégios da branquitude.

## 5. CAPÍTULO II

### **A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O SABER – A SUPERSELEÇÃO DOS ESTUDANTES NEGROS**

O capítulo que aqui se inicia visa compreender as experiências escolares na educação básica e no ensino superior dos estudantes negros e suas influências no acesso à pós-graduação. As relações que eles estabeleceram com o universo escolar e acadêmico, considerando os aspectos culturais, ideológicos, sociais e relacionais do funcionamento do sistema de ensino e suas implicações na construção de uma relação com o mundo, consigo, e com o outro, podem ter sido fundamentais no seu percurso até a pesquisa e o ensino de pós-graduação.

Para o estudante negro, chegar à educação superior em uma realidade que implica ter vivenciado condições adversas, onde o racismo e a discriminação se configuram em obstáculos é um processo de amadurecimento, onde as dificuldades vivenciadas e estratégias adotadas, conscientes ou não, parecem construir uma relação e um sentido específico para as populações negras com o saber universitário. A chegada à educação superior, para esse contingente, supõe uma trajetória de resistência e de muita negociação, onde a necessidade imediata de incorporar determinados códigos e de assimilar a cultura dominante foi a única alternativa para o sucesso.

O sistema de ensino é favorável aos estudantes que tenham tido condições e oportunidades sociais para desenvolverem uma determinada relação com o conhecimento formal e uma disposição para se adaptar às normalizações do ensino oficial e construir uma carreira até a educação superior e à pós-graduação. Para outros, significa superar obstáculos de acesso e permanência no ensino superior, criar condições materiais para o exercício, continuar aspirando mais conhecimento e tomar a ciência como via dessa aquisição. Este é um processo cumulativo que, para o estudante negro, em cada nível, elimina e reduz a possibilidade de prosseguimento e de chegar à pós-graduação.

O estudante que possuir maior disposição para atender às exigências demandadas pela educação formal, será aquele que mais facilmente progredirá no sistema de ensino.

## 5.1 – O ESTUDANTE NEGRO E SUA RELAÇÃO COM O SISTEMA DE ENSINO

Neste subcapítulo, buscamos identificar as relações que os sujeitos fazem com a educação, uma das origens para sua busca por estudos avançados e sua chegada a um programa de pós-graduação em educação e contemporaneidade.

Ao tratar a todos, por mais diferentes que sejam como iguais, o sistema de ensino sanciona, legitima e justifica as desigualdades iniciais diante da formação cultural e social (BOURDIEU, 1998). Ao ignorar a pluralidade cultural presente entre os estudantes e privilegiar um currículo voltado para a cultura de determinado grupo, o sistema educacional privilegia os mais favorecidos e desprivilegia os mais desfavorecidos. Em uma sociedade de heranças civilizatórias diferentes, os níveis sociais mais elevados tendem a refletir essa diversidade de sua formação étnico-racial.

A atividade pedagógica produz as condições simbólicas da educação formal, pela organização metódica, e organiza um currículo que visa assegurar a assimilação e interiorização do código simbólico da cultura dominante. De modo mais geral, fica evidente que o modelo educacional reforça o privilégio para aqueles que desenvolveram uma identificação, um nível de investimento educacional e uma capacidade de incorporação e assimilação da cultura escolar e desse tipo de relação com o saber.

Considerando, entretanto, que o sistema de ensino não pode se desincumbir de sua função própria de servir ao grupo dominante, ele deve para cumprir sua função externa de reprodução cultural e social, ajudar a produzir um “modo de ser”, um sujeito, uma identidade, tão conforme quanto possível aos referenciais do grupo dominante e, mais especificamente, a uma forma de relação com o sistema de ensino. Sendo assim, a escola tende a privilegiar continuamente, inclusive através de seus sistemas avaliativos de progressão na carreira educacional, estudantes que tenham tido ao longo da carreira escolar uma determinada assimilação de conhecimentos.

Existem diversas teorias da deficiência. John Ogbu (1978) distingue três: a teoria da privação, onde a deficiência é representada pelo que falta para as crianças terem sucesso na escola; A teoria do conflito cultural, na qual a deficiência é representada pela desvantagem dos alunos cuja cultura familiar não está conforme com as expectativas de sucesso escolar; a teoria da deficiência institucional, onde a deficiência é uma desvantagem gerada pela própria instituição escolar, em sua maneira de tratar os estudantes das famílias populares (currículos, programas, expectativas dos docentes, etc). Assim, dizer que o estudante negro é deficiente

sociocultural é não só pensá-lo como um objeto, é dizer que em relação os conteúdos, volumes e valores exigidos pela escola, os estudantes negros:

Não têm as bases necessárias para apropriar-se deles. É verdade que elas provêm frequentemente de famílias populares. Não são esses fatos que questiono, mas a maneira como eles são teorizados em termos de faltas, deficiências e origem, sem que seja levantada a questão do sentido da escola para as famílias populares e seus filhos, nem a da pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças. O que eu questiono é também a triagem que dessa maneira é feita entre os fatos. Está comprovado também que certas crianças de meios populares têm sucesso, apesar de tudo, na escola. Isso deveria fragilizar a teoria da deficiência e da origem: nem todas essas crianças sofrem uma desvantagem por causa de sua origem; deveríamos, portanto, olhar esses fatos mais atentamente. (CHARLOT, 2000, p. 28).

Dotados da formação familiar “adequada ao universo escolar” (um valor e investimento na educação formal) e dos instrumentos escolares “adequados” (leitura, escrita, conhecimento da história formal, conhecimento das ciências, etc) que são a condição da reprodução dos valores simbólicos específicos da cultura dominante, os estudantes vão incorporando uma relação com o conhecimento escolar, que é reforçado com os sistemas de avaliação e cobrança desses valores escolares e desses conhecimentos. Assim, a avaliação escolar é um dos mecanismos de reprodução implícitos ao sistema de ensino, na medida em que impõe como critério um determinado referente cultural e social.

Uma vez constituída essa cultura de valorização de saberes escolares, a ideologia dominante atua no sentido de reforçar, aprofundar e retro-alimentar a crença em um tipo de “economia educacional” onde os que “fracassam” no sistema de ensino têm déficit de aprendizagem, justificando que, se os estudantes “não acompanham” os conteúdos, é porque são defasados em sua formação escolar, social e familiar, ou ainda porque são pobres. Ao abordar apenas por essas perspectivas, alguns estudos, terminam por desconsiderar o estudante como sujeito, seu desejo, sua relação com o sistema de ensino, sua relação com o saber e, conseqüentemente, sua constituição na relação com a vida.

Assim, compreender as atitudes dos estudantes frente ao conhecimento escolar é também compreender os aspectos subjetivos, na interiorização de discursos que também são ideológicos. Então, as diversas interpretações das situações de “sucesso” e “fracasso” escolar levam em consideração as experiências que os estudantes vivem e a forma como dão sentido e significado aos discursos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Tratar o processo educacional em nosso sistema de ensino, como uma questão de ter ou não ter conteúdos, de acúmulo ou não de metodologias, termina por focar exclusivamente

em uma lógica da ausência de insuficiência de capital cultural, uma lógica de acumulação e de insuficiência de patrimônio social. Ao pensar desta forma, a interpretação da relação do estudante com o saber se apresenta na culpa da deficiência de algo, a falta parece ser vista como algo econômico, como algo mensurável matematicamente, medido e quantificável, que fortalece uma concepção de mundo e uma relação com a incompletude, onde a falta<sup>34</sup> pode ser observada e articulada na relação ensino-aprendizagem, como mobilizadora de interesses e, utilizando a mesma lógica econômica, um investimento do estudante em seu desejo.

Considero muito importante a adequação das leituras que envolvem aspectos da estrutura social no funcionamento do sistema de ensino, entretanto não podemos deixar de incorporar aspectos com relação ao trabalho subjetivo do estudante em suas experiências escolares, suas histórias, seus significados e suas interpretações da realidade. Principalmente quando admitimos que a falta é o que move o desejo do sujeito; são as expectativas e as condições que viabilizam a realização de desejos. Assim, como observamos até aqui, parte das famílias e dos estudantes negros têm que articular desejo, expectativa, identificações, oportunidades e condições no sistema educacional e investir na escolarização.

Existem diversas formas de interpretar as questões relativas ao sucesso e fracasso escolar, interpretações negativas e positivas. A leitura negativa torna o problema que é relacional em objeto, para depois tornar as coisas, que na verdade eram relações, em objetos ausentes, explicando o mundo por deslocamento das deficiências e ausências. Essa é uma leitura que o pensamento europeu parece utilizar como categoria dominante na compreensão da realidade social e relacional e na constituição do sujeito. Praticar uma leitura positiva, entretanto, é prestar atenção na falta como mobilizadora de desejo e não apenas em suas carências. É perguntar-se o que desejam os estudantes em situação de fracasso. A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica (CHARLOT, 2000).

A leitura “afirmativa” é ler de uma outra maneira, considerando uma nova postura epistemológica e metodológica, que considera a falta, porque o estudante é um sujeito desejante, logo, um sujeito faltante, onde essa falta é estruturante do indivíduo e o constitui como sujeito. Mas, sobretudo, não busca, equivocadamente, supor poder suprir a falta com conteúdos, mas utilizá-la para mobilizar o desejo de saber do estudante, através da compreensão do sentido e da relação do sujeito/estudante com o saber, nas suas diversas modalidades e representações.

<sup>34</sup> Faço referência aqui a importância que a falta tem na estruturação do desejo, e as implicações do conceito da falta, como estruturante do sujeito e seu desejo, a partir dos estudos de Freud e Lacan.

Kupfer (2004), ao falar sobre o desejo de saber: uma teoria freudiana da aprendizagem, relata que Freud gostava de pensar nos determinantes psíquicos que levavam alguém a ser um “desejante de saber”. Nessa categoria incluindo-se os cientistas, que devotam a vida à pergunta *por que*, e as crianças, que, a partir de um determinado momento, bombardeiam os pais com *por quês*. Para Kupfer, abordar esse tema a partir de uma perspectiva freudiana é, antes de mais nada, buscar resposta para a seguinte pergunta: o que se busca quando se quer aprender algo? Só a partir dela pode-se refletir sobre o que é o processo de aprendizagem, pois o processo depende da razão que motiva a busca de conhecimento. Sem cair em discussões acadêmicas a respeito da validade conceitual de termos pode-se, contudo, através da interpretação da autora, extrair daí o mais importante: o desejo de saber associa-se com o dominar, o ver e o sublimar. Para a autora, ao interpretar Freud, essa pulsão, sublimada, transforma-se, após a associação com a pulsão de domínio, em “pulsão de saber”. Essa pulsão transforma-se em curiosidade agora dirigida, porque sublimada, a objetos de modo geral. “São seus derivados o prazer de pesquisar, o interesse pela observação da natureza, o gosto pela leitura, o prazer de viajar (ver coisas distantes e novas) etc.” (KUPFER, 2004, p. 79-84)

Por isso, pode-se dizer que, da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo que se estabelece entre o seu professor e seu aluno, que estabelece as condições para o aprender, sejam quais forem os conteúdos (KUPFER, 2004, p. 87).

Em uma leitura “afirmativa”, a partir de Charlot, deve-se perguntar o “que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo estudante, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo de relação que é mantida com outros, etc. Procurar compreender o estudante negro que chegou à pós-graduação é considerar que esse estudante é consequência de uma situação que advém de uma história. É considerar que o estudante é um sujeito. Um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo no sentido de seu desejo. Praticar uma leitura afirmativa, é considerar as condições para o aprender, estabelecer e compreender as relações entre professor e “aluno” no processo ensino-aprendizagem, é recusar-se a pensar e reduzir o estudante negro a um objeto passivo no seu percurso educacional, “reproduzido” pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas, como desejos, sonhos, trabalho e investimento psíquico<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> Ver Rita Gonzáles, sujeito e trabalho: uma leitura psicanalítica da escolha profissional.

Podemos identificar que o objeto de uma sociologia da experiência social aplicada a educação pode incorporar também a subjetividade dos estudantes. Entretanto, o sujeito não se reduz à soma de seus aprendizados, o sujeito social apropria-se das experiências de uma forma singular. A experiência escolar, pois, produz também subjetividade, e experiências escolares diferentes, geram formas diferentes de relações com o universo escolar; experiências iguais também podem gerar relações diferentes, logo, existe um sujeito na experiência. Assim, a escola produz ou contribui para marcar experiências e histórias. O estudante é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade, onde existem relações e processo sociais (CHARLOT, 2000).

O estudante negro está inserido em relações sociais no ambiente educacional, onde a discriminação o racismo e seus discursos reforçam e ajudam a reproduzir estereótipos e relações de subalternização. Uma compreensão da trajetória de vida de um estudante negro até a pós-graduação deve dialogar com uma perspectiva que estabeleça como princípio que toda relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro, que é representado por uma ordem simbólica e social. Toda relação é também relação com o outro, e toda relação com o outro é também uma relação consigo próprio. Então, um princípio fundamental para compreender a experiência escolar na busca por acesso à pós-graduação é perceber que a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber. Não há relação com o saber senão de parte de um sujeito, e o sujeito é desejo, é falta, é significação de experiência e atribuição de sentido ao que lhe acontece

Não há sentido senão para um sujeito em busca de si e aberto ao outro e ao mundo. Toda a relação consigo mesmo é relação com o outro... O sujeito e seu desejo não são inteligíveis senão através da condição humana. É daí que é necessário partir... condição que faz dele um sujeito, ligado ao outro, desejando, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo (CHARLOT, 2000, p. 48-49).

O estudante negro mobiliza-se na busca por conhecimento quando investe, quando faz de si mesmo um recurso, quando é posto a dar sentido, o que remete a um desejo, um significado e uma significação própria, um valor. A atividade de pesquisa possui, então, uma dinâmica interna, dinâmica que supõe uma troca com o mundo, onde o estudante encontra objetivo e metas desejáveis e identificadas como possíveis meios de ação e transformação de sua realidade.

O sentido, em uma área de interesse para as comunidades negras, é mais do que dar um significado conceitual, é dar um sentido que diz algo do valor específico atribuído pelo sujeito ou grupo social, produzido pelas relações entre os signos e significantes que constituem as experiências o conceito que têm um valor diferencial em cada sistema interpretativo. Têm sentido singular uma palavra, um enunciado, uma experiência, principalmente as discriminações percebidas e introjetadas consciente e não conscientemente, que possam ser postas em relação com os outros em um sistema de referências simbólicas. Logo, faz sentido para um estudante negro algo que lhe acontece, que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que fazem parte de seu cotidiano, que ele já pensou questões que ele já se propôs. É significativo para o estudante negro que o que produz compreensão e identificação, o que esclarece algo no mundo, o que pode ser aplicado em uma troca na relação com outros, é o que merece ser apreendido. O sentido e a significação são produzidos por estabelecimento de relações, dentro de um sistema cultural, social e étnico-racial, no encontro com as relações estabelecidas com o mundo e com os outros.

O conhecimento escolar foi construído em uma história coletiva que é da cultura humana e está submetido a processos coletivos de validação e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens e culturas. Entretanto, o estudante mantém com o mundo, com a escola, com a universidade e entre si relações que não são apenas epistemológicas ou de conteúdos, são relações sociais que também influenciam na caminhada educacional. Essas relações são necessárias para constituir o saber, mas, também, para sustentá-lo após sua construção. Assim, um saber só continua válido na escola e na universidade, enquanto a comunidade científica continuar considerando que se trata de um saber que tem valor de verdade e merece ser transmitido. Um saber só tem sentido e valor para o sistema de ensino e para os estudantes negros por referência às relações que produz com o mundo, consigo, com os outros. Assim, “se o saber é relação”, as relações dos estudantes e a sua intermediação pelo racismo, podem levá-lo a adotar uma relação com o conhecimento escolar contaminada por experiências de discriminação e racismo. Trata-se de buscar entender como foi construída a relação com a educação e a investigação, a pergunta e a fala no estudante negro através de sua escolarização e suas relações com o universo escolar e acadêmico. Experiências que parecem ter proporcionado tensões, porém muita significação positiva, experiências de aceitação, de respeito às suas diferenças, de pertencimento ao espaço

escolar e universitário. Nesse sentido, a questão do saber na universidade deve ser também uma questão de posição subjetiva frente à ambiência universitária.<sup>36</sup>

A relação com o saber, para o estudante negro, não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, pela escola e pela professora, mas também por um tempo, um momento de sua história, e um momento de outras histórias: as da comunidade na qual vive, dos espaços nos quais ele se relaciona socialmente, na festa, no pagode, na rua, no baba (futebol), na festa de largo, no intervalo de aula. A construção de uma relação com o saber é um processo que tem um conjunto de percepções e de representações que se inscrevem em uma apropriação de experiências passadas e das projeções que cada um constrói, a partir do passado, para o futuro. A construção da relação com o saber é, pois, uma relação com um espaço-tempo e significado individualmente, e quando coletivamente ligados a sujeitos inseridos nessa mesma relação espaço-tempo. O que está em jogo nesse espaço-tempo é civilizatório, cultural, epistêmico, social, cultural, subjetivo e relacional. Estão em jogo também relações raciais e étnicas, identitárias, do tipo: “quem sou eu, para os outros e para mim, eu que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo?” Compreender a relação com o saber do estudante negro que chegou à pós-graduação é trabalhar a relação com o saber enquanto relação identificatória, na construção da formação de sentido para sua trajetória de melhoria das condições de vida.

Em sentido estrito, a relação com o saber é o próprio sujeito, também sua identidade, na medida em que aprender, apropriar-se do mundo, construir-se, se faz em relações sociais e com o ambiente de forma objetiva e subjetiva, relações construídas muitas vezes na experiência de discriminação sutil e velada no sistema de ensino, no racismo e no preconceito com as referências negras. Então, para o estudante negro pesquisado, dar sentido ao saber como forma de afirmação identitária ou, ainda, construir as bases para mudanças sociais e transformação da sociedade pode representar uma significação particular e singular, mas também estruturante para alguns que queiram melhoria das condições de vida e escolheram esse tipo de identificação com o saber. Para Charlot, “a relação com a escola pode envolver representações da escola, mas, também, do futuro, da família, presente e futura, do trabalho e do desemprego na sociedade de amanhã, das tecnologias modernas, etc.” (CHARLOT, 2000, p. 84).

<sup>36</sup> Ver seminário XVII – Lacan – O avesso da Psicanálise, relação entre discurso da ciência, posição e saber.

### **5.1.1 - A Experiência Escolar e um Sentido Positivo para Continuar os Estudos: a superação de obstáculos**

Veremos a seguir, através dos relatos dos memoriais, como as experiências escolares e acadêmicas influenciaram a trajetória educacional dos estudantes negros pesquisados até a pós-graduação, considerando que a experiência pode produzir sujeitos, ressignificar estratégias, inclusive identificando e melhorando a compreensão sobre o funcionamento do mundo e das relações com os outros.

Segundo a pesquisa de Bowen e Bok (2004), ao analisar a trajetória universitária de estudantes negros, é bem possível que as notas universitárias sejam menos afetadas pela renda familiar e pelo grau de instrução dos pais do que pelo número de livros existentes em casa, pelas oportunidades, pela natureza das conversas à mesa e, em termos mais gerais, pelo envolvimento dos pais na educação dos filhos. Assim, os autores reforçam a importância de uma ambiência educacional familiar, enriquecida de elementos objetivos e de condições favoráveis à aquisição de um valor ao conhecimento escolar como forma de ascensão social e, conseqüentemente, da incorporação de uma ideologia de sucesso, ao longo da trajetória de vida dos estudantes negros. Entretanto, para investir na escolarização, é preciso que o estudante acredite que seu esforço se transformará em notas, elogios, prestígio e retorno ao seu investimento de tempo de estudo, no curto, médio e longo prazo. No entanto, estudantes negros talentosos vêm-se diante de estereótipos raciais que os levam a temer que, apesar de suas realizações escolares e acadêmicas anteriores, se saiam mal, solapando seu desempenho. Às vezes, essa vulnerabilidade é reforçada em situações tensas, inclusive porque, quando se garantia aos estudantes negros que os testes a que se estavam submetendo não seriam usados para medir sua capacidade, seus desempenhos deixavam de ficar abaixo do exibido pelos brancos.

A pesquisa acadêmica deve fazer mais do que simplesmente preparar os estudantes para suas carreiras profissionais (ensino). Devemos pensar a universidade em seus aspectos ligados à extensão (intervenção social) e à pesquisa (desenvolvimento). A pós-graduação possibilita a articulação dessas três dimensões da universidade, e pode representar, para o estudante, uma possibilidade de integração de objetivos. Para Bowen e Bok (2004) os estudantes negros, durante a graduação, foram mais atuantes em trabalhos de cunho social que seus colegas de classe brancos, e um terço do total de negros das universidades pesquisadas participou de grupos de aperfeiçoamento comunitário ou de bairro. Cerca de 33% deles participaram do trabalho de organizações juvenis e religiosas, e 24% de diretorias escolares ou de outras atividades ligadas às escolas elementares e secundárias. Os homens negros

também mostraram maior tendência do que seus colegas brancos a contribuir seus para organizações culturais/artísticas e para o trabalho de associações de ex-alunos de faculdades e universidades. Mais de 25% deles engajaram-se em atividades culturais, inclusive no trabalho voluntário em museus e organizações artísticas.

Como podemos perceber, os estudantes negros possuem um outro tipo de relação com a formação universitária e, mais especificamente, com a pós-graduação. Diferentemente da educação básica e da formação profissional na graduação, a pós-graduação adquire significados mais complexos. Não limitada ideologicamente apenas pela melhoria de condições sociais, talvez sua condição racial tenha lhes sensibilizado para a transformação da sociedade, e como aprenderam desde cedo o valor estratégico da educação, acreditam na pesquisa como estratégia de retorno social para seus pares. Buscar a pós-graduação em educação, para o estudante negro, pode estar relacionado a um inconformismo com o modelo educacional e um desejo de modificar a realidade do estudante negro no sistema de ensino.

O universo escolar e acadêmico, no geral, não é favorável ao estudante negro. Esses estudantes, em função de sua condição étnico-racial e a realidade social, são inferiorizados por uma parte da sociedade socialmente dominante e sua cultura, que o sistema de ensino busca reproduzir. Assim, esperamos demonstrar que, apesar de a escola ser um lugar não favorável aos estudantes negros, estes ressignificaram positivamente suas experiências.

### **5.1.2 - O Estudante Negro e a Prática Docente**

A escola, a universidade e até a pós-graduação, para muitos estudantes negros, como pudemos identificar no grupo focal e na observação participante, são ambientes onde a alteridade do estudante não é contemplada, a fala “não era permitida”, só com autorização, uma relação estabelecida na base da autoridade, do exercício do poder, na intimidação e subjugação de alguns. Na universidade, um espaço onde a temática racial e os saberes africanos não são contemplados, há um silenciamento dos outros conhecimentos. Passamos de uma repressão física e simbólica, para uma negação teórica. Segundo alguns estudantes, “a disciplina no universo escolar era uma coisa que não se podia esquecer”. Espaço de uso inclusive da força física, a escola, para alguns, foi um espaço de relações agressivas, onde o controle sobre o estudante às vezes se dava com a força física e a ajuda da palmatória, às vezes subjetivamente com o autoritarismo inferiorizante, outras com a intimidação da fala e a imposição da verdade.

Como veremos a seguir, Lanara relata, em seu memorial, sua relação com conjunto de experiências, que são dialéticas, entre vivências de castração e negação, e a vivências prazerosas e que mobilizam.

O silenciamento a que fui submetida pela prática dessas professoras levou-me à compreensão de que a máxima "e foram felizes para sempre", traz, na sua gênese, a dureza do reconhecimento de que o verbo está associado a um conjunto restrito de sujeitos. Duramente percebi que a harmonia das formas, a solidariedade das relações pertencia a um universo imaginário. O mundo estava dividido em possibilidades, acessos, respeito, direito e cidadanias diferentes, muito desiguais... Descobri que as diferenças não se referiam a espaços da subjetividade, da singularidade do ser, referiam-se à desigual forma de constituir direitos e acessos, desigual sonoridade para as vozes constituintes do cenário, onde poucas são audíveis e muitas são silenciadas a partir da amplificação dos ecos daqueles que "assenhoraram-se" da verdade. Nesse ínterim, ao escolher fazer magistério, decidi ser uma professora diferente dessas, pois não queria deixar nos meus alunos as marcas que deixaram nos seus. Queria ser uma professora com os matizes de Aidil, Clarice e Célia Paim. Então me mudei para Feira de Santana, fui morar com parentes, por considerar que lá teria melhores condições para uma formação mais qualificada. (Lanara)

Para Lanara, a escola mostra uma realidade que, diferentemente do que ela sonhava, era feita de desigualdades. Fazendo uma reflexão crítica e ressignificando depois de adulta sua condição, ela descobriu a realidade de sua condição racial, com uma clareza e compreensão das relações sociais, próprias de quem reflete sobre sua história. Inconformada com as injustiças, ela visualiza na escola um espaço necessário para as transformações da sociedade, pois formas desiguais de tratar direitos constituem desigualdades, e formas iguais de tratar as diferenças também geram desigualdades. Dando sentido a fatos, atualizando-os no momento da escrita do memorial, Lanara contesta a prática docente nas relações com os estudantes. Entretanto, essas contestações não fizeram a estudante desistir de sua carreira educacional. Com um discurso consciente da realidade excludente e desigual da sociedade, descobre na escola as relações de poder que definem lugares e posições.

A relação com a autoridade e o poder, presente no exercício do saber docente, ela identifica no silenciamento de alguns e na permissão de fala de outros, na disciplina e no discurso dos professores que se assenhoravam da verdade. A escola, como espaço de relações de poder e de submissão de alguns, incomoda a estudante, que via nesse fato uma razão, um sentido para escolher o magistério e uma prática docente que resgatasse as experiências positivas, adquiridas nas relações escolares, construindo uma carreira diferenciada. Talvez aí a motivação para continuar estudando, compreendendo a realidade e buscando transformá-la. O caminho à graduação e pós-graduação pode, então, se apresentar como uma alternativa.

Não querer ser uma professora como algumas que teve estimulou uma carreira profissional reflexiva.

A escolha por mudar-se para um município maior indica uma preocupação com a aquisição de conhecimento que lhe permitisse um acesso a possibilidades educacionais melhores. Fica clara a preocupação com uma formação qualificada, demonstrando desde cedo que a relação com a educação extrapola a simples necessidade de cumprir um ritual de passagem na conclusão de cada ano de escolarização.

O silenciamento imposto pela escola funciona não como uma disciplina escolar “necessária” e, dentro do modelo educacional vigente, “normal” de sala de aula. É mais do que isso: ele representa a negação à fala, o silêncio a que são submetidos os estudantes negros, inclusive com expressões racistas como: “fala mais do que a nega do leite”, onde o estereótipo de falar muito, perversamente, silencia e inibe a inteligência e autoconfiança no processo de desenvolvimento intelectual e acadêmico, como relatado no grupo focal e nas observações de campo. Assim, uma grande maioria de estudantes pode ter seu potencial restringido a um papel passivo e subalterno no processo ensino-aprendizagem, construído na ambiência escolar e acadêmica e originado na relação professor-aluno. Entretanto, o privilégio da fala, limitado a alguns poucos que se hegemonomizam em função de uma ambiência favorável, favorece a autoconfiança e desenvolvimento reforçados com incentivos, inclusive influenciando sua facilidade de articulação de ideias e, conseqüentemente, o desempenho no uso da língua portuguesa escrita e falada. Então, desejar chegar à universidade, superar as barreiras no sistema de ensino, tomar a fala, inclusive no memorial, é uma luta que começa na objetividade das relações raciais na escola e se estende por todo o universo acadêmico, até a pós-graduação.

A estudante descobre que as desigualdades se constroem com diferentes e desiguais formas de constituir direitos, condições e oportunidades de acesso, privilégios e atitudes, mesmo que não conscientes. Dificultando com diversas estratégias de negação, invisibilização e silenciamento da presença negra nos espaços de poder, as relações no ambiente escolar atuam sistemática e sutilmente na construção da autoconfiança do estudante negro, repercutindo, determinantemente, em seu desempenho escolar, com especial atenção para as dimensões do uso da língua. Desta forma, as possibilidades de acesso à pós-graduação, para o estudante negro, começam a ser limitada pela relação deste com o universo escolar, ambiente familiar, porém parecem ser decisivamente consolidadas na relação com os professores. Optando pela diferença de conduta docente, a estudante/professora se referencia em algumas professoras como modelo, na busca de construção de uma prática educacional diferente do

vivido. Talvez por isso ocorra uma identificação com a ambiência educacional do Programa de mestrado ao qual está submetendo o seu memorial.

Mas o espaço do educador na escola é muito restrito. O excesso de preocupação com os conteúdos programáticos e avaliações oprime e limita sua atuação. Ao educador não sobra tempo para falar da vida, do que acontece na rua, e nem para ouvir o outro. A escola tem sido muito chata, desinteressante. Distante do contexto e da realidade histórica dos sujeitos que a constitui, a escola tem perdido o encantamento. O mal estar docente, a apatia, o cansaço e desinteresse dos alunos refletem o desgaste da instituição escolar. (Paula)

A estudante mostra uma visão crítica sobre a escola e o papel do educador, preocupada com aspectos insuficientes para dar conta do processo-ensino aprendizagem. Acredita que a atuação profissional deve ir além de ensinar conteúdos programáticos e avaliar resultados da aprendizagem, pois é preciso compreender a realidade do aluno, falar e ouvir sobre o cotidiano. O papel do educador é limitado por uma visão que não contempla a realidade da grande maioria dos estudantes das escolas públicas, que tem a rua e uma outra forma de lidar com o conhecimento, com o corpo, com a corporeidade, com a disciplina, com a vida. Talvez, para a estudante, o professor esteja deixando de lado sua sensibilidade como sujeito que passou pelo sistema de ensino, sua autonomia e criatividade no fazer pedagógico, uma prática pouco lúdica, inibidora de outras linguagens e possibilidades de expressão, que não contempla a realidade sócio-cultural dos estudantes negros da periferia, negando suas necessidades, sua arte, seus falares, suas formas de lidar com o mundo. São aspectos do cotidiano dos alunos, que a pedagogia faz perder sua riqueza de conteúdos e de elementos significativos da realidade social, limitando a relação ensino-aprendizagem a um espaço que “tem sido muito chato”, que é o espaço da sala de aula. Desconhecendo outros espaços como o “recreio” a “rua”, espaços de socialização e aprendizado, que precisam ser considerados e incorporados ao processo ensino-aprendizagem, a estudante também parece inconformada com o modelo e a prática pedagógica docente.

Optar por um modelo de aula convencional e de base européia na sua origem, lógica e funcionamento, não possibilita pensar em outros modelos educacionais (indígenas e africanos), onde as relações com o saber e o aprendizado, o ensino e a ambiência educacional se articulam diferentemente, negados no nosso sistema de ensino, mas presente na vida, na ancestralidade e na relação com o mundo do estudante brasileiro, meio índio, meio europeu, meio africano. Assim, o tempo de falar da vida, do cotidiano, da rua, espaço importante nos bairros populares, onde acontecem festas, sociabilidades, aprendizagens, contatos entre

vizinhos e a polícia, é fundamental para o estudante negro da periferia. Preocupada com essa visão da educação, talvez pelo fato de trabalhar com jovens grafiteiros, ela fala também da importância do tempo do educador para a escuta, observação do outro, acompanhamento de suas singularidades. Assim, mesmo aderindo a um projeto de ascensão social por via da educação, a estudante opta por uma ideologia de mobilidade social que, ao mesmo tempo em que incorpora a ideologia do sistema, parece querer subvertê-lo.

Ao destacar a distância da escola e de sua prática pedagógica com a comunidade, seu entorno, seu contexto social, cultural, a estudante atribui características à escola como chata e desinteressante, desgastada, sem encantamento, que parecem refletir sua visão sobre a sala de aula, talvez influenciada pelas suas experiências pessoais e daquelas extraídas dos estudantes grafiteiros. Essas características, para Paula, são responsáveis pelo cansaço, apatia e desinteresse dos alunos, e também dos professores. Mais uma vez o sistema, então, parece selecionar apenas aqueles que se adaptem ao modelo, se integrem e assimilem relações e maneiras de pensar, falar e se comportar, “adestrados e docilizados” pelo sistema de ensino.

Como pudemos perceber a ambiência escolar, não é favorável a uma caminhada tranquila dos estudantes negros até a educação superior. Diante de um ambiente “hostil”, alguns têm que se identificar com a educação como via de ascensão social, negando sua identidade ao longo da vida escolar e acadêmica. Chegar, então, à pós-graduação, é para o estudante negro, superar uma trajetória escolar que pesa como um processo de seleção contínuo, sistemático e intenso que tem seus efeitos na subjetividade de sua autoconfiança, cujo maior instrumento é o racismo e a discriminação, pedagogicamente introduzidos ao longo de uma seleção dissimulada no sistema de ensino.

### **5.1.3 - Escola: lugar de lembranças e identificações positivas com a educação**

A educação, representada institucionalmente pela escola e pela universidade, é o caminho “único e necessário” à pós-graduação e além do mercado de trabalho, para a melhoria das condições sociais. A forma como percorremos essa estrada pode nos ajudar a compreender porque muitos não chegam, outros, não querem, outros por sua vez, querem, mas não conseguem, e alguns poucos chegam e adentram a pós-graduação.

Com o objetivo de identificar como as lembranças do universo escolar podem ter contribuído para uma identificação com a educação, com uma carreira profissional e acadêmica que desembocaram no acesso a um programa de mestrado em educação, os

memoriais, no processo de seleção, se configuram como um dos principais instrumentos para avaliação do mérito no acesso à pós-graduação e identificação da adequação da carreira educacional com o objeto de pesquisa.

As lembranças trazidas pelos estudantes falam de um lugar que, apesar dos problemas com professores, reunia experiências positivas, boas lembranças, bons amigos. Ali se aprendiam coisas, normas, valores, códigos, que assim como os conteúdos disciplinares e as avaliações, eram vistos como enriquecedores e desafiadores. O aprender era um fator de motivação, mobilização e investimento para os estudantes, que se envolviam em encantamentos e paixões por autores e pelo saber.

Como veremos a seguir, Mumbi apresenta, hajam vista os diferentes gêneros literários, uma identificação positiva com a leitura e uma literatura “clássica”, não muito presente em famílias de estudantes negros, pobres. Desde cedo introduzida no meio intelectual, a sua caminhada, apesar dos problemas sofridos está marcada, desde a infância, por uma relação especial com o conhecimento. Considerando a escola como um espaço de aprendizado de muitas coisas (valores, nacionalismo, disciplina, etc.), a estudante construiu uma carreira educacional consoante com as demandas intelectuais clássicas, para uma criança da sua condição - mulher negra, pobre e da “roça”.

A escola, apesar de tudo, foi um espaço de aprendizado, além dos conteúdos disciplinares e das avaliações que exigiam muito da memória, aprendia-se normas, códigos e valores. Tudo era voltado para o sentimento nacionalista (vivíamos uma ditadura), hasteava-se a bandeira, cantava o hino nacional toda quarta-feira, numa rigidez física e silêncio sepulcral; aprendiam-se todos os símbolos da pátria, cultuava-se "heróis" como Duque Caxias e celebravam-se datas históricas com discursos e pompas. Nesta época já lia os clássicos da literatura brasileira. Em 1976, quando conclui a 8ª série, já tinha lido parte dos autores brasileiros e alguns estrangeiros: Machado Assis, José de Alencar, Aluísio de Azevedo, Augusto dos Anjos, Castro Alves, Jorge Amado, Júlio Verne, Eça de Queiroz e muitos outros. Neste período começou a ensaiar versos e cartas de amor, muito embora nunca houvesse namorado. (Mumbi)

A estudante, “apesar de tudo”, consegue significar positivamente sua experiência com o saber, encontrando na escola a continuidade do aprendizado iniciado em casa. A disciplina e a aquisição de normas de condutas, valores sociais e códigos de relações, são um ponto positivo, interpretado como necessário e fazendo parte do processo de aprendizado, o que tem um sentido importante para a estudante. Talvez, para a estudante, continuar aprendendo possa representar uma relação com a educação que lhe permita afirmar-se e constituir-se como sujeito e cidadã, desenvolvendo uma relação de amor com o saber.

Reconhecendo o disciplinamento dos corpos e o silenciamento nas relações escolares e com uma voracidade de quem tem uma relação bastante positiva com a leitura e com o aprendizado, Mumbi parece desenvolver uma relação positiva com a escrita e a leitura, antes mesmo de iniciar o ensino médio. No seu discurso, o entusiasmo “salta do texto” e contagia o leitor de seu memorial, com uma redação que parece demonstrar uma “familiaridade” com leituras e experiências disciplinares que para muitos seriam vistas como enfadonhas e obrigações desnecessárias.

As experiências positivas com meus professores primários e as palavras extremamente significativas da minha mãe foram entusiasmando o desejo de ser professora, vendo nessa profissão uma oportunidade de ter o "saber como poder", compartilhar "saber", aprender e tentar minimizar os problemas enfrentados no bairro como analfabetismo de crianças e adultos. Nutria uma expectativa que todos que moravam ao meu redor, poderiam chegar aonde eu cheguei. Com essas ingênuas idéias escolhi o curso de magistério como a profissão da minha vida. Conclui em 1987 com alguns encantos e muitos desencantos. (Anaitê)

A estudante Anaitê evidencia como se deu sua escolha profissional. Podemos interpretar que uma relação com a educação, com a experiência familiar e com professoras específicas, construiu uma experiência encarada pela estudante como positiva, inclusive lhe “entusiasmando o desejo” por determinada carreira profissional.

A relação com o saber que envolve poder partilha e aprendizado, é presente no discurso da estudante, em uma relação direta com a capacidade de transformar o mundo e seus problemas sociais. Concentrando-se no analfabetismo de seus vizinhos, entende que precisava aprender e conhecer mais, para assim ajudar a minimizar os problemas de sua comunidade. O sentido encontrado para a relação com o conhecimento veio pelo interesse de mudar sua realidade, e a escolha pela educação parece representar uma forma de alcançar o objetivo de melhorar sua realidade e a do mundo a sua volta.

Fazendo a escolha profissional influenciada pela sua mãe e por professores, a estudante optou por utilizar o saber como instrumento de poder na transformação da sociedade. Consciente hoje de seu excesso de otimismo, constrói uma trajetória determinada na busca pelo conhecimento, acreditando que essa pode ser uma estratégia de transformação social de seu bairro. Com uma preocupação com sua comunidade e desconhecendo a complexidade do sistema social, ela mostra otimismo e determinação na vontade de melhorar a realidade social, apesar das dificuldades. Acreditando na alfabetização e na aquisição do conhecimento escolar com alternativas para todos, a estudante, entretanto, parece aderir ao discurso da mobilidade social, com um desejo de transformação social, uma atitude que revela

ao mesmo tempo acreditar na ascensão social e querer socializar o conhecimento e universalizar a educação, promovendo melhoria ao outro, um tipo de ascensão com responsabilidade social.

As experiências dos estudantes marcam uma relação que envolve uma subjetividade, capaz de reconhecer e significar positivamente a experiência educacional, e uma objetividade material, histórica da prática pedagógica, que estrutura relações sociais no ambiente escolar. Com a literatura que trata sobre o negro na educação e os depoimentos tomados no grupo focal e nas observações participantes, verificamos que o acesso desses estudantes foi influenciado também por uma trajetória de busca por algo mais, uma inquietação constante, que os mobilizou para buscar, na pós-graduação, maiores conhecimentos e satisfação de uma demanda intelectual, presente desde a infância.

Não guardo "traumas" de meu processo de escolarização, pois sempre gostei de estudar e, na escola, sempre me destaquei como liderança. Entretanto, considero que o processo de escolarização da maneira como estava constituído, não supria sozinho as minhas necessidades de saber mais, a minha curiosidade, de ir além do "trivial" e, apesar da boa inter-relação com o universo escolar e com os professores, muito dos meus talentos naturais, a criatividade, não foram devidamente estimulados nem valorizados em âmbito escolar. (Moisés)

Direto em sua declaração, Moisés demonstra uma relação com o estudo, própria de quem estabelece uma identificação com o saber. Ciente de sua liderança e de sua caminhada, o estudante demonstra uma autoconfiança e uma relação com o universo escolar, de familiaridade e entrosamento. Com um discurso determinado na busca de mais conhecimento do que a escola estava lhe oferecendo, sinaliza a procura por estudos avançados, e uma trajetória de busca por desenvolvimento de seu potencial, busca essa que pode ter encontrado, na pós-graduação, o caminho.

O estudante demonstra uma relação com o aprendizado que extrapola os muros da escola. Ciente das limitações da escolarização formal, ele busca avançar em suas curiosidades e ir além, reconhece que o processo de escolarização não possibilitou o desenvolvimento, como esperava de seus talentos naturais e de sua criatividade. Tinha boas relações com o universo escolar, mas compreendia que este não dava conta de suas necessidades de saber.

Com uma visão crítica sobre o ambiente escolar e os princípios teórico-metodológicos da aprendizagem, o estudante critica o pouco estímulo e o silenciamento de suas habilidades, reconhecendo a falta de estímulo e valorização de seus talentos.

Gostar do universo escolar da sala de aula, para o estudante negro, pode ser um exercício de superação de representações sociais, de estigmas e estereótipos inferiorizantes no

livro didático, no currículo e nas relações. Entretanto, uma caminhada no sistema de ensino deve ser de identificações, aqueles que não se identificam com o universo escolar e a sala de aula, dificilmente farão uma carreira educacional até a pós-graduação. Às vezes essa identificação se apresenta na pré-escola, outras no ensino fundamental ou médio e outras só na especialização, e há os que buscam a pós-graduação como melhoria funcional, maior possibilidade profissional e ascensão social, porém alguns descobrem, às vezes já na pós-graduação, uma identificação com o conhecimento científico.

Chegar à pós-graduação, para o estudante negro, é mais do que chegar à universidade e ao ensino superior, é o resultado de uma relação com o saber que parece estar presente nos estudantes pesquisados, quer seja na escolha pela docência, atividade profissional de íntima relação com o saber, quer seja na opção por um mestrado em educação.

O período em que cursei o segundo grau, hoje denominado de ensino médio, foi bastante significativo para mim, pois aí surgiu o gosto pela educação e, muito mais, pela docência. (Carina)

Para a estudante, “o gosto pela educação” está ligado a sua experiência com a escola. O ensino médio foi bastante significativo. A relação com a escola despertou um interesse pela docência. A significação dada à educação se construiu ao longo de sua escolarização no ensino médio. Não podemos afirmar que não houve investimento familiar anterior, mas fica claro que a opção pela educação feita por ela, diferentemente de outros estudantes pesquisados, não se deu na infância. O seu processo de identificação com a educação aconteceu uma fase mais amadurecida. Houve uma escolha pela educação, e esta escolha foi feita em uma relação que passou por suas experiências escolares.

A trajetória de vida é um percurso onde a educação e a escola estruturam identidades, estabelecem referências e possibilitam diversos posicionamentos frente à vida, principalmente educacional. Buscar o acesso à pós-graduação, e não sucumbir frente às barreiras sociais, financeiras, raciais e culturais, associado aos tipos de relações subjetivas no sentido de significar e dar sentido à vontade de melhorar a condição de vida. Buscando alternativas à estrutura escolar de ensino, alguns estudantes parecem ter se identificado com alternativas pedagógicas no despertar de um desejo e valorização do saber, institucionalmente representado pela escola, e que tem como destino final a pesquisa, a produção do conhecimento e a pós-graduação.

...quando criança estudei numa escola experimental, a Risco e Rabisco, que usava metodologias e práticas pedagógicas inovadoras; esta experiência fez-

me valorizar a Escola como um lugar de possibilidades e experiências diversas, passando daí a práticas pedagógicas informais ligadas a teatro e jogos de RPG. (George)

Para o estudante, as experiências na educação infantil foram marcantes em sua relação com a escola, fruto de práticas pedagógicas inovadoras que possibilitaram experiências diversas, e influenciando uma relação lúdica com o aprendizado, diferente de uma relação formal, de disciplina e castração que a cultura escolar tradicional proporciona com o saber. Sua criatividade nas práticas pedagógicas foi estimulada através de pedagogia não convencional, que possibilitou uma identificação positiva com a escola.

Diferentemente da maioria dos estudantes, George vem de uma escola experimental, uma escola que lhe fez valorizar a educação e a própria escola como espaço para pensar a ludicidade, o jogo e o teatro no processo educacional. Introduzindo o jogo, como estratégia de aprendizagem, a escola despertou no estudante uma relação com o saber que talvez não tivesse ocorrido se não fosse uma pedagogia de valorização de outros recursos educacionais. Talvez a escola como a que frequentou na infância possa ter contribuído para lançar a semente identificatória com a educação escolar e, posteriormente, ter buscado na pós-graduação e o resgate de sua experiência positiva na educação infantil.

Entretanto, outros não têm a mesma sorte, mas, frequentando escolas tradicionais, encontram espaço de experiências com professoras que marcam suas trajetórias e lhes ensinam a não desistir da escola. Estimulando e reforçando uma relação positiva com a educação, muitas professoras contribuem para a construção de uma carreira educacional de lembranças agradáveis, apesar de lembranças negativas continuarem presentes em suas memórias.

No Ensino Fundamental 5ª à 8ª Série, no Colégio Municipal Gov. Luiz Viana Filho, encontrei lá bons amigos e professores (as) behavioristas, que nos viam como máquinas a serem programadas. De condutas disciplinadoras, construíam a sala de aula através de ações verticalizadas e as decisões rigorosamente obedecidas. Tive muitos (as) professores (as) ao longo dessas 4ª séries; alguns não consigo lembrar, tão insípidos que eram; outros estão vivos em mim, claro que por razões diversas. Lembro-me com afeto e respeito de professora Clarice Caribé, que nos acolhia com o seu respeito e com as palavras de quem acreditava nas possibilidades do outro; Célia Paim, sempre muito comprometida e inquieta diante da dificuldade dos alunos na compreensão dos conteúdos, mas, e, sobretudo diante da possibilidade de vê-los desistir da escola. (Lanara).

A estudante destaca, em seu memorial, o ensino fundamental, variando entre bons amigos e professoras que causaram marcas boas e ruins, significando positivamente suas experiências. Lembra o nome das professoras que marcaram sua relação com a escola e

possibilitavam, acolhimento, afeto, carinho, respeito, crença no potencial dos estudantes, palavras de incentivo e compromisso. Comprometida e preocupada com a possibilidade de evasão dos estudantes, algumas professoras, representam anjos protetores que, compreendendo a realidade e dificuldades dos estudantes, são destemidos em ajudar.

Colégio Estadual Severino Vieira. Ali passei sete anos marcantes da minha vida: O convívio com colegas que hoje, como eu, estão a lecionar ou em outras atividades profissionais; o nascimento das melhores amizades... (Vetusa)

Para Vetusa, a escola era um lugar de bons amigos, de uma relação positiva com o ambiente escolar, onde pôde cultivar boas amizades. A experiência na escola foi marcante para a sua vida e, ao falar com aparente saudosismo, Vetusa demonstra uma relação com a escola que não é apenas de aprendizagem, mas de socialização e afetividade.

As experiências escolares relatadas pelos estudantes em seus memoriais falam de uma escola que foi, apesar de suas experiências conterem aspectos negativos significada positivamente, o que pode ter contribuído para estimular o avanço dos estudantes até a pós-graduação. Segundo os estudos que falam da trajetória do negro na educação, a escola é um espaço não muito amigável ao estudante negro. Entretanto, para estes, a escola foi registrada de maneira a influenciar no prosseguimento dos estudos, na escolha pela docência, na identificação com a escola e com o saber, o que pode ter influenciado também sua chegada até a pós-graduação.

#### **5.1.4 - Escola: a influência positiva dos professores**

A relação dos estudantes com os professores se mostrou importante, influenciando a escolha e a conduta profissional, e marcando a relação com o saber e a escola. São professores admirados e lembrados com muito carinho, exemplos, incentivadores da trajetória educacional. Entender a trajetória educacional é, principalmente, compreender as relações no ambiente escolar, e a sua relação com o sucesso escolar na caminhada do estudante negro pelo sistema de ensino.

Com carências familiares que impedem maior trânsito e progresso no sistema de ensino, chegar até a pós-graduação é encontrar orientações e conselhos que favoreçam escolhas e incentivos no campo escolar e acadêmico. Assim, a relação dos professores com seus alunos, é um dos elementos mais estratégicos na caminhada e acesso à educação superior, tanto para despertar o interesse pela ciência, como para chegar à pesquisa e ao ensino de pós-graduação e adentrar mestrados e doutorados.

Construída na relação com o outro, a trajetória de vida do estudante sempre tem “um professor” que marcou a sua vida no universo escolar, influenciando e sendo referência na vida acadêmica e na pós-graduação. A identificação com educadoras que marcaram suas vidas aparece em muitos relatos dos estudantes, inclusive caracterizando uma relação de admiração e encantamento, permitindo incorporação de uma relação, com o conhecimento, própria. Assim, muitas das relações entre professores e estudantes passam pela sedução transferencial na relação com o saber<sup>37</sup>. Demonstrando um carinho por professoras de sua referência, Vetusa, chama-as de “mestras queridas”, em uma aparente demonstração de respeito e carinho.

...e a presença de mestras queridas que me apresentaram aos nomes da literatura brasileira e portuguesa; algumas que me seduziram com o emaranhado de articulações a descobrir nos exercícios de análise. (Vetusa)

Com um discurso que demonstra uma relação próxima do prazer, mesmo considerando a força da expressão, podemos perceber uma relação bastante afetiva com suas professoras. Diferentemente da maioria dos estudantes negros, a relação com as “mestras” envolvia sedução e curiosidades, interesse e identificação, o que parece ter influenciado em suas relações com o aprendizado de aspectos da língua portuguesa, assim como em articulações e estímulo por “coisas” a descobrir. Podemos perceber, em estudantes já maduros e chegando ao mestrado, como é o caso de Vetusa, expressões que refletem a construção de uma possível identidade profissional, haja vista ter optado pela carreira do magistério em língua portuguesa, e ter escolhido como identificamos em nossa observação participante, um tema de pesquisa ligado a suas experiências com o magistério.

As experiências educacionais e escolares são fundamentais na trajetória do estudante negro que chegou à pós-graduação. Compreender uma chegada é compreender um percurso, dificuldades, obstáculos, mas também estratégias e alternativas encontradas. Para os sujeitos de nossa investigação, apesar de suas dificuldades econômicas, que são evidentes, eles conseguiram, tiveram professores que, como “anjos da guarda”, apoiavam e incentivavam a trajetória, impulsionando para frente e, proporcionando uma esperança e demonstrando acreditar em nosso potencial.

São Caetano, bairro da periferia, pobre, populoso foi o grande palco do início da minha autobiografia. Com as dificuldades que tínhamos de uma vaga na escola pública, na década de 1970, cursei a 1ª a 4ª série na Escola

<sup>37</sup> A psicanálise explicita bastante essas relações de transferência, identificação e saber.

Assis Chateaubriand; pequena, mas com professoras amorosas e dedicadas, que nutriam uma paixão pela educação que me contagiava a estudar e valorizar o conhecimento. Da 5ª a 8ª série passei a estudar em uma escola bem maior que congregava os níveis do 1º e 2º graus, o Colégio Luiz Pinto de Carvalho, localizado também em São Caetano. (Anaitê)

Para Anaitê, a relação é marcada por sentimentos e expressões que sugerem uma identificação com o conhecimento e carinho para com a escola e para com as professoras. Essa constatação mostra a importância estratégica do professor no percurso do aluno ao longo de sua carreira educacional, no acolhimento de suas expectativas e na sua relação com e no sistema de ensino.

Ao descrever as professoras como amorosas e dedicadas, que tinham uma paixão pela educação, a estudante, recorda, de maneira positiva, como essas atitudes das professoras lhe contagiavam e estimulavam a estudar e valorizar o conhecimento. Assim mais uma vez, a professora assumiu um papel fundamental na vida escolar dos estudantes negros pesquisados, mas um ambiente acolhedor também influenciou seu investimento no estudo e na construção de uma relação positiva com o saber e com o universo escolar. Isso demonstra como o entusiasmo e atenção das professoras incentiva a investir no conhecimento.

...outros estão vivos em mim, claro que por razões diversas. Lembro-me com afeto e respeito de professora Clarice Caribé, que nos acolhia com o seu respeito e com as palavras de quem acreditava nas possibilidades do outro... Queria ser uma professora com os matizes de Aidil, Clarice e Célia Paim. (Lanara)

Identificadas como professoras ideais, como exemplo para sua vida profissional, para a estudante, suas relações com as professoras foram permeadas de uma série de adjetivos que sugerem confiança, admiração, ideal, amor, respeito, consideração. Tomadas como exemplo, algumas professoras foram mais do que educadoras, foram referenciais de vida para a estudante, que por vários motivos construiu uma relação diferenciada. Construindo trajetórias escolares marcadas por vários professores, mesmo as experiências ruins foram significadas positivamente, serviram como exemplos do que não fazer, e como motivadoras para estudar e buscar fazer diferente.

Tive muitos (as) professores (as) ao longo dessas 4ª séries; alguns não consigo lembrar, tão insípidos que eram... Arlinda Monteiro e Zenaide, que o tempo inteiro nos depreciavam e insistiam em nos convencer de que aquele não era o nosso lugar... Nesse ínterim, ao escolher fazer magistério, decidi ser uma professora diferente dessas, pois não queria deixar nos meus alunos as marcas que deixaram nos seus. (Lanara)

Mesmo tendo professores que, pelas suas atitudes, não mereceriam ser lembrados, e quando eram recordados, o eram em uma condição de lembranças negativas e castradoras, Lanara não se deixa influenciar negativamente pelas características “insípidas” desses. Consciente de que alguns professores depreciavam os estudantes e com atitudes “tentavam dissuadi-la” de continuar os estudos e construir uma relação com o saber, a estudante, em uma manobra subjetiva, passível de ser investigada, reverte às significações que tenderiam a desestimular a maioria dos estudantes. Ela toma como estímulo para ser diferente e prosseguir, agora com o firme propósito de fazer diferente e não deixar marcas que essas professoras deixaram marcas anti-pedagógicas, marcas de uma concepção educacional onde o distanciamento e o não envolvimento com o aluno esfriam e desmotivam relações, tornando-as descontextualizadas, onde professores e alunos parecem rivais. Marcas, entretanto, que ela parece ter ressignificado ao longo de sua trajetória.

O espaço escolar, então, se configura como um lugar de experiências positivas e negativas para o estudante negro, um lugar que poderia despertar interesses pela ciência, pelo conhecimento e pela pesquisa, entretanto, para ele, tem sido um lugar de elevado custo subjetivo, em função das diversas dimensões dos efeitos do racismo, inclusive institucional, na sua vida educacional. Mesmo assim, alguns conseguem escapar dos efeitos negativos da escola e encontrar motivo para lá permanecer, ter sucesso, chegar à universidade e alcançar a pós-graduação.

Desde então a escola seria para mim o lugar de encontros e desencontros com meus desejos e sonhos. (Josefina)

Conclui em 1987 com alguns encantos e muitos desencantos. (Anaitê)

Para alguns estudantes, a escola era um lugar de contradições, de ódios e paixões, de lembranças e esquecimentos. Recordar a fase escolar mostrava muitas vezes, sentimentos de “dor, rancor” e situações ainda não resolvidas por completo, mas também, se apresentava como lugar de soluções de problemas, de curiosidades. Lugar de coisas boas e ruins. A relação estabelecida pelos estudantes pesquisados com o ambiente escolar foi marcada por encantos e desencantos, mas que foram positivamente significados ao longo de suas trajetórias escolares.

### 5.1.5 – A Chegada à Universidade: outras relações com a educação

Por ser um espaço novo em relações sociais, novo na forma de elaboração e aplicação dos conhecimentos, pois segundo pesquisas de Charlot, os estudantes negros vêm de uma realidade social onde o saber, o aprender e a função da aquisição do conhecimento devem ter uma função prática e uma articulação com o cotidiano, para os estudantes negros a universidade pode propiciar vivências e experiências singulares na trajetória de vida, ampliando horizontes e possibilidades. Assim, a educação superior tem se configurado como espaço de oportunidades, sonhos e decepções, sobretudo um espaço de transformação social. Experiências em uma fase de amadurecimento da adolescência, experiências com a Iniciação Científica, experiências com a política estudantil e a politização do discurso universitário, experiências com outras classes sociais, experiência com outras culturas e outros saberes, tudo isso remete ao acesso a uma outra realidade. Outra realidade busca explicação para o funcionamento da sociedade, uma promoção profissional, maiores possibilidades de conhecimento, melhoria social, entre muitas outras possibilidades de significados para estudar, ao chegar ao ensino superior.

O contato com a política, com a universidade e com a comunidade ampliaram meus horizontes (Ivone).

A universidade é a abertura de um novo mundo para o estudante negro, pobre, da periferia, das escolas públicas. Vindo de famílias simples e ambientes distantes social e culturalmente de sua realidade cotidiana, o acesso desse estudante à universidade provoca mudanças significativas, inclusive quando consideramos a fase da vida e as perspectivas que o universo acadêmico provocam nos projetos profissionais e acadêmicos.

Tratava-se do tirocínio, correspondente à Disciplina Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental. Durante a carga horária de 195 horas acompanhei o processo de aquisição da leitura e da escrita de uma turma composta por jovens com a faixa etária entre 16 e 65 anos. A partir dessa experiência compreendi que ser educador significa ser mais do que um conhecedor de teorias, métodos e técnicas de ensinar. Ser educador significa atuar, agir intencionalmente na formação de mulheres e homens cidadãos, críticos e felizes. (Paula)

Como podemos observar na fala da estudante, a experiência de estágio do curso de pedagogia na educação de jovens e adultos, possibilitou-lhe refletir e compreender o papel do educador. É importante destacar que a educação, para Paula, significa agir na formação de

alunos que são homens e mulheres, cidadãos que, por sua vez, precisam desenvolver, com a ajuda do educador, uma visão crítica.

Para a estudante a sua experiência, que parece ter contribuído significativamente em sua formação universitária e profissional, lhe mostra que ser educadora é atuar e agir intencionalmente na construção de sujeitos, considerando o objetivo de buscar possibilitar-lhes o encontro com a felicidade. Assim, ser um educador extrapola o conhecimento de teorias, métodos e didáticas, significa agir, transformando. É possibilitar não apenas a aquisição de leitura e escrita a seus alunos, mas é, sobretudo ter uma tarefa de fazê-los cidadãos críticos e felizes, o que pode levar alguns a não mais aceitar a sua condição social.

Assim, apesar de estar dentro de uma lógica educacional que desprestigia aqueles que não dominam a escrita e a leitura, a estudante propõe extrapolar o significado e o papel do professor, demonstrando inconformismo com uma educação descomprometida com a realidade social a sua volta. Então, alguns estudantes buscam uma pós-graduação para dar conta de suas inquietações.

No decorrer deste curso-Especialização em “Metodologia em Educação Física e Esporte” (Uneb), conheci muitos professores de educação física e de outras áreas da educação que através de seus discursos, me despertaram para a reflexão da formação do professor, suas habilidades e competências no ensino básico. Foram vários debates sobre escola, corpo, educação e disciplina que auxiliaram no recorte da temática que decidi discutir, não só pela afinidade com o tema, mas como compromisso profissional e educacional. (Ivone). Para a estudante, a especialização parece ter sido um espaço de novas relações, não mais com alunos da graduação, mais com profissionais que trazem outras experiências educacionais, que lhes desperta para reflexões estratégicas na construção de seu objeto de pesquisa. A troca com outros professores, inclusive de educadores da educação física, possibilitou-lhe articular quatro dimensões fundamentais para o estudante negro: corpo, escola, disciplina e educação. (Ivone)

A especialização, então, para a estudante parece ter sido um espaço importante, para uma maior elaboração das experiências, reflexões pessoais, conteúdos adquiridos na graduação.

Cursar uma universidade para os estudantes pesquisados foi muito mais do que obter uma formação profissional, possibilitou a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a formação de professores, amadureceu os compromissos profissionais e educacionais, ampliou conhecimentos teórico-epistemológicos, possibilitando enxergar a educação na sua dimensão pluricultural. A universidade foi um momento de assumir posição e definir identidades.

Conhecer mais sobre Educação, História, Sociologia, Filosofia da Educação foi mexendo com meus desejos e minhas ansiedades, recrudescer em mim a necessidade de tornar a minha vida, a minha existência, mais significativa

não somente para mim, mas também para toda população afro-descendente que sofreu durante anos perante uma sociedade recalcadora... Neste período aconteceram revoluções em minha vida: A descoberta de um continente teórico-epistemológico oriundo das minhas origens, da cosmogonia africano-brasileira capaz de nutrir e sustentar perspectivas pedagógicas distintas, caracterizadas como novos horizontes para o pensar sobre educação pluricultural e o encontro e a influência de verdadeiros mestres em minha vida, pessoas que têm um trabalho muito significativo na luta pela afirmação da diversidade étnico-cultural no Brasil, como por exemplo, Mestre Didi-Deoscóredes Maximiliano dos Santos, Juana Elbein dos Santos, Marco Aurélio Luz, Narcimária (Luinê).

Para Luinê, entra no universo do conhecimento universitário mexeu com desejos e ansiedades, dando sentido a sua vida e a sua existência. O contato com a universidade provocou uma transformação no seu olhar sobre o campo da educação, agora viabilizado pela descoberta da possibilidade de articulação de conhecimentos com aspectos identitários.

Para a estudante, o conhecimento “de um continente teórico-epistemológico” oriundo de suas origens africanas possibilitou um fortalecimento de suas convicções. Chegar ao ensino superior ter contato com outras bases epistemológicas possibilitou uma maior afirmação de suas posições frente a sua trajetória de vida que sofrida por uma sociedade castradora da alteridade, podia ser mais bem compreendida, agora, pela estudante.

A universidade foi a descoberta de um universo intelectual que possibilitava a articulação epistemológica com suas experiências, capaz de alimentar perspectivas e práticas pedagógicas inovadoras, sustentadas em novos horizontes, onde a pluralidade cultural pôde ser valorizada, o que, para a estudante, é fundamental no seu desejo de saber.

A experiência universitária lhe possibilitou receber a influência de “verdadeiros mestres em sua vida”, onde sua relação com esses professores mudou decisivamente sua visão de mundo e suas bases teórico-metodológicas. A estudante expressa uma importância fundamental à afirmação étnico-cultural ocorrida em sua carreira universitária, não mais com os eufemismos e saudosismo das declarações no início do seu memorial, quando fala das professoras da educação básica, mas com respeito e admiração. Luinê desenvolveu uma relação identificatória com seus mestres, o que contribuiu para uma relação com o universo acadêmico e a sua concepção de educação.

Para os estudantes pesquisados foram importantes os contatos e orientações sobre carreira universitária com professores negros. Conforme constatado na observação participante e no grupo focal, esses contatos se configuraram em experiências de identificação e segurança no espaço acadêmico, possibilitando uma maior autoconfiança e estímulo na universidade. Orientação sobre o espaço acadêmico, sobre temáticas, visão de mundo,

escolhas na carreira acadêmica e profissional, mesmo quando diretamente não sabia que estava influenciando, nem de que maneira, o professor parece é um elemento importante e estratégico na construção e formação dos estudantes pesquisados.

A Universidade é um espaço de profundas revoluções, mudanças nos contatos sociais, mudanças no tipo de ensino e de aprendizagem, mudança nas relações de coleguismos e de professores e alunos, mudanças de currículos, um verdadeiro universo de conhecimentos novos e específicos que, para o estudante negro, que na sua esmagadora maioria vem de escolas públicas, é mais um desafio. Também os estudantes pesquisados, a universidade foi um espaço de profundas mudanças na vida, verdadeiras revoluções, afetando suas visões de mundo, suas compreensões sobre a realidade, fazendo com que a percepção sobre a discriminação, a hipocrisia e a falsa democracia racial, provocasse sofrimento, no encontro com um ambiente totalmente diferente de suas origens. Se a escola já era distante em sua cultura, a universidade é um fosso, um abismo social.

O encontro com essa nova realidade social, ao mesmo tempo em que proporciona desafios e motivações, provoca decepções e conflitos. A chegada à universidade provoca desde mudanças no universo simbólico, social e cultural dos estudantes negros, nas linguagens, deslocamentos e relações com o ensino-apredizagem, em um universo de avaliações e trabalhos acadêmicos, completamente distantes do estudante negro da escola pública. Novos desejos, novos e diferentes relações e amizades, novos embates com a vida, com o ambiente familiar e social de origem. Essas mudanças, entretanto, não abalaram nossos estudantes pesquisados, que pelo contrario, buscavam mais, ansiosamente, o conhecimento. Luinê parece uma devoradora voraz e insaciável por saber.

A universidade é um espaço onde, considerando inclusive os cursos de prestígio, as classes sociais e os seus diversos segmentos se encontram, onde os conflitos sociais e culturais se fazem presente, em sala de aula, com todas as suas idiossincrasias, contradições, discriminações, preconceitos. Onde a sociedade mostra a sua cara e as teorias mostram as bases ideológicas do conhecimento. Uma diversidade de realidades sociais presentes no mesmo espaço, transitando no mesmo lugar. Agora é que começamos a ver a vida como ela é.

#### **5.1.6 – A Iniciação Científica (IC): um espaço de seleção diferenciada na continuação de uma relação com o saber e o conhecimento escolar**

A pesquisa representa uma vivência muito importante na formação acadêmica. Essa experiência amplia a visão de mundo, através do trabalho de campo orientado e das leituras e estudos sistemáticos realizados, e estimula a produção científica. A oportunidade de trabalhar com um

pesquisador experiente possibilita a aprendizagem de metodologias de pesquisa e de atitudes éticas e críticas diante de uma investigação. (Paula)

Para a estudante, a formação acadêmica passa pela pesquisa, que amplia a visão de mundo. Sendo uma experiência importante, Paula destaca a iniciação científica, seu papel no incentivo à produção de conhecimento e a aprendizagem de metodologias de pesquisa.

A consciência do que é uma pesquisa, de suas possibilidades, parecia já estar presente nas idéias da estudante. Apresentando uma relativa maturidade, haja vista o pouco contato dos estudantes negros, vindos de escolas públicas, com o campo científico, Paula demonstra uma certa intimidade com a linguagem e o campo. Inclusive, destaca dois aspectos: a atitude ética e a atitude crítica, importantes e necessários elementos em uma formação sólida no campo da pesquisa.

A Universidade e as experiências acadêmicas possibilitam, para alguns estudantes, um encontro com um espaço social totalmente distante de sua origem, proporcionando novidades, desafios, expectativas e oportunidades de visualizar possibilidades, antes limitadas pelo seu convívio social.

Durante a graduação, fui monitora da disciplina Ginástica Analítica, durante três semestres, esta oportunidade me colocou a frente de mais uma experiência totalmente nova e desafiadora. (Ivone)

Para muitos estudantes pesquisados, a Iniciação Científica foi muito mais que os primeiros contatos com a metodologia de produção do conhecimento científico; foi uma oportunidade de fazer uma leitura crítica dos saberes das comunidades, de troca de experiências, de se comprometer com as minorias e optar pelos oprimidos. A experiência na universidade marcou e clareou para alguns estudantes sua opção pelos menos favorecidos, pelos excluídos.

O acesso à universidade, para os estudantes pesquisados, parece ter propiciado uma definição de uma posição ideológica que parecia já vir se construindo, a conscientização de sua condição social e racial. Sua trajetória de vida, a formação familiar parece ter encontrado, na universidade, os instrumentos teóricos para se estruturarem. Os contatos com professores na graduação, preocupados com temáticas sociais, em uma relação interdisciplinar com a educação, possibilitaram uma maior preocupação com o combate às injustiças sociais, utilizando a educação como estratégia.

A iniciação científica trouxe reflexões sobre a articulação entre pesquisa, intervenção, crítica, reflexão, produção de conhecimento e publicização de saberes, fundamentais na consolidação de saberes, articulados com a prática social, com a descoberta de outras formas de produção de conhecimento e com a possibilidade de publicação de suas idéias.

A iniciação possibilitou também um olhar crítico para as teorias que, comparadas com as vivências pessoais, deram amadurecimento intelectual. Este foi um espaço para olhar as comunidades de outro ângulo, valorizando as experiências comunitárias, conhecimentos e saberes não reconhecidos pela academia.

Na iniciação científica os estudantes vislumbraram a continuidade dos estudos e a articulação entre pesquisa e ação, produzindo sentido para seus estudos. Para muitos estudantes, esta foi uma oportunidade de maior aprofundamento na vida acadêmica, uma experiência que estimulava à participação em congressos e eventos, a produção acadêmica, a análise crítica. Os projetos de pesquisa de que participaram possibilitaram um contato com comunidades pobres e negras, em muitos casos projetos com características de pesquisa-ação.

Pudemos perceber que muita importância era dada à iniciação científica, principalmente para visibilização de idéias através de publicações. A iniciação científica para os estudantes negros pesquisados teve uma importância nevrálgica em seus lugares no campo acadêmico.

No quarto semestre de faculdade tive a oportunidade de participar da seleção para a iniciação científica, tendo como orientadora uma das pessoas que mais influenciaram na minha trajetória de vida, a professora Narcimária C. P. Luz... O Odemodé nos proporcionou uma aproximação muito significativa do universo cultural africano-brasileiro e a experiência nesse primeiro ano de pesquisa de Iniciação Científica fez com que o meu curso de Pedagogia ganhasse um novo significado. Todos os processos de aprendizagem desenvolvidos durante a pesquisa a autonomia e as novas responsabilidades no plano profissional abriram novos horizontes no meu caminho... Vivi o período da Iniciação Científica da melhor forma que - pude, procurei aprender o máximo e ter ricas experiências, frutos significativos foram gerados e toda essa vivência aponta para o desejo de continuidade. (Luinê)

As relações com as professoras parece continuar influenciando a vida de estudantes até na universidade. Tendo na iniciação científica uma oportunidade de acesso a outros universos culturais, a estudante parece encontrar na IC uma possibilidade de potencializar seu curso de pedagogia, ampliando o universo de compreensão e significados para a sua prática pedagógica.

Mais uma vez, a aprendizagem parece ser prioridade na vida da estudante, a busca pela autonomia, aprendizado e experiências parece continuar motivando os desejos de dar

continuidade aos estudos e buscar maior aprofundamento nas temáticas raciais. A participação na IC criou novas responsabilidades, abriu novos horizontes, e esse maior aprofundamento no campo acadêmico pode ter servido como articulação entre cultura e saber, na construção do sentido para a aquisição de conhecimentos.

Fui selecionada com um projeto de pesquisa intitulado "Ancestralidade e Educação". mas a necessidade de identificar e analisar como a Ancestralidade e Educação se relacionavam no contexto de uma comunidade de origem africana na Brasil foi uma constante em nossas intenções... Eu já sabia o que queria, já tinha metas estabelecidas na minha vida, mas não sabia como iria realizá-las, a partir daquela experiência tudo ficou muito claro para mim: O desejo era o de influenciar nas ações dos educadores baianos e na criação de políticas públicas para dar oportunidade à população infanto-juvenil de afirmação da sua existência, de reconhecer, admirar e cultivar as suas origens... Pretendo ser professora e pesquisadora na área de Educação e Pluralidade Cultural, sei que posso contribuir significativamente para a afirmação da diversidade cultural no Brasil, já dei alguns passos nesse sentido, o que me fez entender que acabei por participar, de fato, de um desdobramento das estratégias. Comunitárias. De expansão da civilização africano-brasileira... Participei por dois anos consecutivos da Iniciação Científica, uma experiência riquíssima e muito fecunda. Dela se originaram três artigos que publicamos,... A experiência com o Odemodé Egbé Asipá foi tão frutífera que obtivemos nos dois anos que participamos das Jornadas de Iniciação Científica promovidas pela Gerência de Pesquisa da UNEB o primeiro lugar no Prêmio Jovem Pesquisador, nos anos de 2000 e 2001, esse foi uma prova de reconhecimento de todo esforço feito por mim e pela equipe do PRODESE e foi motivo de Novos horizontes foram abertos," (Luinê)

Fica evidente, no relato de Luinê, sua intenção de estudar assuntos ligados a sua identidade racial. Sabendo o que queria, a estudante relata que a oportunidade de trabalhar em um projeto relacionado com a temática racial possibilitou a realização de seus planos, de transformar a cultura do conhecimento escolar. Com uma forte tendência a atribuir um sentido para sua vida acadêmica ligado a debates acerca das questões étnico-raciais e da pluralidade cultural, a estudante se identifica com a temática negra, na construção de uma relação com o saber universitário, para construir algo novo e plural na relação com o conhecimento. Determinada em seus objetivos, queria "influenciar nas ações dos educadores baianos e na criação de políticas públicas". Sua fala denota uma segurança e uma auto-estima própria de quem não está "acanhada", na chegada à educação superior. Ganhando prêmios e persistindo na iniciação científica, a estudante demonstra uma relação com o conhecimento que representa uma caminhada que, "inevitavelmente", desembocaria na pós-graduação.

A estudante define sua opção pela temática cultural com uma segurança de quem sabe o que quer, dando um significado para sua presença na universidade, e reconhecendo que só

agora, acreditava na afirmação da diversidade cultural como importante na expansão da civilização africana no Brasil. Através de estratégias comunitárias específicas, como as de que ela participou, a estudante parece acreditar que está contribuindo para a realização de sua intenção de fazer diferente e influenciar na educação e na redução das desigualdades.

### **5.1.7 – O Universo Acadêmico como Espaço para uma Formação Crítica e Reflexiva**

A participação ativa na carreira acadêmica possibilitou para muitos dos estudantes pesquisados um envolvimento na vida universitária e articulação com outros saberes. Muitos deles atuaram ativamente no movimento estudantil, na militância política partidária e sindical, nos movimentos sociais e nos movimentos negros. Entretanto, a universidade foi um espaço de amadurecimento e reflexão, onde se consolidou uma atitude de resistência crítica frente a esse espaço de saber, seus paradigmas, seus valores e referenciais. O acesso a um novo espaço de conhecimentos diferentes daqueles da educação básica assumiu uma importância estratégica na formação do estudante, na construção e articulações de referenciais teóricos e de práticas pedagógicas, na produção de monografias e trabalhos que questionavam o estabelecido, na busca de formação avançada de estudos e aperfeiçoamentos, que respondessem questões e representassem resistência à maneira como as coisas eram feitas e pensadas.

As experiências das quais a monitoria me reservou, são subsídios que trago na memória e que reforçam a necessidade de uma reforma curricular nas licenciaturas. (Ivone)

A pós-graduação na modalidade de especialização prossegue com demandas específicas a disciplinas como aluno especial em programas de mestrado na UFBA e na própria UNEB, chegando a construir um projeto de pesquisa em consonância com sua trajetória de vida e com sua carreira universitária, a universidade é um divisor de águas na relação do estudante com a sociedade e com a educação, em uma busca por aprofundamento e troca de experiências. Para alguns dos estudantes pesquisados, este foi um momento de mudanças da prática profissional, principalmente no tocante à reflexão sobre a condição sócio-racial e os reflexos em sua prática cotidiana, no olhar sobre os “alunos” e a comunidade do entorno das instituições de ensino. A universidade, então, serviu como espaço para problematização da prática docente, construção de referenciais teóricos em sintonia com suas experiências, vivências pessoais, seu contexto, sócio-racial, histórico, cultural e político,

reflexões sobre a dialética das mediações humanas, na articulação entre a competência técnica e o compromisso social e político do educador.

A partir de então várias indagações sobre a prática pedagógica no ensino da escrita e da leitura emergiram, e fui buscar nas aulas de uma disciplina como aluno especial do Mestrado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada "O texto e as práticas pedagógicas", aprofundamento e troca de experiências com outras pessoas sobre o assunto. Foi lá que iniciei certas investigações que mais tarde iriam se transformar em um projeto de pesquisa com o qual desejo fortalecer o engajamento e a preocupação com a melhoria na qualidade do ensino... Comecei a colecionar autores que tratassem do tema articulando-os com outro tema. e com outros autores que encontrei no Curso de Especialização em Metodologia da Pesquisa oferecido pela UNEB no município vizinho de Alagoinha. Na expectativa de clarear algumas indagações que saltavam sobre mim. O primeiro passo foi através da construção da Monografia onde busquei investigar a uniformização da língua como forma de negação do discurso, posto que ao se inscrever "fora do padrão" estabelecido pela norma culta, certos discursos perdiam a credibilidade porque se encontravam relegados às classes menos privilegiadas... Encontrei reforço para aprofundar a relação entre os aspectos culturais e o ensino de língua materna na disciplina que cursei recentemente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como aluna Especial do Mestrado intitulada: Língua, Cultura e Escola, onde amadureço muito nas vivências singulares com o grupo. Certamente a grande contribuição que esse momento maravilhoso de poder ser/estar junto com foi à emancipação que adquiri ao longo das idas àqueles encontros em que podia por em prática a dinâmica de uma interação deliciosa e cheia de réplicas e tréplicas que acompanhavam-nos no caminho de volta para casa fazendo-nos retomar com mais coisas a dizer e a ouvir." (Josefina)

Josefina demonstra que sua relação com o conhecimento está longe de ser uma obrigatoriedade ou simples desejo de ampliação de oportunidade de emprego ou de melhoria salarial. Com inquietações teóricas e metodológicas, e utilizando expressões que podem remeter a uma motivação e mobilização pessoal por mudar a realidade e as concepções teóricas sobre a linguagem em um contexto em que está inserida, a estudante se preocupa com sua prática docente. Entretanto, essa preocupação vai além de interesses individuais.

Seu relato que reflete um inconformismo com as desigualdades e as normas, que não contemplavam as classes menos favorecidas, demonstrando um engajamento com a temática, inclusive em um campo de investigação bastante caro à população negra, que é a leitura e a escrita. Questionando os saberes hegemônicos, se inquieta com a legitimidade cultural da "norma culta" e busca instrumentos para questionar o saber oficial. Assim prossegue sua caminhada, interrogando discursos e legitimidade culturais. Na expectativa de fortalecer outros discursos culturais, se emancipa no amadurecimento dialógico com seu grupo de

estudo sobre Cultura, Língua e Escola, encontrando forças para aprofundar suas bases teóricas na compreensão da relação entre os aspectos culturais e o ensino de língua.

A estudante demonstra, em seus relatos, uma relação positiva com o conhecimento, buscando respostas para indagações que “saltavam” sobre ela, em conversas, cursos, disciplinas como aluna especial.

O período em que estive na Universidade contribuiu, sobremaneira, para suscitar em mim o desejo de aprofundar os meus estudos na área de Língua Portuguesa. O estágio foi um momento muito significativo na minha experiência docente, pois pude refletir bastante a respeito do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio afinal, nessa época, já lecionava na rede municipal de ensino, dedicando-me às classes de pré-escola e alfabetização. ...em 1994 senti a necessidade de aperfeiçoar a minha prática pedagógica e aprofundar os meus conhecimentos, para tanto me decidi por um curso de especialização La tu na área de alfabetização... Durante a minha trajetória profissional sempre mantive a preocupação de estar me atualizando através dos cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Vitória da Conquista e também pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.” (Carina)

Para Carina, o período na universidade serviu muito para despertar o desejo de continuar e aprofundar os estudos em uma área específica, a língua portuguesa, demonstrando uma identificação com esse tema, que no estágio docente a levou a reflexões sobre o ensino da língua. Ao concluir a graduação, continua se aperfeiçoando e aprofundando conhecimentos. Demonstrando claramente sua preocupação em se atualizar, a estudante reflete uma relação com a formação continuada e com a busca por novos conhecimentos, onde aproveita os cursos que lhe chegam, a fim de melhor se capacitar em suas práticas pedagógicas.

Fazer Pedagogia contribuiu para que eu pudesse ressignificar a práxis pedagógica; a cópia, a memorização, a reprodução de fórmulas e conceitos, cedeu lugar ao exercício da problematização, à construção de um referencial teórico que se nos fez pensar na dialética das mediações humanas, na articulação entre a competência técnica e o compromisso social e político do educador. Dialoguei com Paulo Freire, Dermeval Saviani, Luckesi, Hoffmann, Gramsci, Freitag, Bourdieu, Althusser e outros. Ao fazer universidade fui provocada a pensar, a me autorizar... Além das ressignificações citadas, na universidade como integrante do Movimento Ousadia (movimento de contestação dos problemas, impertinências do curso de pedagogia e de reivindicação de implementação de políticas voltadas para a garantia da universidade pública, gratuita e de qualidade, bandeira que defendo até hoje), vivi os dilemas, as irreverências, os arroubos do movimento estudantil... novas provocações, leituras e debates surgiram" principalmente porque o curso de Pedagogia não respondeu, nem podia responder a todas as dúvidas e conflitos que emergiam na dinâmica da sala

de aula, então busquei suporte teórico na Especialização em Alfabetização, promovido pela UEFS. Esta experiência foi singular para minha formação. Pude, através de leituras, discussões e o paralelo com os desafios da sala de aula, repaginar a minha formação, ressignificando conceitos (Lanara).

A universidade para a estudante lhe fez ressignificar as práticas pedagógicas, ampliando sua formação e as diversas dimensões da problemática do conhecimento acadêmico; questionadora, parece insatisfeita com o saber estabelecido. Buscando fundamentação teórica para suas inquietações e sua percepção do conhecimento, a ela recorre a variados autores na construção de novos saberes, novas articulações entre a teoria e a prática e novas relações com o conhecimento. Demonstrando uma relação de familiaridade e intimidade com o conhecimento universitário, valoriza o curso de pedagogia como a possibilidade de ressignificar conceitos e práticas, problematizando e construindo saberes, em uma posição de articulação entre a posição política, técnica e social do educador, mediada por problemas da dialética das mediações humanas. Relatando que dialogou com grandes nomes e teóricos da contemporaneidade, Lanara demonstra uma relação com o saber, que também parece ir além do trivial.

Com um discurso seguro e ousado, a estudante prosseguiu em seu relato: “Ao fazer universidade fui provocada a pensar, a me autorizar”. Com a coragem de quem enfrentou muitas dificuldades e venceu, ela parece não temer o universo acadêmico. Demonstrando um ativismo estudantil e uma coragem nos posicionamentos, Lanara nos apresenta uma relação com o espaço universitário de integração, própria de quem diz: “AQUI É O MEU LUGAR”.

Sempre presente em sua trajetória universitária, participa de provocações, debates, dilemas e inconformismo, exercendo um posicionamento político e consciente em sua carreira acadêmica, principalmente pela sua participação nos movimentos de defesa da universidade. Buscando sempre completar o que lhe faltava em respostas e conhecimentos, a estudante persegue a pós-graduação na busca de respostas.

O curso de Pedagogia, para Lanara, não respondeu aos seus anseios por informações e soluções de suas perguntas. Consciente de que a graduação “não podia responder a todas as dúvidas e conflitos que emergiam na dinâmica da sala de aula”, busca maiores conhecimentos específicos sobre a alfabetização, suporte e aprofundamento teórico na especialização.

A especialização parece ter sido importante para sua formação, relatada como uma experiência singular. Com uma prática de leituras e debates sobre temas da educação, encarava a sala de aula como um desafio paralelo à sua formação pessoal. Repaginando o seu processo formativo e ressignificando conceitos, deseja um outro conhecimento, um outro

saber, novos significados para velhos problemas, um “outro pensamento”, pois as velhas explicações não atendem mais às suas demandas intelectuais.

Cursei como aluna especial do Curso de Mestrado da UFBA, as disciplinas Educação e História Social da Criança, Teoria da Ação comunicativa, Fenomenologia, Hermenêutica e Ciências, respectivamente na FAGED e Faculdade de Ciências Sociais da UFBA, no primeiro e segundo semestre de 2003 e segundo semestre/2004. Concluí as disciplinas Presença de Línguas Africanas no Brasil e Pluralidade Cultural e Educação, no segundo semestre do ano de 2003 e primeiro semestre/2004, no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB... Em maio de 2004 participei do concurso do Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford, com o Projeto Chegança dos Mouros a Barca Nova: uma manifestação cultural dramática portuguesa? tendo sido classificada entre os 75 semifinalistas. dentre um universo de 2212 projetos apresentados.” (Arlinda)

## **5.2 - DISCRIMINAÇÃO E AVALIAÇÃO PROFESSORAL: Expectativa e seleção na escola**

Neste subcapítulo buscamos demonstrar como a experiência escolar é também uma experiência de relações sociais entre sujeitos, onde os estudantes negros entram em desvantagem no campo das relações inter pessoais no sistema de ensino. Esperamos, então, identificar como o processo de seleção rigoroso sofrido pelo estudante ao longo da sua escolarização pode afetar a sua chegada à pós-graduação, processo esse que tem no racismo, nas representações e nos estereótipos seus mecanismos de reprodução da condição de subalternidade da população negra.

Figueira (1991) demonstrou a existência do preconceito racial na escola através dos estereótipos negativos associados aos negros, não só no material didático, como também nas representações dos professores e alunos.

Barreto (1981), comparando os modelos de bom e mau aluno, assinala uma tendência das professoras a enquadrar o aluno negro no pólo negativo, demonstrando que estas dão ênfase à família como determinante dos problemas do aluno, acionando o estereótipo da família desorganizada, carente, que produz o aluno carente, afetiva e intelectualmente.

Para Romão (2001), o educador que não foi preparado para trabalhar com a diversidade tende a padronizar o comportamento de seus alunos, tende a adotar uma postura etnocêntrica e singular, concluindo que, se as crianças negras “não acompanham” os conteúdos, é porque são “defasadas econômica e culturalmente”, ou são “relaxadas” e desinteressadas, avaliações estas apoiadas em estereótipos raciais e culturais.

Para Gomes (2003), as práticas discriminatórias e a crença em um padrão único de comportamento, de ritmo de aprendizagem, de experiência não condizem com uma visão e uma prática pedagógica que enxergue o outro nas suas semelhanças e diferenças. A idéia de padronização dá margem ao entendimento das diferenças como “desvio”, “patologia”, “anormalidade”, “deficiência”, “defasagem”, “desigualdade”.

A escola e a universidade inclinam-se a desconsiderar os diversos valores civilizatórios da sociedade brasileira. Assim, no sistema de ensino, os estudantes negros, geralmente pobres, são julgados segundo a escala de valores das culturas ditas clássicas, com as quais a maioria não tem contato no seio familiar, ou quando tem é com muita dificuldade. De modo oposto, os estudantes brancos, geralmente com melhores expectativas sociais também em função da não incidência do racismo, e melhores condições sociais, financeiras e econômicas, exprimem, em várias condutas escolares, relações com uma cultura e um modo de ser construídas no seio meio social e familiar e que são necessárias ao progresso no sistema de ensino. Assim, os estudantes brancos tendem a corresponder às expectativas, freqüentemente não conscientes, dos professores e, mais ainda, a investir nos estudos, facilitando sua caminhada à educação superior, diferentemente dos estudantes negros, onde o racismo pesa com rigor desigual, produzindo uma seleção dissimulada, preconceituosa e discriminatória.

Não há indício algum de pertencimento sócio-étnico-racial que não seja percebido e que não contribua para orientar expectativas. O professor que, aparentemente, julga desempenhos, mede, pelos critérios das expectativas pessoais, sujeitos e valores sociais e culturais, a partir de um grupo determinado de pertencimento dos sujeitos envolvidos no processo relacional, isto é, ele é orientado pela cultura escolar da elite social e cultural.

Fazendo crer que todos podem chegar ao ensino superior com seu esforço, ou que as condições econômicas, ou a deficiência cultural e qualidade de ensino são determinantes no sucesso e fracasso no acesso à universidade, podemos estar camuflando as relações e o processo de seleção étnico-racial e social, que particularmente atinge estudantes negros, além de fortalecer o mito da democracia racial e a ideologia liberal, segundo as quais o mérito é uma questão de competência.

Desconsiderando o racismo como uma categoria teórica e empírica de análise, e focando a solução do problema na melhoria da educação básica, ou pior, culpando os estudantes pelos seu desinteresse pela escola, a ilusão da democracia racial brasileira deixa de identificar as dissimulações da violência simbólica sofrida pelos estudantes negros ao longo do sistema de ensino. Junto àqueles outros estudantes que o sistema de ensino eliminou, a

utilização do conceito de mérito parece querer fazer crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de vontade.

Assim, ao atribuir aos estudantes negros esperanças de vida escolar dimensionada pela sua quantidade de conhecimento e comportamentos sociais, e utilizando-se de um processo seletivo sob a aparência da igualdade formal, o sistema de ensino justifica as desigualdades estruturais e históricas. A escola e a universidade, então, contribuem para reproduzir e perpetuar essa estrutura e formação social, ao mesmo tempo em que legitimaram a condição do grupo dominante. Além de fornecerem argumento para o jogo da falsa democracia racial brasileira, permitem à elite branca brasileira justificar de ser o que é. A “ideologia do mérito” é a chave do sistema de ensino e do sistema social e contribui para amarrar os membros dos grupos desfavorecidos ao destino que o sistema de ensino brasileiro lhes assinala, levando-os a se perceberem como inaptos naturais, o que não é senão o efeito de uma condição inferiorizada historicamente. Assim

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. Enfim, aqueles que a escola “liberou”, mestres ou professores, colocam sua fé na escola libertadora a serviço da escola conservadora, que deve ao mito da escola libertadora uma parte de seu poder de conservação. Assim, o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à população dos privilégios culturais sem que os privilégios tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades (BOURDIEU, 1998, p. 58-59).

A escola parece esperar que o estudante negro desenvolva uma relação com o conhecimento escolar, e que tenha uma relação submissa com um tipo de conhecimento que não lhe quer e nega a importância histórica, social e cultural de sua ancestralidade. Esperando uma atitude passiva perante a disciplina escolar, que aprisiona movimentos e a alegria de viver das civilizações africanas e indígenas, o sistema de ensino nega o valor social do estudante negro, inferiorizando, no currículo, os valores das civilizações africanas e indígenas que compõem a sua história e a história de seus antepassados. O sistema de ensino parece, por fim, querer atribuir significados e sentidos para o conhecimento escolar em descompasso com as reais expectativas de seus estudantes, além de desconsiderar seus desejos. Portanto, é possível que o sistema de ensino seja, para o estudante negro, um espaço alienante, opressor e

violento, no qual se manifesta a autoridade pedagógica e outros instrumentos de exercício de poder, assim como a hierarquização dos saberes e dos métodos a ela relacionados.

### **5.2.1 - Expectativas, Avaliação e Seleção no Sistema de Ensino**

Os estudos gerais sobre o negro na educação revelam que as crianças negras carregam consigo as marcas imputadas a elas ao longo de suas trajetórias escolares. Muitos são os adjetivos inferiorizantes da condição negra no ambiente escolar; as professoras fazem referência a alunos negros atribuindo-lhes comportamentos sociais negativos “agressivos”, “agitados”; têm queixas depreciadoras em relação à forma de serem, utilizando expressões como: “não pára quieto na cadeira”, “não obedecem”, “são desorganizadas”. E, o mais grave, as professoras parecem não acreditar na possibilidade de sucesso dos estudantes negros, já que acreditam que esses estudantes têm mais dificuldades intelectuais que os outros e muitas vezes acham desnecessário qualquer investimento nesses estudantes.

Esses fatos nos permitem compreender que as avaliações das professoras em relação ao estudante negro são calcadas nas imagens negativas e depreciativas, presentes no imaginário social e reproduzidas na sala de aula. Assim, a justificativa para o baixo desempenho do estudante negro é colocada no próprio estudante, uma vez que, “ele não consegue aprender”, “não tem vontade de estudar”, “não entra nada em sua cabeça”.

Uma das possíveis razões por que os estudantes negros fracassam no sistema de ensino, é que eles vivenciam, em função do racismo e da discriminação, uma ambivalência e uma dissonância afetiva desproporcionais às dificuldades nas diversas instâncias das relações sociais. Esses comportamentos surgem, em parte, porque, em consequência da idéia de existência de uma democracia racial na sociedade brasileira, os estudantes negros passaram a acreditar que conceitos negativos a seu respeito, na sociedade, decorrem de sua incapacidade ou despreparo escolar, e não do efeito das relações raciais. Essa atitude faz com que estudantes negros comecem a duvidar de sua própria capacidade intelectual e a definir o seu comportamento dentro dos padrões e expectativas da sociedade racista. Entretanto, para outros estudantes negros, elementos da etnicidade negra como cor da pele, passado histórico, ancestralidade africana, tradição religiosa e linguagem podem impulsionar experiências e dramas vivenciados no cotidiano e na escola, numa força de resistência e luta contra a subordinação e a subalternidade do sistema. Esses estudantes parecem pretender instalar uma outra pedagogia, munida de símbolos e histórias que permitam a construção de outro discurso valorativo e de outros paradigmas críticos e de análise (SOUZA, 2005).

Assim, o baixo desempenho de estudantes negros não deve ser atribuído ao estudante. Se “ele não consegue aprender”, “não tem vontade de estudar”, “não entra nada em sua cabeça”, isso se deve, sobretudo, às condições desfavoráveis de desenvolverem, no ambiente escolar, uma relação com a aprendizagem que lhes possibilite desejar saber e estabelecer uma relação positiva com o universo do conhecimento escolar. Então, a expectativa negativa constantemente, pode levar o avaliador, sem que ele muitas vezes perceba, a buscar nas produções acadêmicas (provas, trabalhos, dissertações e teses) os indícios congruentes com suas expectativas (erros gramaticais, confusões de pensamento, inconsistência de argumentação, excesso de páginas, pouca leitura, superficialidade teórica, militância racial, etc.). Isto ocorre porque é comum as expectativas sociais e acadêmicas estarem comprometidas também com essa lógica do racismo, e a crença de que o problema de déficit educacional, é que ocasiona o fracasso escolar e acadêmico, principalmente para os estudantes das escolas públicas. Assim, essas expectativas provocam inferências que guiam a procura e identificação de indícios que confirmem as hipóteses construídas a partir de categorias que inferiorizam intelectualmente os estudantes negros, nos processos seletivos e avaliativos.

Para Hadji (2001), a avaliação é uma operação de levantamento seletivo de indícios. Então, podemos verificar que a avaliação escolar é uma leitura influenciada por expectativas preconceituosas e estereotipadas referentes à produção de um conceito sobre um estudante ou um grupo de estudantes sobre um determinado assunto. “A avaliação apresenta-se, de certo modo, como uma operação que articula expectativas e indícios”. O valor é a nota atribuída expressam certo consenso pedagógico que flutua em função das histórias pessoais e sociais do avaliador e do avaliado. A avaliação exige a construção de um referencial, ou seja, um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas e cada critério especificando também uma base lógica de referenciação, definindo a legitimidade teórico-metodológica do objetivo avaliado. Assim, o referente de cada operação de avaliação deveria ser construído a partir de um sistema plural de expectativas, não apenas do objetivo da avaliação, mas a depender do contexto histórico, cultural e ambiental do estudante, considerando também as expectativas sociais sobre os indivíduos avaliados. Então, sempre há possibilidade de questionar e duvidar da legitimidade de um referente, de modo que o processo de avaliação possa ser entendido como um processo cultural de valorização de determinadas características sociais. Assim, não podemos exigir de um estudante o que ele não teve condições objetivas e subjetivas para produzir ao longo de sua história familiar, social e educacional.

O racismo produz efeitos lógicos e “conceituais” que são também efeitos subjetivos. As hierarquias escolares encerram uma definição implícita de sucesso escolar que,

constituindo como excelentes as qualidades daqueles que são étnica, racial e culturalmente dominantes, consagra, legitima e naturaliza uma maneira de ser.

Muitas pesquisas, nos Estados Unidos, têm focado as diversas influências nas relações entre professores e seus alunos, e mais especificamente a influência das expectativas dos professores para com os estudantes e seus impactos na vida estudantil, inclusive correlacionando o desempenho estudantil às “expectativas professorais”. A performance estudantil baseia-se em diversos aspectos: em mensagens explícitas e implícitas que os professores passam para seus alunos, inclusive pelo discurso não verbal, representadas em gestos e atitudes, percebidas subliminarmente pelos estudantes, no tratamento entre negros e brancos, homens e mulheres, e entre professores e professoras, que terminam refletindo o que os educadores pensam sobre as inteligências e capacidades dos estudantes.

Em 1968, Rosenthal e Jacobson causaram um grande rebuliço na comunidade acadêmica, ao pesquisarem a relação entre comportamentos verbais e não verbais, e as expectativas dos professores sobre seus alunos. As pesquisas realizadas por esses autores nos fazem pensar sobre o excesso de importância atribuída às características individuais e às condições sociais dos estudantes, ao capital cultural e às possibilidades de transmissão para o sucesso escolar e acadêmico.

O que podemos perceber, em nossa experiência, é um conjunto multifatorial de causas, onde as expectativas dos professores sobre um sujeito ou grupo étnico-racial, ou ainda um gênero ou opção sexual, tem também sua importância no processo avaliativo do professor sobre o estudante e afeta sua relação com este. É preciso, então, considerar o “comportamento professoral” (avaliação, expectativas, atitudes, conceitos, etc.) e suas influências na relação do estudante com o saber e na sua busca por estudos mais avançados e desejo pela pesquisa.

Para Nieto (2000) as maiores implicações dos comportamentos desfavoráveis dos professores recaem sobre estudantes negros e pobres. Os professores, em geral, constroem um tipo ideal de estudante, relacionado a atitudes, comportamentos, valores, gostos, etc, que estão ligados a uma classe social. A autora também destaca a aparência como elemento importante na relação, aonde podemos inferir a relevância dos aspectos físicos nas relações educacionais. Outros estudos citados pela autora, como o de Diane Pollard, demonstraram que a performance de afro-americanos aumentava quando eles percebiam, por parte dos professores, direção e funcionários em geral, atitudes positivas e uma propensão a ajudá-los. Logo, o papel do professor no acompanhamento solidário e estímulo aos estudantes é fundamental. Para alguns estudantes, quando a experiência com determinado professor é boa, seu desempenho naquela disciplina tende a ser igualmente bom. É comum estudantes tomarem o professor

como referência, quer seja na escolha da carreira profissional, quer seja na continuidade dos estudos, ou na conscientização de sua condição racial, no compromisso com o social e comunidades locais.

São fundamentais então, as, expectativas que os professores constroem sobre estudantes negros, e o quanto de tempo eles investem no acompanhamento e na construção de ambiente favorável ao desenvolvimento estudantil. Assim, o professor é um elemento importante para o sucesso de estudantes negros, gerando identificação com uma profissão e o conteúdo de uma disciplina, desejos e facilidades de aprendizagens, construção de uma relação positiva com o saber, orientação para uma especialização ou programa de mestrado, na elaboração de um projeto de pesquisa para apresentar em um programa de pós-graduação. Ter professores negros, professores sensíveis à realidade do estudante negro, em suas dificuldades objetivas e subjetivas, aliado ao fortalecimento da auto-estima no processo ensino-aprendizagem, contribui para uma trajetória de “sucesso“ de estudantes negros ao longo do sistema de ensino básico, superior e pós-graduação.

Sobre ajudas recebidas dos professores para realizar as tarefas escolares, pesquisas<sup>38</sup> em escolas públicas de Salvador, pelo ISP (Instituto do Servidor Público), indicam que os estudantes que têm melhores desempenhos são aqueles que se consideram bem assistidos pelos professores. Esses alunos têm, em média, um acréscimo de 1,76 pontos em matemática e 2,83 pontos em português, comparados aos que afirmam ter mais ajuda dos colegas que dos professores ou fazer suas tarefas sozinhos. Na avaliação da escola, a variável que indica, para cada uma delas, o percentual de alunos que se sentem assistidos pelos professores foi a que teve maior impacto na explicação dos resultados. Este resultado está na direção do estudo realizado por Sammans e outros (1995), que destacam a importância do papel mais ativo dos professores, no sentido de ajudar seus alunos na escola. Os modelos indicam que essa postura dos professores gera um efeito bastante benéfico para o aprendizado e aumenta o desempenho médio das escolas e dos estudantes. Assim, escolas com percentuais mais altos de estudantes assistidos ou sem dificuldade são favorecidas em seus desempenhos médios.

O professor, em uma concepção de currículo contemporânea, não só trabalha com a multirreferencialidade cultural, mas ocupa um outro lugar no processo ensino-aprendizagem e nas relações de subordinação e domínio em sala de aula. Ele não é o que tudo sabe muito menos o que tudo pode; na verdade, seu papel é o de possibilitar uma ambiência de aprendizagem que possibilite o desenvolvimento do estudante em suas singularidades. Ele

<sup>38</sup> Revista Educação em Debate; 2006, p53.

consegue tal feito, por meio de um reposicionamento subjetivo, onde estimula e provoca a curiosidade, a crítica e o questionamento do estudante, despertando neste o interesse pela pesquisa e uma relação positiva com o espaço da sala de aula e com as relações que se desenvolvem dentro dessa, sendo os estereótipos, as discriminações e o racismo como elementos a serem considerados. Fortalecer e respeitar as diferenças de opiniões e incentivar a diversidade de perspectivas sobre um mesmo assunto é um fator que estimula uma relação com a produção de saberes e o desenvolvimento de atitudes e identificações com o universo da ciência.

Acionar o desejo de saber do estudante é inclinar-se sobre as suas demandas, modificando a relação de trabalho de aprendizagem; é mobilizar o interesse do estudante e seu potencial para trabalhar psiquicamente para a geração do conhecimento. Isto, explorando e respeitando sempre o lugar do sujeito/estudante, além das idéias, permitindo que ele se envolva e se implique como responsável pelo seu processo de aprendizagem, deixando e valorizando a marca própria da singularidade do estudante e de sua particularidade sócio-étnico-racial, em cada tarefa executada. Assim,

Esse professor coloca-se plenamente como mestre, mas um “Mestre não todo”, que faz semblante de “Mestre todo”, acionando e reforçando com seu ato o lugar do suposto saber, de Ideal-do-Eu, que deve ser estabelecido na transferência para que haja aprendizagem. No entanto, abre espaço para a construção de saber do aluno pelo esvaziamento do lugar de mestre absoluto.” – Adolescência, Psicanálise e Educação: (Beatriz Cauduro Cruz Gutierrez).

O papel do professor na cultura escolar e no processo de escolarização do estudante até a pós-graduação é importante e estratégico no manejo do saber, do não saber e no exercício do poder que o saber possibilita ao professor. Neste sentido, o professor deve proporcionar no percurso de aprendizagem e na construção de uma relação com a ciência e com a pesquisa, o desejo de saber, se colocando, inclusive, em uma posição de não saber, estimulando a curiosidade e o trabalho de pesquisa de seus alunos. Através de estímulos àqueles mais dedicados e interessados, ou àqueles que, apesar de indisciplinados, apresentam uma curiosidade inquietante e sagaz, àqueles desinteressados por um assunto ou pelas aulas, os alunos constroem um interesse pela ciência e o que poderia ser visto como problemas na relação ensino-aprendizagem pode ser utilizado como mobilizador para a produção própria do conhecimento, utilizando o método científico como caminho para este fim. A experimentação e a reflexão, assim, são atitudes a serem estimuladas pelos professores, ao longo do processo

educacional do estudante, para que estes possam desenvolver um desejo pela pesquisa científica, desde a educação infantil.

Facilitadores de referência que sustentem um lugar de suposição de saber nos momentos de dúvida, sem fazer julgamentos e ou impor seus modelos, valores e conceitos de vida, professores possibilitam ao estudante desenvolver suas identificações e identidades. O fortalecimento da identidade do estudante é componente fundamental na construção de sujeitos autônomos, sujeitos, e não objeto do processo ensino-aprendizagem, possibilitando ao estudante interferir e intervir na definição do próprio processo formativo e no projeto do qual ele participa, contribuindo para a construção do seu projeto pessoal.

### **5.3 – SABER E QUALIFICAÇÃO DE ESTUDANTES SUPERSELECIONADOS**

Neste subcapítulo, buscamos identificar como os estudantes pesquisados, identificados com o saber e talvez com as implicações de poder que o saber traz, investiram significativamente em sua formação superior, desenvolvendo relações com o universo acadêmico, originárias do ambiente familiar e percorridas ao longo da educação básica de forma latente, começam a se mostrar na escolha de profissões e atividades profissionais ligadas à reflexão, à docência e à compreensão dos fenômenos sociais e humanos, adquirindo uma qualificação diferenciada, que culmina com a chegada a pós-graduação. Nesta parte da investigação, pretendemos compreender como a relação com o saber construída ao longo do processo educacional dos estudantes começa a tomar um sentido no espaço universitário.

A universidade, para alguns dos estudantes pesquisados, afirmou identidades, foi um espaço de encontro com a ancestralidade e a identidade racial e cultural; o contato com professores negros ajudou na afirmação seu lugar no espaço acadêmico. O acesso à educação superior abriu horizontes de reflexão que levaram a enxergar a realidade social como consequência de um processo injusto e desigual, onde a compreensão dos processos sociais e o universo acadêmico despertaram relações aparentemente latentes com o conhecimento. Assim, o encontro com a Iniciação Científica e a Especialização traz conhecimentos que entram em conflito com outros saberes do espaço universitário, mas parecem ir ao encontro de desejos por algo novo, por mais conhecimento, para, conhecendo a realidade, ajudar a transformá-la. Assim, o acesso à educação superior fez com que estudantes compreendessem as relações de poder na sociedade, desnaturalizando a condição social e racial do negro na educação.

### 5.3.1 – Uma Relação com o Saber

Para chegar à pós-graduação, é preciso percorrer; para percorrer, é preciso incorporar uma ideologia social e cultural representada no discurso de seus pais. Foi preciso o estudante se identificar com esse discurso e desejar a ascensão econômica via educação e não apenas o trabalho, investir tempo de estudo, criar expectativas sobre o sucesso, construir carreira, superar obstáculos e sublimar experiência de racismo, em força de transformação social de sua realidade. Para superar as dificuldades na caminhada de acesso à pós-graduação, foi preciso desejar ser melhor e construir uma subjetividade resistente e resiliente. Foi preciso desenvolver uma relação com o saber, com o universo escolar e o tipo de conhecimento por esse espaço valorizado. Foi preciso se identificar e investir no campo da educação escolar e acadêmica, compreender suas relações, rituais e códigos, investir conscientemente ou não na educação como via de acesso à sua melhoria social e/ou na melhoria da sociedade, como muitos dos estudantes pesquisados revelaram.

O investimento do estudante é fundamental na construção de uma relação com a escola e com a educação. Os estudantes pesquisados, em determinado momento de suas vidas, assumem a responsabilidade pessoal, não mais os discursos dos pais, porém os seus. Assumindo sua relação de amor pelo saber e pelo seu estudo, os estudantes fazem investimentos no aprendizado e na formação diferenciada que influenciaram sua trajetória até a pós-graduação. Mais uma vez, o perfil do estudante sujeito de nossa investigação demonstra uma relação particular com o aprendizado e o saber, como veremos adiante, onde o interesse por uma qualificação e por fazer a diferença parece levar a investimentos financeiros que não estão disponíveis com facilidade para o estudante negro, principalmente para estudar uma língua estrangeira. Assim, aqueles que têm alguma condição mínima para isso, investem o recurso quase que total de seu salário para pagar faculdades particulares à noite, às vezes até trabalhando no final de semana, sobrevivendo com bolsas de estudos, uma alternativa, também, para sua permanência na universidade.

Refletindo um desejo de saber, as atitudes da estudante Luinê demonstram uma propensão subjetiva e singular, presente no desejo de conhecimento por uma língua estrangeira que poucos estudantes negros têm condições, oportunidade e acesso. Tal dedicação pode representar uma escolha identificatória, “natural” ao processo de construção da identidade profissional, um interesse por determinado tipo de conhecimento. Entre outras

explicações, pode também sinalizar uma relação com a vida, que para a estudante parece tomar um sentido ligado ao seu reconhecimento no mundo e à cultura.

Durante essa etapa pude me dedicar a uma das grandes paixões da minha vida, que é o aprendizado de línguas estrangeiras. Soube do curso de língua inglesa oferecido pelo Departamento de Línguas Germânicas da Universidade Federal da Bahia, um curso mais acessível, de baixo custo e de excelente qualidade. Matriculei-me assim que pude, estudei durante um semestre, com muitas dificuldades, pois apesar do curso ter um custo relativamente baixo, meu salário era muito insignificante e meus pais não podiam ajudar... Foi então que surgiu a oportunidade de seleção para uma bolsa de estudos nesse curso. Candidatei-me e consegui uma bolsa para alunos carentes em contrapartida a realização de trabalhos na secretaria do Departamento... Aprender outras línguas, conhecer novas culturas, potencializar a minha capacidade de aprendizado foi fantástico. Posteriormente tive a oportunidade de estudar um semestre no curso de francês, no Departamento de Línguas Românicas no Departamento de Letras da UFBA e até hoje permaneço na busca por novas- experiências no aprendizado de línguas. Estrangeiras e de culturas diferentes também.” (Luinê)

No relato da estudante Luinê, percebemos uma forte preocupação de investimento em suas habilidades; com entusiasmo, relata: “potencializar a minha capacidade de aprendizado foi fantástico”. Demonstrando desejar continuar buscando novas experiências de aprendizado e de conhecimento, e novas e diferentes culturas, apresenta uma relação com o conhecimento e uma curiosidade interessante no desejo de contato com as culturas. A estudante, assim, parece ser um exemplo de mobilização para uma relação com o saber, que vai além de sua estrutura social, mas que não nasceu com ela, foi construída ao longo de uma trajetória escolar, como vimos em seus depoimentos anteriores: *“A minha trajetória escolar foi um delicioso desafio em busca de uma autonomia; era como uma mola propulsora, alimentando os meus desejos de liberdade e de conhecer o mundo... Todas as experiências pelas quais eu passei... conduzem-me a um caminho marcado por uma motivação existencial, pelo desejo de me ver e me reconhecer no mundo em que vivo... O aspecto que conduz as minhas motivações é a afirmação existencial das populações de origem africana no Brasil... É preciso ressaltar ainda que todas as minhas motivações além de serem impulsionadas por preocupações originadas na aproximação com a Educação sistematizada surgem também a partir das vivências que tive como sujeito do processo educativo.”*

A universidade foi um espaço de formação de consciência social e política, para alguns estudantes, inclusive preponderante e indissociável do processo de formação na graduação. Para outros, os debates, os encontros, as relações com professores sensíveis às temáticas das minorias proporcionaram reflexões inesquecíveis, que vieram a ser

fundamentais em sua trajetória acadêmica, influenciando, inclusive, a sua especialização e o seu projeto de mestrado.

A busca por articulação com temáticas raciais, está presente em estudantes incomodados com o lugar que a sociedade reservou para a cultura negra, em diversas dimensões do conhecimento e nas diversas práticas de ensino.

Reconhecendo que estou diante de um novo desafio, tenho a convicção que este caminho que pretendo trilhar, somado às exigências de pensar a formação de cidadãos que sejam “plurais”, críticos emancipados, é possibilidade da educação física através da Cultura Corporal, orientada pelos pressupostos teórico- metodológicos dos Estudos Culturais.

Sobretudo pela sua variável pedagógica condensada no significado da Linha de Pluralidade Cultural vir a contribuir para desvendar mecanismos sutis e na maioria das vezes mal refletidos, de reprodução de discriminações de gênero e de raça que ocorrem na prática escolar do ensino de educação física. (Ivone)

A estudante relata a necessidade de desvendar os mecanismos sutis de discriminação e reprodução das desigualdades sociais. Tomando o corpo como instrumento de análise, reafirma um olhar plural para a cultura corporal. Com um olhar crítico e emancipado, faz emergir os estudos pós-coloniais, através da busca de referenciar seus pressupostos epistemológicos, na construção de uma prática escolar para a educação física, que contemple uma identidade cultural plural e emancipadora.

A universidade e especialmente o curso de história foi modificando gradativamente o seu universo: era o início de novas linguagens, novos desafios e conhecimentos, novos amigos e novos embates com a vida. Continuou a militância política, participando do movimento estudantil neste período... Do ponto de vista acadêmico foi uma aluna responsável e polêmica, apaixonava-se por temas e concepções teóricas, buscando aprofundar o conhecimento sobre os mesmos nas discussões em sala de aula. A participação em jornadas, seminários, palestras ou outros exemplos acadêmicos era sempre valorizado, de acordo às suas possibilidades profissionais e interesses acadêmicos... A universidade abriu também uma nova porta: a da pesquisa. Nesse sentido a relação com a professora Tânia Penido nas aulas de História Oral foi fundamental, a oralidade vista apenas como elemento de sua vivência, foi pensada enquanto objeto de pesquisa e de investigação. (Mumbi)

A experiência universitária, para Mumbi, ajudou a construir discursos em uma realidade nova e estimulante, ideologicamente comprometida com a militância política. O acesso ao ensino superior transformou a sua vida, como também a de outros estudantes pesquisados. A participação na vida acadêmica teve um significado especial e muito positivo. Para Mumbi, tudo era novo e, como novidade, a pesquisa parece ter um sabor interessante e

ao mesmo tempo desafiador. Firme na posição de inconformidade com o estabelecido toma este novo espaço como um espaço para novas batalhas.

Continuando sua militância nos movimentos estudantis, onde parece ter exercido uma atividade intensiva, demonstrou uma rápida adaptação ao ambiente acadêmico. Mesmo sendo umas estudantes combativas, atuantes e polêmica, Mumbi era uma estudante responsável, disciplinada e cumpridora de suas obrigações.

Utilizando-se mais uma vez de expressões que sugerem uma relação de intimidade com o saber, os estudantes pesquisados, inclusive Mumbi, utilizam expressões como paixão, que denotam uma força de identificação que vai além da obrigatoriedade de fazer uma formação profissional superior. “Apaixonando-se” por temas e concepções teóricas, a estudante busca, na sala de aula, aprofundar o seu conhecimento em debates e discussões. Apaixonava-se também por temas onde, espontaneamente, não satisfeita apenas com o que a professora lhe proporcionava de informação, procurava outras leituras complementares.

Segundo a estudante, a universidade serviu também para abrir uma nova porta do conhecimento, a da pesquisa, onde a participação de uma professora foi fundamental na sua trajetória de pesquisadora.

### **5.3.2 - Formação de Sentido e Preocupação com uma Formação Diferenciada**

A formação universitária para o estudante negro pesquisado, além de ser a realização de um sonho iniciado com o projeto familiar e abraçado por ele, é um espaço de aproveitar as oportunidades para fazer uma formação diferenciada, que permita um grau de competitividade maior no mercado de trabalho e demonstra uma relação e uma preocupação especial com a busca por conhecimento e formação profissional. Por outro lado, alguns optam por investir no aprendizado de outras línguas e encontram oportunidades de experiências no exterior, que só foram possíveis pela presença na universidade e por uma trajetória de dificuldade.

No ano de 1980 iniciei o curso de pedagogia na Universidade Federal da Bahia onde fiz a habilitação em orientação educacional posteriormente na Sociedade Unificada de Ensino superior Augusto Motta, no Rio de Janeiro cursei mais duas habilitações, Administração e Supervisão Escolar que conclui no ano de 1988... Ao nível de pós-graduação fiz uma especialização em Alfabetização pela FEBA/ Governo do Estado da Bahia, com carga horária de 675 horas e pela UNEB/Ministério Público da Bahia o Curso de Especialização em Direitos Humanos, com a monografia intitulada: "Traços Escravistas no Trabalho Doméstico". Tendo como orientador o professor Wilson Matos... Conclui os créditos no mestrado em educação da universidade federal da Bahia Faculdade de educação no núcleo Arte Cultura

e Educação e o Curso Avançado sobre Relações Raciais e Cultura Negra- 20 horas pelo CEAO/UFBA... Atuei em uma equipe de pesquisas nacionais, coordenada pelas professoras Dora Luinêl e Anaitê Magalhães, fazendo parte de auditorias do MEC, controle de qualidade do Censo Escolar; controle de qualidade do serviço telefônico –ANATEL. Participei, também, de pesquisas de avaliação dos programas de qualificação da SETRAS com equipe da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia... Cursos complementares: Curso Introducción a la Animación Sociocultural y Participación / Local 40 horas Lãs Gabias/Granada -Espanha e a Disciplina Intervención Coletiva em Trabajo Social pela Universidad de Jaén-Espanha.” (Elisângela)

Com um currículo significativo e com experiências internacionais, a estudante exibe uma carreira rica em conhecimentos e experiências profissionais, que a destaca da maioria das mulheres, negras e pobres. Altamente qualificada em comparação com a grande maioria dos estudantes negros, com experiências profissionais diversas e com a participação em outro programa de pós-graduação, Elisângela desenvolve uma dedicação não comum às oportunidades do seu grupo social, o que pode indicar uma tendência à pós-graduação, na aquisição de conhecimento. Tendo feito uma trajetória de persistência acadêmica e intelectual, com especialização, capacitação e aperfeiçoamento, teve experiência com outras línguas e culturas fora do país, onde aproveitou para continuar sua busca por mais conhecimentos.

Na sua relação com o saber, Elisângela faz diversas formações e aperfeiçoamentos que parecem não significar apenas melhoria nas chances no mercado de trabalho. Com uma trajetória de investimentos constante em formação, faz um percurso significativo, buscando e mantendo uma relação com o conhecimento de proximidade e determinação, que tende a desembocar na pós-graduação *strictu sensu*, o que pela sua carreira na universidade parecia ser o caminho.

Como podemos ver no caso de Elisângela e Soraya, e de muitos estudantes negros, conseguir terminar os cursos é mais uma dificuldade no progresso ao longo da carreira escolar e universitária, muito pelas demandas financeiras que impedem a dedicação a esses, tendo de abandonar seus planos de estudo para atender ao “chamado” da sua realidade social. Entretanto, nos dois casos citados, as estudantes não desistiram de continuar sua caminhada com a educação e, ao chegar à pós-graduação, falta a etapa de conseguir entrar em um programa de mestrado e concluir. Demonstrando uma relação com o saber direcionado pela temática social e racial, muitos dos estudantes que tiveram uma realidade social sofrida buscam temas que possibilitem conhecer melhor sua condição na sociedade e transformá-la. Assim, a persistência na busca por acesso a uma formação em pesquisa e ao ensino de pós-graduação é um traço marcante dos estudantes pesquisados.

Durante o ano de 2000, cursei na UNEB a Especialização em Alfabetização Infantil, cumprido todos os créditos, porém sem entregar o trabalho final. Ao sentir desejo em ingressar no Mestrado da UNEB, fiz em 2002 seleção para aluna especial sendo aprovada na disciplina Formação do Educador, já concluída. Nesse caminho participei em novembro de 2002 do Seminário Nacional, sobre Educação e Contemporaneidade: A nova ordem Mundial... No final de 2002, fiz seleção para Especialização em Desigualdades Raciais e Educação aprovada, já fiz todos os créditos, estando atualmente em fase final de monografia... Em 2003 participei da seleção de mestrado da UNEB, sendo aprovada até a última etapa, porém não selecionada na entrevista. Continuando com os estudos com o propósito de ser selecionada em 2004, me matriculei para seleção de alunos especiais em Memória, Identidade e Educação, em curso. (Soraya)

A carreira acadêmica de Soraya dos últimos anos anteriores ao mestrado confirma uma constante busca por maiores conhecimentos, quer seja na especialização, quer seja na participação como aluna especial de programa de pós-graduação. Apesar da realidade enfrentada pela maioria das estudantes negras, pobres, e considerando a idade que os estudantes negros chegam ao ensino superior, tanto Soraya como Elisângela possuem uma determinação “curiosa” em função de suas condições sociais. Podendo investir em uma ocupação profissional, ambas continuam estudando enquanto trabalham, em uma opção pela educação. O trabalho é uma realidade na formação educacional dos estudantes negros, que dificulta o seu acesso à pós-graduação. Vindos das camadas menos favorecidas, a maioria concilia sustento e pesquisa, sem carro, com filho, havendo necessidade de uma grande dedicação, por algo a que queria muito ter acesso.

Apresentando uma identificação com o saber na escolha pela docência, os estudantes negros pesquisados possuem uma forte relação com os movimentos sociais e com a temática étnico-racial, percorrendo um caminho que envolve questões ligadas as suas realidades, enfrentado uma trajetória de obstáculos para continuar os estudos com o propósito de serem selecionadas em um programa de mestrado.

Em 1978 concluí a licenciatura em Estudos Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), cumprindo estágio supervisionado. Foi nessa época que tive meus primeiros contatos com entidades do Movimento Negro Gaúcho, o que contribuiu para o entendimento do racismo no Brasil. Nos anos seguintes a minha formatura lecionei em vários cursos "alternativos", promovidos por sindicatos, a exemplo do sindicato dos estivadores de Porto Alegre... Já em julho de 1986, concluí outro curso de 3º grau, o de Bacharelado em Comunicação Social, tendo apresentado monografia de final de curso, um trabalho sobre a imprensa Negra Gaúcha através de uma análise de conteúdo do Jornal O Exemplo, criado Por negros da capital gaúcha em período anterior a Abolição da Escravatura.” (Corina)

Com uma experiência de quem já tinha feito um curso superior em 1978, o que demonstra uma idade mais madura, a estudante não pára de estudar e conclui outro curso superior oito anos após ter finalizado o primeiro. Uma caminhada de quem parece se identificar com o saber, um percurso de busca de algo, que talvez uma orientação adequada pudesse ter encaminhado a estudante a um programa de mestrado mais cedo

Ingressei na Universidade Estadual de Feira de Santana em agosto de 1999, tinha acabado de completar 18 anos de idade. Na academia participei de diversas atividades, fui integrante do Diretório Acadêmico do curso de pedagogia durante duas gestões, representante discente no Departamento de Educação e no Colegiado do Curso de Pedagogia, participei de dois programas de bolsas institucionais (extensão e monitoria universitárias), fui membro da diretoria do NENUEFS (Núcleo de Estudantes Negros e Negras da UEFS), coordenei durante dois semestres um grupo de estudo sobre relações, étnico-raciais em educação e ainda fui morador da Residência Universitária... Como ingressei no Nenuefs desde o primeiro semestre de curso e me comprometi politicamente com a questão, a temática das relações étnico-raciais sempre estive presente nas minhas discussões em sala de aula, na universidade e em trabalhos acadêmicos. Em 2000 desenvolvi com outros dois colegas de turma na disciplina Metodologia da Investigação em Educação I e II o trabalho de pesquisa "Relações Étnico-Raciais na Sala de Aula na Perspectiva do Negro", na qual entrevistamos professoras das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública dos municípios de Feira de Santana e Governador Mangabeira, com o intuito de perceber quais as concepções, conceitos e compreensões dessas professoras sobre as relações étnico/raciais nas escolas em que trabalhavam. Esse trabalho foi apresentado no V Seminário de Pesquisa Estudantil em Educação da UEFS em 2001 na modalidade de comunicação oral com publicação de resumo. Dando continuidade a esse trabalho, em 2002 apresentei em forma de painel os trabalhos "Relações Étnico-Raciais em Sala de Aula na Perspectiva de Professores do Ensino Fundamental" no VI Seminário de Iniciação Científica da UEFS com publicação de resumo e o trabalho Visões de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental sobre as Relações Étnico- Raciais em sala de aula" no VI INIC - Encontro de Iniciação Científica da UNIV AP. (Oswaldo).

Entrando na universidade relativamente cedo para um estudante negro, Oswaldo é altamente engajado na militância estudantil universitária. Demonstrando uma participação ativa e uma presença forte na universidade, o estudante participou de quase todas, se não todas, as possibilidades de participação estudantil na vida universitária. De morador da residência universitária a representante discente no departamento e colegiado, ele demonstra uma integração perfeita com o ambiente acadêmico, o que não significa que não houve conflitos. Apesar de ser morador de outra cidade, Oswaldo parece não estranhar a universidade, muito pelo contrário, se identifica com a vida universitária, como se soubesse que "ali é o seu lugar".

Com uma participação ativa em sala de aula, desde cedo opta por uma atuação militante nas questões étnico-raciais. Com um interesse claro pelo tema, busca encontrar respostas em pesquisas, utilizando o trabalho científico como ferramenta com “o intuito de perceber quais as concepções, conceitos e compreensões dessas professoras sobre as relações étnico/raciais.” A caminhada em atividades e eventos acadêmicos e científicos, demonstra uma relação de familiaridade com o conhecimento universitário e com as temáticas étnico-raciais.

O mestrado e uma linha de pesquisa que viabilizem a continuidade dos estudos ligados aos interesses dos estudantes é uma necessidade evidente. Vários demonstraram que, apesar de estarem comprometidos com uma ideologia de ascensão social, estão ainda mais comprometidos com uma luta pela melhoria das condições de vida de seu grupo. Estão envolvidos em movimentos sociais, movimentos negros e diversas atividades relacionadas às minorias sociais, oprimidas e subalternizadas. Assim sendo, professores precisam de um programa que articule educação e temáticas raciais. Então, nossos sujeitos de pesquisa demonstram, nos memoriais, uma opção temática articulada com suas vidas e que nortearam sua trajetória educacional com fortes características que envolvem uma relação com a vida acadêmica e com a pós-graduação, não desistindo de buscar a pesquisa em educação.

Nessa perspectiva, no semestre de 1998.2 cursei duas disciplinas como aluno especial do mestrado da Faculdade de Educação: EDC -705 Educação e ludicidade, EDC -706 Educação inicial no contexto creche e pré-escola, cursando posteriormente mais duas no segundo semestre de 2003.2: EDC 703 - O texto e as práticas pedagógicas, EDC 719 - Ludopedagogia II - aspectos sócio culturais. Em 2003 concluí a especialização em Metodologia do Ensino superior, pelo Centro de Estudos de Pós-graduação Olga Mettig da Faculdade de Educação da Bahia, tendo como título do trabalho de conclusão do curso, orientado pela professora Jumara Novaes Sotto Maior: Era uma vez... Assim vai começar... A mediação do professor nas ações lúdicas da criança na Educação Infantil. (Anaitê)

Anaitê é mais uma que parece desenvolver uma relação com o conhecimento. Em uma caminhada por disciplinas e especialização, demonstra uma busca por conhecimentos avançados e qualificação profissional.

Em 2002, passei em primeiro lugar na seleção de bolsistas para Intercambio Científico e Cultural entre os departamentos de Educação da Universidade de Padova - Itália e da UNEB, levando, da mesma forma, essas indagações para umas outras perspectivas acadêmicas, científicas e culturais... Do intercâmbio, trouxe uma experiência científica diferenciada que primava pela hierarquia da relação professor x aluno, pela disciplina no ato de estudar e por uma relação de amplitude e profundidade com os conteúdos. Da mesma maneira, foram relevantes para a minha síntese da experiência as

relações culturais que passam, entre outros aspectos, pela língua, pela nacionalidade, pela raça e pelo gênero. As interações do significante Vanessa Bonfim: mulher, negra, brasileira, nordestina e universitária que proporcionei e fui proporcionada foi uma experiência enriquecedora para a minha reflexão. Essas vivências científicas e culturais somadas foram valiosas na construção da minha prática pedagógica pluricultural e para a formação do meu discurso acadêmico, assim como para a ratificação do meu quadro de estudos... Essas incursões nos estudos de gênero e sexualidade me levaram a ter como tema do meu projeto monográfico "As Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino Fundamental das Escolas Públicas". Esse projeto foi aprovado pelo NUGSEX-Diadorim -núcleo com proposta de política científica voltada para a superação das discriminações contra as minorias sociais, combinando uma reflexão epistemológica, de crítica feminista à história da ciência, com estudos sobre (homo) Sexualidades, e dialogando com diferentes movimentos sociais, marcados pela diferença de identidades e pela luta em defesa dos direitos humanos. Nesse núcleo ingressei na iniciação científica, com bolsa, na linha de Gênero e Educação, sendo orientada pelo prof.' Ms.Osvaldo F. R. L. Fernandez. Com o investimento da bolsa e os recursos intelectuais e físicos do NUGSEX obtive um salto qualitativo na minha pesquisa, passando a articular gênero à categoria "raça" / etnia e classe social, aproximando-me da realidade e construindo uma análise mais estreita das escolas públicas de Salvador. A pesquisa monográfica foi avaliada pela banca, formada pela professora Dra. Ana Célia da Silva pelo.prof' Dr: Alfredo Eurico Matta e pelo prof' Ms. Osvaldo F. R. L Fernandez, como merecedora da nota 10,00 com distinção e louvor... Tenho dois projetos de extensão depositados no NUGSEX-Diadorim para posterior implementação. São eles: "Capacitação em Gênero e Sexualidade para Coordenadoras e Professores" e "Prevenção ao HIV/AIDS entre Adolescentes nas Escolas". No Diadorim, ainda, integrei a comissão de elaboração dos projetos: "Geração de Renda para Mulheres Marisqueiras" que hoje está no banco de projetos de excelência do programa Fome Zero da Petrobrás; e o "Oxente: afroatitude, gênero e desenvolvimento" aprovado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e Ministério da Saúde... Atualmente faço parte do Grupo de Estudos de Masculinidades do NUGSEX- Diadorim que se dedica à formação permanente em gênero. O grupo estuda as masculinidades como parte de uma estrutura de gênero, sob variadas perspectivas, articulando às desigualdades produzidas pelas diferenças de classe, geração, orientação sexual, "raça" / etnia, entre outras. Ele é composto por doutorandos, doutoradas, pós- doutores, graduandas (os) e pesquisadoras (es) da Uneb e da Ufba. A proficiência na língua italiana que mantive sendo professora nessa língua no NESTI (Núcleo de Estudos Italianos / UNEB) me proporcionou uma relação mais estreita com as línguas latinas. Isso facilitou a minha aquisição da compreensão da língua espanhola. O que me foi necessário, pois nas reuniões do Grupo de Estudos fiz apresentação e coordenação de textos em espanhol e também em inglês. (Vanessa)

Com aplicação e disciplina, a estudante sabe o que quer e está disposta a investir tudo e resistir, trazendo experiências no exterior, onde foi selecionada em um programa que, como muitos outros, de bolsa, principalmente com viagem ao exterior, são bastante concorridos. Como mulher negra, parece ter sido uma vitória significativa e fundamental para a construção inicial de seu projeto de mestrado. Do intercâmbio, a estudante trouxe uma experiência

científica diferenciada que primava pela disciplina no ato de estudar e por uma relação de amplitude e profundidade com os conteúdos, o que parece ter se identificado com a relação com o a formação profissional e com a busca por maiores conhecimentos.

O contato com outra língua e outra cultura não assustou a estudante, que parecia disposta a aproveitar a oportunidade e adquirir novos conhecimentos, mesmo considerando as dificuldades de gênero e raça.

A estudante parece ter uma habilidade de articular e contextualizar experiências, próprias daqueles que têm uma boa relação com o saber, e que transformam e aproveitam todas as experiências em momentos de aprendizagem e crescimento intelectual. Com uma prática reflexiva de suas experiências, aproveita a vivência científica e cultural para enriquecer sua prática profissional e para, como relata a estudante, “ratificação do meu quadro de estudos”, determinada na relação com sua trajetória educacional.

Com uma participação ativa na vida acadêmica, demonstrada na participação de atividades não limitadas à sala de aula, continua a buscar maiores conhecimentos, ingressando em um grupo de estudos que possibilita discussões, aprofundamento e contextualizações outras, que parece ter influenciado seu amadurecimento intelectual e caminhada à pós-graduação.

Com aprovação de trabalhos acadêmicos “com distinção e louvor”, demonstra uma relação de familiaridade com o trabalho científico, sem dificuldades intelectuais no universo acadêmico, muito pelo contrário, assim como outros, parece possuir uma boa relação com sua auto-estima e acreditar que o espaço universitário é um lugar para aprendizagens: “Ali é o seu lugar”. Como percebido em nossa observação participante e no grupo focal, muitos estudantes pesquisados não relatavam grandes dificuldades com a rotina de estudo. Parece que a felicidade por estar na universidade supera as dificuldades de adaptação e motiva a caminhada.

Com projetos aprovados, a estudante demonstra uma preocupação com as minorias e as desigualdades, concentrando-se em gênero, raça e sexualidades. A partir de contatos com movimentos sociais e outras organizações, acredita que a educação seja a via possível de transformação da sociedade, investe na pós-graduação como forma de melhor se qualificar e dar continuidade a uma caminhada de destaque, considerando as condições e oportunidades de seu grupo social de origem.

Com desenvoltura e tranqüilidade, Vanessa demonstra aptidões com línguas estrangeiras, principalmente o italiano, o que também é raro em estudantes e em mulheres negras. Assumindo uma atividade de professora de italiano, apresenta e reforça nosso

entendimento da relação da estudante com o saber. Buscando continuar aprendendo, migra para língua espanhola e inglesa, numa relação diferenciada com o aprender e com o saber.

Como temos observado, o perfil dos estudantes pesquisados aponta para estudantes com uma qualificação, relação pessoal com seus temas e interesse de pesquisas na universidade, preocupação com temas de aplicação prática e voltados para questões sociais, uma carreira estudantil improvável para seu grupo social de pertencimento: negros e pobres.

Creio importante ressaltar que a minha atuação política na Universidade foi preponderante em minha formação, de forma que a considero indissociável do meu processo de graduação; vinculado inicialmente ao Diretório Acadêmico do departamento de educação do Campus I no decorrer do ano 2000, passei a militar junto a um coletivo atuante no movimento estudantil e comunidades populares circunvizinhas a UNEB, o N.A.P.A. - Núcleo Autônomo de Práticas Autogestionárias. Esta militância permitiu uma maior aproximação com comunidades do bairro de Engomadeira e de duas de suas Associações de Moradores. Estas associações possuem escolas comunitárias para atender à demanda do bairro e regiões vizinhas o que gerou em mim um interesse por um trabalho vivamente comunitário e aproximou minhas reflexões teóricas sobre outras propostas de organização com a prática de vida dos moradores da comunidade do bairro da Engomadeira. Culminando com a produção de uma monografia cujo tema era as relações entre ludicidade e educação, minha graduação foi muito enriquecedora. "O Lúdico na Educação Formal Através dos Role-Playing Games-Análise de Possíveis Contribuições do RPG na Escola." foi uma pesquisa surgida em grande parte de uma demanda pessoal e configurou-se como um estudo exploratório dos RPG-Role-Playing Games ou Jogos de Representação de Papéis de suas potencialidades e possíveis usos dentro da educação formal. I'... Através de um curso de Especialização em Planejamento e Gestão para a Educação pude aprofundar e sistematizar meus estudos sobre as associações comunitárias do bairro da Engomadeira, com ênfase às práticas e modelos de gestão das escolas sediadas nessas Associações. Estes estudos visavam relacionar as práticas comunitárias com as quais tinha contato com os pressupostos de uma perspectiva autogestionária de organização. O curso me permitiu um maior aprofundamento dos estudos das políticas públicas, do papel do Estado e do planejamento estratégico como fundante de uma gestão viável. Tendo como produto a monografia "Educação Comunitária e Gestão Democrática: Um estudo de caso das escolas comunitárias do bairro da Engomadeira no município do Salvador." que: I analisou os modelos' de gestão utilizada pelas escolas comunitárias do bairro da Engomadeira, relacionando suas práticas educacionais e seu papel no bairro –considerando sua trajetória, memória e desenvolvimento urbano das últimas décadas...Devido a inquietações pessoais sobre a questão das chamadas minorias sociais e já preconizando meu interesse pela questão da diversidade e pluralidade cultural, passei a atuar junto a um grupo de pesquisa ligado à UFBA, que era responsável pelo primeiro curso de formação de professores para magistério indígena da Bahia. Com esta equipe, participei como auxiliar de pesquisa e bem como na elaboração da V etapa do curso, na qual trabalhei como monitor, atendendo a comunidades indígenas do norte da Bahia-Tuxás, Pankararés, Kiriri, Pataxós, dentre outras. Esta experiência foi de grande importância pois me pôs em contato com práticas societárias distintas bem como apresentou, a partir da prática, a questão da diversidade dos

processos civilizatórios no Brasil...Aprofundando minha relação com a pesquisa acadêmica, atuei junto à rede de pesquisa vinculada ao ICI - Instituto de Ciência da Informação -UFBA, coordenado pela, professora Teresinha Fróes, onde pude aproximar-me de temas e estudos de grande pertinência no contexto da contemporaneidade, em especial a relação dos "espaços de aprendizagem" na chamada "sociedade do conhecimento". As atividades da Rede de pesquisa iam desde grupos de estudos até a apresentação de seminários e a formulação e execução de cursos ligados à linha de pesquisa do grupo. (George)

De início o estudante já afirma sua preocupação comunitária, entre a política e sua participação na universidade, não a separando de sua formação. Com uma participação ativa na vida estudantil, ele parece ter se identificado também com a atividade social e com as demandas populares. A forte ligação com o trabalho comunitário o levou a se aproximar de reflexões teóricas sobre as práticas de vida dos moradores das comunidades e suas alternativas para problemas cotidianos. Analisando positivamente sua experiência universitária, o estudante parece ser um entusiasta de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas, mas também demonstra interesse pela diversidade e pluralidade cultural, a diversidade dos processos civilizatórios, inclusive com trabalhos com comunidades indígenas, gestão comunitária e desenvolvimento urbano.

Com experiência como auxiliar de pesquisa em outra universidade, participando em outros trabalhos e investigações que tinham relação direta com o saber, aprender e conhecer, ele utiliza o conhecimento para transformar a sociedade, estratégia de atuação política na emancipação administrativa de espaços comunitários. Entretanto, não é simplesmente o conhecimento estabelecido, mas formas "alternativas" de gestão.

No aprofundamento dos estudos, apostou na construção de um saber sobre as "políticas públicas, papel do Estado e do planejamento estratégico como fundante de uma gestão viável", e a universidade foi um espaço de abertura de novas possibilidades, assim como para o estudante a seguir:

A Universidade abriu para mim um leque de possibilidades novas: além das aulas pude fazer curso de informática (na 1ª a turma aberta no NET, Núcleo de Tecnologias do Depf de Educação 1) que não tinha feito até então por não ter condições de pagar as mensalidades; curso de Inglês (com o Núcleo de Estudos Canadenses); fazer estágio remunerado (e poder comprar *sapatos*) em escola municipal que atendia crianças e comunidades de baixa renda (foi assim que descobri a Escola Municipal Novo Horizonte) como era a minha vontade e, finalmente, pude publicar as minhas idéias (objetivo que tinha desde criança) num trabalho de recuperação da memória histórica do bairro que morava da *comunalidade* a qual pertencia (e pertence), algo que almejava fazer desde a adolescência por reconhecer a beleza e a complexidade de elementos étnico-culturais característicos do lugar em que morava publicando no Caderno de Pesquisas SEMENTES, quando orientando de pesquisa da Prof. Dra. Narcimária Correia do Patrocínio Luz,

no projeto de Pesquisa e Extensão Descolonização e Educação (PRODESE) entre os anos de 1999 e 200... premiada como melhor pesquisa em Educação PIBIC/CNPq 2000/2001. ((Moisés)

A universidade, para Moisés, abriu possibilidades de cursar inglês e informática, antes não possível pela sua condição financeira. Possibilitou também uma melhor inserção no mercado de trabalho com estágio remunerado, atendendo uma necessidade simbólica para o estudante, que era a compra de sapatos. Mas, ele o relata a possibilidade de ter suas idéias publicadas, o que era algo importante para ele, desde criança. Como podemos observar, o estudante mantém uma relação com o saber e com sua auto-estima que permitiu, desde a infância, almejar ter suas idéias publicadas. O estudante que não tinha dinheiro para comprar sapatos, com o acesso à universidade, além de um estágio remunerado, viu suas idéias publicadas, inclusive ganhando prêmio de pesquisa.

Assim, estamos diante de estudantes que investem em educação, não se contentam com uma formação profissional básica. Não tendo condições econômicas em função de sua origem social ao longo do sistema de ensino até a pós-graduação, esses estudantes passaram por um processo de seleção ao longo de suas vidas. Chegaram e venceram a improbabilidade estatística, em outras palavras, se tornaram estudantes superselecionados.

#### **5.4 - LIDERANÇA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: A PÓS-GRADUAÇÃO COMO UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE LÍDERES**

Neste subcapítulo, buscamos caracterizar as atuações dos estudantes ao longo de sua carreira, suas atitudes que sugerem uma auto-estima elevada, uma forte liderança comunitária. Ao identificar essas características, procuramos articular o perfil dos estudantes pesquisados, nas suas atuações junto aos movimentos sociais, ao movimento negro, e preocupação com a transformação do modelo educacional, com o acesso à pós-graduação. Assim, acreditamos que as demandas desses perfis de estudantes tenderam a levá-los a uma necessidade de formação profissional e educacional na pesquisa e no ensino de pós-graduação.

A pesquisa de Bowen e Bok (2004) demonstrou que os homens negros tiveram uma probabilidade apreciavelmente maior que a dos brancos de participar dos conjuntos de atividades que incluem a comunidade, os serviços sociais, os jovens e as organizações de ensino elementar ou secundário. Assim, os estudos desses pesquisadores americanos, sobre a trajetória universitária de estudantes negros, demonstraram que esses tiveram, ao longo de sua formação profissional universitária, incluindo a pós-graduação, uma preocupação com um

tipo de intervenção profissional na sociedade. Talvez sua condição de desvantagem social e a identificação com a necessidade de ascensão social via educação tenham possibilitado uma articulação entre formação acadêmica e intervenção qualificada na sociedade, para uma melhoria das condições de vida do seu grupo social de origem. Para esses estudantes, fazer uma pós-graduação implicava um compromisso com a construção de uma sociedade e conquistas para todos.

Nas pesquisas de Bowen e Bok, particularmente marcante foi o alto grau de compromisso com as organizações comunitárias e de assistência social por parte dos afro-americanos com títulos de pós-graduação. Enquanto 15% dos advogados brancos eram líderes de entidades comunitárias ou de assistência social, uma porcentagem ainda maior de advogados negros (21%) ocupava essas posições de liderança. A defasagem entre negros e brancos foi ainda maior nas outras categorias de pós-graduados. Comparados aos brancos, duas vezes mais médicos exerciam esses papéis de liderança (18% versus 9%). Dentre os respondentes que haviam concluído o doutorado, 1/3 (33%) lideravam organizações como centros comunitários, associações de bairro, grupos de direitos civis e diretorias de planejamento hospitalar: em contraste, apenas 6% dos brancos com grau de doutorado exerciam essas funções.

A seguir, analisaremos o relato da estudante Paula, que representa as características de participação social e liderança, nos ajudando a compreender o tipo de formação e atuação profissional como pedagoga, que talvez tenha influenciado decisivamente, já que utilizou, assim como os estudantes pesquisados, sua experiência como tema para seu projeto de pesquisa, determinando sua caminhada pela pesquisa e ensino de pós-graduação que atendesse aos seus desejos de transformação educacional.

Finalizei minha atuação como bolsista do Programa de Iniciação Científica em julho de 2001, pois a Graduação em Pedagogia seria concluída em outubro do mesmo ano. No entanto, depois de formada, continuei atuando como pedagoga colaboradora nas atividades de extensão do referido projeto... Participar da coordenação e orientação das oficinas de graffiti do Grafipaz tem sido uma experiência muito gratificante. O interesse do grupo, o engajamento com a comunidade, o talento artístico desses jovens, tão pouco valorizado fortalecem a crença de que a escola precisa ouvir, conhecer e valorizar sua comunidade. Eu aprendi a ler arte através do graffiti. Passei a visitar galerias e valorizar os trabalhos artísticos a partir do convívio com os artistas do graffiti. Através de suas obras e galerias consigo me reconhecer entre os proletários e cidadãos de suas imagens... Nesse momento, além de assumir a coordenação pedagógica do Projeto Grafipaz, estou iniciando um trabalho de intervenção artística nas ruas de Salvador, junto ao grupo, onde faremos uma articulação entre a modalidade do graffiti poético, do qual faço

parte, com as imagens e representações plásticas do grupo. Estou atuando, também, como professora da rede municipal de ensino de Salvador. Trabalho em uma escola localizada na Estrada Velha do Aeroporto e pretendo iniciar nesta localidade um projeto capaz de acolher a diversidade de linguagens trazidas para a escola pelos meus alunos da periferia. (Paula)

Apesar de formada e tendo finalizado sua bolsa de iniciação científica, a estudante continua seu trabalho com a comunidade. Demonstrando uma identificação com o graffiti, encontra nessa relação com a juventude excluída um significado para sua atuação pedagógica. Questionando o universo escolar e seu modelo em uma atitude de inconformismo, a estudante interroga a prática educacional que não abre espaço para as diversas singularidades (das tribos urbanas) existentes em sua comunidade escolar e seu entorno.

Com uma afirmação corajosa e desafiadora dos modelos, a estudante diz: “eu aprendi a ler arte através do graffiti”. Indicando uma subversão aos que pudessem querer colocar essa expressão artística na marginalidade, a estudante firma uma posição e sua identificação. Construindo sua identidade e se reconhecendo no graffiti, demonstra uma identificação e um sentido como a arte e a diversidade de linguagens, dos estudantes não compreendidos pelo sistema de ensino. Construindo uma relação consigo e com o mundo, a partir do graffiti, re-significa a relação com sua prática pedagógica, com o fracasso e com a “periferia escolar”.

Em nossas observações e no grupo focal, identificamos que a estudante, ao falar sobre os jovens, utilizava expressões como: interesse, engajamento e talento, mostrando o que a escola nunca prestou a atenção: que são jovens com outras formas de se expressar e se relacionar com o sistema de educação, quer seja na família, na escola, ou na rua. Esses estudantes, apesar de suas diferenças, são estudantes que a escola precisa contemplar. Demonstrando um inconformismo com o sistema escolar, a estudante/professora parece querer nos dizer que esses jovens, desvalorizados na escola, têm muito a oferecer, e o modelo pedagógico do jeito que está estruturado, não compreende e aceita a presença e a particularidade desses jovens.

Coordenando o projeto de intervenção, Paula destaca seu protagonismo, inclusive desenvolvendo alternativas de integração do graffiti à literatura. Com uma coragem revolucionária, sua proposta propõe um outro olhar para a relação educação e graffiti, na compreensão do universo educacional dos estudantes em condição de fracasso na escola.

A partir do inconformismo com a opressão, a condição de subordinação e subalternidade que o sistema de ensino tentava lhe impor, Paula entende que esses estudantes lutaram por alternativas e mudanças, na tentativa de encontrar soluções para suas condições de desvantagem na sociedade brasileira, e em especial as desigualdades sociais e raciais no

sistema de ensino. Percebe, também, que a busca por conhecimento como estratégia de transformação lhes ajudou no delineamento do perfil étnico racial<sup>39</sup> e ideológico, suas propostas de trabalho e a visão de mundo. Entretanto, ao mesmo tempo criou o desejo naqueles estudantes de se reconhecerem no mundo em que vivem, motivados pela afirmação existencial da ancestralidade das populações de origem africana e sua grafia nas paredes das cavernas, a consciência de sua negritude, o que influenciou o posicionamento frente à vida.

Vários são os aspectos que indicam um perfil diferenciado nos estudantes. Desde cedo, preocupados com questões sociais, se envolviam em diversas atividades, organizando-as e liderando grupos, muitas vezes em espaços religiosos, outras vezes na comunidade e em partidos políticos. A participação na vida em grupo parece estar presente, lutando contra as injustiças, em favor dos oprimidos. Com atuação forte, participando de decisões e utilizando o discurso como estratégia de resistência e combate às desigualdades, os estudantes buscaram a universidade e uma formação avançada como forma de se instrumentalizar e combater as desiguais correlações de forças no ambiente social.

Para os estudantes pesquisados, a participação social ativa já indica uma relação com uma resistência às formas como o campo da educação coloca as minorias. Determinados a fazer algo diferente, todo o tempo demonstram um inconformismo com o estabelecido, com a determinação dos que trilharam dificuldades, mas encontram forças, sentidos e significados para a busca pelo conhecimento e uma formação que atenda suas inquietações. Encontram, muitas vezes, na identificação com a educação e, na identidade racial, os elementos articuladores para uma caminhada à pós-graduação. Na pós-graduação, preferem temas e abordagens que possibilitem encontrar suas experiências e as de seu grupo social de pertencimento, as experiências de subalternidade, escravidão e do cotidiano do estudante negros teorizadas pelos seus atores, sujeitos do processo de construção do conhecimento.

Buscando conselhos e apoio de professores, às vezes na religiosidade, outras vezes no inconformismo com sua condição social e racial, os estudantes parecem não satisfeitos com a escola que estudaram e com a prática educacional vigente, encontrando, na determinação e no investimento pessoal no conhecimento, a alternativa para muitos dos seus problemas existenciais com o sistema de ensino.

Os estudantes pesquisados apresentam, freqüentemente, uma trajetória de participação, inconformismo e não acomodação. Fortes em sua trajetória constroem relações positivas ao longo de sua educação e tiram de suas experiências significações positivas no universo escolar

<sup>39</sup> Inclusive considerando as tribos urbanas.

e acadêmico. Assim, nossa observação foi mostrando um perfil diferenciado desses estudantes, dos estereótipos dos estudantes negros, pobres e das escolas públicas, a um perfil de estudantes superselecionado, disciplinados e altamente competentes, determinados e, aplicados nos estudos e com uma carreira de vida de liderança.

Iniciou com sua colega Rita Amaral, a organização de um grupo de jovens na igreja católica e tornou-se uma das principais lideranças jovens da região sisaleira. Para pregar o cristianismo realizou muitas viagens nas cidades desta região, participou de encontros, retiros e treinamentos da igreja católica; realizava cultos, círculos bíblicos, campanhas da fraternidade. A religião revelou e exercitou a sua capacidade de liderança e de convencimento. A prática religiosa também ampliou seus horizontes e espaços, mas castrou parte da sua criatividade e produziu grandes questionamentos... Dedicou-se intensamente a atividade comunitária, durante os sete anos de convivência com esse povo, reconstruiu-se igreja, organizou-se escolas, inaugurou-se o ensino de sala 8ª série no povoado, modificou-se as relações de poder. Tudo isso, foi realizado através de muitas reuniões e discussões, de mutirões de solidariedade, de demonstrações públicas do descontentamento da população e do enfrentamento político com aqueles que decidiam no município... filiou-se ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais e através destes foi apresentada ao ideal que moveria suas práticas e discursos por um longo período: o marxismo e sua proposta socialista/revolucionária, sintetizada na militância ativa do Partido dos Trabalhadores... Ainda nesse período fundou junto com outros colegas o Sindicato dos Servidores Públicos de Santa Bárbara, filiou-se a APLB e participou de todas as frentes de lutas nacionais, frequentou congressos e jornadas de educação. Do ponto de vista feminino tornou-se uma mulher ousada e questionadora de valores machistas e tradicionais... Nunca ouvia em silêncio as reclamações das freiras; resmungava. Batia com os pés no chão, ou mesmo respondia com indignação... Saiu-se muito bem, como primeira da classe, teve direito a álbum de provas e faixa condecorativa... A religião revelou e exercitou a sua capacidade de liderança e de convencimento... tornou-se mestra em versos de desafio... A universidade e especialmente o curso de história, foi modificando gradativamente o seu universo: era o início de novas linguagens, novos desafios e conhecimentos, novos amigos e novos embates com a vida... Durante todos esses anos de andanças e vivências um sentimento fez parte de todas as suas experiências: o da negritude. Na infância como algo a ser negado e escondido; na adolescência como uma ferida na sua auto-estima; após os vinte anos como algo a ser discutido e afirmado. (Mumbi)

A estudante Mumbi, consciente de seu papel de liderança na região sisaleira, teve no trabalho religioso um espaço para desenvolver e fortalecer sua auto-estima. Com atividade constante e forte atuação de liderança, as experiências no trabalho religioso possibilitaram a ampliação social e educacional de seus horizontes, não sem um custo na castração de sua criatividade e questionamentos.

Ao dedicar sete anos de sua vida ao trabalho religioso e à comunidade, Mumbi desenvolveu uma quantidade significativa de atividades importantes para a comunidade, com

implicações, inclusive, nas relações de poder. Com uma participação mobilizadora, na defesa das minorias, Mumbi aparenta um forte espírito combativo e de liderança. Com um forte e expressivo currículo de atuação na defesa dos oprimidos, apresenta uma atuação marcante, própria para os que conseguiram vencer, mobilizando uma quantidade de recursos subjetivos, para enfrentar os grandes obstáculos objetivos em sua trajetória de vida. Enfrentando dificuldades financeiras, econômicas, sociais, regionais, culturais e raciais, a estudante apostou na resistência como estratégia de defesa, e prosseguiu lutando, em uma atuação de destaque.

Inconformada com a lógica opressora da sociedade que subalterniza o trabalhador, lutou contra posições conservadoras e tradicionais, com uma clara opção pela resistência à subalternidade, e pelo enfrentamento como estratégia de combate às injustiças e à condição inferiorizante que a sociedade tentava imprimir sobre as minorias, principalmente as mulheres, negros e trabalhadores rurais.

Pode parecer à primeira vista um tanto contraditório a afirmativa de que a escola não valorizou nem estimulou, de maneira devida, os meus talentos naturais para quem acompanhou de perto a minha história, porque sempre fui liderança e referência nos locais por onde passei e sempre estive a frente de projetos originais e criativos, como jornais, grêmios, gincanas, etc., além de ter uma boa relação com os meus professores (que hoje são meus colegas de Rede Municipal), que na maioria das vezes compravam a idéia e auxiliavam. Considero hoje que tive a capacidade e a oportunidade de me apropriar de princípios sobre os quais o processo de ensino-aprendizagem estava constituído para dar continência a minha criatividade e quebrar um pouco a rigidez do ambiente escolar. (Moisés)

Reconhecendo sua liderança e a referência que sempre foi, Moisés sempre esteve à frente de uma série de atividades. Com uma auto-estima positiva, o estudante considera que teve a capacidade de se utilizar dos princípios do processo de ensino-aprendizagem, para influenciar no desenvolvimento de sua criatividade, quebrando um pouco a inflexibilidade do ambiente escolar. Apesar da boa relação com os seus professores na educação básica, reconhece que o ambiente escolar é um dificultador de seu desenvolvimento, principalmente na consideração de seus talentos e criatividade, aspectos importantes no seu desenvolvimento educacional.

O estudante parece não ter tido maiores dificuldades com o universo escolar. Entretanto, essa não é a realidade da maioria dos estudantes negros das escolas públicas<sup>40</sup>, onde o racismo, o preconceito e a discriminação dificultam sua presença e longevidade no

<sup>40</sup> Ver o racismo na escola.

sistema de ensino, causando traumas e dificuldades de desenvolvimento de sua capacidade intelectual.

A chegada à universidade, para o estudante negro da escola pública, é o encontro com sujeitos de diferentes classes sociais, contrariamente ao vivido na educação básica nas escolas de bairros, onde os conflitos sociais tendem a ser menores, haja vista a relativa homogeneidade de condições sociais. Na educação superior são novas relações, com o saber, com a instituição escolar. Existe um cursinho no meio e um vestibular, e a universidade proporciona novos amigos, diferentes dos tradicionais colegas do bairro e da escola, novas visões de mundo trazidas por professores, por amigos, pelo movimento estudantil, por novas leituras e interpretações. Este ambiente, então, passa a representar o acesso a um universo social, cultural, de conhecimento e de relações, que potencializa, significativamente, uma relação diferenciada com a vida, escolhendo a educação como caminho de investimento pessoal.

Nos estudantes pesquisados, podemos perceber uma forte atuação no combate ao *status quo*, determinados na busca de alternativas às desigualdades sociais. Quando olhamos para os cursos e as formações, vemos que determinados cursos, inclusive, tendem a proporcionar maiores reflexões sobre a condição do negro na sociedade, construídas na formação universitária, como é o caso de Mumbi, onde a formação em história pode ter contribuído para mudanças radicais.

A afirmação da negritude presente, porém às vezes negada, às vezes escondida, ou ainda considerada como uma ferida, que traz conseqüências para a sua auto-estima, pode ter ganhado significado e força, justamente pelo espaço de conhecimento possibilitado pelo acesso ao ensino superior, pela convivência com outro universo social, outras experiências, outros embates. A universidade, então, pode ser um espaço de liberdade, de revelação de aspectos e relações subjetivas com o saber, com a sociedade, com o Outro. Revelando o que é escondido, afirmando o que foi negado, explicitando os efeitos de relações discriminatórias, lembrando o que foi esquecido, os estudantes pesquisados apresentam um perfil diferenciado de liderança.

Mais especificamente, o estudo mostra a pertinência de se abordar as disposições que os estudantes negros apresentam para com seu progresso acadêmico como tributárias da história de toda uma família e da relação e escolhas que o estudante manteve com sua história e com o Outro. Ao final, é possível pensar que aí está a pista para se compreender as condições que tornam possíveis a alguns, mas não a todos, utilizarem determinados recursos

materiais e simbólicos não apenas como capital cultural, mas como molas propulsoras de suas carreiras.

## **5.5 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO**

Como observado no capítulo, os estudantes pesquisados estabeleceram uma relação com o sistema de ensino que, aparentemente, não apresentava grandes traumas, mas experiências de negação e silenciamento, percebidas, significadas e assimiladas de tal maneira que funcionaram como impulsionadores e motivadores de carreiras, de resistência, desencadeando atitudes de combate à condição de subalternidade que a escola tentou lhes impor. Estruturando posições subjetivas de resistência à subalternidade, os estudantes entendendo as relações de poder de quem fala e de quem escuta, optaram pela fala, como expressão de seu inconformismo, rompendo a barreira do silêncio e da inibição de suas falas que, com o objetivo de subalternização, tenta intimidar o seu desenvolvimento, seu desejo e sua auto-estima.

A escola pode ser vista por estudantes negros como lugar de disciplina, desencanto e sofrimento psicológico e social, mas pode ser vista também como algo positivo, para alguns que, tendo uma subjetividade adaptada às condições externas que favorecem seu desenvolvimento dentro da lógica do sistema de valores sociais e educacionais, parecem ter desenvolvido uma auto-estima resistente e uma característica resiliente, conseguindo transformar em sublime seu sofrimento e ressignificar suas experiências. Proporcionando medo, intimidação, a escola, mesmo para os que venceram, não foi amigável. Procurando encontrar e se apegar a incentivo de professores, esses estudantes superaram os obstáculos sociais e sua condição de estudante negro no sistema de ensino.

Muitos professores tiveram participação decisiva na vida dos estudantes pesquisados, influenciando suas escolhas, suas práticas docentes, suas concepções da educação, servindo, inclusive, como modelo de profissionais, algumas vezes modelos que pelas suas práticas eram exemplos sobre o que não fazer, e muitas vezes exemplos que orientavam e ajudavam a trajetória educacional. O papel do professor na vida escolar do estudante é fundamental na criação de expectativas e na construção de desejos, que podem modificar seus destinos sociais. Desejar o improvável e investir na educação tem nos estímulos dos professores uma das principais referências na construção de uma trajetória de sucesso. A participação de professores na universidade passou a ser fundamental na escolha de estudos mais avançados,

na orientação para a carreira acadêmica e para a vida profissional. No caso dos estudantes negros pesquisados, alguns professores foram seus baluartes na caminhada escolar.

A experiência universitária foi determinante na vida dos estudantes negros, ter freqüentado uma formação superior foi o grande momento na caminhada profissional e educacional dos estudantes pesquisados. Uma experiência que possibilitou acesso a conhecimentos, a outras convivências, a relações com colegas de outras classes sócias, diferente de seus bairros e de suas escolas, geralmente públicas e de bairro. A chegada universidade foi um local de encontro com as desigualdades sociais, financeiras e educacionais, o que estava na educação básica acomodado pelas semelhanças sociais, produzidas pelas escolas públicas de bairros, era explicitado pelo encontro com outros estudantes de outras camadas sociais.

O acesso e o convívio no ensino superior possibilitaram aos estudantes o desenvolvimento de seu potencial intelectual, sua visão de mundo, sua visão crítica, acesso a informações que lhes ajudaram a compreender melhor a realidade e o funcionamento da sociedade. O acesso ao ensino superior marca a chegada a um outro universo simbólico, cultural e intelectual. Chegar à universidade é ter outro lugar na sociedade, é ser universitário, “quase doutor”, é encontrar-se em um outro lugar social. Assim, entrar na universidade, principalmente quando consideramos a idade, mesmo para os estudantes negros, é o encontro com o universo acadêmico que exige outro comportamento social e educacional e que pode levar ao fortalecimento social, mas também a necessidade de afirmação de identidades e de tomadas de posições frente às inquietações latentes na educação básica.

A experiência universitária parece ter aumentado a percepção crítica sobre a realidade, possibilitou o acesso a conhecimentos antes nunca imaginados, atendeu a curiosidades. Entretanto, também gerou decepções, frustrações com o ensino e com a discriminação, que passou a ser reconhecida de maneira mais clara.

A iniciação científica foi outra experiência significativa na vida dos estudantes pesquisados e contribuiu de maneira significativa no desenvolvimento do desejo de continuar os estudos e buscar não apenas uma especialização, mas uma formação em pesquisa que lhe possibilitasse melhor compreender a realidade social e étnico-racial a sua volta.

O acesso como aluno especial ao mestrado, para os estudantes, pesquisados foi muito importante para estabelecer um amadurecimento das temáticas de interesse e aprofundamento no campo acadêmico, possibilitando maiores direcionamentos nas escolhas das linhas de pesquisa. Assim, freqüentar disciplinas como aluno especial, se configurou em uma estratégia eficaz no desejo de adentrar na pós-graduação.

Os estudantes pesquisados não sentiram muitas dificuldades no espaço acadêmico, ou conseguiram superá-las sem maiores problemas, como comprovam a literatura e recentes pesquisas sobre o desempenho de estudantes cotistas na universidade (QUEIROZ e SANTOS, 2007). Demonstrando certa familiaridade com o universo do conhecimento, adquirido no investimento familiar e na relação com a escola, os estudantes chegam à universidade com expectativas e entusiasmo. Entretanto, esses estudantes fazem parte de um pequeno grupo de vencedores, que apesar de suas dificuldades sociais e da ausência de herança cultural hegemônica de suas famílias, tiveram uma trajetória de obstáculos, que foram ultrapassados, pelas suas capacidades de resiliência e sublimação; pela construção de *habitus* sociais em relação ao conhecimento escolar, articulando uma ideologia da ascensão econômica com o compromisso social com o seu grupo de origem. Esses estudantes demonstraram ter significado positivamente suas experiências ao longo de suas trajetórias escolares, possibilitando um olhar para a relação com o conhecimento escolar, a partir dos sentidos atribuídos às suas vivências na escola. Assim, para a maioria deles, chegar à educação superior foi travar uma batalha com sua condição econômica e social, sua condição cultural e, principalmente, sua condição como negro em um sistema de ensino que não é favorável, pela sua condição racial.

A familiaridade e desenvoltura na educação superior é fruto de um reforço familiar e de alguns professores ao longo de sua escolarização, que influenciaram em sua autoconfiança. A universidade parece ter aberto um outro universo de vida para os estudantes. Investindo em estudos avançados, eles demonstraram se preocupar muito com aperfeiçoamentos e melhorias de suas formações educacionais e profissionais. De significativa qualificação acadêmica e profissional, para o seu grupo social de origem, destoando do destino que lhe fora reservado, eles são estudantes que, quando comparados com as estatísticas de escolarização dos diversos grupos sociais e étnico-raciais, estão abaixo nas estatísticas de ingresso na universidade. Com elevado desejo de continuar os estudos, representado na força para romper os obstáculos, uma aparente vocação para buscar alternativas ao conhecimento estabelecido na sociedade, temáticas de interesse significativo para os problemas sociais e um bom histórico acadêmico, talvez por esses critérios, eles estariam “aptos” para entrar em qualquer programa de pós-graduação.

Outra característica percebida foi a de liderança, os estudantes demonstram uma elevada tendência a atitudes questionadoras, visão crítica e perfil de inconformidade com o destino que a sociedade impõe à maioria dos estudantes negros. A participação em movimentos sociais, a opção pelas minorias e pela luta contra as desigualdades sociais e

étnico-raciais estavam presentes em seus discursos, mostrando uma forte identificação com temáticas raciais e com linhas de investigação ligadas aos problemas da contemporaneidade brasileira. Apesar das resistências evidentes e do conflito sempre presente, o questionamento e o inconformismo persistente pareceu uma característica desse grupo. Alguns mais moderados outros mais incisivos, porém a maioria com fortes posições de inconformismo com as desigualdades, com estratégias diversas ao longo de toda a sua trajetória no sistema de ensino, os estudantes demonstraram também uma facilidade e uma aparente identificação com o modelo educacional ao qual estavam submetidos, uma aparente assimilação da cultura exigida no ambiente escolar. Apesar de demonstrarem familiaridade com o modelo educacional e uma identificação ideológica com a mobilidade social, mantinham uma conduta de compromisso com a redução das desigualdades sociais e educacionais.

É na universidade e principalmente na pós-graduação (especialização) que os estudantes pesquisados sentem maior autonomia para criticar mais abertamente, fortalecer teoricamente seus inconformismos e pensar processos e ações na direção da construção de outras possibilidades pedagógicas, uma outra possibilidade de educação e uma outra possibilidade de fazer educação. Alguns, conscientes da importância de suas visões sobre a educação, nas suas falas parecem fazer e ser fruto de uma reflexão crítica da prática educacional, o que nos leva também a repensar o sistema de ensino brasileiro em diversos aspectos: currículo, prática docente, cotidiano escolar, formação de professores, educação de jovens e adultos, educação infantil, o ensino de língua portuguesa, didática, iniciação científica, avaliação professoral, sistema escolar e criatividade, entre muitos outros.

Outro fator observado foi que os estudantes/professores utilizavam suas experiências como alunos na educação básica tomando-as como referência na busca de mudanças. Fator importante, as experiências dos estudantes foram significantes nas suas posições e relações com a cultura escolar dominante. Utilizando de palavras carregadas de emoção, demonstraram uma relação de afetividade com a possibilidade de maiores conhecimentos na pós-graduação.

Os estudantes buscavam com estudos mais avançados formas de mudar a realidade social e as condições dos oprimidos no sistema de ensino. Buscavam algo de diferente na educação e na formação avançada, algo que contemplasse suas questões, respondesse suas perguntas, inquietações e explicasse questões que pareciam não terem sido atendidas na graduação. A universidade foi um espaço de profundas transformações no reconhecimento de identidades, no convívio com professores que possibilitaram descobertas, oportunidades e acesso a informações diferenciadas sobre questões relacionadas às temáticas étnico-raciais,

possibilitadas por contato com professores sensíveis às temáticas das minorias étnico-raciais, aos excluídos socialmente.

Os estudantes buscaram, na educação, formas de reverter sua condição social. Investindo na educação como alternativa de melhoria econômica, poderíamos até afirmar que, na verdade, a transmissão por parte dos pais, sobre a importância da escola, aliada à construção de uma relação com o saber escolar, possibilitaram a aquisição de um capital cultural, que foi também significativamente representado pela possibilidade de construção de uma identificação com a cultura do conhecimento, com o universo escolar e com o valor atribuindo à educação como forma de transformação da realidade. Talvez esses aspectos, influenciados pela relação que seus pais tinham com a educação, acreditando na mobilidade social via escola, possam ter contribuído para o exercício da docência, não apenas para exercer o ensino, mas como ferramenta de transformação social.

Muito importante foi a participação dos professores na vida escolar dos estudantes. As expectativas, orientações e o estímulo dos professores, influenciaram positivamente os estudantes para a continuidade dos estudos e o acesso à pós-graduação, principalmente quando alguns estudantes relatam a importância de professores negros citados, que estudavam temáticas de interesse das comunidades negras. A participação como aluno especial, como uma estratégia de acesso à pós-graduação, para os estudantes pesquisados, a participação dos professores das disciplinas que freqüentaram e a identificação com o professor contribuíram significativamente na confirmação e amadurecimento dos temas de pesquisa e na identificação com o programa do mestrado da UNEB.

A grande maioria dos estudantes já tinha algum tipo de aperfeiçoamento e especialização, anterior à candidatura ao mestrado. Quer seja com egresso de graduação e iniciação científica, quer seja em disciplinas como aluno especial, como parece ter sido o caminho dos estudantes pesquisados para o acesso à pós-graduação, esses, tiveram algum tipo de contato com a universidade, antes de se submeter à seleção.

Como podemos perceber, os estudantes pesquisados demonstraram, uma capacidade de adaptação e identificação aos ambientes, uma determinação e uma perseverança, que sugere uma forte e positiva estrutura subjetiva, refletida em uma autoconfiança e auto-estima, que mesmo com o preconceito, a discriminação e o racismo, se fez presente ao longo de sua trajetória no sistema de ensino, possibilitando a resistência necessária ao prosseguimento à pós-graduação.

O contato com professoras negras parece ter tido um peso identificatório e estratégico na trajetória escolar e principalmente acadêmica, na consolidação de concepções e no

fortalecimento da possibilidade de alcançar seus objetivos como estudantes negros. Assim, a presença de professores que estudavam questões étnico-raciais e se identificavam com as temáticas, parece ter possibilitado uma comunicação e identificação dos estudantes com esses professores, no processo de construção da escolha pela continuidade dos estudos. O encontro com conteúdos relacionados com a temática racial na graduação, na iniciação científica e na pós-graduação, além de uma sensibilidade, já presente em sua trajetória de vida, pela participação comunitária, parece ter influenciado as escolhas dos estudantes.

O que pudemos perceber é que, para os estudantes negros, fazer uma universidade além de ter um valor de status social, e das possibilidades de ampliação profissional, para esses estudantes, as experiências universitárias puderam mudar práticas, pluralizar o conhecimento, as didáticas e as visões do processo ensino aprendizagem, amadurecendo reflexões que tenderiam a buscar maior aprofundamento teórico e prosseguimento nos estudos. Buscando mais do que valorização profissional e melhoria econômica, os estudantes pesquisados pareciam desejar encontrar significados e sentidos, na construção de sua autoimagem, autoconfiança e auto-estima, frente ao racismo e a discriminação. Significações que a pesquisa parecia ser o caminho identificado por esses estudantes que persistiram na luta pelo acesso a um programa de mestrado, buscando no conhecimento científico, respostas para sua condição racial e para a compreensão de suas histórias. Assim, os estudantes encontraram, conscientemente ou não, no acesso à pesquisa e no ensino de pós-graduação espaços para a construção, fortalecimento, descoberta e afirmação de suas relações com sua identidade e o conhecimento sobre si, sobre o mundo e sobre o outro.

Ampliando universos, a universidade para os estudantes negros pesquisados, foi uma experiência que potencializou e desenvolveu estruturas e relações com o saber, que estavam presentes em toda a sua trajetória, e o acesso à educação superior, foi um divisor de águas na sua capacidade de ver o mundo, entender as relações sociais e construir reflexões teóricas sobre suas temáticas, questões e inquietações em relação a problemas específicos das minorias sociais.

## **6. AÇÕES AFIRMATIVAS: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIFICAÇÃO COM A AMBIÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Neste capítulo, pretendemos discorrer sobre a importância das ações afirmativas explícitas e implícitas na ambiência educacional<sup>41</sup> universitária favoráveis ao estudante, negro e seu papel no acesso à pós-graduação. Para tanto, consideraremos os mecanismos de reprodução da condição étnico-racial<sup>42</sup>, presentes no modelo educacional colonial brasileiro, que dificultam a identificação do estudante negro com um tipo de conhecimento que não condiz com suas experiências cotidianas como educadores no sistema de ensino. Considerando aspectos da ambiência educacional que colocam o estudante em desvantagem, fazemos uma análise sobre o Programa de Ações Afirmativas<sup>43</sup> da Universidade do Estado da Bahia, intitulado: Inclusão Social e Igualdade Racial na Formação de uma Nova Cultura Universitária, buscando identificar aspectos que possam ter influenciado a presença desses estudantes no PPGEduc. O objetivo do capítulo é observar o papel da ambiência acadêmica na identificação dos estudantes pesquisados com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e sua influência no acesso dos estudantes ao programa de educação e contemporaneidade.

As ações afirmativas, e mais especificamente o sistema de cotas, vêm exercendo um papel estratégico no processo de reparação social, que é resultado, no Brasil, de um sistema colonial de opressão e subalternização racial, onde a educação foi um dos seus principais instrumentos. O sistema de cotas, assim, possibilita uma real condição de competição em um mercado educacional, onde o sistema de ensino e seu acesso foi utilizado historicamente e sobre diversas estratégias<sup>44</sup> para impedir o desenvolvimento de parte da população brasileira, inclusive através do vestibular e das limitadas ofertas de vagas, diferentemente distribuídas pelos cursos, regiões e custos de manutenção estudantil (livros, material, custo dos cursos). Assim, escolher e ter acesso a determinada trajetória educacional e a cursos de prestígio

<sup>41</sup> Entendendo que a condição étnico-racial, não se resume apenas à subalternidade ligada aos seus traços fenotípicos, mas à sua cultura, isto é, os seus valores, suas religiosidades, seus modos de pensar, agir e viver o cotidiano, mas também o valor de seus referências no mundo acadêmico.

<sup>42</sup> Mesmo sabendo que no momento da pesquisa o programa ainda não estava aprovado pelo Conselho Universitário, optamos por manter a análise sobre o documento, devido ao fato de muitas medidas já estavam sendo aplicadas e por representar o pensamento da instituição.

<sup>43</sup> Estamos chamando de ambiência educacional, presente nas relações, na cultura acadêmica e no acolhimento do estudante em sua particularidades.

<sup>44</sup> Destaco, além das “políticas educacionais” e impossibilidade de acesso dos africanos e seus descendentes no período colonial à educação formal, a desmobilização universitária com o golpe em 1964 e a reforma as diversas mudanças no sistema de ensino brasileiro.

social, para o estudante negro, só pode ser possível em condições de superação de obstáculos, criados e interiorizados historicamente em um processo de subalternização cultural.

O papel das Ações Afirmativas, então, tem sido o de reparar as injustiças históricas, afirmar identidades, criar expectativas, possibilitar a construção de carreiras e tentar modificar e valorizar trajetórias de estudantes com o destino traçado, pelo lugar que a sociedade lhe reservou como jovem negro e pobre. Entretanto, as ações afirmativas, na modalidade de cotas, no âmbito das instituições privadas, são estratégias para possibilitar o acesso de estudantes das escolas públicas à universidade. É importante considerar o acesso ao ensino superior provocado pelas cotas em faculdades privadas, o PROUNI (o que poderíamos chamar de cotas sociais), ajudando a viabilizar e universalizar o acesso à universidade, objetivo final, assim como a alfabetização, para todos que assim desejarem.

Compreender o acesso de estudantes negros à pós-graduação é, pois, pensar no universo acadêmico e nos impactos das ações afirmativas, agora não apenas na modalidade de cotas, mas nos currículos (Lei 10.639/2003, sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, considerando artes e literatura e demais aspectos da importância negra na sociedade brasileira), assim como cursinhos pré-vestibulares para estudantes negros e pobres, entre outros. Então, podemos considerar que o sistema de ações afirmativas tem proporcionado um conjunto de alterações na estrutura do sistema de ensino, que pode estar afetando significativamente a reprodução de lugares sociais, utilizado estrategicamente pelo controle do acesso a cursos de maior remuneração e nos estágios mais avançados do sistema educacional brasileiro, como mecanismos de manutenção de privilégios e subordinação profissional e subalternidade intelectual.

As ações afirmativas têm rebatimento em todas as dimensões da sociedade, inclusive na Gestão, pois é possível perceber efeitos nas faculdades privadas na Bahia, em seu planejamento estratégico que tem que contemplar estudantes do PROUNI, do Faz Universitário, pobres que adentram com suas culturas e modo de viver e se relacionar e estudar, que muitas vezes chocam o espaço acadêmico e criam necessidades de novas estratégias pedagógicas e nova configuração da gestão: cenários prospectivos, estratégias e visão do futuro, missão e identidade institucional, ambiência externa e interna, objetivos estratégicos, elaboração de programas, projetos e metas, desenho organizacional, orçamento e análise de custos, avaliação institucional e plano de desenvolvimento institucional. Aspectos que também recaem sobre as universidades públicas. As ações Afirmativas, como podemos perceber em nossa experiência, impactam vários aspectos da Educação Superior, destacados em alguns pontos levantados em nossas observações.

O sistema de cotas provocou uma intervenção rápida e objetiva no acesso à universidade, um dos principais espaços de poder da modernidade e estratégico nos debates da contemporaneidade, que indiretamente afeta um outro significativo campo de reprodução e manutenção das estruturas de dominação, que é o mercado de trabalho.

Ao se caracterizar como uma estratégia de redução e reparação das desigualdades raciais, educacionais, profissionais, financeiras e sociais, as ações afirmativas, parecem ter possibilitado uma maior identificação (pelo menos maior debate) étnico-racial onde a afro-descendência (mesmo que em alguns casos reflita um oportunismo dos afro-convenientes e/ou afro-oportunistas), uma afirmação e posicionamento identitário de uma parte da população negra que, ao não se identificar étnica, estética e fenotipicamente com os estereótipos culturais e raciais hegemônicos, se encontrava excluída social e academicamente, sobretudo dos espaços de poder e saber.

- Ao possibilitar uma ampliação do sistema de cotas para a pós-graduação, como no caso da UNEB, as Ações Afirmativas influenciam em outro campo estratégico na estrutura de desigualdade de acesso à produção do conhecimento científico, à pesquisa, agora tendo como agentes intelectuais negros, contribuindo para a ampliação e diversidade no acesso e democratização dos espaços de poder.
- A formação de professores, produzida pelas novas Diretrizes Curriculares, em função da Lei 10.639, tem contribuído para sensibilização das questões da pluralidade cultural, da alteridade, possibilitando um olhar afirmativo sobre o estudante da escola pública, contribuindo assim para uma maior equidade nas relações e posições identitárias dos agentes pedagógicos.
- A possível sensibilidade e dependência das instituições privadas para a manutenção financeira de seus estabelecimentos e sua estrutura funcional das mensalidades dos alunos<sup>45</sup>, a inadimplência e ociosidade de alguns cursos, aliadas à profissionalização da gestão administrativo-financeira, fazem das ações afirmativas nas instituições privadas, via bolsas, uma alternativa a ser refletida no planejamento estratégico institucional.
- A presença de maior contingente de estudantes negros na universidade traz à tona a discussão da identidade institucional, seu papel social via extensão e pesquisa, ampliando e valorizando novas formas de se fazer ciência e a produção de saberes periféricos (periféricos em relação à hegemonia de “objetos científicos de primeira

<sup>45</sup> Segundo Nelson Cardoso Amaral, em seu texto A questão do ensino superior: o foco do financiamento, no livro políticas e gestão da educação superior, p.221, “São raras as instituições privadas com dependência orçamentária menor que 90% das anuidades estudantis”.

linha”<sup>46</sup>, assim como a aproximação dos saberes das comunidades locais e outras presenças de saberes na academia).

Adotando uma concepção de Ações Afirmativas, como uma estratégia que vise interceptar a reprodução social da condição étnico-racial de subalternidade da população afrodescendente e a reprodução de privilégios que garantiram, ao longo do processo histórico brasileiro, vantagens à população descendente dos colonizadores, pudemos observar em nossa pesquisa participante e no grupo focal que a construção de uma ambiência positiva parece ter sido fundamental no desenvolvimento intelectual do estudante e motivador na sua caminhada de investimento na aquisição de conhecimentos e na identificação com o espaço acadêmico, possibilitando sua permanência e progressão na carreira universitária até a pós-graduação. A existência de características favoráveis à presença negra no espaço universitário e as ações afirmativas refletidas em suas experiências que convergiam para uma prática universitária sensível às minorias, podem estar influenciando também a identificação desses estudantes com essa universidade, e sua escolha por esse lugar para dar continuidade a suas inquietações sociais, educacionais, acadêmicas e étnico-raciais.

O processo de construção de uma política de acesso, permanência e desenvolvimento de estudantes negros na educação superior não pode prescindir de uma compreensão dos mecanismos objetivos e subjetivos que não se limitam a um sistema de cotas na graduação, ou a um sistema de preferência na pós-graduação. Fazer uma política afirmativa no campo da educação é muito mais do que inserir estudantes por um sistema de cotas e garantir sua permanência, é também considerar a ambiência educacional e ideológica favorável a uma educação plural, “inclusiva” das diferenças e de saberes não hegemônicos. A UNEB, como uma universidade por vocação do campo da formação de professores, nascida com objetivos de democratização do acesso e interiorização do ensino superior, pode se desenvolver como um lugar e um espaço produtor de uma ambiência positiva para os estudantes/professores negros, para pesquisadores e intelectuais negros e suas pesquisas, para a formação de uma cultura universitária sensível à presença dos movimentos sociais e, conseqüentemente, favorável a pleitos reivindicatórios das minorias sociais, pesquisas e ensino de pós-graduação que sejam abertos a saberes não hegemônicos.

<sup>46</sup> Segundo Nelson Cardoso Amaral, em seu texto A questão do ensino superior: o foco do financiamento, no livro políticas e gestão da educação superior, p.221, “São raras as instituições privadas com dependência orçamentária menor que 90% das anuidades estudantis”.

Segundo Mattos<sup>47</sup> o Programa de Ações Afirmativas da Universidade do Estado da Bahia constitui-se como um conjunto de proposições com objetivos e metas que têm no sistema de reserva de vagas para os candidatos afrodescendentes o seu carro-chefe, mas que não se esgota nem se limita a garantir o acesso. Empenhando-se na organicidade e operacionalidade do sistema de cotas, o Programa de Ações Afirmativas complementa a missão da UNEB em democratizar o acesso ao ensino superior. Além disso, o Programa almeja como a sua mais relevante realização, a institucionalização de uma cultura universitária que, estendendo-se por todas as instâncias e dimensões que conferem identidade e normatizam o funcionamento estrutural e político da universidade, seja capaz de reforçar a prática da coexistência democrática e desierarquizada, aprofundando a representatividade da pluralidade cultural e diversidade étnico-racial.

O objetivo do programa fundamenta-se na convicção de que a pluralidade e Ações Afirmativas são entendidas contemporaneamente como a convivência democrática e de valor intrínseco não-hierarquizado entre modos e modelos educacionais, culturais e civilizatórios, formas e concepções de vida social, característicos da singularidade dos diversos grupos humanos e subalternizados em sua história. Pluralidade cultural na perspectiva afirmativa é, pois, elemento de enriquecimento das experiências histórico-sociais, ao mesmo tempo de todos, indistintamente, e de cada grupo, particularmente. Assim, pensar em nossa contemporaneidade é pensar na lógica, na epistemologia, no método, na construção teórica, que fundamentam a razão moderna, e nas suas possibilidades de mudança da condição de subalternidade imposta às populações inferiorizadas no processo colonial.

Para além dos problemas de mudanças terminológicas, Mignolo defende a idéia de que a razão subalterna se instaura naquilo que chama de contra-modernidade. Construindo o argumento fundamentado em estudos de Enrique Dussel e Homi Bhabha, ele afirma que

mientras la razón postcolonial revela un cambio de terreno con respecto a su propio fundamento como práctica cognitiva, política y teórica; la razón moderna habla por el fundamento de las humanidades y las ciencias sociales durante el siglo XIX, basada en herencias del Renacimiento y la Ilustración, en lugar de las herencias coloniales (MIGNOLO, 2005).

E, em parágrafo mais adiante:

<sup>47</sup> COTAS PARA AFRODESCENDENTES NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: Uma breve exposição comentada. – texto escrito em janeiro de 2005.

... si la producción del conocimiento fuera siempre manejada con fines de emancipación humana, deberíamos enfatizar que la emancipación que las teorías postcoloniales promueven, es la emancipación de las categorías de conocimiento fabricadas y establecidas en Europa, las cuales forman parte de la modernidad y fueron construidas, parcialmente, en complicidad con la expansión colonial. (MIGNOLO, 2005)

Dessas citações, ressalto a idéia de Mignolo de que a teoria pós-colonial ou estudos subalternos não são simplesmente uma transposição de valores, mas um campo teórico e político em construção que tem por ponto de partida uma visão clara de quem fala, sobre o quê, de onde e por que fala. É uma espécie de teorização que, como escreve Mignolo, reconfigura a interseção entre o conhecimento, o conhecido e o sujeito cognoscente. Nesse sentido, a idéia da construção/conhecimento de onde se fala parece ser um passo imprescindível no processo de emancipação ensejado pela crítica subalterna, e para a construção de um outro pensamento.

## **6.1 - A EXPERIÊNCIA PRODUZINDO ESCOLHAS, CONHECIMENTO E SENTIDOS: UMA IDENTIFICAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

Neste subcapítulo esperamos identificar as características do “sistema oculto de ações afirmativas” (conjunto de estratégias, ações, políticas explicitadas nas práticas do cotidiano acadêmico e implícito às concepções, conceitos e expressões presentes no discurso universitário da UNEB), que podem ajudar a compreender o papel da ambiência universitária no acesso à pós-graduação dos estudantes pesquisados ao programa dessa universidade.

Acreditamos que as experiências dos estudantes ao longo de suas trajetórias educacionais contribuíram para a identificação com a ambiência universitária da UNEB, e influenciaram sua escolha pelo PPGEduc. As concepções educacionais dos estudantes relatadas nos memoriais parecem identificar um conhecimento sobre a educação que é fruto de experiências e sentidos atribuídos ao longo de seu contato com o sistema de ensino.

É preciso refletir sobre a necessidade de pensar, de escrever e pesquisar sobre os negros ou pelos negros ou, ainda, na melhor das hipóteses, freiriana<sup>48</sup>, de pensar com as pessoas, para um pensamento que possibilite o pensar das pessoas, um pensamento do negro e indígena, com suas cosmovisões, com seus processos civilizatórios, proporcionando um deslocamento de noções hegemônicas de conhecimento disciplinar e acadêmico. É preciso, também, ir mais além e deixar as populações negras e indígenas falarem por si, fortalecendo seus saberes subalternizados, combatendo a estrutura de produção dessa dominação simbólica, que inibe a identificação de parte da população negra com temas de pesquisas que valorizam aspectos culturais e civilizatórios não coloniais.

Pensar na sociedade brasileira que se reproduz com base em privilégios simbólicos e econômicos, é pensar em um sistema de reprodução social de base histórica e cultural que utiliza o sistema educacional como um dos principais mecanismos de manutenção das desigualdades. Parafraseando Bourdieu, ao trazer na epígrafe de seu livro sobre a lógica da reprodução social, comparando à reprodução de um pelicano, o sistema de dominação continuará, através dos seus mecanismos, reproduzindo esses privilégios, como uma galinha branca que coloca ovos brancos, de onde nascem outras galinha brancas, que continuarão colocando ovos brancos eternamente, a não ser que se faça uma omelete desses ovos (BOURDIEU, 1979). O sistema de Ações Afirmativas e, principalmente, o sistema de cotas, além de outras intervenções na cultura do conhecimento, no currículo, no sistema de avaliação

<sup>48</sup> Pensamento dialógico.

e de mérito e na ambiência educacional são a possibilidade de interceptação de um dos mecanismos mais eficazes de reprodução das desigualdades sociais, através do sistema de ensino, que é o acesso à universidade, à pesquisa e à pós-graduação.

Vale ressaltar que a ambiência acadêmica e científica do próprio sistema de ensino superior, pesquisa e ensino de pós-graduação, e seus mecanismos oficiais de controle (CAPES, CNPq, Parâmetros Curriculares, ementas de disciplinas, entre outras) são obstáculos à presença de estudantes negros na pós-graduação, hajam vista as condições sociais desses estudantes e suas oportunidades de acesso a bolsas de estudos, juntamente com a ausência de incentivo a uma cultura de pesquisa na educação básica. Assim, podemos verificar que a cultura científica hegemônica reproduz uma condição acadêmica de subordinação intelectual, teórico-metodológica, bibliográfica e centrada em referenciais euro-americanos que não são favoráveis ao universo simbólico, cultural e social do estudante negro.

A construção de uma ambiência de conhecimento que não contemple outras culturas e suas formas de produzir conhecimento faz com que ter acesso, permanecer e concluir a universidade implique em dificuldades identificatórias que obstaculizam o acesso de estudantes negros. Talvez a ambiência afirmativa e o sistema de cotas não sejam o suficiente para transformar a sociedade, mas é um primeiro passo importante, que junto com outras intervenções afirmativas da pluralidade e de processos civilizatórios africanos e indígenas, ajudam na transformação do sistema educacional e da universidade, interceptando a reprodução social e cultural que subordina e subalterniza negros e indígenas, produzindo uma anti-reprodução do sistema.

Ação afirmativa, assim, configura-se, na UNEB, em uma tentativa de viabilizar estratégias anti-reprodutivistas ao longo de todo o sistema de educação superior, impactando nos processos seletivos e avaliativos para acesso à universidade, na graduação, pós-graduação e pesquisa, influenciando a redução das desigualdades de acesso que atingem os grupos negros e indígenas em desvantagem na sociedade.

A estudante Josefina parece compreender a importância de uma nova educação que contemple a crescente necessidade de um novo contrato social<sup>49</sup>. Assim, ela questiona a legitimidade da soberania intelectual e social de um grupo hegemônico, defendendo que o fundamento legítimo da sociedade política seja o respeito à diferença, a uma igualdade constitucional material e não formal; onde as condições e limites em que opera o poder do

<sup>49</sup> Jean-Jaques Rousseau

Estado de reproduzir e servir à classe dominante possa se libertar do jugo dos organismos internacionais que influenciam decisivamente as políticas educacionais brasileiras. Defende também que as ações afirmativas possam ser os princípios sociais da construção de uma nova distribuição com equidade social dos ganhos com a modernidade, e que um novo modelo de educação possa emergir em um novo espaço-tempo, contemplando as particularidades e especificidades locais. Assim ela nos fala que:

O momento atual nos oferece uma complexidade muito grande, pois estamos sendo colocados frente à emergência de um novo paradigma, trazendo consigo o encargo da construção de um novo espaço-tempo que favoreça e promova a deliberação democrática através da solidariedade, estabelecendo um novo contrato social mais inclusivo que possa abranger o homem, os grupos sociais e a natureza em uma convivência harmônica, resguardando, sobretudo, as peculiaridades das relações entre o local, o regional e o global... (Josefina)

Para a estudante, o momento é de transformação dos paradigmas educacionais. Ela aponta uma relação fundamental nas bases da educação e contemporaneidade, que é a relação espaço-tempo, e nos leva a refletir sobre a modernidade e a colonialidade, tempo e espaço que separam duas realidades fundamentais: Europa (moderna) e Brasil (colônia), em processos históricos diferentes, onde a contemporaneidade europeia (a chamada modernidade) e a contemporaneidade brasileira (o chamado período colonial) suscitam uma reflexão sobre uma relação espaço e tempo não tão direta e simples, porém complexa nas relações do colonizador com o colonizado e suas conseqüências no campo educacional.

Ao reforçar a necessidade de uma nova relação temporal, que podemos traduzir entre as relações do tempo e espaço na modernidade e contemporaneidade, refletida na geostória dos povos colonizados e colonizadores, abre-se uma gama de possibilidades inovadoras e complexas, necessárias para a compreensão da educação em nossa contemporaneidade e nas suas relações com o global e o local.

Considerando a solidariedade como elemento fundamental para a mudança na atualidade, a estudante nos leva também a refletir sobre o papel da universidade pública nos espaços locais. Nesse sentido, destaca-se a UNEB, de modo especial, sobretudo pela posição geográfica onde ela está localizada e as diferenças abismais do seu entorno, que separam realidades culturais, sociais, econômicas e financeiras entre os muros da universidade. Assim, a ausência de integração refletida na desarticulação entre pesquisa, ensino e extensão limita o retorno do potencial científico e tecnológico da universidade na solidariedade às comunidades em seu entorno e, conseqüentemente, limita também a influência da comunidade na cultura

universitária; dessa forma, a universidade prossegue seguindo uma realidade que não contempla as especificidades e reproduz um modelo de educação superior, quer seja português, norte-americano ou francês.

Conclamando-nos para a democratização do saber e das relações com os espaços que envolvem a universidade e as suas diferenças temporais, refletidas no exercício da cidadania moderna para as comunidades, a estudante nos desafia a um novo contrato social, onde a inclusão, a democratização e a participação popular sejam consideradas no processo deliberativo na educação. Inclusão não apenas dos sujeitos e atores sociais, mas, sobretudo, de um outro espaço desconsiderado, que é o meio ambiente, visando uma convivência harmoniosa e integrada entre o local, o regional e global.

Ao trazer as relações do local e global, Josefina demonstra compreender a necessidade de uma educação articulada com as demandas de uma atualidade que, em dimensões diferenciadas e simultâneas é, por sua vez, chamada a se inserir em demandas de um desenvolvimento global, fruto de um processo civilizador que estabeleceu outra relação com os tempos das civilizações, deixando de considerar as especificidades temporais e geográficas das diversas contemporaneidades locais e regionais.

Neste sentido, falar em educação superior é falar de todas as dimensões que envolvem a formação profissional, um dos grandes objetivos do ensino superior. Falar em novo paradigma, é também repensar o sistema educacional, a partir de suas realidades históricas, considerando as contemporaneidade locais, para que incorpore os movimentos sociais e suas experiências e conhecimentos sobre a realidade, como atores, e não objeto de estudos da universidade.

## **6.2 - A EXPERIÊNCIA NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA DA SUBALTERNIDADE**

Neste subtópico, pretendemos investigar se os aspectos relacionados à busca por um desejo de transformação de educação escolar contribuem para a escolha do programa. Buscamos identificar que tipo de formação em educação os estudantes estavam procurando. Se, a partir de suas experiências pessoais, desejam um outro modelo educacional, uma nova pedagogia escolar, um novo tratamento para as questões étnico-raciais no campo educacional e, por isso, demandam um espaço específico para a sua pós-graduação.

É revelador que as lutas anti-racistas na academia metropolitana, tenham ocorrido no interior do campo Estudos Culturais, área interdisciplinar de origem crítica e contestadora do conservadorismo da Sociologia, da Antropologia e dos Estudos de Comunicação, que têm justamente como seu fundador um negro, Stuart Hall. Edward Said, palestino que emigrou para os Estados Unidos, questionou profundamente o cânon literário de língua inglesa, ao mesmo tempo em que denunciou convincentemente o interesse de dominação imperial por trás dos institutos e departamentos de estudos de áreas nas universidades norte-americanas. Gayatri Spivak, indiana, é hoje uma das mais influentes teóricas de Literatura Comparada, teoria pós-colonial e estudos subalternos. Na mesma linha dos Estudos Subalternos estão Ranajit Guha (fundador da área) e Partha Chatterjee. Homi Bhabha, também indiano, tornou-se um dos mais destacados teóricos dos estudos pós-coloniais. Jacques Derrida, um dos filósofos vivos de maior influência no meio intelectual contemporâneo, coloca-se cada vez mais intensamente como um judeu argelino, e é dessa posição descentrada que propõe uma desconstrução radical dos textos canônicos ou eminentes da tradição judaico-cristã-ocidental. Esta lista de teóricos não brancos poderia crescer, e sua existência atesta a intensidade da luta contra o racismo acadêmico nos espaços acadêmicos ocidentais hegemônicos nos últimos quarenta anos. O modo mais eficaz para começar a lutar contra esse racismo que se globalizou é tentar erradicá-lo do espaço local em que atuamos e onde ele tem se reproduzido secularmente: nas universidades públicas brasileiras e nos discursos das nossas Ciências Humanas e Sociais (CARVALHO, 2006).

Como veremos a seguir, a condição de inferioridade a que foi submetido o estudante negro, possibilitou-lhe um conjunto de experiências singulares, que lhe faz olhar, na contemporaneidade, o sistema de ensino de outra perspectiva.

Dessa forma, a educação nesse contexto atual, configura-se imprescindivelmente como "lócus transformador", cuja função principal seria não de apenas preparar os alunos para as mudanças, mas também adaptá-los e dirigi-los ao próprio desenvolvimento, e este deve sustentar-se em bases sólidas revertendo o quadro danoso da exclusão em sustentabilidade que garanta a sobrevivência com o mínimo de dignidade a todos... No entanto percebo também que da forma com que a escola está estruturada, mantendo ainda as bases em que fora criada para servir às classes dominantes ela nada pode fazer para transformar a realidade de segregação: antes de mais nada, é preciso perceber que a falsa democratização do ensino com a escola pública garantiu apenas em alguns níveis o acesso, mas não garantiu a permanência desses alunos nas escolas. É preciso gestar uma autotransformação no ensino, rever currículos, formar professores aptos a buscar soluções para tais problemas, aparelhar as escolas garantindo acesso às novas tecnologias, investir em outras metodologias menos prescritivas e mais criativas. Enfim, assumir que a função da escola é

a de criar raízes e asas-raízes para que possa perceber a realidade da qual faz parte e asas para que possa “ir” além e buscar a realização dos próprios sonhos... (Josefina).

A estudante nos traz a educação como “lócus transformador”, entretanto, podemos encontrar aí um pequeno paradoxo teórico-metodológico no qual a educação vai de encontro às expectativas sobre o sistema de ensino de autores como Bourdieu, onde a educação não transformaria, mas sim reproduziria estruturas sociais, através de diversos mecanismos de “inculcação de um arbítrio cultural”. Contudo, se considerarmos que a estudante, através de todo o seu discurso, acredita em uma outra educação, podemos melhor compreender sua abordagem e afirmação de espaço de transformação, como espaço para subversão, sendo que esta atitude deverá estar sustentada no combate à exclusão. Talvez as possibilidades trazidas pela lei 10.639/03 possam contribuir para essa transformação desejada pela estudante.

Acreditando em uma educação mais do que adaptativa e considerando a educação para o (des) envolvimento dos estudantes, Josefina nos conduz a uma reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem de um estudante que vive em um contexto de opressão social, racial, cultural e em uma realidade negadora de sua alteridade. Pensar em (des) envolver o estudante é possibilitar o seu aparecimento como sujeito do processo ensino-aprendizagem, tornando-o ativo nesse processo, possibilitando a afirmação de suas diferenças encobertas pelo processo de inculcação cultural, libertando-o de um envolvimento que encoberta e castra sua individualidade e singularidade, que oprime sua subjetividade e suas relações com o saber e, conseqüentemente, dificulta seu aprendizado.

Desenvolver pode ser interpretado como dizer sim, afirmar uma pluralidade cultural negada em um processo civilizatório que criou o moderno e o primitivo, a partir de sua referência civilizatória, subalternizando povos e civilizações. Desenvolver o estudante em um novo contrato social pode ser libertar as amarras que envolvem o processo e as caminhadas individuais, de sujeitos desejantes, e coletivas, de povos, culturas, civilizações e comunidades.

A estudante demonstra compreender os limites e as características reprodutivistas de uma escola estruturada para servir à elite, porém não se conforma com essa reprodução de estruturas sociais, que deixa de reforçar aspectos fundamentais na trajetória dos alunos não partícipes desse grupo dominante. Preocupada com a inclusão e com a permanência no sistema de ensino, Josefina lança mais um desafio estratégico na luta pela inclusão e permanência dos excluídos do sistema de ensino: promover uma autotransformação, a partir dos próprios atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Propondo uma autogestão e transformações no currículo, a estudante/professora acredita na ineficiência do currículo convencional para cumprir seu papel de inclusão, democratização e permanência dos estudantes nas escolas. Ao destacar a formação de professores, ela identifica outro elemento estratégico na transformação de um novo contrato, é preciso formar professores comprometidos com aquele (des) envolvimento, trazendo o aluno à participação dialógica no processo de aprendizagem, repensando posições e saberes, construindo novas relações e produzindo maior inclusão e permanência. A estudante deseja uma nova cultura escolar, uma outra formação para os professores da educação básica. Assim, pensar na pós-graduação pode ser uma alternativa para a formação de professores. Lembrando que a UNEB é uma universidade com um perfil fortemente direcionado para esse campo.

Ao pensar na estrutura física, percebemos que o meio ambiente e a tecnologia são duas preocupações presentes no discurso de Josefina. Dessa forma, é importante também pensar no espaço na escola, espaço muitas vezes em desarmonia e, na maioria ou quase totalidade das salas de aula, em completa ausência de relação com a natureza e o meio ambiente. Sem esquecer as tecnologias, ela destaca a importância de se ter uma estrutura de equipamentos que possibilite uma integração da escola com o mundo e as inovações tecnológicas, possibilitando também uma relação entre o local e o global.

Outro fator importante destacado por Josefina é a necessidade de investimento em metodologias menos prescritivas e mais criativas. Considerando as metodologias de ensino engessadoras, ela nos levar a indagar quais metodologias criativas poderiam ser introduzidas, desde que o sistema convencional de ensino já não as tenha incorporado, como se fossem novidade, como: a ênfase na ludicidade, o construtivismo, ou outras metodologias de ensino que surgem a cada dia, mas que reproduzem relações, posições e saberes, ao não considerarem o pensamento e as referências de outras civilizações. Neste sentido, talvez a Lei 10.639/03 seja o que a estudante esteja desejando, não conscientemente, devendo ser introduzida na educação superior. Acreditando, talvez, que esta poderá possibilitar o fortalecimento de uma outra cultura escolar, que deve estar presente na formação de professores em todos os níveis de ensino. Logo, a pós-graduação deve ser um espaço sensível a essas demandas.

Assim, no seu relato, ela parece estar pensando em uma nova concepção de educação e, conseqüentemente, em uma nova forma de pensar a pedagogia, em uma abordagem que considere os saberes dos alunos, que acompanhe seu processo de desenvolvimento e (des) envolvimento, possibilitando transformar a escola em um espaço que oportunize ao estudante perceber sua realidade e ir além, se assim o desejar, do destino reservado pela sociedade e ir

em busca de seus sonhos, e não necessariamente do sucesso financeiro. Buscar a felicidade, que poderá ser encontrada em uma caminhada pessoal e intelectual, em uma relação com o conhecimento desenvolvida processualmente em um processo de identificação com a cultura escolar.

Incomodava-me sobremaneira a metodologia que acabava subestimando as experiências maravilhosas daquelas Marias, Raimundas, Franciscos, Antonios que durante muito tempo estiveram fora da escola e que por isso tinham pouco contato com certas "regras" e procedimentos instituídos no ritual da aula... A falta de familiaridade com o modelo trazido pela escola causava muitas vezes angústia e desânimo nas pessoas; talvez isso justificasse os altos índices de evasão nessas classes. O silêncio provocado pela falta de um espaço que permitisse a interação entre o grupo, pela falta de costume e principalmente porque o que se tinha a dizer interessava pouco à escola deixava de fora um material humano e cultural imprescindível quando o que se pretende viabilizar é a inclusão dessas pessoas no mundo letrado. (Josefina)

Ao destacar a distância da metodologia escolar, representada por regras, procedimentos e rituais, do cotidiano da maioria dos alunos de escolas públicas, a estudante destaca a negação às experiências e saberes de seus alunos, que tinham muito a contribuir em seu processo de aprendizagem, no qual o professor também aprende, em uma relação de intersubjetividade.

A falta de familiaridade por parte desses estudantes com a cultura escolar, segundo Josefina, parece ser determinante para a os índices de evasão, em consequência dos desânimos e angústias, causados pelo descompasso de comunicação, linguagem, tratamento e metodologias de ensino.

Josefina parece atribuir à conduta indiferente, por parte da escola, e mais especificamente ao professor, parte da responsabilidade pelo desempenho e comportamento dos estudantes no ambiente escolar. Ao desconsiderar os saberes, as culturas e as falas dos alunos, a escola subestima e retarda o desenvolvimento desses estudantes, que possuem experiências muito ricas, principalmente se formos considerar a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O silenciamento espontâneo dos alunos, ignorados em sua condição, e desconsiderados pelo desinteresse da escola em escutá-los, está ligado às relações estabelecidas em sala de aula. Os professores, que às vezes têm idade de ser avós de seus alunos, desconsideram o saber do “velho” e, apegando-se a uma cultura do conhecimento que ignora a “tradição” e a experiência, negam o respeito e o saber “aos mais velhos e aos mais

novos<sup>50</sup>, silenciam aqueles que também têm muito a ensinar, inibindo e limitando as experiências de aprendizagens de ambos os sujeitos. Esses comportamentos podem estar influenciando a inclusão e o aproveitamento de alunos nas diversas instâncias do sistema de ensino e, mais especificamente, no mundo letrado.

Sabendo que a linguagem se constitui instrumento de poder e de discriminação e pelo fato de que todo processo de aquisição de conhecimento, em nosso meio, se dá pela linguagem oral e escrita, sobretudo, creio ser de extrema relevância que os conhecimentos sobre os fatos lingüísticos no Ensino Fundamental possam ser construídos com textos que evidenciem as questões de construção de identidades do educando. A seleção criteriosa de textos dos diferentes tipos e gêneros textuais, por certo, se tomará a ferramenta básica com que o professor poderá transformar cada aula de Língua portuguesa em espaço onde o aluno irá compreender-se como uma identidade individual e inserida em uma cultura que o define também em sua identidade coletiva... (Vetusa)

Neste caso, Vetusa nos traz reflexões e alternativas para uma educação inclusiva e formadora de identidades plurais. Ao tomar a língua portuguesa como material de reflexão, demonstra compreender a importância da linguagem como elemento estratégico nas relações de poder e aquisição de conhecimento, articulada nas relações de discriminação e preconceito. A estudante, então, parece focar sua luta contra a exclusão tomando este campo como espaço de investigação e flexibilização das relações de força e subordinação cultural.

Ao tomar a produção textual como elemento de identificação e possibilidade de construção da identidade, Vetusa reforça a importância da diferença e da pluralidade na escolha de textos, onde os alunos possam se ver como partícipes do mundo em que vivem no qual, muitas vezes, são invisibilizados, e na construção de suas individualidades, através da cultura e das reflexões de textos, que os incluam em uma coletividade.

O conhecimento da sua ancestralidade, a valorização positiva da história dos povos que formaram o seu universo cultural deverão ser os temas de maior presença em todas as propostas de atividade. A partir de poemas, contos, fábulas, lendas, por exemplo, professor e aluno poderão mergulhar na busca por apropriações de novos conhecimentos que fortaleçam a construção da identidade racial e cultural. Aulas de Português onde a história e a cor dos alunos e alunas, serão a base sobre a qual todas as lições irão se lastrear. (Vetusa)

A estudante continua seu discurso, especificando elementos importantes na seleção de textos e que devem estar presentes em todas as propostas de atividades, para que possibilitem a construção de identificações e formação de identidades. Isto através da apresentação de

<sup>50</sup> Trata-se aqui da relação com os mais velhos e mais novos nas religiões de matriz africana, e o respeito com que foi observado pelo pesquisador os praticantes dessas religiões, ao se apresentarem em público.

textos que possibilitem aos alunos o conhecimento de sua ancestralidade, a valorização positiva das civilizações, dos grupos étnicos e das diversas culturas africanas e das diversas culturas indígenas. Assim, os estudantes, apesar de focalizarem seus discursos na educação básica, não deixam de os articular com o papel da pós-graduação de formar professores para o ensino superior, onde muitas das observações se aplicam.

A estudante destaca a importância de promover, através de diversas possibilidades textuais, o desenvolvimento de novos conhecimentos não valorizados pelo saber oficial, mas fundamentais na construção de identidades raciais e culturais. Para Vetusa, em uma visão multidisciplinar e interdisciplinar, as aulas de língua portuguesa poderão ser melhor exploradas se a história e a cor de seus alunos forem as bases que fundamentem suas lições.

Ao destacar a cor, a estudante nos faz pensar sobre a importância dessa categoria de análise no campo da educação, pouco trabalhada na articulação com a didática e os conteúdos em língua portuguesa. Vetusa parece entender a importância da identidade na relação com a aprendizagem. Podemos identificar no relato da estudante uma preocupação com os estudantes negros e suas relações com o aprendizado da língua portuguesa, insinuando a importância e, talvez, justificando a relação dos estudantes negros com a língua portuguesa, desconsiderando uma “língua brasileira” que é a falada e compreendida, na diversidade lingüística de nossa nação e seus muitos falares.

Então, o que pude aprender em cursos como Raça e Cidadania e Educação e Diversidades Raciais, por exemplo, aliado a leituras e oportunidades de discussões, começou a tomar corpo para responder às minhas inquietações. Comecei timidamente a trabalhar as questões de identidade e o retorno que ia recebendo dos alunos possibilitava-me a compreensão de que eu podia continuar a trilhar o caminho, construindo com eles cada pedaço de chão. A cada semestre e mudança de turma, procurava dar mais visibilidade ao tema e buscava trazer os alunos para discussões e reflexões que fortaleciam em mim a compreensão de que era possível, sim, trabalhar de modo muito incisivo, a questão da identidade étnico-cultural do aluno, sem precisar de grandes alterações nos programas estabelecidos. É ali com o programa mesmo que é possível trabalhar... (Vetusa)

Continuando a destacar a cor, como categoria interpretativa e fundante de uma leitura e de um pensamento, a estudante identifica e aprende, com sua prática cotidiana como professora negra, que esse caminho do recorte da identidade étnico-racial e cultural pode ser trilhado com sucesso, dando visibilidade ao tema e trazendo seus alunos para uma reflexão. Sua prática e reflexão críticas, aliada, talvez, a uma experiência pessoal, parecem ter trazido a estudante/professora para uma “leitura” amadurecida das relações do estudante negro com a

língua portuguesa. Isso fazia com que a cada dia ela ficasse mais convicta de que estava no caminho certo, buscando aproximar a realidade da escrita escolar, de um português e de uma norma culta, que inferioriza outras falares.

Ingressei na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 1998 para cursar Licenciatura em Letras Vernáculas saindo em 2002.1, escolha marcada pelas contradições em ser falante de uma língua e muitas vezes me sentir estrangeira em meu próprio idioma. Ao longo do curso fui me encantando cada vez mais pelas possibilidades que a linguagem trazia pela força identificatória marcada em nosso modo de dizer e de pensar as coisas. Nos congressos lingüísticos, nas Semanas de Letras; nos Encontros de Estudantes, em cada uma dessas experiências aprendi que sempre há algo a descobrir, sempre temos algo a dizer e algo a ouvir. Durante a graduação conciliei trabalho e estudo de uma maneira muito boa, de modo que tentava estabelecer pontes entre o conhecimento acadêmico e as práticas pedagógicas que desenvolvia em sala de aula. (Josefina)

Inquieta com as contradições culturais entre sua formação profissional e, acadêmica e sua realidade, a estudante se encontra em um estado de estranhamento com a própria língua, o que parece inquietá-la, não reconhecendo aspectos identificatórios na norma culta da língua portuguesa, mas sim no modo de falar, pensar e fazer as coisas.

Utilizando-se da expressão “encantamento”, se sente estimulada com a relação entre a fala e a escuta, e sua distância da realidade social e cultural não compreendida que a faz estranhar-se como falante de um idioma não reconhecido na escrita. Procurando sempre, durante sua formação universitária, articular teoria e prática, utiliza a sala de aula como campo investigativo, desenvolvendo experiências com a língua portuguesa.

Encontrei reforço para aprofundar a relação entre os aspectos culturais e o ensino de língua materna na disciplina que cursei recentemente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como aluna Especial do Mestrado intitulada: Língua, Cultura e Escola, onde amadureço muito nas vivências singulares com o grupo. Certamente a grande contribuição que esse momento maravilhoso de poder ser/estar junto foi a emancipação que adquiri ao longo das idas àqueles encontros em que podia pôr em prática a dinâmica de uma interação deliciosa e cheia de réplicas e tréplicas que os acompanhavam no caminho de volta para casa fazendo-nos retomar com mais coisas a dizer e a ouvir. (Josefina)

A estudante revela ter encontrado na UNEB, como aluna especial na Pós-Graduação, reforço e aprofundamento na construção de sua abordagem entre língua e cultura e uma emancipação adquirida em relações acadêmicas não formais, que aparentemente não reproduziriam os modelos e as posições dos atores do processo ensino-aprendizagem que ela combatia. Um ambiente favorável às suas reflexões parece ter promovido o desenvolvimento,

aprofundamento e amadurecimento de questões, anteriormente vistas com estranhamento, mas que parecem ter agora encontrado fundamentação teórica e apoio de professores e colegas.

Utilizando-se do termo “maravilhoso”, e se sente estimulada com a experiência. Utilizando-se de outra expressão “interação deliciosa”, que conta conversas e diálogos empolgantes faziam-na retornar para o convívio no curso como aluna especial, com mais o que dizer e ouvir. Assim, aquele espaço era ambiente estimulante para o desenvolvimento da estudante/professora.

Nessa experiência, podemos perceber uma clara relação de prazer estabelecida pela estudante com seu campo de investigação. Utilizando-se de significantes com forte denotação de envolvimento e empolgação, ela parece ter encontrado um espaço onde suas expectativas e formas alternativas encontram acolhimento, denotando a presença de um sujeito que se identifica e tem desejo.

Avançando um pouco mais, durante a construção desse anteprojeto de pesquisa intitulado: *Dá licença d'eu fala?: A educação de jovens e adultos e a construção de uma pedagogia culturalmente sensível em que me dedico a averiguar de que maneira as micro culturas dos alunos das classes de EJA servem de fundamento ou não na reconstrução de suas identidades, vejo a possibilidade de contribuir para o desvelamento das relações que se estabelecem entre professor/aluno, aluno/aluno, e entre ambos com suas culturas, conteúdos e procedimentos articulados nos rituais de sala de aula. A escolha da Linha de Pesquisa; Processos civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural se deu pela possibilidade de um caminhar aberto e plural que essa linha me proporcionará.* (Josefina)

A estudante traz de volta o tema sobre a fala e a escuta em seu anteprojeto, demonstrando uma relação com seu objeto de pesquisa, muito próximo de inquietações pessoais articuladas, agora, em um projeto de investigação científica. Disposta a discutir uma pedagogia sensível às culturas de seus estudantes e, conseqüentemente, importante na construção de suas identidades, Josefina espera desvelar algo que está encoberto nas relações escolares, acreditando que a cultura, os conteúdos e os rituais de sala da aula são determinantes nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Ao destacar a importância do ambiente e das relações escolares no desenvolvimento do aluno, ela reconhece na linha de pesquisa esse espaço favorável para o desenvolvimento de suas idéias. Às vezes, porém, a ambiência educacional não é favorável ao desenvolvimento do estudante, onde o silenciamento de estudantes negros em sala de aula, através da formação de um ambiente inibidor e constrangedor, parece representar uma castração mais do que da fala, se configurando para alguns, como relatado no grupo focal e observado na minha própria

experiência, uma inferiorização do discurso dissimuladamente escondida em olhares, comentários, contestação e má vontade na escuta, promovendo uma inibição do potencial dos alunos.

Acredito que somos constituídos primordialmente pela linguagem, e é justamente ela que permite nossa caracterização como "seres humanos", pois, conversamos, lemos, escutamos nossos semelhantes, trocamos idéias, vemos televisão, ouvimos rádio, acessamos a Internet. Enfim, a linguagem se desenvolve num plano altamente socializado envolvendo a permuta de experiências, a expressão de idéias, de opiniões, de apreciações, de propaganda, de adaptação ao meio e integração ao grupo, implicando sempre na troca do EU com o OUTRO, por isso é considerada como uma forma de interação.

Cresci na escola ouvindo comentários do tipo:

-Levanta o "dedinho" pra falar!

-Você é tagarela igual à boneca Emília!

-Agora não pode! A pró está explicando o assunto, depois você fala sobre isso.

-Psiu! Crianças façam silêncio.

De certa forma tais procedimentos sempre me inquietaram, principalmente por ser fascinada pelo jogo que caracteriza a interação, pela riqueza e beleza de estar envolvido num momento dinâmico como é a conversação. Sempre me pareceu muito suspeito por parte da escola tanto esforço para manter a "ordem do discurso", para transformar um discurso polissêmico por natureza em discurso parafrástico. (Josefina)

Revelando preocupação com a linguagem, a estudante destaca sua relação na socialização e nas trocas de experiências, fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Demonstrando uma identificação com a temática, Josefina parece incomodada com o silenciamento, talvez silêncio nas diversas possibilidades de trocas e relações de força e poder e ordenamento do discurso, o qual o sistema de ensino parece estar preocupado em reproduzir.

Vindo de uma experiência de disciplinamento e inibição da fala com comentários intimidadores, a estudante utiliza-se de sua própria experiência como motivo para suas reflexões, e parece ter ficado na linguagem um forte mecanismo de subordinação de discursos, onde a escola e a ordem servem como instrumentos de exercício do poder, claramente expresso no relato de suas experiências pessoais em sala de aula. A estudante parece preocupa-se com o discurso homogeneizante de identidade da escola, e parece ter encontrado no mestrado um espaço para a reconstrução de sua própria identidade.

A possibilidade de poder fazer um curso de Mestrado aqueceu meu coração sobremaneira, pois mexeu com desejos latentes. Longe de ostentar a vaidade

de um título, ser mestranda é acima de tudo a garantia de estar em permanente processo de reconstrução de minha própria identidade, é contribuir, muito embora numa micro-parcela, para melhorar o que acredito ser o Pilar de sustentação de um outro momento que não está mais respaldado na segregação, mas sim na solidariedade como forma de garantir a participação efetiva de todos, já que cada um, por mais insignificante que possa parecer, tem uma importância fundamental para garantir que formemos um todo-um mundo. (Josefina)

Utilizando uma expressão como “aqueceu meu coração sobremaneira, pois mexeu com desejos latentes” a estudante visualizou a possibilidade de realizar sonhos nutridos desde a infância. Demonstrando uma forte relação afetiva com o conhecimento, através da temática, e consciente da importância que um título traz para a vaidade, Josefina demonstrou estar mais interessada em aspectos subjetivos proporcionados pela aquisição de conhecimentos novos, principalmente quando considerado em relação ao processo contínuo de reconstrução de sua identidade.

A estudante, também preocupada com a solidariedade e com a construção de um mundo melhor, atribui ao compromisso social o pilar para a sustentação da participação de todos. Josefina utiliza a busca pelo conhecimento como estratégia de articulação de seus interesses de mudança social, adequando o seu desejo de saber a uma necessidade de intervenção social e realização pessoal.

Com o encerramento das atividades do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), passei a coordenar as classes de EJA (Educação de Jovens e Adultos), cuja experiência foi determinante em minha vida, pois ao entrar em contato com a riqueza das vivências e das culturas das pessoas que dividiam aquele espaço fabuloso de sala de aula, encontrei alimento para o desejo constante de, junto aos professores e aos alunos, buscar possibilidades de garantir a qualidade do ensino, mas principalmente o direito de estarmos em constante construção de nossas próprias identidades a partir de coisas aparentemente simples como uma boa conversa, mas que no cotidiano escolar insurge como um "desvio" dos objetivos pedagógicos elencados em um currículo duro e ideologicamente criado para negar todo e qualquer discurso que esteja fora dos "padrões" estabelecidos, levando em consideração apenas aqueles que estão mais próximos das classes mais privilegiadas. (Josefina)

Para Josefina, entrar em contato com as vivências e culturas de seus alunos foi fundamental na mobilização de seu desejo e determinante em sua vida. Tendo trabalhado com a Educação de Jovens e Adultos, a estudante teve a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagens múltiplas e de construção de identidades. A estudante mostra algo bastante interessante, ao afirmar que as conversas informais, pejorativamente vistas no cotidiano escolar como “desvios de objetivos pedagógicos”, podem ser importantes na formação de

identidades tanto de professores como de alunos. Assim, o currículo insensível à polissemia discursiva, própria da riqueza cultural da sala de aula, presente naqueles saberes de alunos não alfabetizados, se contrapõe a uma visão curricular dura e ideologicamente comprometida com as classes privilegiadas, que parecem ter sido criadas para negar os discursos que estejam fora dos parâmetros hegemônicos. A estudante demonstra procurar por algo diferente, e vai em busca de auxílio para seus projetos.

Dessa forma me encorajei e pedi ajuda a uma grande amiga Maria Carolina Soares, nessa época coordenadora dos programas de Extensão na UNEB para alfabetização de Jovens e Adultos, que me disponibilizou algumas referências bibliográficas que me ajudaram a repensar uma série de procedimentos, mas o que ela me ofereceu de melhor foi o incentivo e a troca de experiências que fizeram a diferença para mim, para os alunos e para os professores já que em conjunto resolvemos experimentar outras atividades menos prescritivas e mais livres assim como os círculos de cultura que Paulo Freire nos propunha em seu livro. (Josefina)

A estudante destaca a solidariedade e orientação de uma colega em sua caminhada de transformação, reforçando a importância desse tipo de relação e interação, como estratégia de construção de saberes e de troca de experiências. Utilizando-se de leituras e de bibliografias, repensa e reconstrói procedimentos e práticas, destacando leituras, bibliografias e orientações que contemplem outras expectativas sobre o processo ensino-aprendizagem, e que valorizem outras formas de saber e os sujeitos. Pensando em uma pedagogia mais próxima da realidade de seus alunos, a estudante/professora busca algo diferente, algo com que seus alunos possam se identificar, uma pedagogia menos disciplinar e mais livre das amarras de um processo pedagógico convencional. Com o anseio de querer acertar, ela investe em práticas diferentes e busca ousar e experimentar metodologias de ensino mais flexíveis e mais sintonizadas com as demandas e expectativas de seus alunos, valorizando seus saberes e conhecimentos.

A partir de suas experiências, os candidatos ao mestrado relatam em seus memoriais vivências que remetem a um inconformismo com a prática pedagógica e com o sistema de ensino. Valorizam a busca por um espaço que os ajude a transformar a escola e a prática pedagógica, a relação com os estudantes e com o currículo escolar. Parecem buscar não apenas uma formação avançada na modalidade de mestrado buscam instrumentos para transformar suas práticas e a realidade educacional. Assim, pudemos identificar que as experiências dos estudantes/professores e suas vontades de mudar suas práticas de ensino contribuíram para uma identificação com um espaço acadêmico que acolhessem suas demandas por mudanças. Os candidatos ao título de mestre se mostraram inconformados com a cultura hegemônica, que não contempla a pluralidade cultural.

### **6.3 – AÇÕES AFIRMATIVAS: UNIVERSIDADE, O LUGAR PARA A PLURALIDADE CULTURAL**

Nossa finalidade neste sub-tópico é pensar a reprodução cultural e as ações afirmativas no sistema de ensino, considerando o modelo curricular e a estrutura de funcionamento escolar como aspectos culturais com base em outras formas de olhar para o sistema de ensino brasileiro, buscamos identificar como interceptar o processo de reprodução social e cultural no campo da educação, onde os mecanismos estão dissimulados e incorporados nas diversas formas de discriminação e manutenção de privilégios sociais e culturais, através de seus instrumentos pedagógicos (avaliação, currículo, trabalho pedagógico, didática que inferioriza o estudante, principalmente os do EJA, hierarquização de disciplinas, organização administrativa escolar, e muito outros).

O sistema de ensino, através da pedagogia, deve, para cumprir sua função de reprodução de uma estrutura social e cultural, produzir um conjunto de comportamentos e relações frente ao conhecimento escolar, tão de acordo quanto possível aos princípios da cultura dominante que ele é destinado a reproduzir. Utilizando-se de mecanismos de valorização de temas e conteúdos (currículo) e cobrança através de exames, provas e concursos (avaliação), o sistema de ensino privilegia um tipo de conhecimento, um tipo de relação com o conhecimento, com saberes e valores que são, na verdade, culturais, construídos desde o ambiente familiar. Assim, a educação superior reproduz, através de diversos mecanismos, a seleção dos estudantes formados e preparados para assegurar a reprodução de valores e saberes no mercado de trabalho, isto é, o currículo e o sistema de avaliação criam as condições mais adequadas para excluir, sem interdição explícita, toda prática e todo o sujeito em “não conformidade” intelectual, profissional e moral dos referenciais da cultura legítima (BOURDIEU, 1979).

Todo conhecimento escolar é necessariamente homogeneizante e ritualizado em regras e normas que devem ser bastante valorizadas pelos estudantes para que se tornem repetidores treinados e checados na condição de reproduzir, indefinidamente, determinados valores culturais e saberes (por exemplo, referências bibliográficas, determinados autores e suas teorias, trechos escolhidos, idéias e categorias, etc). Entretanto, a pluralidade cultural não tende a gerar um discurso, a explicar e a sistematizar os princípios do conhecimento, segundo uma única lógica.

Conhecendo as relações que unem as características sociais, culturais e escolares dos diferentes grupos étnico-raciais e seus respectivos capitais culturais, o sistema de ensino utiliza de diferentes graus da competência, que nos permite construir uma análise das diferenças de desempenho e a necessidade de continuar tomando o uso da língua como importante no processo de avaliação estudantil, principalmente quando a cobrança se dá pela expressão correta na língua do colonizador, alijando as normas das classes sociais não populares.

As relações que unem o sistema escolar e a estrutura das relações de subordinação social, cultural e étnico-racial, tendem a impactar a cultura do conhecimento e, conseqüentemente, a evolução da taxa de escolarização dos diferentes grupos. O sistema de ensino, considerado como sistema de comunicação, é função simultaneamente do capital lingüístico, valorizado estrategicamente com a desculpa de melhor comunicação, mas o que, na verdade, é cobrado, é um tipo de uso da língua que extrapola o coloquial, e se sustenta na “melhor forma” da linguagem formal, possibilitando, assim, que apenas os que detêm esse capital lingüístico se sobressaiam. A análise, pois, tende a revelar e explicar sociologicamente uma tendência à baixa contínua de desempenho e a distribuição das competências lingüísticas dos estudantes<sup>51</sup>.

Assim, por não se adotar como princípio de explicação o sistema das relações sociais, representado pela valorização de uma cultura de classe socialmente valorizada, e que também é a cultura do colonizador, o sistema de ensino, então, reproduz uma condição social e uma condição cultural de base colonial e subalternizante, fundamentadas ideologicamente em uma base de acumulação de conteúdo e ausências de habilidades e competências. Na pós-graduação, temos essas fases do sistema de ensino se reproduzindo dissimuladamente pelas epistemologias do conhecimento, que se traduz em uma forma de organização e estruturação do pensamento de uma civilização européia e moderna, que universalizou uma ciência como verdade e reproduziu o particular no universal, dissimulando uma relação de subordinação de saberes em seus discursos sobre a neutralidade.

Um futuro escolar, então, só é mais ou menos provável para um estudante, na medida em que ele se identificar com a cultura escolar e suas relações com os saberes (escolares, formais e oficiais), incorporar atitudes e práticas lingüísticas e acumular conteúdos. Eis por que as condições e oportunidades objetivas e subjetivas de ascensão social condicionam as expectativas e as disposições de investimentos em educação dos diferentes grupos étnico-

<sup>51</sup> Ver Boudieu, Aparecida Bento, Hasembaig (capital simbólico, social, étnico racial, incorporado).

raciais, disposições que, determinam a trajetória e escolhas dos estudantes, representadas na construção de uma relação com o saber escolar que lhes possibilite aderir às suas normas e nelas ter êxito. Assim, podemos perceber a importância da Lei 10.639 na democratização da cultura escolar. Introduzir a cultura afrobrasileira e africana, é mais do que acrescentar ao currículo as manifestações culturais, aspectos da religiosidade, ou ainda, caracterizar simplesmente a cultura africana na influência pós-colonial. A lei promove um repensar dos valores culturais hegemônicos, pois, toda a educação que temos é baseada na cultura do colonizador: o modo de arrumar a sala, o modelo de disciplina curricular, o disciplinamento dos corpos, os conteúdos ensinados, dentre outros. Neste sentido, ensinar a história africana e afrobrasileira e suas contribuições para a sociedade brasileira, é desconstruir as versões do colonizador sobre a escravidão, sobre a presença negra na formação da sociedade brasileira, desconstruir, enfim, representações e estereótipos que reproduziram a imagem inferiorizante do negro. Deste modo, a Lei 10.639 é uma ação afirmativa, que ajuda a interceptar e reparar a reprodução da condição do negro na sociedade brasileira.

Para se repensar e se fazer ações afirmativas não há limites disciplinares. Para a interceptação da reprodução social e cultural nas matérias e disciplinas curriculares e de cursos, que seja nutrição ou arquitetura, letras ou física, é preciso repensar conteúdos e, práticas, didáticas e conteúdos programáticos, como nos diz Ivone.

É pensando nas várias possibilidades de trabalhar com a educação física numa perspectiva da cultura corporal de movimento, que vejo a necessidade do currículo de ensino das escolas promover a integração de disciplinas que contemplem a Pluralidade Cultural, despertando os educadores para essa diversidade, contribuindo para a reflexão do universo escolar como espaço de ambigüidades, desigualdades e desencontros que podem ser organizados como conteúdos a serem desenvolvidos com criatividade, ludicidade e seriedade desde que este professor/educador (a) tenha em sua experiência e formação adquirido conhecimento e que este mesmo conhecimento seja utilizado no seu cotidiano escolar como processo de transformação e não de rejeição às diferenças. (Ivone)

Preocupada com novas práticas pedagógicas e entendendo o corpo em movimento, como cultura, Ivone busca no mestrado uma possibilidade de trabalhar o ensino da educação física de maneira diferente, propõe uma perspectiva “da cultura corporal do movimento”, como uma alternativa de incorporação de uma corporeidade negra aos currículos na educação física, uma preocupação de incluir outras práticas de exercícios e de se perceber a educação física no ambiente escolar. Assim, um outro olhar para a atividade e o movimento corporal em nossa cultura que é também indígena e africana, deve contemplar elementos que a estudante

poderia ter identificado no Programa de pós-graduação a que estava se submetendo. A estudante, então, se identifica com um programa que lhe possibilitará pesquisar sobre a educação corporal vigente, através da temática de sua linha de pesquisa que contemple a pluralidade cultural e, mais especificamente, procura compreender as práticas da educação física que contemplam a etnicidade negra. Assim, a identificação com uma determinada linha de pesquisa do programa parece ter direcionado sua escolha.

A estudante demonstra uma preocupação com a formação de educadores para a diversidade dos corpos e sua respectiva racialização e socialização. Acreditando que o espaço escolar é, por natureza, um espaço de ambigüidades e de diferenças corporais e de diversidade de movimentos, talvez pela sua própria característica pluricultural, a estudante reforça a preocupação com as rejeições às diferenças, identificando a necessidade dos educadores utilizarem a ludicidade e a criatividade como estratégia de transformação e respeito à alteridade. Entretanto, o curso de pedagogia e a formação universitária não estão preparados para a pluralidade cultural, eles também precisariam da Lei 10.639.

Sofri uma enorme decepção quando comecei a estudar Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia no Campus de Salvador. Na verdade, não se tratava da Universidade em si, da sua estrutura física, mas é que eu idealizava um modelo de universidade que talvez não exista. Pensava que a minha autonomia iria se desenvolver de uma forma que jamais tinha acontecido antes, mas as experiências em termos de ensino me decepcionaram bastante. Acredito que estava muito ansiosa para ter mais acesso ao conhecimento e não entendia que isto é um processo... Além de tudo, a minha consciência crítica começava a ficar mais gritante e tudo que eu percebia no mundo que me atingia ou que interferia na vida da população afro-descendente me incomodava mais a cada dia. (Luinê)

O discurso de Luinê mostra uma estudante que busca algo mais. Embora afirme ter se decepcionado com o curso de pedagogia, isto não foi suficiente para fazê-la desistir da busca por respostas e por desenvolvimento de sua autonomia. Contudo, em seguida, afirma ter entendido, depois, que o conhecimento se adquire de maneira processual, reconhecendo sua ansiedade pelo saber e que houve uma melhoria de sua percepção crítica na universidade.

O que podemos perceber é o grande processo de amadurecimento percorrido pela estudante, que chegou à Universidade, segundo a própria, com uma ansiedade por conhecimento, para que ele lhe possibilitasse uma autonomia desejada e permitisse o seu desenvolvimento, o que pode ser visto quando diz: “desenvolver de uma forma que jamais tinha acontecido antes”. Percebe-se que ela chega à educação superior com uma expectativa que parece vir de muito tempo, uma sede de conhecimento que liberte e que a educação básica

não comportou dar conta. Com uma expressão forte e carregada de ansiedade e talvez até de angústia, parece inicialmente ter apostado tudo na universidade e agora na pós-graduação.

O seu contato com a universidade despertou ainda mais sua consciência crítica. Incomodada com as injustiças, a discriminação e o preconceito sofrido por ela e pelos outros negros, a estudante parece querer mostrar na sua trajetória de tomada de consciência da condição dos descendentes de africanos no Brasil, sua necessidade de buscar autonomia ainda não encontrada no contato com um modelo educacional na graduação que não lhe possibilita uma liberdade de pensamento e acesso a outros conhecimentos mais críticos e ligados à realidade da população negra; talvez por isso uma demanda pela pós-graduação.

O saber universitário parece ter fundamentado e amadurecido algo que, já trazia no seu interior e que, com a consciência de si e do sistema de opressão racial, articulada com sua identidade afrodescendentes, fortaleceram diariamente a sua indignação e insatisfação com a situação que acometia a população negra.

A percepção como algo visto sobre si e sobre o outro, é algo que pode ser construído com a aquisição de conhecimento e com uma trajetória de reflexão pessoal e/ou compartilhada por amigos, familiares e professores. No caso da estudante, o ambiente universitário, representado por colegas e professores, foi fundamental na melhoria da percepção sobre os eventos que aconteciam à sua volta, mas, sobretudo, parece ter dado a segurança para que ela não se conformasse com o estabelecido.

A aquisição do conhecimento, então, parece ser mais do que aprender coisas e conhecer outras, pois para a estudante foi a oportunidade de melhorar a sua visão crítica sobre a vida, perceber e se indignar com a situação dos afrodescendentes. Amadurecer sua capacidade de perceber, refletir, criticar e se incomodar, em uma posição não passiva, com o que lhe atingia ou interferia na vida da população negra, parece ter sido um dos efeitos da passagem por uma formação universitária. Para a estudante, em uma franca relação com a busca por mais conhecimentos, em um caminho que pode ter conduzido à pesquisa e o ensino de pós-graduação, a universidade fez a diferença.

Esta profunda ligação entre conhecimento, situação vivida e reflexão crítica, nos faz inferir que essas categorias são laços indissociáveis na construção do saber, através da articulação entre a experiência e a sua elaboração no processo de aprendizagem, reelaborando o vivido e produzindo saber. O relato da estudante demonstra uma experiência de construção de si, do outro e de seu posicionamento na vida. A aquisição do conhecimento, por fim, ao melhorar sua percepção, pôde significar uma relação consigo mesma, com o autoconhecimento, auto-estima, autoconfiança, autonomia. O contato com o conhecimento

que liberta, é aquele que também transforma as experiências em novos sentidos e novos saberes. O que é importante não é o que se aprende algo exterior, mas o que se elabora e reelabora a partir do aprendido, do conhecido, do descoberto, do experienciado.

A busca pelo conhecimento e a relação reflexiva do estudante com suas experiências, além de representar uma característica própria do cientista, é o resultado de um complexo processo histórico-pessoal no qual se entrecruzam as experiências, a percepção, a reflexão crítica e o desejo de saber, que definem e constroem o sujeito, assim como as práticas que regulam seu comportamento frente ao desconhecido e às formas de articulação desses elementos na formação do conhecimento sobre si, sobre o mundo, assim como a construção de sua própria relação com o saber, científico ou não. O estímulo que o estudante tem para a investigação, pesquisa e aquisição do conhecimento, é fundamental na reflexão crítica que ele faz, na percepção e significação de suas experiências, podendo influenciar a sua propensão identificatória para a vida acadêmica e científica. Assim, o sentido do que somos depende das construções narrativas sobre nós e das experiências, articuladas com os conhecimentos que temos de nós, dos outros e do mundo que nos rodeia.

Segundo Ferraroti,

“Toda prática social humana é uma atividade sintética, uma totalização ativa de todo o contexto social. Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) as interioriza e as transforma em estruturas psicológicas pela sua atividade de desestruturação-reestruturação. [...] Nosso sistema social está plenamente contido em nossos atos, dentro de nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos, e a história deste sistema está inteiramente presente dentro da história de nossa individualidade” (1983, p. 50).

Como veremos a seguir, a estudante começa a perceber o funcionamento e as relações sociais no contexto educacional. O conhecimento adquirido e a nova percepção das relações sociais desenvolvidas na universidade tendem a incomodar mais, pois a universidade é um espaço de problematização da sociedade, diferente do espaço escolar.

Comecei a perceber mais e a sofrer mais com a discriminação e com o exercido pela sociedade racista onde o reconhecimento da diversidade étnico-cultural não passava de um *slogan* de uma falsa "democracia". (Luinê)

A declaração de Luinê de que a sociedade é racista parece já ser fruto do seu processo de aprendizagem, onde ela adquiriu autonomia para refletir e afirmar sua percepção da sociedade. Parece que a autonomia desejada pela estudante e compartilhada por qualquer

pesquisador, é também compartilhada na sua compreensão de que a percepção pode provocar sofrimento, principalmente quando ela é refletida, como ser o caso da estudante. Com um discurso que demonstra uma insatisfação com a sociedade e com a falsidade dos discursos, questiona a diversidade étnico-cultural como discurso que deve ser cobrado em nome da democracia étnico-racial apregoada pela sociedade brasileira.

O conhecimento, ao melhorar a percepção e trazer maior clareza, pode provocar também maior dor, pelo que antes era recalcado e esquecido, não visto, não percebido; mas também não podemos deixar de entender as conseqüências do não sabido, do recalcado, na subjetividade do estudante. A discriminação não percebida, não significa não sentida de maneira inconsciente e recalcada. A negação de uma identidade pode ter seus efeitos na construção da auto-imagem, do autoconceito, na autoconfiança e na determinação por projetos de ascensão social e melhoria das condições de vida. Frutos da construção de baixas expectativas, forjada por uma condição de subalternidade não perceptível conscientemente, a identidade étnico-racial, para alguns estudantes negros, é constituída através da aquisição de conhecimentos que valorizam a cultura negra e resgatam a auto-estima, com o amadurecimento intelectual e a possibilidade de auto-afirmação.

Conhecer mais sobre Educação, História, Sociologia, Filosofia da Educação foi mexendo com meus desejos e minhas ansiedades, recrudescu em mim a necessidade de tornar a minha vida, a minha existência, mais significativa não somente para mim, mas também para toda a população afro-descendente que sofreu durante anos perante uma sociedade recalcadora.

Neste período aconteceram revoluções em minha vida: A descoberta de um continente teórico-epistemológico oriundo das minhas origens, da cosmogonia africano-brasileira capaz de nutrir e sustentar perspectivas pedagógicas distintas, caracterizadas como novos horizontes para o pensar sobre educação pluricultural e o encontro e a influência de verdadeiros mestres em minha vida, pessoas que têm um trabalho muito significativo na luta pela afirmação da diversidade étnico-cultural no Brasil, como por exemplo, Mestre Didi -Deoscóredes Maximiliano dos Santos, Juana Elbein dos Santos, Marco Aurélio Luz, Narcimária C. P. Luz e Muniz Sodré.  
(Luinê)

Ao aprender vários conteúdos, Luinê dá sentido a esse conhecimento como forma de ajudar a transformar a sua realidade e a da população negra. Utilizando de expressões que refletem uma identificação subjetiva com a causa étnico-racial, a estudante demonstra fazer do conhecimento adquirido um sentido para sua existência, sua vida. Ao mexer com seus desejos e ansiedades, os conhecimentos adquiridos passam a ser instrumento estratégico para

um tipo de militância intelectual e acadêmica, tendo no conhecimento uma relação com sua subjetividade, que articula questões importantes na sua vida.

Ao tomar conhecimento de “um continente teórico-epistemológico”, a estudante, inteligentemente, brinca com as palavras e com uma articulação entre os saberes de um continente africano repleto de saberes e culturas, formas de se relacionar com a vida representada em outras cosmogonias que, articuladas na diáspora brasileira, é capaz de sustentar perspectivas educacionais e novos horizontes de pensamento, que não reproduzem os conhecimentos eurocêntricos de uma sociedade recalcadora e castradora, de uma sociedade racista, que nega a diversidade cultural.

Ao final, ela revela de qual universidade está falando, aquela que lhe proporcionou descobrir a autonomia, despertar a sua visão crítica e amadurecer intelectualmente, nomeando os mestres de sua vida. A estudante parece ter em alguns professores uma relação de admiração e respeito, ao considerá-los fundamentais na sua formação. Ao nomeá-los, busca dar um status de referência a esses professores, que a ajudaram a encontrar o seu caminho e se constituir como profissional. Na universidade, encontrou professores, na Iniciação Científica, que também foram fundamentais para sua vida acadêmica e determinante na sua caminhada até a pós-graduação.

A nossa fonte de estudo foi o projeto Odemodé Egbé Asipá, Juventude da Sociedade Asipá, iniciativa da comunidade-terreiro Ilê Asipá que visava, de um lado, oferecer um curso de capacitação profissional na área de informática aos seus jovens, e de outro, reforçar os valores comunitários presentes nas identidades étnico-cultural dos mesmos.

O Odemodé nos proporcionou uma aproximação muito significativa do universo cultural africano-brasileiro e a experiência nesse primeiro ano de pesquisa de Iniciação Científica fez com que o meu curso de Pedagogia ganhasse um novo significado. Todos os processos de aprendizagem desenvolvidos durante a pesquisa, a autonomia e as novas responsabilidades no plano profissional abriram novos horizontes no meu caminho. (Luinê)

A experiência com um projeto de pesquisa e iniciação científica foi fundamental na re-significação de seu curso. Com a possibilidade de ver suas expectativas atendidas, Luinê tem uma aproximação do universo cultural brasileiro na sua relação com a diáspora africana, reconhecendo que, durante a pesquisa, a autonomia que ela buscava desde o início foi encontrada, e as novas responsabilidades como profissional lhe proporcionaram desenvolvimento e abertura de novos horizontes.

A estudante ressalta o fato de ter na iniciação científica a possibilidade de exercitar outras leituras e experiências, não limitadas pela sala de aula. Trabalhando com juventude,

reforçando valores comunitários que se relacionavam e estavam presentes no que chamou de “identidade étnico-cultural”, parece ter transformado a sua visão de mundo e aberto novos horizontes de conhecimentos, que provavelmente facilitaram sua caminhada até a pós-graduação.

Chegar à universidade é fundamental para posteriormente alcançar a pós-graduação, entretanto, este não é um caminho natural para o estudante negro, chegar à graduação é passar por um processo de seleção e escolhas; permanecer na universidade, também, representa uma dificuldade financeira adicional para o estudante negro. Entretanto, a presença de professores negros, a participação na Iniciação Científica e uma formação diversificada são fundamentais para um “universo” de possibilidades, a abertura de caminhos para alguns que consigam orientação na vida acadêmica. Assim, apesar do eurocentrismo da universidade, de sua bibliografia, de seu “pensamento” e funcionamento, para os estudantes negros pesquisadores, a passagem pelo ensino superior foi “libertadora”. Com possibilidades de reflexões e decepções, a universidade marcou positivamente a vida, abriu horizontes, criou possibilidades, abriu a mente, construiu e consolidou consciência.

Para a maioria dos estudantes negros que vêm de famílias que não freqüentaram a Educação Superior, a Iniciação Científica e a presença de professores negros durante sua trajetória na universidade funcionam como suporte à carência de orientação familiar para a vida acadêmica e a possibilidade de conhecer e poder escolher uma carreira na pesquisa e na docência superior.

#### **6.4 - A AMBIÊNCIA EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIFICAÇÕES DO ESTUDANTE NEGRO COM O UNIVERSO ACADÊMICO**

Nesse sub-tópico buscaremos identificar aspectos da ambiência educacional a que o estudante negro é submetido ao longo de todo o sistema de ensino e, principalmente, no ambiente universitário, que dificulta sua identificação com esse espaço. Esperamos, ao mesmo tempo, entender quais elementos podem caracterizar uma identificação positiva dos estudantes pesquisados com a UNEB e o PPGEduc.

##### **6.4.1 - Capital Étnico-Racial, Cultura e Reprodução da Subalternidade**

Ao pensar um conceito de capital étnico-racial e discutir a reprodução das desigualdades no sistema de ensino, objetivamos identificar como esses aspectos influenciam

em uma ambiência favorável ou não ao estudante negro, buscando compreender a importância da ambiência educacional da UNEB no acesso dos estudantes à pós-graduação.

Segundo Mignolo (2005) e Hasenbalg (1979), o projeto global moderno que subjugou étnica e racialmente povos, civilizações e culturas, foi construído com os sistemas coloniais na modernidade, subalternizando em especial a população negra, seus conhecimentos, suas culturas e sua ciência. Através de uma estrutura educacional eurocêntrica, que transformou diferenças civilizatórias em desigualdades de prestígio intelectual e científico, e que ao longo do processo histórico alimentou um sistema de privilégios étnicos, raciais e sociais, se constituíram enquanto um patrimônio simbólico que beneficia e privilegia os conhecimentos científicos europeus, em detrimento dos conhecimentos científicos africanos, uma forma de dominação que não se limitou às questões econômicas e físicas, mas também intelectuais.

O sistema colonial, então, ao deixar como herança o racismo, criou uma sociedade de privilégios, baseada em critérios civilizatórios e étnico-raciais, fazendo com que a condição de vida seja mais fácil para a população branca que para a população não branca, o que faz com que a estratificação e a reprodução social em determinados segmentos da sociedade adquiram mais fortemente um caráter étnico-racial e também cultural. Então, o pensamento colonial, além de racializar as diferenças fenotípicas, articulou essas diferenças a uma suposta inferioridade de comportamento moral, a uma inferioridade civilizatória e humana. Na tentativa de negar a humanidade às populações negras escravizadas, a “ciência” caracterizou antropologicamente civilizações milenares e extremamente avançadas como as Sudanesas, Egípcias, Etíopes e outras, tomando como base referencial o modelo civilizatório colonial. Assim, a cultura de valor era a cultura branca, que passou a se constituir para quem possuísse um patrimônio étnico-racial.

A reprodução social na sociedade brasileira, então, se configura como uma reprodução que tem não apenas o caráter social, mas, sobretudo acadêmico étnico-racial, e cultural, onde a cultura passa a demarcar fronteiras, a estabelecer categorias de pensamento, a justificar as mais diversas ações e atitudes, a instaurar doutrinariamente o racismo e a se substancializar, ocultando a arbitrariedade histórica de sua invenção. Para os antropólogos, cultura já não é mais a tradição transmissível de comportamentos aprendidos, mas um complexo diferenciado de relações de sentido, explícitas e implícitas, concretizadas em modos de pensar, agir e sentir. A diferenciação do conjunto se evidencia em formações mais ou menos integradas, de acordo com a organização social em questão. Toda e qualquer cultura dispõe de seus diferentes modos de elaboração e de participação, assim como seus diversos canais de comunicação. Dentro ou fora do discurso antropológico, a palavra cultura relaciona-se com as

práticas de organizações simbólicas, de produção social de sentido, de relacionamento com o real, logo, também de conhecimento (SODRÉ, 2005).

Os valores civilizatórios de construção da sociedade moderna foram fundamentados na expansão colonial e na dicotomia entre civilizado e primitivo, sendo a cultura, na modernidade, a maneira de pensar e o jeito de viver e ler a vida, seguindo o modelo colonial como referência. Vale destacar que ao tomar a Europa como referência, e o resto como o outro, o processo civilizatório europeu colonial articulou a lógica do outro como todo aquele que não sou eu, o referente, fundando um sistema de discurso e de nomeação do outro, negando sua capacidade de falar sobre si. É ele (o colonizador) quem nos reconhece e fala sobre nós, ele encarna a “verdadeira cultura”, a forma adequada de falar, escrever e pensar. Assim, para o colonizado, o seu Outro termina fundando o seu ser, ao construir o seu ideal, a sua referência, o seu modelo. Ser civilizado, humano, é ser como o Outro. O colonizado será tanto mais aceito pelo Outro, quanto mais próximo do Outro ele for, quanto mais do Outro ele incorporar, QUANTO MAIS O OUTRO ELE PARECER, o que faz com que o sujeito negro, em um mundo de identificações brancas, desenvolva sintomas psíquicos relacionados com a brancura (FANON, 1983).

A partir do discurso colonial, o discurso civilizador apresentava o colonizado, e seus conhecimentos, como uma população de tipos degenerados com base na origem racial, de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e saber (BHABHA, 2003). O discurso colonial depende do estereótipo para construir, ideologicamente, o conceito da alteridade; logo, os estereótipos de falar muito (esse menino fala mais que a nega do leite) de desinteressado, de não se esforçar, de não gostar de estudar, de perguntar demais e atrapalhar a aula, de não saber escrever e de ter erros de concordância e grafia (como se só o estudante negro tivesse), de não ter leitura suficiente, de que é confuso e prolixo, são estratégias discursivas de origem colonial de inferiorização do estudante negro, suas experiências e suas percepções sobre si e o outro. Na contemporaneidade constituem a forma de conhecimento e identificação, vacilando entre o que está sempre no lugar, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido e até mesmo buscado para confirmar as expectativas.

Desta forma, o conhecimento como atributo étnico, político, cultural e também discursivamente elaborado, é analisado no campo acadêmico, como um critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de lugares e posições na estrutura e no sistema de estratificação científica e intelectual no sistema universitário, distribuindo diferentemente privilégios e prestígio científico para as diferentes origens geográficas. Essas vantagens são

retratadas na formação profissional e nos modelos de exigências profissionais demandadas no mercado de trabalho, como traz a estudante Ivone:

Eu tive que me esforçar muito, para vencer os obstáculos subjetivos que uma monitora de ginástica deveria transparecer, eu explico: Contrariando todo rótulo de professor (a) de ginástica malhado (a), e de habilidades ginásticas perfeitas e mecânicas, e principalmente da cor branca e estatura alta. Eu: negra, estatura baixa, sem as definições musculares típicas daqueles que elegem a aparência física sinônimo de competência, beleza, vaidade, virilidade e sedução. (Ivone)

A estudante começa destacando suas dificuldades subjetivas, que refletem os obstáculos que os estudantes/profissionais negros têm ao construir sua auto-imagem, identificando referências relacionadas aos aspectos físicos não ideais. Começamos, então, a perceber que, além do exposto até o presente com relação à cultura escolar, existem outras características de uma cultura corporal<sup>52</sup>, surgidas no processo histórico-colonial, nas políticas de eugenia e racismo institucional (militar, médico, etc.) e difundidas ao longo do ensino da educação física nas escolas que parecem ter introduzido, juntamente com as mídias e as representações, um tipo físico ideal, um padrão corporal, que atribui a alguns um tipo de privilégio.

Considerando o tipo branco e alto, ela relata seu esforço de superação subjetiva, vencer obstáculos que ela não poderia vencer, isto é, se quisesse, não poderia crescer em estatura e nem virar homem, tampouco mudar de cor. Assim, resta à estudante lutar contra o que não poderia ser mudado, a não ser que mudassem os padrões de competência, tomando como base a aparência e estereótipos; ser competente é parecer competente.

Ao considerar que a aparência física branco-européia é eleita como sinônimo de referência corporal, a estudante identifica como funciona o sistema de reprodução étnico-racial e seus elementos estéticos e culturais, mas, sobretudo também físicos. Construindo fenótipos em dimensões e biótipos corporais próprios de um grupo étnico-racial, a sociedade exclui o que não tem o ideal de corpo. Assim, Ivone se interroga sobre o papel da educação física na contemporaneidade, refletindo um inconformismo e uma postura questionadora do modelo de formação dos profissionais que trabalham com o corpo. A cultura corporal, de movimentos repetitivos e disciplinados que fogem à cultura corporal das comunidades negras e das tribos urbanas nas escolas colonizadas, ainda é o padrão de referência para a competência e a valorização social do trabalho do professor de educação física. Entretanto,

<sup>52</sup> Ver dissertação de mestrado Ivanilde Guedes Mattos (2007).

quando se refere ao racismo, parece buscar um espaço que lhe possibilite extrapolar essa situação, e talvez produzir outros conhecimentos que possibilitem outros referenciais corporais.

Conforme identificado em nossas observações e no grupo focal, mesmo quando a juventude negra das escolas públicas parece sinalizar para uma estética híbrida, negociada no cotidiano das comunidades e nas manifestações populares, na vestimenta e nas preferências pelo corpo negro, a escola nega sua corporeidade, disciplina e castra seus movimentos, limitando a educação física ao uso de atividades que não consideram a cultura corporal africana e indígena. Então, para a estudante, pesquisar e fazer um mestrado parece ser mais do que estudar um tema, é contemplar um olhar para a cultura e a corporeidade negra, talvez unicamente identificada neste programa de pós-graduação.

Ao atribuir à universidade a esperança de ascensão social estritamente dimensionada pela sua progressão na vida escolar, e operando uma seleção meritocrática que – sob as aparências da igualdade de oportunidades – sanciona, consagra e legitima as diferenças de condições sociais e culturais em desigualdades simbólicas, o sistema de ensino aprofunda e sofisticada a opressão racial e a subalternização dos estudantes negros vítimas do preconceito, do racismo e da discriminação, heranças do sistema colonial.

O sistema de ensino, com base em privilégios, constrói falácias: a da meritocracia, da igualdade formal, da seleção pública, da avaliação imparcial, do exame sem foto, do privilégio dos mais preparados. Assim, transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças raciais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural colonial como padrão simbólico de referência.

Assim, Cultura<sup>53</sup> também é vista não apenas como um complexo de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos, mas também como um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar e ordenar o comportamento. Nossas idéias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são produtos culturais, na verdade, produzidos a partir de pedagogias que nos educam ao nascer, e as disposições com as quais nos relacionamos com o sistema escolar (VELHO, 1999).

A formação social, cultural e intelectual da universidade brasileira é, por nós, entendida como sistema de relações de poder e dominação, que se originou de determinados grupos étnico-raciais, que detinham em sua esmagadora maioria um lugar nas relações de

<sup>53</sup> GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

produção do conhecimento científico, que por sua vez determinava toda uma superestrutura educacional, onde o sistema de ensino a serviço deste grupo se impunha aos demais. Logo, o grupo étnico-racial branco euro-norte-americano dominante e suas formas de perceber a realidade e produzir conhecimentos, parecem deter o poder de produzir valores simbólicos e ciência na contemporaneidade. Assim, o valor simbólico atribuído aos aspectos culturais e científicos do racismo pode nos levar a uma redefinição do campo teórico das relações raciais. O privilégio colonial do branco, na contemporaneidade, diferencia a opressão racial da dominação cultural e teórico-científica, e criando os nexos racionais para as práticas racistas também no campo acadêmico e científico, ao tempo em que possibilita um racismo epistemológico.

A presença de privilégios educacionais indica que, através de processos econômicos, culturais, políticos, psicológicos e teórico-metodológicos, os brancos puderam progredir à custa de uma subordinação intelectual dos saberes africanos e indígenas.

Ao buscarmos identificar os aspectos da reprodução colonial nas relações étnico-raciais no sistema educacional brasileiro, pudemos identificar os aspectos que poderiam nos ajudar a perceber o papel das ações afirmativas na reconfiguração do campo científico, nas expectativas culturais e na subordinação teórica sofrida pela dissimulação do racismo no campo da epistemologia e do método e suas dissimulações simbólicas<sup>54</sup>. Representadas no caso brasileiro pelo mito da democracia racial, que termina por camuflar as desigualdades raciais e os mecanismos de subordinação dos conhecimentos das populações afro-indígenas no sistema de ensino, a idéia de privilegio étnico-racial se estabelece além da exploração econômica. O grupo dominante branco extrai e continua extraindo uma certa “mais-valia” dos conhecimentos milenares dessas civilizações, sem lhes atribuir o devido prestígio acadêmico. É nessa situação preferencial que o sistema de ações afirmativas, inclusive a Lei 10.639, é fundamental na construção de uma nova cultura universitária, no repensar a universidade brasileira.

A noção de privilégio étnico-racial, principalmente quando analisamos o processo seletivo do sistema de ensino, se relaciona a um prestígio historicamente construído que depende da origem. Nascer branco, numa sociedade, colonial, constitui uma espécie de posse,

<sup>54</sup> Segundo Bourdieu (Razões Práticas - sobre a teoria da ação pg. 108) a dominação simbólica apóia-se no desconhecimento, portanto, no reconhecimento, dos princípios em nome dos quais ela se exerce. Para vinculá-lo, é preciso encantar a relação de dominação e de exploração, de modo a transformá-la em relação doméstica de familiaridade, através de uma série contínua de atos adequados a transfigurá-la simbolicamente, eufemizando-a.

um capital simbólico, que traz ônus para quem não o tem e bônus para quem o possui (HASENBALG, 1979).

Sendo assim, a transmutação da verdade colonial em verdade científica, não é um simples jogo de transferência de conceitos, mas uma reprodução que se materializa através dos diversos mecanismos sobre a influência de um capital étnico-racial, tendo sua eficácia simbólica no seu poder de agir sobre as práticas educacionais e pedagógicas, e, sobretudo sobre o acesso à produção e distribuição do conhecimento, ainda hoje sob o controle de um grupo étnico-racial.

É por referência à estrutura das trajetórias possíveis no campo da ciência, levadas em conta as condições de competição, avaliação e seleção dos diferentes grupos étnico-raciais, que as referências coloniais do conhecimento produzem as taxionomias acadêmicas e científicas que não são puramente “imparciais” e “neutras”, mas escondem uma estrutura de relações raciais complexas, onde a epistemologia e o método científico parecem ser os atores.

Como podemos perceber nesse sub-tópico, chegar e entrar na pós-graduação, para o estudante negro, é superar obstáculos étnico-raciais que estão dissimulados em todo o sistema de ensino, que reproduz a condição de subordinação colonial, atualizando os mecanismos de dominação simbólica. Assim, a educação superior sofisticada o sistema de subalternização das populações negras e indígenas. Através dos diversos mecanismos de exclusão, inferiorização cultural e civilizatória, valorização da produção intelectual euro-norte-americano, desconhecimento da existência de pesquisadores negros e suas produções no campo dos estudos étnicos, a condição negra parece ser reproduzida de forma sofisticada na atualidade. O caminho, então, para o acesso à pós-graduação, significa um caminho para a negação da sua cultura, do estudante, de identidade, de subordinação às leituras interpretativas constituídas pelo colonizador.

Uma realidade, entretanto, podemos observar: a UNEB é um espaço que timidamente começa a despontar na “contra-corrente”. Com diversas características que são desde sua composição étnico-racial e social, passando por curso de formação de professores indígenas e curso de agronomia para o MST, até cotas na pós-graduação para estudantes negros e indígenas, a presença de reitores e pró-reitores negros, a UNEB tem se configurado enquanto um espaço onde os estudantes podem captar essa pluralidade, mesmo que não conscientemente.

#### 6.4.2 – A Cultura da Discriminação no Sistema de Ensino e as Ações Afirmativas da UNEB Construindo uma Ambiência Positiva

Gostaria de identificar, nesta parte do trabalho, a importância do processo da avaliação realizada no sistema de ensino pelos professores, como elemento estratégico do sistema para seleção e exclusão dos estudantes, a partir da averiguação da assimilação de conhecimentos e incorporação de *habitus* que o sistema visa reproduzir.

Aqueles estudantes que consigam incorporar um aprendizado ao longo de uma unidade ou um ano, terão então que enfrentar a avaliação professoral, que é fruto de representações, preconceitos, critérios subjetivos e relacionais, que colocam em especial desvantagem os estudantes negros.

Segundo Pahim Pinto,

As crianças brancas, de um modo geral, são as preferidas tanto pelos colegas brancos como pelos pretos e mulatos. Por outro lado, os escolares pretos e mulatos tendem a identificar-se com os ideais do grupo dominante branco, provavelmente, numa tentativa de evitar ressentimentos e se preservar da contra-agressão (1987, p. 24)

Comparando os modelos de bom e mau estudante, estudos como os de Romão (2001) e Barreto (1981) assinalam uma tendência por parte dos professores a enquadrar o aluno negro no pólo negativo. Apesar de dar ênfase na família, aparece o estereótipo da família desorganizada, carente, que produz o aluno carente afetiva e intelectualmente.

Neste sentido, alguns estudos realizados, a exemplo dos de Cavalleiro (2003), Rosemberg (1978), Oliveira (1994), entre outros, apontam o professor como um relevante elemento influenciador do desenvolvimento e desempenho escolar. Estes também mostram que o ambiente escolar está impregnado de um preconceito social, mas, sobretudo, de um racismo difuso, dissimulado, silencioso, fundamentado na cristalização das imagens negativas presentes no imaginário social, afetando especialmente o desempenho escolar dos estudantes negros, que terminam tendo uma trajetória escolar mais acidentada, quando não excluídos desde cedo da escola.

Silva (1989) e Figueira (1991) demonstraram a existência do preconceito racial na escola através dos estereótipos negativos associados aos negros, não só no material didático como também nas representações dos professores e alunos.

Ao verificarmos os indicadores sociais, constatamos que estas desigualdades são tão intensas e diretamente relacionadas com o pertencimento racial que, associadas às diferentes

formas de discriminação, impedem o desenvolvimento das potencialidades e o progresso da população negra (HENRIQUES, 2001).

Rosemberg (1978), em seu estudo sobre rendimento escolar de negros e brancos no estado de São Paulo, destaca que as crianças negras são excluídas mais cedo do sistema escolar, particularmente na passagem da terceira para a quarta série do ensino fundamental, e apresentam também trajetórias escolares mais acidentadas, com maior número de afastamentos e retornos à escola, tendendo a repetir de série com maior frequência do que as crianças brancas.

Fazendo uma leitura de trabalhos de Bourdieu (1998) e Charlot (2000, 2001, 2005), percebemos que, para progredir no sistema de ensino, além da importância da família e do capital cultural valorizado, haja vista a existência de outros valores culturais (outros capitais culturais) de propriedade dos estudantes e das famílias negras e indígenas, esse capital cultural, considerado o certo, deve ser incorporado e transmitido pelo estudante. Transformado em uma relação com o conhecimento e com o saber escolar e universitário, a posse de *habitus* acadêmicos e escolares, possibilita uma facilidade com o universo científico. Assim, a identificação com o conhecimento e a escolha da pós-graduação como estratégia de investimento e melhoria social, parece ser o caminho daqueles cuja trajetória possibilitou experiências positivas com o universo escolar e acadêmico, ao ponto de investir na pesquisa e no ensino de pós-graduação.

Muitos negros acreditaram na assimilação e hibridação como estratégia de ascensão social, mesmo depois da abolição, de modo que a maioria das associações ou agremiações negras, nas quatro primeiras décadas do século XX, pregavam a necessidade do afro-brasileiro adestrar-se nas práticas sociais ‘brancas’, para inserir-se e ser aceito pelos grupos sociais que o excluía. Entretanto, o fato, sempre camuflado, era que ele continuou sendo diferencialmente discriminado, sob o argumento de que é apenas um mímico, *almost the same, but not quite*, para usar a expressão de Bhabha<sup>55</sup>. Inclusive, a maioria dos jornais, periódicos e entidades da época insistiam, reiteradamente, na urgência do negro demonstrar sua capacidade de viver de acordo com as normas que a “sociedade branca” determinava como corretas, e incorporando de comportamentos sociais e relações com outros valores culturais considerados imprescindíveis para a desejada ascensão social (SOUZA, 2005).

O processo de desenvolvimento do capitalismo, no século XIX, deu início a um pensar da existência e do mundo voltado para a acumulação em todas as suas dimensões:

<sup>55</sup> BHABHA, 1995. p.86. (Quase o mesmo, mas não exatamente).

conhecimento, dinheiro, cultura etc., reduzindo a vida e seus saberes a uma racionalidade de produção e patrimônio.

Vale lembrar, conforme Luz (2002), que é aí que temos o início da utilização do termo currículo, “coincidentalmente” no início do século XX, no centro da Indústria automobilística nos Estados Unidos. E, não menos coincidência, sofrendo forte influência do Fordismo, onde a regra é a otimização do trabalho, da produtividade e da produção, recalcando outras formas de se relacionar com os saberes e com o existir e criando uma organização e relação asséptica, estéril às formas de existência africana e indígena, principalmente quando comparadas com a fertilidade do existir nas diversas concepções da vida no meio tradicional africano pré-colonial<sup>56</sup>.

Nesse currículo, labirinto ideológico, histórico e cultural, há um sistema de crenças, práticas e conceitos que se interpenetram e constroem relações, se articulam e se combinam, constituindo convicções éticas e conteúdo, lógicas e valores, em uma relação específica com o conhecimento. Assim, em cada modelo desenvolvimentista, nós encontramos manuais, estatutos, livros sagrados, leis, decretos, regimentos, tratados, enfim, todos os aparatos necessários para a "cura", o "tratamento", "a instrução", a "educação", a "conversão" dos "incapazes" e "inferiores culturalmente”, dando sustentação a uma ideologia de um Estado Terapêutico que, por sua vez, ao adotar a “disciplina”, estabelece cânones teóricos (LUZ, 2002).

Assim, a prática escolar está pautada em uma estrutura de funcionamento comprometida ideologicamente com um modelo educacional, onde o Estado e os organismos internacionais estabelecem um sistema de ensino que reproduz a dominação simbólica. Essa dominação, que era econômica, física e política, adquire, na atualidade, aspectos culturais, sociais e étnico-raciais, onde os africanos e seus descendentes são mantidos no sistema de ensino em uma condição subalterna, de baixa possibilidade de valorização de seu capital culturais. Desta forma, a dominação colonial se atualiza e se incorpora ao sistema educacional, produzindo efeitos sobre os colonizados e seus descendentes e mantendo simbolicamente sua condição.

Esses comportamentos surgem, talvez, porque em consequência da falsa democracia racial brasileira, os estudantes negros passaram a acreditar que seus desempenhos escolares eram função de sua incapacidade ou despreparo escolar, e não do racismo. Essa atitude faz com que estudantes negros, altamente capazes, comecem a duvidar de sua própria capacidade

<sup>56</sup> Ver *Indivíduos e Organizações – Volume III – O trabalho no meio tradicional africano*.

intelectual e a definir o seu comportamento dentro dos padrões e expectativas da sociedade racista. Não escolhendo determinados cursos de prestígio social, ou deixando de dar continuidade aos estudos, de ter acesso à pesquisa e ao ensino de pós-graduação, produz-se uma cultura do conhecimento onde as referências curriculares e teórico-metodológicas estão comprometidas com o sistema colonial, atualizado, na contemporaneidade, pelas novas formas de imperialismo cultural.

Para que a ciência e o sistema universitário privilegiem os mais favorecidos e desprivilegie os mais desfavorecidos, reproduzindo a condição subalterna dos povos colonizados, é necessário apenas que o sistema de ensino ignore a pluralidade cultural, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, através de currículo, bibliografia, linhas de pesquisas, perfil de professores, política de financiamentos de projetos de pesquisa e bolsas), da formação de pesquisadores e professores universitários, dos métodos e técnicas de investigação científica e, transmissão de conhecimentos e critérios de seleção para os programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). Tratando a pesquisa e o ensino de pós-graduação como euro-norte-americano, ele sanciona, atualiza, legitima, reforça e reproduz a condição de subordinação intelectual, anulando as contribuições epistemológicas e de método de outros locais. Dessa forma, as desigualdades iniciais, diante da formação cultural e social, em uma sociedade de heranças diferentes, na construção dos sujeitos em sua relação com o saber, pode se configurar na relação fundamental para a identificação do estudante com o universo acadêmico e científico e, conseqüentemente, com seu investimento no acesso à pós-graduação.

A atividade pedagógica produz as condições simbólicas de comunicação, pela organização metódica de técnicas (didáticas, currículos, sistema de avaliação, material didático, semântica e linguagem, normas e regulamentos de condutas, etc.) que visam assegurar a assimilação e interiorização do código simbólico da cultura dominante. Sendo assim, o sistema de ensino tende a privilegiar, continuamente, principalmente através de seus sistemas de seleção, estudantes que tenham acumulado um saber de uma cultura exigido para a validação da aprendizagem e progressão no sistema, um dos mecanismos mais eficazes na reprodução dos valores simbólicos, métodos científicos e *habitus* culturais, na relação com o saber científico.

O sistema de seleção, através da avaliação acadêmica é, pois, um dos mecanismos de reprodução colonial no sistema, no ensino, na medida em que impõe como critério um referente cultural, na concepção, produção e julgamentos dos habilitados e aptos para prosseguir dentro de seus méritos, medido na capacidade de assimilação de conteúdos, mas,

sobretudo, nos julgamentos realizados por examinadores e professores, que utilizam referentes europeus e norte americano, no processo de seleção de estudantes para os programas de pós-graduação.

Desconsiderando outras bibliografias e outras temáticas investigativas, o sistema de seleção prioriza a capacidade de assimilação e introjeção de um conteúdo “curricular colonial”, que oferece um de seus instrumentos mais eficazes de coerção no processo de inculcação da cultura dominante e do valor que essa cultura atribui ao pensamento europeu e norte-americano. De modo mais geral, fica evidente que um procedimento de seleção tal como os concursos, reforça o privilégio para aqueles que acumularem uma determinada percepção do mundo, através de categorias de análise e culturalmente referenciadas. Assim, tomando os conhecimentos científicos como culturais, os estudantes negros podem não desenvolver uma identificação, um nível de investimento na pós-graduação e uma capacidade de incorporação e assimilação de um conhecimento distante de sua realidade cultural, social e do seu cotidiano.

Uma vez constituído o estereotipo da inferioridade, os professores atuam no sentido de reforçar, aprofundar e retro alimentar a crença equivocada, de alguns, de que os que “fracassam” no sistema de ensino, não são capazes, identificando que, se os estudantes “não acompanham” os conteúdos, é porque são defasados em sua formação escolar, social e familiar. Desconsiderando por completo as relações de desejo, na compreensão da relação dos estudantes com o sistema de ensino, onde o que parece menos importar é o desejo do estudante e sua relação com o saber, os educadores reproduzem um olhar sobre os estudantes negros.

#### **6.4.3 - Ações Afirmativas na UNEB: uma ambiência favorável**

O objetivo do sub-capítulo é refletir sobre aspectos na ambiência universitária da UNEB que possam caracterizar uma identificação dos estudantes pesquisados com a universidade e compreender a influência de um “clima favorável” no acesso de estudantes negros à pós-graduação.

A observação participante, a experiência como aluno especial e os relatos dos memoriais, além do PAAF - Programa de Ações Afirmativas da UNEB – A Construção da Igualdade Racial em uma Nova Cultura Universitária fundamentaram nosso entendimento inicial da importância da ambiência, no tocante às expectativas e acolhimento, apoio e estímulo, solidariedade e compreensão, viabilização de oportunidades, condições de acesso e

desenvolvimento desses estudantes, identificada como relevante ao longo de toda a trajetória educacional dos pesquisados. Assim, as ambiências produzidas pelos professores nas relações com seus estudantes na graduação e na participação como alunos especiais, parecem ter afetado diretamente a continuidade e desenvolvimento nos estudos afetando seus investimentos na pós-graduação.

Não parece ter sido uma coincidência o primeiro sistema autônomo de reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras ter surgido na Bahia e na UNEB. Maior universidade do estado teve o sistema de cotas tramitado pelas suas instâncias decisórias internas com relativa facilidade. Estando localizada em um estado negro, a UNEB, por sua característica multicampi, cobrindo a grande maioria das micro-regiões baianas, cumpre uma das suas missões inaugurais, a democratização do acesso ao ensino superior através da interiorização da sua oferta de cursos, já que a oferta de cursos superiores no Brasil concentra-se nas grandes cidades e capitais.

Para o PAAF, essa forma de organização está sustentada na sua missão inicial de, através da interiorização, contribuir para a democratização do acesso à educação superior, possibilitando a formação profissional universitária de cidadãos e cidadãs baianos cujas dificuldades de deslocamento ou transferência definitiva para os grandes centros urbanos, tornariam o sonho da universidade impossível.

Nesse sentido, uma conjugação de fatores, para Mattos<sup>57</sup>, assegura à UNEB o *status* de uma universidade pública efetivamente popular, o que pode ter facilitado a identificação dos estudantes pesquisados com esse espaço acadêmico.

A UNEB parece acreditar na idéia de que: qualidade acadêmica e função pública, voltada aos grupos sociais historicamente excluídos do acesso e dos benefícios do ensino superior, e constituem uma equação possível e necessária. Outra característica institucional da UNEB, segundo Mattos, é a notória diversidade que singulariza a composição do seu quadro de estudantes, professores e servidores técnicos e administrativos. Além disso, as diferentes culturas, valores e concepções de mundo, das mais diversas regiões do estado com seus singulares modos de vida, de trabalho, de relações sociais e expectativas, configuram um rico quadro de possibilidades em todas as suas esferas. E, se acrescentarmos a essa caracterização

<sup>57</sup> Ver: MATTOS, Wilson Roberto de. Ações Afirmativas na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. Ver também: MATTOS, Wilson Roberto de. Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano: uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia-UNEB. In: BERNARDINO, Joaze. Et.al. (orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

alguns projetos institucionais e acadêmicos, alguns regulares, outros especiais, em curso na UNEB, não teremos dúvidas em afirmar que a UNEB vem constituindo-se, nos últimos anos, segundo Mattos, em uma universidade que tem na concepção das ações afirmativas uma das principais orientações políticas e sociais na formulação e desenvolvimento das suas ações educativas, acadêmicas e institucionais, inclusive no âmbito da pesquisa e do ensino de pós-graduação.

É possível constatar uma enorme distância cultural que separa as universidades brasileiras das populações pobres e negras, não só no que diz respeito ao acesso, mas também na forma de produção e valorização do conhecimento produzido na universidade, que não contempla os saberes das comunidades. A articulação dos resultados de pesquisas que impliquem na melhoria de vida dos grupos sociais mais necessitados, para orientar práticas universitárias, sobretudo, das universidades públicas, na órbita conceitual das ações afirmativas, significa mais do que dar curso à sua intrínseca e constitucional função social, deve fazer parte da própria missão das Universidades públicas brasileiras (PAAF, 2006/2007).

O PAAF parabeniza a UNEB pelo fato do cumprimento de suas obrigações sociais e legais, e de orientar-se sensivelmente às demandas sociais, ao cumprimento de sua missão institucional e às demandas que há décadas vêm sendo pautadas pelo Movimento Negro brasileiro, principalmente no campo da educação. Não por coincidência, um número considerável de professores e dirigentes negros da UNEB, incluindo-se sua reitora por oito anos, Ivete Alves Sacramento, tiveram no Movimento Negro o início do processo da sua formação política e continuam de uma forma ou de outra, comprometidos com a sua agenda social. Tal característica parece ser fator importante na identificação de estudantes negros com uma universidade em que ele se vê reconhecido nas instâncias decisórias.

Para o Programa, uma das características positivas da missão institucional unebiana é a notória diversidade que singulariza a composição da sua comunidade de estudantes, funcionários e professores. Diferenças culturais, valores e concepções de mundo, advindos das mais diversas regiões, com seus respectivos modos de vida, de trabalho e de relações sociais, configuram um rico e igualmente diverso quadro de possibilidades de crescimento, científico, tecnológico, acadêmico e social para a UNEB, assim como, de oferecimento de alternativas criativas para o enfrentamento dos problemas nesses campos que a contemporaneidade coloca não só para esta instituição universitária, como também para todas as universidades brasileiras, de um modo geral.

Assim, essas características se configuram como políticas institucionais afirmativas da diversidade, da democratização e da inclusão, presentes em diversas instâncias da

Universidade. Ao considerar o sistema de cotas na graduação e pós-graduação oficialmente em 2002, mas já realizando uma seleção preferencial, para a admissão de aluno especial em 2001, início de seu programa de Pós-graduação *strictu sensu* em Educação e Contemporaneidade, a UNEB demonstrou uma sensibilidade às demandas do movimento negro.

Tal objetivo fundamenta-se na convicção de que a diversidade entendida contemporaneamente como a convivência democrática e de valor intrínseco não-hierarquizado entre modos, formas e concepções de vida social, característicos da singularidade de grupos humanos específicos coexistindo em espaços públicos comuns, é fator substantivo de enriquecimento das experiências histórico-sociais, ao mesmo tempo, de todos, indistintamente, e de cada grupo, particularmente (PAAF, 2006/2007).

Outra característica afirmativa é que a UNEB contribui para a consolidação da perspectiva de democratização, interiorização e regionalização do ensino superior.

O PAAF visa, então, fazer as seguintes proposições, trazidas no documento final de sua comissão organizadora: Fomentar e consolidar na UNEB uma cultura universitária plural; Institucionalizar o programa de ações afirmativas nas instâncias decisórias da UNEB; Implantar em todos os documentos oficiais que definem, regulam, operacionalizam e concebem a UNEB e seu funcionamento institucional, os princípios da Ação Afirmativa, dos Direitos Humanos, da Pluralidade Cultural e Diversidade Étnico-Racial; Defender e aperfeiçoar o sistema de reserva de vagas para candidatos negros (cotas) no vestibular e em qualquer outro processo seletivo nos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela UNEB.

Assim, o PAAF espera garantir a permanência física dos alunos ingressos através do sistema de cotas; Institucionalizar um Sistema de Acompanhamento e Avaliação dos estudantes ingressos através do sistema de cotas, individualmente no interior de cada curso a partir de indicadores de desempenho e evasão; Implantar um programa de bolsas acadêmicas, vinculadas ao desempenho, para ingressos através do sistema de cotas; Introduzir, no mínimo, 5% dos alunos ingressos através do sistema de cotas e não contemplados com bolsas acadêmicas, nos Programas de pesquisa, extensão e de monitoria de ensino da UNEB<sup>58</sup>.

Como podemos identificar a partir da reflexão sobre o PAAF, a ambiência construída pelas práticas na UNEB influencia a construção de um ambiente acadêmico onde os

<sup>58</sup> 5% corresponde ao total de bolsas oferecidas pela UNEB através dos seus Programas em relação à totalidade dos seus alunos.

estudantes negros se sintam acolhidos, e esse acolhimento pode ter encorajado os estudantes pesquisados a demandar a pós-graduação na universidade. Vale destacar que a UNEB foi a primeira universidade a introduzir em seus cursos de formação de professores em pedagogia, no programa rede UNEB 2000, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Através da Lei 10.639, a UNEB, no ano de 2003, começa a introduzir no ensino superior demandas do movimento negro e do Parecer da professora Petronilha Beatriz sobre a necessidade da formação de professores para trabalharem com os conteúdos da Lei.

### **6.5 - MÉRITO E PREFERÊNCIA NO ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO: AÇÕES AFIRMATIVAS NA SELEÇÃO DE ESTUDANTES PARA A PÓS-GRADUAÇÃO**

Neste sub-tópico, buscaremos analisar a importância do memorial no processo de seleção do mestrado em educação e contemporaneidade, considerando este instrumento como fator importante na seleção preferencial de estudantes negros e na análise de mérito educacional e temático desses estudantes.

A avaliação escolar é o resultado da história das interações do aluno com os professores, de sua trajetória escolar que acompanha o estudante nos comentários de colegas, funcionários e outros professores, com os quais ele já estudou. Logo, os processos psicosociais complexos postos em jogo pela avaliação dependem não somente dos conteúdos que estão sendo avaliados, mas também das relações sociais que envolvem a construção do conceito que a comunidade escolar faz do estudante, o que faz com que uma mesma bagagem de conhecimento, em ambientes, por professores e condições diferentes, produza resultados diferentes. O mesmo acontece no ambiente acadêmico; um estudante universitário é avaliado não apenas pela bagagem intelectual que ele traz, mas também pelos estereótipos construídos em função de sua condição social, pela escola que estudou, às vezes até pelo fato de que é filho (como em cursos tradicionais como Direito). Ser avaliado, então, é um processo que envolve uma série de categorias subjetivas de análise, onde os estudantes negros são mais vulneráveis. É a avaliação que vai construir a imagem de bom ou mau estudante, caracterizando o fracasso ou sucesso escolar e acadêmico. Não se pode avaliar positivamente um “objeto” do qual não se espere nada, a avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas. (HADJI, 2001).

As discussões desenvolvidas sobre as classificações não podem esquecer que esses instrumentos de conhecimento, que associam, por referência, sistemas de classificação (taxionomias) que organizam a percepção e a apreciação e estruturam a prática de

classificação, são produzidos por representações e estereótipos. Esses esquemas de percepção, de apreciação e de ação funcionam como avaliações através das quais as estruturas objetivas das quais eles são produto tendem a se reproduzir nas práticas avaliativas. Na verdade, trata-se de colocar as funções de reprodução de valores sociais e do sistema de classificação, que é profundamente dissimulado, no princípio de todas essas classificações escolares e das classificações sociais que determinam ou legitimam a estratificação educacional e social (BOURDIEU, 1998).

Sendo assim, a avaliação utilizada pelos professores, principalmente ao escolherem seus alunos para a iniciação científica, pode não refletir o mérito, desempenho e rendimento, mas as observações de aspectos sociais e étnicos raciais, aos quais são atribuídas preconceituosamente qualidades intelectuais a estudantes brancos. Diferentemente do que se poderia esperar, a prática na educação superior tem mostrado que o desempenho de estudantes não está diretamente relacionado aos resultados no exame vestibular, haja vista o fato de os estudantes cotistas terem apresentado bom desempenho<sup>59</sup>. Entretanto, esses cotistas, estudantes negros das escolas públicas, são preteridos na iniciação científica, e não são escolhidos para outros projetos de pesquisas. Vale destacar que não estamos afirmando que os escolhidos não possam ter seus méritos, mas que a oportunidade de ser escolhido, de ser preferido, raramente chega ao estudante negro, tenha vindo ele da escola pública ou da escola privada.

Observamos, ao longo de nossa trajetória acadêmica como estudante de Iniciação Científica na Universidade Federal da Bahia que, apesar de sermos exceção à regra, não tínhamos colegas de iniciação Científica negros, a representação dos estudantes negros, neste espaço altamente seletivo era insignificante com relação a seu peso na população e mesmo na universidade, conseqüentemente repercutindo na possibilidade de outros estudantes pensarem na pós-graduação como alternativa de carreira. Entretanto, programas como o AFROUNEB (Programa Afro-atitude do Governo Federal) um programa de Iniciação Científica para estudantes negros, diferencial da UNEB, objetivam completar a formação acadêmica do estudante negro e iniciá-lo em uma possível carreira voltada para a produção científica. Vale destacar que o programa trata de temáticas voltadas para os estudos étnico-sociais.

Estas reflexões permitem-nos compreender que as avaliações das professoras, em relação ao estudante negro, mesmo quando estes demonstram um bom desempenho em notas, são calcadas em conceitos depreciativos da capacidade intelectual dos estudantes, ao serem

<sup>59</sup> Ver pesquisa Jósélio Santos e Delcele Queiroz 2006.

considerados como esforçados, nas escolhas de qualidade e elogios que são ditos com uma timidez e prudência, “para não encher muito a bola”<sup>60</sup>, quando sua capacidade é inferiorizada ao lhe ser atribuídos adjetivos, que parecem refletir uma cautela. Entretanto, o mesmo comportamento não é percebido para os estudantes brancos, a mesma avareza nos elogios, a mesma timidez na atribuição de adjetivos, não é vista ao conceituar estes estudantes. Assim, contrariamente à interpretação dos efeitos da discriminação na subjetividade do estudante negro, principalmente no tocante a autoconceito, auto-imagem, autoconfiança e auto estima, que repercutem diretamente em suas expectativas, projetos pessoais em sua vida e investimentos na pós-graduação, a justificativa para a reduzida presença de estudantes negros na iniciação científica pode ser encontrada no próprio sistema de preferência que direciona a seleção de estudantes para esta iniciação e para os mestrados e doutorados. Dessa forma, o processo seletivo dentro da educação superior vai uns e preterir outros (BOURDIEU, 1979; CUNHA, 1999; CARVALHO, 2006).

Esse critério preferencial de seleção para a pós-graduação aproxima-se de uma reflexão que nos aponta que na avaliação para a seleção na pesquisa, a preferência do professor/pesquisador é determinante no processo, sofrendo influência de sua subjetividade, das representações feitas sobre os estudantes negros e brancos, estudantes cotistas e estudantes das escolas públicas e privadas, assim como origem social e racial do professor/pesquisador. Quando articulado, esse sistema de preferência produz matrizes de referência que introduzem nos procedimentos, nos critérios, no processo de avaliação, um perfil de pesquisador desejado, contaminado mais fortemente pelo estigma do estudante negro da escola pública e suas mazelas subjetivas.

A complexidade do fenômeno da avaliação é discutida por Perrenoud (1990), segundo o qual não existe avaliação sem relação social e sem comunicação interpessoal, tratando-se de um mecanismo do sistema de ensino que converte as diferenças culturais em desigualdades escolares. Interpretando a prática da avaliação nesses mesmos termos, Gimeno (1989, p. 373-403) explica que a informação sobre o estudante, coletada formal e informalmente, e centralizada nas mãos do professor, passa por um processo de seleção e elaboração que dá origem à emissão de juízos sobre o aproveitamento do estudante e respectiva qualificação. Os dados obtidos nesse itinerário não só são "contaminados", dada a natureza interativa da avaliação, como também se compõem de ponderações feitas pelo professor de forma singular,

<sup>60</sup> Expressões muitas vezes ouvida pelo pesquisador na sua carreira estudantil, de professores se referindo a outros estudantes e muitas vez ao próprio pesquisador.

de acordo com suas particularidades, inclusive ideológicas, epistemológicas e sócio-raciais. Sendo assim, para o estudante negro se sair bem, em qualquer nível do sistema de ensino, ele terá que superar as expectativas dos professores, para que, com a continuidade, mudem as expectativas sobre os estudantes negros, suas representações e estereótipos, afetando as próximas gerações. Neste sentido, temos aí, mais uma vez, a superseleção sofrida pelo estudante negro.

Quando se avalia o estudante para a pós-graduação, persiste uma idéia do valor acadêmico do estudante através das informações prévias que os professores recebem sobre ele, às vezes contrabalanceadas pela participação do estudante como aluno especial da sua disciplina. O problema é que para aluno especial também há seleção. A imagem, impressões e informações coletadas, objetiva e subjetivamente, para o julgamento a priori, orienta suas expectativas acerca do estudante e de sua capacidade na produção científica. Essas expectativas perturbam sua visão do possível rendimento do estudante, influenciando a leitura que uma banca, um professor, ou uma comissão, farão do projeto, relatório, monografia, dissertação ou tese. Assim, as expectativas negativas sobre os estudantes negros podem levar o avaliador a buscar nas produções acadêmicas desses estudantes, sem que ele muitas vezes perceba, apenas os indícios congruentes com suas expectativas. Isto ocorre porque é comum os estudos demonstrarem, a partir também de avaliações comprometidas com essa lógica, que os estudantes negros têm deficiência de formação educacional por virem, em grande maioria, da escola pública e, por esta razão, até os erros de ortografia são mais visíveis nesses estudantes.

Assim, essas primeiras informações ou impressões provocam inferências que guiam a coleta posterior dos indícios... A avaliação é uma operação de levantamento seletivo de indícios... Verifica-se que a avaliação é uma leitura influenciada por expectativas específicas referentes à produção de um produtor particular, em função do que se descobre, progressivamente sobre ele. A avaliação apresenta-se de certo modo, como uma operação que articula expectativas e indícios... Já se sabe que o valor assim atribuído expressa tanto um certo estado do “mercado” didático quanto o valor “intrínseco” do produto e que flutua em função das histórias pessoais e sociais do avaliador e do avaliado... A avaliação exige a construção daquilo que foi designado como seu referente, ou seja, um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas. Todos os critérios especificando um sistema de expectativas. Cada critério define o que se julga poder esperar legitimidade do objetivo avaliado... O referente de cada operação de avaliação deve ser construído a partir de um sistema plural de expectativas... Sempre há possibilidade de questionar a legitimidade de seu referente, de modo, por exemplo, a não exigir de um aluno o que manifestadamente ele não tem condições de produzir.”(Hadji, 2001, p. 42-46).

É também porque acreditam pronunciar um julgamento estritamente acadêmico e técnico que o julgamento étnico-racial se mascara sob os considerados eufemismos da linguagem teórica e acadêmica de: desempenho, aproveitamento, competências, habilidades, etc. E uma das coisas mais perversas, é que a avaliação professoral faz crer, no sistema de ensino, aos que são seus objetos, que esse julgamento e que toda a avaliação se aplica à aprendizagem, logo, o estudante negro é reprovado, não elogiado ou preterido, não pela discriminação racial, mas por sua incompetência, ineficiência e baixo aproveitamento, e jamais, em todo caso, pela sua pessoa social ou, mais brutalmente pela sua condição racial. Sendo assim, a transmutação da verdade racial em verdade escolar, não é um simples jogo de transferência de conceitos, mas uma reprodução que se materializa através dos mecanismos de avaliação professoral, tendo sua eficácia simbólica, seu poder de agir duravelmente sobre as práticas educacionais e pedagógicas.

É por referência à estrutura das trajetórias possíveis, levadas em conta as condições de competição e de ser positivamente avaliadas, que as condições étnico-raciais produzem as taxionomias escolares, que não são puramente “imparciais” e “neutras”, mas escondem uma estrutura de relações discriminatórias e preconceituosas complexas, onde estudante e professores são os atores.

Para Bowen e Bok (2004) as notas universitárias não são, de modo algum, uma medida plena das conquistas educacionais, e menos ainda determinam as realizações futuras na vida. Inclusive, contrariando a hipótese da “adequação”, os estudantes negros com credenciais acadêmicas modestas de acesso, têm maior desempenho acadêmico, em relação a seus colegas brancos, nas instituições mais seletivas em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, assim como informações divulgadas na imprensa sobre o desempenho de estudantes cotistas.

As experiências e relações vividas em uma trajetória que envolve intencionalidade e ação são constitutivas de uma realidade social a qual não se resume a fatos observáveis, mas a um sistema configurado que articula o social com o plano das relações. Analisar a educação a partir das relações implica defini-la desde uma perspectiva objetiva e subjetiva, porquanto a comunicação humana e a relação ensino-aprendizagem, não são, simplesmente, um ato de transmitir ou compreender, mas representa um momento e a configuração subjetiva do vínculo com o outro. Assim, se faz fundamental a compreensão do fato de que toda atividade que se produza na relação com o saber escolar é significativa na configuração da relação do sujeito com a vida. Para Macedo (2004), o tempo não representa uma perspectiva comutativa, há uma permanente reconstrução qualitativa do atual, onde o constituído passa a novas formas

de organização e de sentido. Nesse caso, está em jogo a relação entre a produção de sentidos específicos em face de uma trajetória como horizonte de significação. Ao serem atualizadas, os significados dados num certo momento de significação são colocados em suspensão, tanto pela conjuntura histórico-cultural presente quanto pelo valor subjetivo adquirido pelos sujeitos.

Os dados fornecidos pelos memoriais revelam uma compreensão das relações entre o mérito acadêmico e a preferência por candidatos.

A condição de um sujeito que narra sua vida coloca-o numa posição que é, ao mesmo tempo, de autor e de intérprete de si mesmo, onde a distância entre o sujeito e o *si mesmo* que é narrado é apenas fictícia. Portanto, o relato da trajetória de vida não representa o sujeito, mas o produz em uma determinada situação e tempo. “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo.” (LARROSA, 2002, p. 69).

Foi procedimento do Programa até 2006, requerer do candidato um memorial de sua trajetória educacional, levando em consideração a trajetória do estudante, através do memorial: na metodologia de análise dos perfis; experiências individuais; identificação do desenvolvimento de uma trajetória educacional e sua relação com seu objeto de pesquisa; comprometimento no desenvolvimento da pesquisa; elaboração e a reelaboração das experiências com os conhecimentos e a formação profissional; vocação para o trabalho de investigação científica identificado no desenvolvimento de uma relação com o saber; aproveitamento da iniciação científica e seu papel na visão acadêmica e formativa do futuro pesquisador, e muitos outros aspectos avaliativos, identificados em nosso trabalho, que não serão desenvolvidos, mas servem de material para entendermos a importância da consideração dessa metodologia de avaliação por parte dos professores. E que poderão ser desenvolvidas em outras pesquisas.

Antes de ser apenas mais um instrumento avaliativo, o programa procura compreender a articulação da trajetória de vida do estudante, sua experiência escolar, profissional e de estudos, em articulação com sua proposta de investigação. Optando por uma avaliação mais ampla e amadurecida do que a simples avaliação curricular, o programa parece buscar, na história de vida, isto é, nas partes significativas, identificadas pelos estudantes, um perfil. Muito mais do que procurar a melhor nota ou, ainda, uma simples avaliação curricular, esta etapa parece buscar uma “vocação”, uma identificação com o trabalho científico, uma justificativa para a busca por conhecimento e a construção de pensamento do estudante em suas relações com as demandas da contemporaneidade brasileira e baiana; um estudante

amadurecido na sua crítica e na sua reflexão sobre seu objeto de investigação, seu envolvimento pessoal e o sentido atribuído à sua proposta de pesquisa.

Ao escolher articular projeto e trajetória, o programa inova, ao solicitar, em um programa de mestrado, um memorial. Com a escolha do memorial, o programa busca identificar também a relação que os estudantes tiveram ao longo de sua vida com seu tema de investigação e o seu posicionamento frente a sua escolarização e sua aplicação na mudança de sua prática de vida. Além de possibilitar a liberdade para o candidato falar de sua vida familiar e pessoal, onde o programa parece encontrar outras relações e articulação entre mérito, trajetória e desempenho, o programa valoriza as experiências de estudantes com uma capacidade de liderança, com uma, experiência na atuação social e comprometido com a transformação da sociedade. Constrói, assim, um processo inclusivo e uma avaliação mais articulada e consistente, fazendo um tipo de ação afirmativa, ao utilizar a trajetória do estudante como instrumento avaliativo.

O relato no memorial pode ser tomado, como uma estratégia privilegiada do encontro entre as percepções e a construção de sua subjetividade, em um espaço de re-significação de sentidos. O relato da trajetória de vida, então, opera, no campo da avaliação educacional, na articulação entre formação, elaboração e reelaboração de experiências e conhecimentos, uma prática reflexiva, um discurso social, cultural e político, assim como as significações e apreensões da realidade. O relato, como um momento de discurso, é também um espaço sócio-histórico, produzindo efeitos e inter-influências sobre os sujeitos, fazendo emergir um saber, fruto de um processo de auto-reflexão que, não intencional, inevitavelmente se torna também pedagógico, terapêutico e dialético, para o estudante.

A análise de trajetórias nos parece, então, estratégica no campo educacional das relações étnico-raciais, para a compreensão da experiência de educadores, professores, gestores e estudantes, por isso uma fonte de avaliação e investigação fundamental, mas também uma tecnologia educativa, que move processos de identificação, reorganiza escolhas e tomada de decisões, podendo reconfigurar a internalização das experiências.

Esta profunda ligação entre discurso e experiência é um laço indissociável entre a experiência e a sua (re) elaboração na condição “terapêutica e pedagógica” do relato, enquanto possibilidade de rememorar, reviver e ao mesmo tempo recriar o vivido, uma possibilidade central para um processo de avaliação educacional e da experiência de si. Como podemos interpretar, a partir de Larrosa (2002), muitos termos nos memoriais significam uma relação consigo mesmo. Logo, como considera o autor, as práticas pedagógicas são aquelas que produzem ou transformam a experiência que as pessoas têm de si mesmas, sendo que o

que é importante não é que se aprenda algo exterior, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educando consigo mesmo, pois a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. Assim, a solicitação dos memoriais no processo de seleção para mestrado, demonstra a preocupação, no processo de avaliação, em termos da trajetória educacional do estudante/pesquisador, além de provocar um momento reflexivo sobre a carreira escolar e de formação do candidato, em articulação com suas demandas de investigação. O memorial, como instrumento avaliativo em uma concepção ampla, retrata uma trajetória educacional de significados, sentidos e significações que podem falar de um perfil de pesquisador que se busca em um programa.

Para Larrosa, a mediação das histórias de vida, em primeiro lugar, relaciona a aprendizagem com a própria experiência do estudante, e, em segundo lugar estimula a reflexão crítica acerca da imagem que os sujeitos têm ou de si, ou seja, o memorial é uma possibilidade de uma autoreflexão discursiva, um discurso sobre si. O sentido do que somos depende, segundo o autor, das histórias que contamos a nós mesmos, e sobre nós das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, diversos personagens em diversas posições. Por outro lado, essas mesmas histórias são construídas em relação às histórias que escutamos, e que somos compelidos a reproduzir. O relato do memorial pode ser assim, um processo formador de uma identificação discursiva, compreendida como a identificação de um si mesmo relacional com sua trajetória e, portanto, marcado pela abertura de um “Eu” afetado pelo outro. Nesse sentido, as posições identitárias assumidas no discurso sobre si, dão conta dos processos de mútua constituição entre o sujeito e suas relações e posicionamento na vida.

Constitui-se, assim, através da categoria de identificação discursiva, uma interessante compreensão das relações entre o sujeito, o Outro e o outro, e sua história. Nesse caso, a fronteira com que normalmente se distinguem fatos e percepções pode ser entendida menos como indicador de oposição e diferença e mais como área de negociação e trânsito entre esferas objetivas e subjetivas, que na trajetória de vida se articulam mutuamente e nunca se dicotimizam. Opostos podem ser convergentes; semelhantes podem ser diferentes; presente, passado e futuro são articulados subjetivamente em um espaço atemporal; significado, significante e significação adquirirem status estratégicos e fundamentais na auto-compreensão da vida de um sujeito.

Como podemos observar a seguir, o memorial é um momento de reflexão onde emoções, sentimentos afloram. Para os estudantes negros observados, o relato no memorial significa lembranças dolorosas e momentos de grande satisfação; mas de todo modo para, relatar sua história é significativo para sua trajetória.

Este memorial foi escrito com alma, sangue, coração e cor (Mumbi)

Para a candidata Mumbi, o relato em seu memorial é mais do que a simples descrição de fatos históricos de sua vida escolar, acadêmica e profissional. É evidente que relatar o passado é mais do que relembrar situações, ou buscar e articular eventos em uma seqüência de apresentação pessoal de um candidato a uma vaga no mestrado. Para a candidata é reviver, com a alma, experiências; é sentir emoções e sentimentos marcados na subjetividade; é escrever sobre uma vida, simbolizada no sangue, que pode querer dizer vida, mas pode também dizer sobre identidade, identidade de mulher, identidade do povo da roça, identidade negra. Pode dizer de sofrimento, de obstáculos e de vitórias conquistadas na luta, na resistência, na coragem e na determinação.

Ao falar de coração, ela parece estar se referindo às paixões, amores, desejos, sentidos que ao longo de sua vida foram tomando corpo; a construção de sonhos e lutas que só quem vive com o coração é capaz de sentir. Mumbi fala de vida, vida que muitas vezes reflete uma trajetória sofrida. Com dificuldades de todas as espécies, ela teve que guerrear enfrentar e vencer e, agora, como vencedora, tem de lutar mais uma vez por um espaço que desde a infância lhe foi negado, pela sua condição social e racial, mas, com garra e determinação, ela mudou o seu destino. Enfim, um coração de pesquisadora que não está distante de seu objeto, mas que tem um comportamento ético o suficiente para revelar de onde fala e deixar sua história falar.

Mas Mumbi traz outro elemento na escrita, traz cor, cor talvez da caneta ou do papel, mas, sobretudo, evoca uma cor que ela traz ao longo de sua narrativa, cor que foi importante ao longo de seu relato de vida, que pintou sua trajetória de exclusão, mas também coloriu sua luta, sua determinação e sua vitória. Por tudo isso, encerra seu relato com “alma, sangue, coração e cor”. Assim, para a estudante o memorial é um espaço de reflexão e de revisão de caminhos e dos significados da trajetória educacional.

Neste memorial pretendo analisar e refletir sobre esse caminho, sobre a construção que tenho buscado desenvolver ao longo da minha experiência como educadora baiana, brasileira e descendente de africanos... É sobre essa trajetória significativa, na qual pude perceber e adentrar em outras perspectivas educacionais, como por exemplo, a do projeto Odemodé Egbé

Asipá - Juventude da Sociedade Asipá, desenvolvido pela comunidade-terreiro Ilê Asipá, onde pude me aproximar do universo do patrimônio civilizatório africano-brasileiro e de sua cosmogonia na qual encontrei um sentido para a construção do meu caminho que pretendo discorrer. É nela que vou me debruçar neste memorial. (Luinê)

Para a candidata Luinê, o memorial serve como material de análise e reflexão de uma caminhada como educadora. Preocupada em definir o que pretende fazer, a candidata parece identificar a construção de algo, através de suas experiências, mas, sobretudo de suas identidades que parece fazer questão de destacar, principalmente a de descendente de africanos.

No memorial, explicita o que ela chamou de “trajetória significativa”, a qual a fez entrar em outras perspectivas educacionais, próprias do processo e patrimônio civilizatório africano-brasileiro de um terreiro de candomblé. Destacando essa experiência adquirida na graduação na UNEB em um programa de Iniciação Científica, revela uma trajetória de mudança de perspectiva educacional, articulando preocupações reveladas ao longo de sua trajetória anterior à faculdade, e no seu encontro com a educação superior.

Neste sentido, alguns estudos citados anteriormente, inclusive os de Bourdieu, apontam o professor como um relevante elemento influenciador do desenvolvimento e desempenho intelectual do estudante, o que nos leva a refletir sobre o impacto do racismo na carreira escolar dos estudantes negros e sobre as causas do fracasso escolar.

Precisamos pensar nas diversas perspectivas que envolvem as Ações Afirmativas, considerando uma ação que questione o modelo educacional e sua forma de reprodução social, na busca da redução das desigualdades sócio-raciais. Começamos então a pensar na importância da emergência de um tipo diferente de cultura universitária e de produção de conhecimento, surgido de outras histórias, de memoriais dos que não venceram, dos que foram colonizados, dos que estão à margem das promessas da modernidade. Este novo pensamento sobre a educação é mais do que um conceito analítico, significando também ação e libertação da opressão social, cultural e étnico-racial, mas também e sobre tudo, da opressão intelectual, da colonização do conhecimento e do pensamento, a partir do sistema educacional e de ensino (MIGNOLO, 2004).

## **6.6 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO**

Como podemos observar no capítulo, ação afirmativa no campo da educação pode ser entendida como toda ação que vise interceptar os mecanismos de reprodução social no sistema de ensino, um mecanismo de redução das desigualdades sociais, através de medidas estratégicas na desarticulação de mecanismos estruturais de reprodução de uns determinados privilégios históricos, que se naturalizaram.

A ambiência da UNEB, caracterizada pelo perfil social e étnico-racial de professores, funcionários e alunos, pela sua localização, por sua política inclusiva, pelo seu programa de ações afirmativas, pela forte presença dos movimentos sociais na instituição, pelas características históricas da instituição, pelo fato de a UNEB ser uma universidade estadual, pelo perfil de seus dirigentes, pela presença de vários professores do interior do estado, por ser uma universidade de maioria negra, pela forte participação da comunidade nas decisões, pela presença do movimento estudantil e negro na decisão das cotas, pela relação de convívio sensível dos professores para a condição de seus alunos, entre outros aspectos, favorece a implantação de um programa de mestrado que contempla linhas de pesquisa que questionam os modelos educacionais na contemporaneidade e o acesso de estudantes negros.

As Ações Afirmativas são também, uma estratégia de evitar o processo de reprodução de uma cultura dominante, que impede a opção, a escolha, identificação, a construção de ideais múltiplos, desrespeitando a diversidade e a alteridade. Assim, pensar em ações afirmativas é pensar na pluralidade cultural e na possibilidade de escolhas diferentes do padrão, sem cair em estigmas inferiorizantes.

É preciso pensar que mais do que uma política de ações afirmativas, é necessária uma ampla reforma no sistema de ensino, que contemple uma nova universidade, com novas características. Não basta implantar um sistema de cotas, é preciso transformar a política educacional e o projeto acadêmico e estratégico das instituições de ensino superior.

A herança colonial no Brasil criou privilégios para a população branca, fruto de um processo civilizatório de valores e referenciais educacionais, onde o modelo europeu era o ideal. Para que a diversidade de valores e a pluralidade de referenciais possam ser introduzidas de maneira não hierarquizada no sistema de ensino, é preciso evitar que os privilégios étnico-raciais da população branca não sejam tomados como único referente. Assim, o papel das ações afirmativas é de interceptar sua reprodução, possibilitando uma melhor adequação e posição da pluralidade cultural no sistema de ensino e, conseqüentemente, um outro olhar para o sistema de avaliação e para o desempenho estudantil.

Ações Afirmativas, no campo educacional no Brasil, são ações que visam reparar desvantagens históricas, onde os estudantes brancos se beneficiam do legado de um processo colonial, histórico de exploração e domínio cultural, que lhes possibilita melhor desenvolvimento escolar, através de mecanismos objetivos e subjetivos. Seja através da construção de uma auto-estima, autoconfiança, autoconceito e uma auto-imagem positiva nas diversas possibilidades de afirmação social, conceitos de efeito subjetivo, estratégico e fundamental no desempenho escolar, quer seja através da cultura e do saber escolar exigidos pela escola, que privilegia a cultura do colonizador e um processo civilizatório que possibilita maior facilidade de identificação para a população descendente dos colonizadores.

Como observado, os estudantes pesquisados apresentavam uma compreensão do sistema de ensino que demonstrou uma insatisfação com um tipo de prática pedagógica. Apesar de não apresentarem muitas dificuldades ao longo da adaptação ao modelo de ensino, pareciam viver em constante conflito. Certos de que a escolha pela educação era a via de libertação, se apoderaram do saber escolar, como estratégia emancipatória, sem, contudo, se render à assimilação cultural por completo. Com uma postura contestadora, os estudantes estavam sempre interrogando a pedagogia escolar, a metodologia de ensino e os limites das práticas pedagógicas.

Como pudemos observar, os estudantes mantinham uma relação de busca constante de conhecimento e de encontro com algo que atendessem às suas demandas e concepções sobre as injustiças sociais e a condição negra no sistema de ensino. Os estudantes pesquisados demonstraram determinação e uma relação positiva e de autoconfiança nas suas convicções e atitudes frente ao sistema de ensino.

Em nosso estudo, os estudantes/professores defenderam uma prática reflexiva, crítica e inovadora. Buscando fazer de forma diferente e questionar sua própria prática educacional, os estudantes mostraram sua inquietação com um modelo pedagógico onde foram educados e que tinham que reproduzir. Trouxeram questões relacionadas ao meio ambiente, à identidade, às relações étnico-raciais, à pluralidade cultural, e, mais especificamente, ao currículo escolar, à formação de professores em uma abordagem inclusiva e plural. Numa busca constante por qualificação, procuram aperfeiçoamento profissional e aprofundamento de estudos. Tais aspectos parecem ter influenciado a almejar algo além do que a graduação podia lhes oferecer, buscaram na pesquisa e no ensino de pós-graduação alternativas para as suas demandas intelectuais.

A resolução de aprovação de cotas para estudantes negros na pós-graduação significou um grande avanço na inclusão desses estudantes na pesquisa e no ensino de pós-graduação.

Apesar de apresentarem uma trajetória de obstáculos sociais, e raciais, os estudantes construíram um currículo significativo.

A presença de professores negros na universidade e no Programa foi fator fundamental na identificação e acolhimento de temáticas étnico-raciais e, principalmente, na identificação dos estudantes negros com esse espaço acadêmico que, como relatado, em geral não é favorável à presença de estudantes negros.

Como observamos, o programa de ações afirmativas da UNEB reflete um clima institucional sensível às minorias étnico-raciais, favorecendo a presença de ações afirmativas na pós-graduação, que vão além de um sistema de cotas.

A utilização do memorial como instrumento de avaliação possibilitou aos estudantes negros uma maior chance de apresentarem seus méritos, ao longo de sua trajetória de vida, articulado com o anteprojeto e fornecendo uma melhor identificação do perfil dos estudantes que o mestrado gostaria de formar. A utilização desse tipo de instrumento avaliativo pode ter facilitado a implantação de um sistema de preferências para estudantes negros, característica fundamental na elaboração de um sistema de cotas nos processos seletivos da universidade, na Iniciação Científica e nas pós-graduações. A utilização do memorial, assim, se mostrou uma grande ferramenta no processo avaliativo, estratégico na construção de um sistema de referência e preferência.

A Ação Afirmativa possibilita a construção de novos currículos, novos modelos de avaliação e uma formação de professores mais comprometida na construção de uma universidade plural, inclusiva e sintonizada com as demandas globais dos diversos continentes e dos diversos processos civilizatórios.

## 7. CAPÍTULO IV

### CONSTRUINDO SABERES E AFIRMANDO A PLURALIDADE, UMA OUTRA RELAÇÃO COM O SABER ACADÊMICO

O capítulo tem por objetivo refletir sobre a cultura acadêmica no Programa de Pós-graduação em Educação da UNEB, identificando aspectos que possam influenciar a aproximação e a aceitação de estudantes negros no PPGEduc. Para tanto, buscamos encontrar características no programa que possam ter influenciado a identificação e aproximação dos referidos estudantes negros ao programa.

Diferentemente da pós-graduação (especialização) *lato sensu*, a *stricto sensu* (mestrado e doutorado) investe na pesquisa e no ensino de conteúdos voltados para determinados temas ou área de concentração, priorizando temas inéditos, que demandam pesquisas originais, de tal forma que, uma vez concluído, o projeto passa a ser julgado tanto pelo seu mérito acadêmico-científico quanto pelo avanço que representa em uma determinada vertente do conhecimento. A presença de pesquisadores negros e de temáticas de interesse das populações negras podem contribuir para o fortalecimento desses princípios. Trata-se, portanto, de uma postura predominantemente comprometida com o avanço da pesquisa acadêmica e, em consequência, do pensamento científico independente e plural.

Os resultados esperados devem, na expressiva maioria dos projetos, estar epistemologicamente comprometidos com o pensamento científico independente, ainda que o objeto pertença à ordem do cotidiano. Pode-se debitar a essa postura epistemológica uma boa parte das acusações que se voltam contra a academia, que passa a ser contestada, como *locus* do saber divorciado dos problemas da sociedade que a mantém e da diversidade cultural que a constitui. A própria universidade deve passar a se rever nessa direção, propondo uma linha divisória interna que, distinguindo a pesquisa básica da pesquisa aplicada, considere aspectos estruturais do pensamento científico e aspectos práticos do desenvolvimento social brasileiro. Entretanto, mesmo avançando nessa direção, devemos ficar atentos à autonomia no campo da pesquisa. Entretanto, se são os pesquisadores ou a chamada comunidade científica que define os objetos, as bases teórico-metodológicas e os limites ou escopos dos resultados que se pretendem alcançar, como possibilitar o espaço para temáticas étnico-raciais, se não dermos preferência para a democratização e pluralidade no campo da pesquisa? No cenário da pesquisa acadêmica, todas essas variáveis submetem-se, em última instância, às preferências intelectuais e, não raro, às decisões dos pesquisadores, que não dão espaço para os

pesquisadores negros. É esta que parece ser a forma clássica de se produzir e reproduzir a pesquisa, ciência e conhecimento no âmbito da pós-graduação.

### 7.1 – COLONIALISMO INTELECTUAL E REPRODUÇÃO SUBALTERNA

Neste subcapítulo procuramos identificar teoricamente como o conhecimento científico ajuda a reproduzir não apenas a estrutura social, étnico-racial e cultural, mas a condição de subalternidade intelectual.

Esperamos, assim, caracterizar o universo acadêmico como um espaço de reprodução do conhecimento, onde o pensamento e a ciência européia estruturam e subjagam outras possibilidades de emancipação intelectual. Buscamos também, no subcapítulo, caracterizar os mecanismos de reprodução social e exclusão dos estudantes negros da pós-graduação *strictu sensu*.

A cultura universitária, destituída dos valores característicos da nossa população, é incapaz de produzir conhecimentos significativos sobre outras realidades, territorialidades e visão dos problemas, seus métodos e metodologias para solucioná-los. Essa universalidade do pensamento euro-americano impede que possamos extrair perspectivas, alternativas e realidades que possibilitem outras dinâmicas de conhecimentos e saberes. Apesar do conhecimento universitário não considerar outras elaborações teórico-metodológicas, alguns espaços de resistência se insurgem nos estudos subalternos, nos estudos pós-coloniais, nos estudos sobre modernidade/colonialidade/descolonialidade.

Em consequência da mediação simbólica da educação herdada institucionalmente e legitimada, o pensamento europeu tornou-se uma forma sutil do discurso de modernidade, da civilização, da ciência, do conhecimento e da verdade. As universidades brasileiras e as classes dirigentes e médias não são e nem pensam exatamente como os europeus ou americanos, mas parecem desejar fervorosamente e lutar ardorosamente por essa condição. Por essa razão, “a casa grande” continua a querer determinar a forma de pensar, ser e agir “na senzala”. É uma tentativa de continuar subalternizando o pensamento, a pesquisa e o conhecimento, procurando a todo custo preservar uma ética patrimonialista colonial, cuja meta é a sujeição da nossa população de descendência afro-aborígine (LUZ, 2000).

Assim, temos “a *casa grande*”, a *universidade*, espaço territorial eivado dos valores de prolongação colonial-imperialista, onde currículos, normas e procedimentos científicos atualizam leis; prescrições; discursos e teorias geopolíticas que delineiam arquiteturas das ciências, para outros espaços territórios excluídos da cultura universitária; e “a senzala”,

representando as comunidades, as universidades estaduais e do nordeste; o povo, que se insurge e afirma valores africanos.

No confinamento da "senzala intelectual", existem aqueles seduzidos pelos valores do mundo da "casa grande intelectual" e aqueles que procuram permanentemente fundar outro território para além da "senzala" – o "quilombo". São estudantes e professores que, não satisfeitos com as regras do dominador, se insurgem e resistem à subordinação do conhecimento, intelectual e científico. Vale destacar que esses produzem novas formas de interpretar os fatos, e essa é a grande conquista epistemológica: poder ler a realidade que está aí, com outras categorias de análise, com outros olhares, enxergar outras coisas, desconstruir estereótipos e representações, lendo o que as pesquisas já mostram, há muito tempo, de outras perspectivas. Esses analistas simbólicos tendem e são seduzidos a reproduzir a linguagem acadêmico-científica ancorada à "casa grande", e transformam-se em "feitores", "capitães-do-mato" vigiando, punindo, boicotando as iniciativas daqueles que se insurgem e propõem o "quilombo" como alternativa de territorialização civilizatória (LUZ, 2000).

O negro, além de ser um objeto da ciência, instala a problemática do negro como objeto de ciência e marca a distância teórica e científica que tenta estratificar a dominação metaforicamente representada na casa grande x senzala, e quilombo, ratificando um status que é apresentado sutilmente com os métodos e normas do trabalho científico, determinando e mantendo a condição de subalternidade dos que não seguem o método científico. Muniz Sodré reflete sobre a territorialidade africana, destacando:

Os estudos sobre o negro no Brasil são mais repetição do método acadêmico do que pensamento. O que me interessa, (..) é a possibilidade de ver um pensamento original uma filosofia que inclui o corpo, que não é só conceitual. Mas o que é a filosofia no Brasil. Certo, eu também estudo Heideggert, Hegel, Platão, adoro esses caras, mas acho que se você ler realmente os grandes filósofos, independente da academia, você constata que eles estavam preocupados com a cidade deles, digamos assim. “Acho que você só pensa originalmente quando o faz radicalmente, a partir de raízes, o que a academia no Brasil não ousa fazer”. (LUZ, 2000)

Dessa forma, as Universidades e outras instituições educacionais do Estado oficial, tendem a representar os micro-espços da "casa grande", e sua extensão, a "senzala"; e os quilombos são os espaços onde um outro pensamento parece surgir, como o que incipientemente parece se refletir na busca de estudantes, "quilombolas" na UNEB.

Há alguns anos, destacávamos a urgente necessidade de pensar a relação da Universidade com a genealogia pluricultural da nossa nação. Pensar essa relação é estabelecer uma ação desafiadora e complexa. Que realiza um

inventário crítico dos valores culturais especificamente éticos e estéticos que fundam a Universidade brasileira, dando relevo aos crescentes conflitos e tensões entre as tentativas de supremacia euro-norte-americana e as formas de resistência e afirmação civilizatória africano-brasileira que compõem a nossa identidade nacional. (LUZ, 2000)

A existência da Universidade brasileira está assentada num *locus* neocolonial, inviabilizando as possibilidades de absorção da diversidade civilizatória em sua órbita. Esse *locus* se caracteriza pela dinâmica étnico-cultural de pesquisadores enriquecidos pela singularização de suas experiências africanas e ameríndias que resistem, reelaboram, revitalizam, expandem e imprimem suas alteridades neste espaço histórico-geográfico chamado Brasil. O nome Brasil, cabe ressaltar, segue uma ordem de valores e convenções ideologizadas pelo colonizador que, de posse do território, impõe a sua visão de mundo, sem considerar as outras formas de ser e existir dos povos fundadores da terra. É essa ética patrimonialista colonial que lastreia a idéia, o fazer, a Razão e o conhecimento de base euro-norte-americana da Universidade brasileira.

O colonizador faz a história e sabe que a faz. E porque se refere constantemente à história de sua metrópole, indica de modo claro, que ele é aqui o prolongamento dessa metrópole. A história que escreve não é, portanto, a história da região por ele saqueada, mas a história de sua nação no território explorado, violado e esfaimado. A imobilidade a que está condenado só pode ter fim se o colonizado se dispuser a pôr termo à história da colonização, à história da pilhagem, para criar a história da nação, a história da descolonização. Mundo compartimentado, maniqueísta, imóvel, mundo de estátuas: a estátua do general que efetuou a conquista, a estátua do engenheiro que construiu a ponte. Mundo seguro de si, que esmaga sem suas pedras os lombos esfolados pelo chicote. Eis o mundo colonial. (LUZ, 2000).

A universidade, que vive imersa nos valores colonialistas, parece ter dificuldade de incorporar outras produções de conhecimentos, fora da geografia dominante euro-norte-americana. Incapaz de expressar toda a riqueza do pensamento e saber afro-indígena brasileiro, seu sistema imperialista, simbólico, estruturado por uma filosofia e uma epistemologia coerente com suas compreensões e formas de se relacionar com o conhecimento e o mundo a sua volta, vem subalternizando todo o saber fora da geografia do poder.

O recalque acadêmico-científico que se alimenta das migalhas das relações de prolongação colonial na sociedade brasileira e as formas de insurgência teórico-metodológica dos pesquisadores negros que lutam pelo direito à alteridade, são atitudes quilombolas que

emergem na contemporaneidade. Esses dois movimentos demonstram a necessidade de a Universidade brasileira realizar uma profunda revisão ontológica de sua produção de conhecimento, que tenta recalcar a pulsação pluricultural da sociedade.

Há, com muito vigor, um processo dinâmico, porém incipiente, de subversão e insurreição de um pensamento dos subalternos, uma nova relação com o espaço-tempo que questiona a modernidade e a pós-modernidade, em função da pluralidade de contemporaneidades. Um pensamento capaz de estabelecer e/ou institucionalizar uma estrutura paralela-alternativa de coexistência entre o continuum africano e euro-americano no contexto universitário. São Núcleos de Pesquisa, Centros de Estudos, publicações, dissertações de Mestrado, teses de Doutorado, movimentos de reestruturação curricular, eventos científicos, por uma outra cosmovisão e novas formas de sociabilidade com perspectivas estéticas estimuladas pelo intercâmbio e/ou interlocução com as comunalidades de base africana e outras. É importante salientar a expansão desse movimento de insurgência influenciando e recriando, no cotidiano universitário brasileiro, um novo continente teórico-epistemológico para os vários campos de conhecimento e suas clássicas modulações (LUZ, 2000).

Muitos exemplos vigorosos têm causado perplexidade, inclusive em territórios acadêmicos que insistem em estruturar-se a partir da submissão teórico-epistemológica neocolonial. É importante, assim, a reflexão sobre o *continuum* sócio-existencial africano e indígena nas Américas, formas de sociabilidade que influenciem uma nova estrutura para o território epistemológico universitário. Essa re-territorialização da Universidade proporcionaria às gerações sucessoras condições de uma ética da coexistência capaz de fortalecer a nossa pluralidade cultural no campo científico.

A epistemologia eurocêntrica se caracteriza não apenas por privilegiar um padrão de pensamento ocidental, mas também por estudar o “negro e a cultura negra” como objeto e não como sujeito e estância cultural capaz de produzir conhecimentos. Ela encobre, ao mesmo tempo, a geopolítica do poder e de sua relação com o saber, a partir das quais pensam os pesquisadores, cientistas e intelectuais acadêmicos brancos e que tentam fazer aceitar em nome de uma falsa objetividade e neutralidade epistêmica, as categorias e suas formas de ler e articular e interpretar, construindo realidades.

Recentemente, nas universidades brasileiras, começa o rompimento com a universalidade do processo civilizatório europeu e ocidental da epistemologia moderna de base filosófica e cartesiana. Temos o crescimento dos estudos sobre a subalternidade, os pós-coloniais e, na Bahia (educação e contemporaneidade), os estudos sobre as

contemporaneidades e os processos civilizatórios, possibilitando a desestabilização e a interceptação das verdades da ciência moderna européia, e impedindo que a educação seja mais um mecanismo de reprodução social. Temos a nova situação de sujeitos das minorias discriminadas estudando a si mesmos como sujeitos que pensam e produzem conhecimentos, a partir de corpos e espaços subalternizados e inferiorizados pela epistemologia racista e colonial. Isso provocou uma ruptura epistêmica, de um modelo que atribuía, e reconhecia a produção de teoria aos sujeitos ocidentais brancos, enquanto os não-brancos produziam folclore, mitologia ou cultura, mas não conhecimento. Essas insurgências abrem um potencial para a descolonização do conhecimento, ao desafiar a “ego-política do conhecimento”, opondo-lhe a “geopolítica e o processo civilizatório de construção escolar da produção do conhecimento” dos sujeitos subalternos.

O discurso cientificista que esconde “*locus* de enunciação”, ou seja, quem fala e a partir de qual corpo e espaço epistêmico nas relações de poder se fala, esconde também o mito da geo-ego-política do conhecimento, desautoriza as vozes críticas provenientes dos pensadores de grupos subalternizados, inferiorizados pelo racismo epistêmico hegemônico e não reconhece os pesquisadores negros. Se a epistemologia tem local de origem, tempo e cultura, ela é passível de não ser considerada única, pode até ser dominante e hegemônica, mas não universal. A construção desta epistemologia, de base filosófica, não pode deixar de considerar outras formas de produção do conhecimento, com o nos traz Mignolo (2004), sobre a hermenêutica pluritópica, ou até outras formas de compreensão do conhecimento como a gnose. Isso é o que alguns (Ramon Grosfoguel, Walter Mignolo e o grupo colonialidade de poder) chamam de racismo epistemológico imperante no sistema-mundo, há mais de quinhentos anos (GROSFOGUEL, 2007).

O eurocentrismo busca desqualificar essas outras epistemologias e hermenêuticas como formas de produção de conhecimentos, inferiorizando-as e subalternizando-as, desse modo, construindo um mundo de “pensamento único” que não permite pensar “outros” mundos possíveis, outras saberes civilizatórios e outras ciências. Já o projeto de pensar a contemporaneidade, e os processos civilizatórios, parece transcender o monopólio civilizatório epistêmico do sistema eurocêntrico moderno/colonial.

Assim, essa diversidade de propostas de epistemologias “outras” subalternizadas e silenciadas pela forma de fazer ciência e produzir conhecimento, transcende o conhecimento e a ciência da modernidade para além do tempo-espaço nas contemporaneidades.

O privilégio epistêmico da civilização européia foi consagrado e normalizado com a colonização das Américas no final do século XV. Desde re-nomear o mundo com a

cosmologia cristã (Europa, África, Ásia e, mais tarde, América), caracterizando todo o conhecimento ou saber não-cristão como produto do demônio, até assumir, que somente pela tradição greco-romana, passando pelo renascimento, o iluminismo e as ciências ocidentais, é que se pode atingir a “verdade”, o “conhecimento universal”. O conhecimento europeu inferiorizou todos os saberes que no século XVI foram caracterizados como “bárbaros”, convertidos no século XIX em “primitivos”, no século XX em “subdesenvolvidos” e no início do século XXI em “antidemocráticos” - o privilégio epistêmico das *indentity politics* hegemônicas (GROSFOGUEL, 2007).

Para Grosfoguel, a outra tendência da colonização do conhecimento é a estrutura disciplinar acadêmica dos estudos étnicos. A colonialização disciplinar ocorre quando se dividem os campos do conhecimento dentro dos estudos étnicos baseados em especialidades disciplinares das ciências humanas e se fazem estudos étnicos “sobre” e não “dos” e “junto aos” grupos étnico-raciais. Em vez de produzir conhecimentos a partir do pensamento *crítico dos grupos subalternizados*, as metodologias e a força da norma universitária impõem o padrão de pensamento, a epistemologia e os mecanismos de cobrança e opressão da academia branca. Isso afeta a produção de conhecimentos nos departamentos/programas de estudos étnicos porque, em vez de produzir conhecimentos “dos” e “com os” grupos étnico-raciais dirigidos a sua liberação, privilegia-se a produção de conhecimentos “sobre” os “outros”, seguindo a tradição epistemológica colonial para dominar e explorar.

Por outro lado, a simples interdisciplinaridade mantém intactas as bases disciplinares, aprisionadas às suas verdades e somente se abre ao diálogo interdisciplinar no interior da epistemologia ocidental, fechando-se ao diálogo transmoderno entre diversas epistemologias. Se pensarmos não a partir das disciplinas acadêmicas, mas a partir da “transdisciplinaridade”, no sentido de ultrapassar os saberes disciplinares, então a universidade se abrirá à diversidade epistemológica em lugar dos atuais monotopismo e monólogo da epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, que não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de pensamento crítico nem científico. A colonização disciplinar dos estudos étnicos constitui uma colonização epistêmica, já que as disciplinas acadêmicas privilegiam o padrão epistêmico eurocentrado (GROSFOGUEL, 2007).

Muito diferente seria se os programas ou departamentos de estudos étnicos se abrissem à transmodernidade, isto é, à diversidade epistêmica do mundo, e se redefinissem como “estudos descoloniais transmodernos”, propondo pensar “a partir dos saberes africanos e indígenas” e “com os africanos e indígenas”, “outros” subalternizados e inferiorizados pela modernidade eurocentrada, oferecendo definir suas perguntas, seus problemas e seus dilemas

intelectuais “dos” e “com os” próprios grupos discriminados. Isso introduziria uma metodologia descolonial muito diferente da metodologia das ciências sociais e das humanidades. Implicaria também um diálogo transmoderno entre diversos projetos ético-epistêmicos e uma organização temática no interior dos departamentos/programas de estudos étnicos baseados em problemas (racismo, sexismo, xenofobia, cristianocentrismo, epistemologias “outras”, eurocentrismo etc) e não com base em identidades etno/raciais (negros, indígenas, asiáticos etc) nem em disciplinas coloniais ocidentais (sociologia, antropologia, história, ciências políticas, economia etc). Os estudos étnicos redefinidos como “estudos descoloniais transmodernos” dariam uma contribuição importantíssima não somente ao saber acadêmico senão à liberação como projeto de descolonização (epistêmica, social, política, econômica e espiritual) dos grupos oprimidos e explorados no sistema-mundo moderno/colonial (GROSFOGUEL, 2007).

### **7.1.1 Racismo Acadêmico e Seleção à Pós-Graduação: a ambiência acadêmica e o pesquisador negro**

Nosso objetivo nesse sub-tópico é compreender como a seleção dos estudantes negros é feita, considerando o racismo institucional, em sua característica acadêmica, como um elemento que obstaculiza a entrada desses estudantes na pesquisa e no ensino de pós-graduação.

Discutir o acesso de estudantes negros à pós-graduação, considerando as ações afirmativas, passa por analisar o tipo de universidade que nós queremos e que tipo de estudantes queremos formar para essa sociedade. É discutir o papel da pesquisa no desenvolvimento social e econômico, e a função da universidade pública na construção de uma nação forte, independente, contextualizada nas demandas internacionais, porém com maior distribuição de renda, maior diversidade nos temas e abordagens teóricas, descortinando o racismo acadêmico. Assim, pensar no processo de entrada na pós-graduação implica em considerar todo o percurso para chegar, superar as barreiras à penetração nas “câmaras hermeticamente fechadas” que são os grupos de pesquisa. Então, além de conhecer os mecanismos de funcionamento da seleção, já estar articulado com uma linha de pesquisa e com professores, suas temáticas e projetos de pesquisa, os estudantes negros têm as barreiras veladas e dissimuladas de um racismo institucional que lhes impede de ser selecionados.

Para Carvalho (2006) “Como podem nossos pesquisadores teorizar sobre as relações raciais na sociedade brasileira se desconhecem e se recusam a analisar as relações raciais das

quais eles fazem parte e que eles mesmos ajudam a reproduzir?” Para o autor, cada vez que entrou um professor negro nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, linhas de pesquisa e interesses de conhecimento sobre a questão negra foram abertos ou ampliados. E é justamente por causa desse baixo número de docentes negros que ainda agora, após cem anos de vida acadêmica, muitas questões cruciais da nossa sociedade continuam sem ser discutidas com propriedade.

Quando observamos os chamados “centros de excelência” e os sobrenomes dos seus protagonistas, encontramos uma herança estrangeira fortemente presente, e o mesmo perfil racial branco e excludente, que termina por formar um tipo de pensar os problemas sociais brasileiros na perspectiva de uma elite intelectual branca, que constrói um *ethos* branco, que termina por criar uma referência intelectual para a academia brasileira, que é representada pela cultura de pesquisa e pós-graduação nas suas mais diversas formas. A rede de pesquisa é uma espécie de supra-rede da elite da rede de professores universitários que vão indicando seus “melhores talentos” (por sua vez recrutados da rede dos estudantes de graduação) para irem formando os centros de pesquisa e os programas de pós-graduação. Então, podemos entender que a preferência temática não contestadora da condição racial, na universidade brasileira, pode ser fruto de uma consequência de um universo acadêmico monocromático (CARVALHO, 2006).

Como podemos observar a seleção para a pós-graduação é o resultado de preferências de professores brancos, que demandam manutenção de linhas de pesquisas dos professores que as constroem, constituindo seus interesses de pesquisas, buscando encontrar estudantes que se adaptem a esses interesses e aos momentos de suas pesquisas individuais. Nesse quadro, às vezes nem há como comparar a capacidade relativa dos estudantes, porque além de não haver unificação e relativa constância de critérios entre os professores, existe a rede de relações, que vão desde critérios familiares, passando por amizades, relações econômicas, etc, até incapacidade teórica dos orientadores das linhas. Em suma, trata-se de um sistema de avaliação, no mínimo, com um alto grau de imprecisão, a qual pode ainda aumentar e tornar-se intensamente parcial quando incluímos as idiosincrasias dos membros das bancas, com suas preferências e rejeições de temas e abordagens que às vezes nada têm a ver com as eventuais escolhas dos candidatos (CARVALHO, 2006).

Enfim, o ingresso na pós-graduação se dá através de mecanismos explicitamente parciais e subjetivos, onde o racismo é um elemento a ser considerado, não levando em consideração as demandas sociais dos diferentes grupos étnico-raciais, culturais e temáticos, as necessidades de desenvolvimento da nação e que contemplem diferentes perspectivas

teóricas e bibliográficas, dando oportunidade à produção de outros saberes na inter-multi e transdisciplinaridade e transculturalidade na investigação científica. Nessa lógica de acesso tão excludente, o racismo acadêmico elimina candidatos negros que não tenham o domínio de metodologias e conteúdos que privilegiam o pensamento euro-norte-americano, tornando as chances de aprovação ligadas ao domínio de apenas um “universo” na universidade, que é o referencial das metrópoles.

Outro dificultador no acesso de estudantes negros à pós-graduação é o fato de professores procurarem estudantes que queiram trabalhar na linha de pensamento de autores que não contemplam uma discussão contemporânea, uma nova abordagem para as relações sociais, utilizando bibliografias desatualizadas e que buscam um discurso da hierarquia racial conciliadora, que reproduz e perpetua lugares e posições. Assim, são formados constantemente novos pesquisadores que produzirão pensamentos na linha da democracia racial, tornando-as sempre presentes no referencial teórico e no discurso acadêmico da elite intelectual brasileira.

A ideologia da democracia racial sobreviveu por tantas décadas, não exclusivamente pelo seu potencial argumentativo inicial, mas também, e principalmente, porque houve verbas públicas para reproduzir os quadros intelectuais que a disseminam: bolsas de estudo e verbas para pesquisas de mestrados, doutorandos e de professores que se dispunham a escrever sobre o assunto (CARVALHO, 2006).

A formação de linhas de pesquisa na pós-graduação é decisão de grupos e é resultado de diversas articulações e redes, das políticas de pós-graduação, da formação específica de doutores e seus currículos, suas respectivas concentrações de interesse e pesquisa, suas publicações e a possibilidade de reunir doutores do quadro que atendam às condições necessárias para a constituição de um programa de mestrado. A seleção para a pós-graduação, então, é o resultado de preferências, que não demandam a formação de programas de pesquisa e ensino de pós-graduação pluricultural e multidisciplinar, o que poderia fazer com que pesquisadores pudessem articular seus interesses de pesquisas em linhas flexíveis e abordagens diversificadas.

A prática de um critério de preferências de perfil estudantil, combinada com um conceito de mérito acadêmico, representado por provas geralmente com a idéia de que está premiando os melhores, reproduzem valores e concepções avaliativas. A seleção, então, para os programas, não contemplam mais profundamente a relação do estudante com o conhecimento ao longo de sua trajetória escolar. Dentro do conjunto de preferências elegido,

o objeto de investigação e suas categorias de análises são determinantes na identificação de amadurecimento intelectual e teórico. Na realidade, a seleção termina por reproduzir as expectativas dos programas e professores sobre os conteúdos e abordagens dos temas de suas linhas de pesquisa, em uma concepção de avaliação focada no referencial teórico-metodológico que exige uma segunda e terceira língua, inclusive como eliminatória. Os estudantes negros, em sua maioria, não tendo acesso a uma formação escolar que possibilite o domínio de uma segunda ou terceira língua, terminam por se auto-excluir, ou por serem excluídos do processo seletivo.

Invariavelmente, o fato de esses exames incluírem entrevistas em seu processo seletivo reforça um sistema subjetivo de preferência, baseado em expectativas e concepções pré-estabelecidas sobre os estudantes. O conhecimento das correntes e posições ideológicas e teóricas dos professores, da linha de pesquisa e do programa, afinidades teóricas, dentre outras coisas, podem contribuir para o sucesso na entrevista. Considerando, ainda, a escolha da pergunta a ser feita ao entrevistado, entre muitas outras variáveis subjetivas refletidas nesta etapa da seleção, compreende-se o processo de seleção à pós-graduação e as dificuldades do acesso do estudante negro. Dessa maneira, o estudante negro tende a concorrer em desvantagem, como podemos inferir a partir de Hadji:

Em situação de visibilidade social, os desempenhos são de acordo com as atribuições sociais: o sujeito inscreve então sua conduta no sistema de expectativas engendradas pela escola... Os desempenhos cognitivos do sujeito não são [...] independentes das condições sociais nas quais eles são realizados... Se pudermos gerar fracasso escolar por construção experimental assim tão facilmente, compreende-se qual a importância considerável das categorizações iniciais e o impacto dos lugares e posições sociais atribuídos a um sujeito sobre seus comportamentos posteriores... Como um fenômeno reforça o outro, é muito fácil, pelo jogo das primeiras avaliações, treinar o aluno em um espiral de fracasso... ou de êxito! (HADJI, 2001 p. 37).

É justamente por essa explicação que muitos estudantes negros, na etapa das entrevistas, resentam seu “rendimento não satisfatório”. Ser submetido a uma banca e entrevistas, afeta diretamente a subjetividade do estudante negro, que terá que articular todas as suas dificuldades com a autoestima, o autoconceito, autoconfiança e habilidades discursivas, gramaticais<sup>61</sup>, posturais, sua própria corporeidade, trajas etc. em articulação com

<sup>61</sup> Vale lembrar que para Bourdieu a linguagem é o elemento da herança cultural mais difícil de ser transmitido, só com muito tempo, o que fragiliza o linguajar do estudante negro, que geral vem de famílias onde os pais não tem curso superior, e ai colocamos o expressar-se dentro das normas cultas e a erudição.

as expectativas sobre ele da banca entrevistadora, escolhas das perguntas, juízo professoral, etc.

Trata-se de um sistema de seleção, no mínimo, com um alto grau de subjetividade, o qual pode ainda aumentar e tornar-se intensamente parcial, quando incluímos as estruturas de referências do programa e dos membros das bancas, com suas preferências e rejeições de temas, abordagens e bibliografias, ao invés de privilegiar os critérios de seleção, a diversidade, o interesse e o desejo do estudante, fator motivador de um trabalho científico, o ineditismo e o retorno social para o estudante e a comunidade científica, representado na relevância social, científica e estratégica na solução de problemas da sociedade. Muitas diretrizes para a pós-graduação recomendam como princípio de seleção, privilegiar os estudantes que já estejam inseridos em alguma rede de pesquisa. Importante estrategicamente, por sua vez, reproduz as condições desfavoráveis aos estudantes negros. Como não existem cotas ou sistema de preferência para as bolsas de pesquisa de iniciação científica, esses estudantes que “naturalmente” não conseguem entrar em alguma rede durante a graduação, praticamente não terão possibilidades de inserção na pós-graduação.

Um estudante negro, em função de sua condição em relação a sua autoestima, seu modo de relacionar-se com o conhecimento escolar, e seu modo de lidar com as formalidades acadêmicas, às vezes não consegue, e às vezes não sabe, como atrair intelectualmente a atenção do professor, simplesmente porque não compartilha dos referenciais simbólicos e da herança cultural em que se movem os professores universitários, que na sua esmagadora maioria são brancos. Espera-se, dos estudantes negros, uma visão de mundo, uma sistematização e formatação de discurso, refletidos em um padrão de organização intelectual do conhecimento, uma lógica discursiva diferentes do meio sócio-cultural e educacional de origem e que ninguém se esforçou para compreender, e para fazê-los apreender. Uma cultura universitária que privilegia apenas uma forma de articular o conhecimento.

Um dos caminhos fundamentais e urgentes a serem intensificados por nós pesquisadoras e pesquisadores, negras e negros, é a busca de indicadores de intelectualidade que perpassam as ações, iniciativas, formas organizativas, que constituem os núcleos locais das entidades político-culturais que garantem a legitimidade do Movimento Social Organizado e das entidades do Movimento Negro junto às populações, afirmando nossa contribuição intelectual à sociedade brasileira... A intelectualidade negra e a pesquisa científica constituem um dos núcleos essenciais para a construção de uma Nova Sociedade Brasileira... Nessa perspectiva, é necessário que nossas pesquisas sejam deliberadamente orientadas no sentido de buscar novas referências teórico-metodológicas a respeito da intelectualidade existente no interior das populações negras, nos distintos domínios e lugares. É um trabalho político fundamental, buscar caminhos de mudanças teórico-

concretas sobre o lugar do povo negro, nas concepções de ciência, método, construção da sociedade e construção social do conhecimento (SIQUEIRA, 2006, p. 52).

No modelo de universidade que nós vivemos atualmente, é absolutamente crucial aprender a ser branco e pensar como branco, em uma academia que é branca. O acesso à pesquisa, aos grupos de discussão, às informações e aos dados do conhecimento disciplinar que apenas circulam nas interações, via escrita e fala formal, depende da absorção e da familiaridade no manejo desses “códigos secretos” do *ethos* acadêmico, um pensar etnocêntrico branco, fruto de um processo civilizatório que se baseou em uma discriminação geográfica e étnico-racial. Sendo assim, duas estratégias dramáticas são apresentadas aos estudantes negros: ou se metamorfoseiam de brancos após assimilarem os códigos exclusivos dessa civilização branca da qual seus antepassados não fizeram parte, o que tornou difícil à transmissão dessa herança cultural, ou ficam às margens do centro do pensamento acadêmico (CARVALHO, 2006).

Isso leva alguns, ao longo de sua trajetória educacional, a terem que lidar diariamente com a discriminação, negociando posições e encontrando meios de sobrevivência acadêmica. Outras estratégias utilizam aqueles que partem para um confronto aberto, afirmando identidades, denunciando o racismo e as desigualdades, arriscando suas poucas chances de inserção nas redes já estabelecidas, marcadas por relações de subserviência intelectual e acadêmica, por relações de apadrinhamento, que controla a mobilidade acadêmica dos estudantes negros.

Como podemos perceber o único modo possível para uma integração dos negros na pesquisa científica brasileira é por um sistema amplo de ações afirmativas. O CNPq, então, teria que reservar bolsas de preferência para pesquisadores negros. O “perfil” a ser preferido deveria incluir critérios de renda, interesses e relevância social, composição étnica dos grupos e até mesmo contribuição do candidato ao tipo de diversidade étnico-racial e cultural que a universidade deseja fomentar na pesquisa e na produção do conhecimento, a fim de cumprir o seu papel social e de desenvolvimento econômico, de valorização e integração da cultura e do saber. Podemos, então, caracterizar a tradição acadêmica, a pesquisa e a produção do conhecimento universitário como uma cultura e uma metodologia que estruturam um pensamento universitário não favorável às culturas africanas, ao estudante negro e suas origens sociais, culturais, raciais e étnicas. Um novo tipo de colonialismo e imperialismo intelectual, onde europeus e norte-americanos acreditam ser detentores da referência na

produção do conhecimento para todas as demais populações e culturas do planeta, reduzindo os benefícios na melhoria da qualidade diversidade e expansão do conhecimento.

Se branca e racista era a escola básica brasileira nos anos trinta, as universidades federais mais antigas (UFRJ, UFPR, UFRGS) eram brancas de formação e brancas de destino; seus objetivos eram crescer atraindo professores e cientistas da Europa, continuando o mesmo recorte étnico da política higienista de imigração do século dezenove, agora afunilada para atrair a elite científica dos países coloniais. Segundo Carvalho (2006), o auge desse projeto de branqueamento universitário foi a USP, que abriu suas portas para absorver o maior número possível de professores europeus. Para uma população nacional que, naquela época, era majoritariamente afrodescendente, combinou-se um racismo de origem dos universitários com um eurocentrismo absoluto: o negro ficou excluído desse projeto monumental de “progresso” e as suas tradições culturais e saberes de origem africana foram considerados “atrasados”, inúteis e até mesmo nocivos, perigosos e proibidos.

As teorias da diferença, ainda tão pouco exploradas em nossos cursos, os conceitos de significante flutuante, de sujeito descentrado, as análises da condição subalterna e os processos de produção discursiva do sujeito foram reflexos de uma mudança no perfil hegemônico no interior da academia. A des-essencialização das ideologias de identidade abriu caminho para uma crítica radical à estereotipia múltipla que colava a condição social e étnico-racial a uma condição de classe que demandava atitude de subordinação. Tudo isso conduziu a uma transformação nas Humanidades e nas Ciências Sociais. Entretanto, as ações afirmativas nas universidades européias e norte-americanas desestabilizaram também a imagem do acadêmico e do cientista, que atualmente já não é exclusivamente branca. E esses pesquisadores negros e não-brancos não estão reproduzindo o mesmo papel que seus colegas brancos desempenhavam, pelo contrário, eles não abrem mão de suas diferenças, procurando abrir ainda mais espaço para jovens acadêmicos negros, servindo para ajudar a questionar as bases mesmas desse saber que se canonizou e que reproduzimos submissamente no Brasil. (CARVALHO, 2006; CUNHA, 2003)

Como podemos observar, entrar na pós-graduação *stricto sensu*, implica, além de ter conseguido chegar, superar a “fronteira final”, vencer o racismo institucional, acadêmico, epistemológico e de aparência na graduação, presente em diversos mecanismos de exclusão do estudante negro, sua maneira de pensar, seus referenciais identitários, bibliografias de autores não “clássicos”. Ao falarmos de bibliografias não clássicas, estamos nos referindo às bibliografias fora da tradição intelectual euro-norte-americana. Então, a oportunidade de acesso aos grupos de pesquisa que começam a ser articulados já na iniciação científica, se

agrava para aqueles com discursos fora dos cânones sagrados da universidade. Um referencial teórico que possibilite uma identificação metodológica e simbólica positiva, epistemologias que contemplem outras cosmovisões e outros valores civilizatórios. Assim, os estudantes negros pesquisados parecem ter encontrado na Universidade e no Programa algumas características que podem ter facilitado a identificação com aquele espaço de pesquisa e ensino de pós-graduação.

O PPGEduc, levando em consideração aspectos de nossa observação participante e das análises do grupo focal, é um lugar onde a presença de professores negros, a existência de linha e grupo de pesquisa ligados a temáticas étnico-raciais, com bibliografias não colonizadoras, cria possibilidades epistemológicas baseadas na civilização e cosmovisão africana, influenciam significativamente o acesso de estudantes negros ao Programa.

Como observado na tabela Produção Acadêmica de Professores da UNEB, no Anexo, quatro professores do PPGEduc (Ana Célia Silva, Delcele Mascarenhas Queiroz, Narcimária Correia do Patrocínio Luz, Wilson Roberto de Mattos) têm sua produção bibliográfica basicamente direcionada para temáticas de interesse para as populações negras. Outros professores também estudam temáticas de interesse das populações negras, entretanto, os professores citados, além de se autodeclararem negros, são militantes pela causa étnico-racial, na produção de conhecimentos. Suas pesquisas focalizam em temas como: desigualdades raciais, religiosidade africana, representações sociais e estereótipos do negro, branquitude, discriminação racial, ensino de cultura e história afro-brasileira e africana, pluralidade cultural, movimento negro, raça e racismo, acesso de estudantes negros à universidade, identidade, gênero e racismo, oralidade e memória, ancestralidade, entre outros. Assim, podemos identificar uma ambiência favorável à presença de estudantes negros, que pode ter influenciado o acesso dos estudantes ao PPGEduc.

### **7.1.2 - O Acesso do Estudante Negro à Pesquisa**

O objetivo deste sub-tópico é compreender as questões que envolvem a entrada de estudantes negros no campo da pesquisa científica, considerando-o como um campo simbólico onde as relações de poder se configuram em um espaço de saber e domínio étnico-racial, cultural e epistemológico, haja vista a subordinação teórica e metodológica que parece caracterizar a pesquisa no Brasil.

Como membro da diretoria da Associação de Pesquisadores Negros da Bahia (APNB) e participante do IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros - COPENE, realizado na

UNEB no período de nossa observação participante, entendemos que a presença da Associação Nacional de Pesquisadores e suas regionais, assim como a realização dos IV COPENE (2006) e I CBPN - Congresso Baiano de Pesquisadores Negros (2007) foi o resultado da trajetória histórica traçada por pesquisadores negros, nos diversos espaços institucionais de pesquisa e nos Movimentos Negros de forma geral. Esses eventos tiveram como um dos principais objetivos e estratégias reunir e congregar pesquisadores que tratassem das temáticas-problemáticas étnico-raciais e se identificassem com as questões que afetam direta ou indiretamente a produção do conhecimento, produzindo visibilidade e servindo de espaço reivindicatório para a pesquisa e a presença de estudantes negros no campo das ciências.

Visando abrigar no seu interior pesquisadores, intelectuais e estudiosos das mais diversas áreas de conhecimento, a pesquisa realizada por pesquisadores negros contribui para a diversidade na pesquisa científica, tendo o inconformismo como uma condição de subordinação intelectual. A redução das desigualdades de acesso enriquece e alarga as possibilidades de reflexão sobre a Pesquisa, propondo uma composição, proposição e produção de um conhecimento que seja dialógico e plural com a composição étnico-racial da sociedade brasileira.

Para os pesquisadores negros, debater os processos de construção/produção e transmissão de conhecimentos intrinsecamente ligados às condições de inferiorização a que são submetidos os conhecimentos não europeus, implica na democratização do acesso à pesquisa e ao ensino de pós-graduação. A partir da experiência dos estudantes negros, a luta pelo acesso à produção de seus próprios conhecimentos e o direito da fala sobre si, parece começar a refletir sobre a subordinação negra no sistema de pesquisa e ensino de pós-graduação no Brasil. A luta pela autonomia de pensamento, mesmo que de forma não consciente, já estava presente nas lutas históricas empreendidas pela comunidade negra nos espaços acadêmicos e nos movimentos sociais, nas universidades, nos movimentos negros organizados, que resistiam e reivindicavam alternativas de categorias de interpretação das desigualdades sociais, buscando outras concepções epistemológicas que atendessem à necessidade teórico-metodológica das experiências vividas das populações negras.

Refletir, então, sobre o acesso à pesquisa e aos saberes produzidos por negros e negras no Brasil, implica o esforço de identificar, no cenário acadêmico, sócio/cultural, manifestações e formas de conhecimentos e saberes, formas de pensar e viver no mundo, construídas pelas populações negras, concepções e linguagens e epistemologias não hegemônicas. Focalizando as populações subalternizadas e suas experiências, interpretadas no

cotidiano da vida e teorizadas no espaço acadêmico, os pesquisadores negros parecem acreditar que são portadores e produtores de conhecimentos produzidos em suas posições e condições na sociedade. Assim, entender o acesso é necessariamente discutir as dimensões que envolvem o estudante negro e a pesquisa no Brasil, no âmbito do sistema de produção do conhecimento, e seus mecanismos institucionais e teóricos.

Pudemos observar que esses pesquisadores propõem uma reconfiguração do olhar sobre a ciência, no que tange, especificamente, à história e a experiência negra no Brasil, na constituição e construção de um pensamento próprio dos afro-descendentes e seus legados africanos, que respeite o papel e a presença da ancestralidade, epistemologia e cosmovisão africana, mas considere as composições, traduções e recriações realizadas nos movimentos da diáspora. Assim, a pesquisa e os estudos étnico-raciais afirmam que os negros e negras são sujeitos históricos produtores de cultura e conhecimentos científicos, contrapondo-se à lógica racista e excludente sob a qual foi erigida a base do conhecimento acadêmico, bem como as suas instituições (escolas, universidades).

A pesquisa proposta pelos pesquisadores negros contrapõe-se, ainda, a uma memória social hegemônica, que no conjunto de suas obras a respeito das populações negras, afirmava a supremacia dos saberes brancos e ocidentais e o caráter vulgar e inferior dos saberes relativos aos povos negros. Pensar qual o lugar dos saberes produzidos pelos intelectuais negros na produção do conhecimento, afirmando a existência e importância desses saberes, é a tônica de parte dos pesquisadores negros, brasileiros e baianos, que devem ser preservados e garantidos como ciência, a partir do respeito ao pensamento social construído e de suas experiências.

Segundo Cunha (2003) a contradição que nos preocupa é a de que, mesmo em face de inúmeras evidências históricas, ainda é necessária a discussão sobre a pesquisa que trata da população negra e sobre a formação de pesquisadores negros. Os métodos de discriminação estão tão institucionalizados que não incomodam às consciências críticas. É tido como natural o negro não entrar nos programas de pós-graduação e na pesquisa acadêmica. Os argumentos das condições sociais não são suficientes para a consciência de que existe um erro se perpetrando na composição dos pesquisadores brasileiros, nas temáticas eleitas e, sobretudo, nas políticas científicas e de formação de pesquisadores no país. Para Cunha, em um país que forma 10.000 doutores por ano, temos que menos de 1% são negros e menos de 1% das teses tratam temas de interesse das populações afro-descendentes.

Ao examinar o histórico de cerca de dois mil mestres e doutores negros existentes no país, Cunha (2003) verifica que: a faixa etária das candidaturas e os regimes de trabalhos

desses estudantes estão fora dos perfis privilegiados pelas políticas e pelos programas de pós-graduação; A média de idade dos pesquisadores negros que ingressa no mestrado aos 35 anos, trabalha e precisa participar do sustento da família, o que é incompatível com o número e valores das bolsas; Os programas de financiamento favorecem quem participou da iniciação científica e publicou artigos, o que dificulta para os estudantes negros que vêm de ensino universitário noturno, que não dá oportunidades para a iniciação científica.

Outro fator observado por Cunha é que as linhas de pesquisas de base para os temas pretendidos por parte dos estudantes negros, que vêm dos movimentos sociais e com uma forte atuação na militância, podem estar inibindo a busca por estudos avançados, por ausência de temáticas nos programas de interesse de parte da população. Segundo o autor, a única fonte de formação tem sido o próprio movimento negro, inclusive porque os programas rejeitam pesquisadores militantes. E, quando esses estudantes conseguem superar todas as barreiras em sua trajetória de vida e educacional, as bancas de entrevista não conseguem superar a relação de subestimação, fruto de baixas expectativas construídas historicamente ao longo do sistema de ensino. Existentes nas nossas relações sociais cotidianas, as expectativas negativas para os estudantes negros tornam as entrevistas de seleção para o mestrado, tensas, reduzindo sua auto-estima e autoconfiança, afetando diretamente o desempenho dos candidatos, alterando o destino de carreiras brilhantes.

Segundo Cunha, a ausência de pesquisadores negros tem reflexo nas decisões dos círculos de poder, vide que temas como a educação e a saúde do afro-descendentes, que só passaram para a pauta do Estado brasileiro depois que os movimentos negros, com esforços próprios, formaram uma centena de especialistas e pesquisadores nessas áreas e produziram um número relevante de trabalhos científicos. Para ele, não existe vontade política das instituições universitárias e muito menos dos órgãos de política científica do Estado. Os movimentos negros têm sido muito ativos nas propostas de políticas públicas de ações afirmativas para formação de pesquisadores negros. Estas propostas só têm recebido a atenção de setores isolados da sociedade e das fundações internacionais.

A partir dos debates podemos entender que são infundáveis as posições e contraposições e que a presença de estudantes negros na pós-graduação, espaço mais seletivo do que o universo artístico e empresarial, pode contribuir para uma nova cultura universitária e subversão dos valores simbólicos. Ainda temos uma mentalidade colonial avessa à existência de negros ou, pelo menos, insensível a qualquer manifestação de afirmação da existência de saberes e identificações negras na academia. A aversão não é apenas contra a existência

material desses saberes, mas contra o *status* de ciência e, conseqüentemente, a afirmação de outras civilizações nas mesmas condições de ser referência.

Tal qual durante o período colonial, persiste a ótica dominante do medo branco com relação à onda negra. As idéias neocoloniais e racistas tentam convencer a sociedade de que o perigo é negro, que racista é o negro, enquanto a dominação oficial branca do Estado e todos os processos de dominação impostos pela matriz europeia não são vistas como perigosos danosos e dolosos para a produção, reprodução e manutenção das desigualdades sociais e raciais. Tal mentalidade continua se processando, sob novas formas de dominação intelectual, com os mesmos argumentos contra os sistemas de cotas, com a ausência de temáticas e professores negros na pós-graduação, sendo indispensável o investimento em políticas públicas no campo educacional, como nos traz LUZ:

É surpreendente observar, nos constantes intercâmbios com educadores da África, Ásia, América Latina e Caribe, todo um esforço em estabelecer estratégias de descolonização no âmbito das políticas educacionais... De fato, a efervescência das estratégias de descolonização tem sido a implosão do **monopólio da fala**, produtivista sobre a educação, cujo entulho teórico-ideológico tende a recalcar as dinâmicas territoriais e comunidades milenares que mapeiam o planeta (LUZ, 2003, p. 62).

Podemos dizer que a pesquisa não tem cor, mas as políticas educacionais e científicas, suas gestões financeiras e estratégias distributivas, que não têm nada a ver com o cerne do fazer científico, têm suas manifestações nos atributos e lógicas coloniais de poder, de grupo social, de gênero, de exclusão do pensamento não euro-norte-americano e de produção das desigualdades sociais, econômicas e políticas; essas têm sim, e são eficazes nas suas propostas. Quem detém o poder detém a primazia da ciência e determina quais temas são parte ou não da ciência, reproduzindo a subordinação epistemológica e intelectual (CUNHA, 2003).

A formação dos pesquisadores negros passa por uma série de obstáculos ideológicos, políticos, racistas e eurocêntricos, de dominações sobre as políticas científicas. Para Cunha, é fundamentalmente um problema político de concepção da sociedade e das relações sociais. Problema que a sociedade científica se nega a reconhecer como um problema de características racistas, continuando a desviar a atenção para questões de qualidade da educação pública e das condições econômicas dos estudantes, negando-se a tratá-lo e colocá-lo na agenda das preocupações do combate ao racismo institucional. O mesmo ocorre na esfera governamental, que de certa forma reflete uma concepção do pensamento das instituições de pesquisa, também subordinadas às influências euro-norte-americanas.

A partir de Cunha (2003) identificamos que os estímulos dos movimentos sociais negros pela formação universitária, e de pós-graduação, têm produzido uma demanda elevada de estudantes negros pela formação em pesquisa. Entretanto, os critérios de ingresso nos programas de pós-graduação e as políticas de bolsas ainda hoje são desfavoráveis ao estudante negro. considerando limite de idade, haja vista o tardio ingresso de estudantes negros na universidade (QUEIROZ, 2001); conseqüentemente demandando uma pós-graduação também tardia, em função de uma pouca disponibilidade de tempo de dedicação à pesquisa pretendida pelos programas. A maioria dos estudantes negros vai à universidade após passarem pelo mercado de trabalho, iniciado no ensino médio e, muitas vezes, na educação infantil e fundamental. Iniciam a pós-graduação também trabalhando, fatos que são parcialmente incompatíveis com as lógicas de ingressos e de pesquisa nos programas de pós-graduação com as orientações da CAPES e CNPq para estes programas.

A valorização da iniciação científica e das especializações (pagas em sua maioria) como pré-requisitos para ingressos nos programas de pesquisas, mestrados e doutoramentos tem sido um obstáculo a mais no ingresso do afro-descendentes nas carreiras de formação de pesquisadores. Para Cunha, a quase inexistência de orientadores nas temáticas demandadas pelos candidatos negros às pesquisas tem produzido outro impulso à exclusão desses. São inúmeros os casos em que os candidatos passam nas provas de seleção e não encontram orientadores e orientação competente na temática escolhida. Embora o número de pesquisadores e pós-graduandos negros tenha aumentado significativamente, este é insignificante e vergonhoso, quando comparado com as necessidades de produção de conhecimento nessas áreas no país, e às necessidades específicas expressas ao longo dos últimos 20 anos pelas comunidades afro-descendentes.

Outro fator complicador, conforme Cunha, é a existência de hierarquias acadêmicas nas diversas regiões do país, principalmente Centro Sul, concentrando a maiorias de postos e de interesses científicos e tecnológicos nas áreas de pesquisas. Embora estes grupos não exercitem práticas explicitamente racistas e discriminatórias, realizam práticas de parentesco, amizade, proximidades de vizinhanças, favoritismos étnicos pelo acesso à informação e pela distribuição de postos de trabalhos, como heranças do modelo de reprodução social, de espaços de poder no passado colonial. O rompimento destes desequilíbrios sistêmico-estruturais só serão possíveis através da realização de políticas públicas específicas, como as cotas, nos órgãos financiadores e de fomento, direcionadas à inclusão de pesquisadores negros, cultural e sistematicamente excluídos pelo sistema e política de pesquisa das universidades.

Os despreparos éticos, as persistências étnicas de minorias, os preconceitos encobertos, as discriminações e os racismos, formam um bloco de similaridades e de resultados práticos que despotencializam os afro-descendentes para estes programas, processo cuja superação aponta para a necessidade de um programa de formação de pesquisadores negros. Segundo Cunha, a idéia dada no Brasil à formatação da universalidade do conhecimento produziu uma barreira ao desenvolvimento amplo de temas de interesses dos afro-descendentes e equívocos por não considerar estes temas como universais, e, portanto, externos à pesquisa acadêmica. A universalidade, na forma que foi introduzida e compreendida no Brasil, deu margem à expansão eurocêntrica e norte-americana do conhecimento. No mínimo, houve uma hibridização com a sistemática inclusão controlada e diferenciada da população afro-descendente, ou seja, foi forte parceiro de uma ideologia de dominação. Certamente, serviu de abrigo eloqüente para os que menosprezavam as culturas nacionais de base africana e indígena, como também, as denominadas de caráter popular.

Cunha ainda vai trazer que, dentro de parte do conjunto de pesquisadores marxistas, a rejeição das temáticas do afro-descendentes se deu num mecanismo de privilegiar os enfoques das lutas de classes e de fomentar análises dentro da esfera do capital. Muitos analistas marxistas se negam a aventar a hipótese de o trabalho e capital no Brasil terem natureza racial e que as lutas de classe no país têm um imenso trabalho histórico, dada às origens do sistema capitalista brasileiro, fundado no escravismo criminoso.

A formação de centros de pesquisas, como também, de linhas e temas de pesquisa se realizam excluindo os interesses dos afro-descendentes, talvez, principalmente, pela ausência de professores negros nos programas. As realidades urbanas e sociais, as condições psíquicas e sócio-culturais do afro-descendentes não sensibilizaram a produção de conhecimentos que ajudassem a reduzir os racismos, inclusive institucionais.

Assim, para Cunha, o mercado de trabalho para pesquisadores que queiram estudar temas que envolvam as africanidades e afro-descendências é de imenso potencial, mas é um mercado que precisa ser desenvolvido pela criação de programas, linhas e grupos de pesquisas específicos.

Segundo Cunha (1999), várias são as desculpas para se dificultar o acesso de estudantes negros à pós-graduação, dizendo: “o negro estudar o negro é como olhar para o próprio umbigo”; “falta distanciamento científico e neutralidade acadêmica”. “Não entendo ainda qual é o tema proposto para as pesquisas”; “gostaria que o seu trabalho fosse mais universalista; suas posturas devem ser menos militantes”; “a universidade é o terreno da ciência”, etc. A desculpa mais atual vem expressa no mais "alto interesse" dos programas de

pós-graduação pela temática, mas faltam orientadores sobre essa temática. Não enviam pessoas ao exterior para formação ou não procuram contratar doutores versados nos assuntos. Não tomam nem mesmo a iniciativa de deixarem os alunos irem atrás de orientação em outros lugares, pelo contrário, dado o "alto interesse", os impedem e forçam a mudança de tema de pesquisa.

Ocorrem segundo o autor, outros problemas na direção dos conservadorismos, tais como orientadores desinformados que dão para os seus estudantes negros, como leituras obrigatórias e imprescindíveis, textos antigos, descontextualizados, textos de duas ou três décadas amplamente superados. Textos que reforçam a já desconstruída mitologia da democracia racial brasileira. Trabalhos que reforçam as posturas conservadoras que induzem a uma compreensão do senhor bondoso sobre a escrava dócil. Como também, orientadores, que atrás da sua doura e exigente postura, desorientam os alunos, pois não têm a honestidade em se declararem desconhecedores dos assuntos de interesse dos estudantes negros.

As universidades brasileiras, diz ele, não lêem os autores africanos, desconhecem os caribenhos e antilhanos, deixam os autores negros brasileiros e latinos americanos no descaso. As bibliografias das teses e projetos refletem muito esta lacuna de conhecimentos, assim como as disciplinas na pós-graduação, no seu conjunto.

Como vimos, adentrar no campo da pesquisa e do ensino de pós-graduação implica perceber as dimensões da ambiência acadêmica na identificação do estudante negro, que busca uma formação em pesquisa que não reproduza as estruturas de subalternização das populações negras na contemporaneidade. Compreender esses aspectos até aqui relatados nos ajuda a identificar alguns elementos presentes no PPGEduc que podem ter contribuído para o acesso dos estudantes pesquisados à pós-graduação.

Com uma trajetória caracterizada pela participação social e em movimentos negros, os estudantes pesquisados parecem buscar uma formação que lhes possibilite um novo olhar para o conhecimento sobre a educação nas escolas públicas, que contemple a realidade de um público afro-descendente, que tem sua ascendência cultural e simbólica não valorizada no espaço acadêmico.

### **7.1.3 - A Ambiência Acadêmica do PPPGEduC e a Identificação com a Trajetória dos Estudantes Pesquisados**

Buscar um mestrado em educação é procurar pesquisar temas cujo objeto de investigação passe por aspectos que envolvem a docência, ou a relação ensino-aprendizagem, direta ou indiretamente. Assim, esse campo da pesquisa científica se configura em uma demanda específica de estudantes que vêm no universo “pedagógico” um espaço de intervenção e investigação na sociedade. São estudantes que se identificam com a educação e acreditam que esta pode ser uma alternativa para a redução das desigualdades sociais. Assim, o desejo desses estudantes por uma educação transformadora (em articulação com o “encontro” de um lugar, onde parece que suas demandas de pesquisa construídas ao longo de suas experiências com a educação podem ser atendidas) é fundamental na demanda e no investimento neste Programa de Educação e Contemporaneidade.

Compreender as demandas da formação de um pesquisador em educação e de um docente do ensino superior, que deve ter em sua prática reflexiva cotidiana a experiência como instrumento hermenêutico e exegetico para compreensão, interpretação e teorização de sua realidade sócio-cultural e a de seus alunos é compreender as demandas no acesso à pós-graduação. No tratamento das relações que envolvem o ensino e a aprendizagem na contemporaneidade, esse pesquisador precisa refletir sobre as dimensões formativas do educador, que é antes de tudo um pesquisador, um estudioso sobre o universo educacional de seus estudantes. Assim, objetivamos, neste sub-tópico, entender as demandas de nossa contemporaneidade brasileira no campo da educação, considerando que ter acesso a uma pós-graduação, e em Educação e Contemporaneidade, passa pela compreensão do desejo de formação dos estudantes que demandam o Programa e o que eles podem ter identificado neste espaço e neste lugar (PPGEduC), a possibilidade de atender às suas inquietações e expectativas acadêmicas.

Uma formação de pesquisadores em educação para a contemporaneidade é, antes de tudo, uma formação para a autonomia intelectual e para a pluralidade referencial, para a crítica e para a reflexão, isto é, uma formação atenta aos problemas de seu tempo e que continua ao longo de uma formação teórica. Uma formação que analisa o contexto sócio-político, histórico, cultural e étnico-racial em uma sociedade desigual em oportunidades e condições, que considera o local geográfico em que ele vive, e as diferenças civilizatórias e epistemológicas de seu universo cultural, nas especificidades da formação social e das relações humanas na sociedade brasileira.

É um trabalho de invenção de um novo pesquisador em educação para uma nova concepção de educação. Pensar no pesquisador, na contemporaneidade, é pensar em uma formação para a afirmação das diferenças epistemológicas, assim como outras formas de produção do conhecimento, em uma sociedade envolta em processos civilizatórios, históricos e culturais. É formar cientistas em uma reflexão crítica emanada em uma participação e em contexto pluricultural.

A formação crítica e afirmativa é uma proposição de um processo de oposição, resistência e alternativa de mudança de uma subordinação intelectual a ser realizada pelo pesquisador inserido em um contexto científico, mas que convive com as contemporaneidades brasileiras, afetadas por uma diferenciação histórica colonial. Sendo assim, a formação do pesquisador deve estar sempre contextualizada e situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas às especificidades, e ao mesmo tempo, às cosmovisões das experiências de saberes e conhecimentos das civilizações que formam o contexto social e cultural da educação brasileira.

Mas, também, a formação do pesquisador em educação, na contemporaneidade, passa por uma autocrítica, onde ele não apenas reflete sobre aspectos teórico-metodológicos, mas, sobretudo, sobre sua posição como pesquisador frente à realidade que ele encontra em seu campo de investigação. Logo, toda a reflexão, na formação do pesquisador/professor, é associada às experiências individuais, articuladas nas significações e sentidos atribuídos por cada indivíduo. Então, a formação do pesquisador sofre influência das suas trajetórias individuais e singulares, que são ao mesmo, tempo anteriores e concomitantes aos processos de formação de um pesquisador. O pesquisador e o educador se formam em um movimento contínuo e permanente, considerando sua trajetória de vida, seu amadurecimento intelectual, em consequência de uma introjeção e reprocessamento de informações, em uma relação dialógica entre teoria, reflexão e análise de dados. Assim, o pesquisador, no programa, é muito mais o resultado das articulações subjetivas de sua posição, de sua história e, conseqüentemente, de seu olhar, do que a “simples” aplicação de uma opção teórico-metodológica na solução de um problema de pesquisa. É nessa dialética entre ser, fazer e pensar ao longo da trajetória formativa, que o programa enfatiza o perfil desejado do pesquisador em educação e contemporaneidade.

As características da formação do pesquisador em educação e contemporaneidade se configura em uma prática-reflexiva, que articula uma epistemologia da práxis social das comunidades. E, neste sentido, o programa considera um contexto sócio-racial e um modelo epistemológico de conhecimento que não negligencia o papel dos saberes diversos na

realidade social, das especificidades dos saberes locais e dos referenciais civilizatórios na pluralidade cultural de nossa formação social na formação do pesquisador e na sua forma de apreensão e compreensão da realidade. Considera, inclusive, os aspectos étnico-raciais na sua formação sócio-cultural e, conseqüentemente, intelectual.

Outro aspecto é a epistemologia da prática social, que pode ser um indicativo de interpretação (hermenêutica) da realidade e, conseqüentemente, da produção de conhecimento. Uma teoria construída a partir da práxis comunitária, construída em uma autonomia emancipada e crítica, não reconhecida pelo saber formal, mas considerado pelo programa. Assim, a reflexão crítica e a autonomia para um fazer científico, parecem requerer, no programa, uma participação em um contexto que ultrapasse a visão acadêmica e científica do fazer pedagógico tradicional. Neste sentido, o programa subverte, inclusive, atuação como pesquisador e educador, pois o conhecimento se constitui no contexto de uma sociedade de diferenças, inclusive culturais, civilizatórias, étnico-raciais que, se hierarquizadas, geram desigualdades e exclusão.

Um outro aspecto contribui para a identificação dos estudantes pesquisados: a partir de uma prática da epistemologia crítica, entendendo-a como modelo de uma reflexão autônoma, onde o pesquisador dá sentido e significado ao seu fazer científico em um dado contexto histórico, social, cultural e racial. Esse fazer científico crítico, cria alternativas de saberes, propõe um processo de oposição e resistência a uma leitura que não contempla as especificidades de nossa formação étnico-racial e cultural, que se insere em contextos civilizatórios, cujo papel do pesquisador deve ser o de estar atento às diversas configurações da diversidade.

Toda a reflexão presente na apresentação da linha 1 do programa indica a idéia de estar sempre historicamente situado nos contextos sócio-culturais. Ao contemplar saberes comunitários, a linha de pesquisa considera que o cidadão, por ser portador da cultura de uma determinada sociedade, construída, no caso específico brasileiro, com base em um processo histórico colonial, é um sujeito reflexivo, afetado por essa realidade sócio-histórica, cuja formação social e cultural tem origens em um processo civilizatório de subordinação. Esses elementos fazem uma substantiva diferença entre as reflexões que os diversos teóricos de realidades sócio-históricas diferentes produzem. Sendo assim, a questão distintiva das diversas formas socioculturais de observação e percepção da realidade é simultânea e anterior ao próprio processo investigativo e reflexivo, influenciados por uma formação social, intelectual, e conseqüentemente, se reflete na formação do pesquisador, construída em um determinado contexto histórico.

Estes processos de construção do conhecimento anteriores que marcam radicalmente o resultado do conhecimento fundado na experiência histórica situa-se, por um lado, nas condições subjetivas e objetivas do sujeito que reflete e investiga e, por outro, na problematização e no resultado do investigado. Com isto, quero dizer que o pesquisador, na abordagem do programa, se faz em um movimento contínuo e permanente, através do trabalho de elaboração e reelaboração, em articulação de uma experiência e uma trajetória investigativa.

O pesquisador e o educador são constituídos, então, neste movimento duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensante situar-se, posicionar historicamente nos tempos e nas diversas contemporaneidades. Assim, o trabalho de reflexão é um processo contínuo e permanente de autoconstrução como pesquisador, que se faz pela interação entre subjetivo e objetivo, mas, sobretudo numa relação entre “sujeito” e “objeto”, instituindo uma dialética do fazer-se e do fazer ser, em uma relação com o outro, isto é, o pesquisador e o educador também se formam no processo de investigação com seus alunos, em uma relação de interinfluência, por isso, talvez o programa tenda a compreender a realidade dos “objetos/sujeitos” na investigação. Olhar o “objeto/sujeito” em todas as suas dimensões é compreender também o seu lugar e posição nas relações que determinam e fundamentam, em grande parte, a formação do pesquisador em educação na contemporaneidade.

O papel do pesquisador em educação na contemporaneidade parece ser, então, o de considerar os aspectos que representam as diversas realidades do universo escolar e acadêmico, de experimentação e de reflexão sobre sua posição e seu lugar no processo investigativo, considerando as diversas dimensões culturais e civilizatórias no processo educacional do estudante brasileiro, plural e “multi-étnico”, sujeito a diversos processos civilizatórios e suas conseqüências nos grandes espaços educacionais, como: família, trabalho, escola, universidade, rua, comunidade, igrejas, terreiros e demais grupos sociais.

Conforme Saviani (1996), nos defrontamos com a crise da modernidade. Cada vez mais, é jogada sobre os nossos ombros a "culpa" por não estarmos "integrados", "adaptados" a essa nova situação de globalização no pós-modernismo. As concepções capitalistas estão arraigadas em nossa cultura educacional, conduzindo à busca de explicações com enfoque individualizante para questões que são históricas. Teorias psicológicas e tendências pedagógicas também acabam ficando, nesta lógica, deixando de primar, em muitos casos, por fundamentos filosóficos e epistemológicos consistentes. Por decorrência destas situações e de demais situações produzidas pelo modelo civilizatório, a desigualdade e a reprodução social se tornam presentes no conhecimento acadêmico e também na prática investigativa.

Numa outra perspectiva teórica, com fundamentos teórico-metodológicos marxistas, diferentemente da proposta de formação de um professor reflexivo e da abordagem construtivista, delineiam-se, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, possibilidades de refletir sobre o próprio significado do processo educativo na humanização do indivíduo e a contribuição do professor nesse processo. Saviani (2003) e Duarte (1993) entendem que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e sua história, e a escola, nesse processo, faz a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos, procurando formas para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos.

Buscando uma formação em pesquisa e um mestrado em educação, os estudantes, candidatos a mestres, também parecem buscar uma identificação com suas práticas docentes e militantes, seja no campo político e ideológico, seja no campo da militância étnico-racial, seja na compreensão de uma educação emancipatória, libertária, reflexiva e crítica.

As estudantes/professoras pesquisadas demonstram um comportamento de inquietação com sua prática pedagógica e com a construção da identidade de seus alunos. Assim, em seu discurso, relatam a busca para um espaço de formação de professores que compreenda seus desejos, suas ansiedades e sua compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem, como podemos ver no depoimento a seguir:

Então, o que pude aprender em cursos como Raça e Cidadania e Educação e Diversidades Raciais, por exemplo, aliado às leituras e oportunidades de discussões, começou a tomar corpo para responder às minhas inquietações. Comecei timidamente a trabalhar as questões de identidade e o retorno que ia recebendo dos alunos possibilitava-me a compreensão de que eu podia continuar a trilhar o caminho, construindo com eles cada pedaço de chão. A cada semestre e mudança de turma, procurava dar mais visibilidade ao tema e buscava trazer os alunos para discussões e reflexões que fortaleciam em mim a compreensão de que era possível, sim, trabalhar de modo muito incisivo, a questão a identidade étnica cultural do aluno, sem precisar de grandes alterações nos programas estabelecidos. É ali com o programa mesmo que é possível trabalhar... Sabendo que a linguagem se constitui instrumento de poder e de discriminação e pelo fato de que todo processo de aquisição de conhecimento, em nosso meio, se dá pela linguagem oral e escrita, sobretudo, creio ser de extrema relevância que os conhecimentos sobre os fatos lingüísticos no Ensino Fundamental possam ser construídos com textos que evidenciem as questões de construção de identidades do educando. A seleção criteriosa de textos dos diferentes tipos e gêneros textuais, por certo, se tomará à ferramenta básica com que o professor poderá transformar cada aula de Língua portuguesa em espaço onde o aluno irá compreender-se como uma identidade individual e inserida em uma cultura que o define também em sua identidade coletiva... O conhecimento da sua ancestralidade, as valorizações positivas da história dos povos que formaram o seu universo cultural deverão ser os temas de maior presença em

todas as propostas de atividade. A partir de poemas, contos, fábulas, lendas, por exemplo, professor e aluno poderão mergulhar na busca por apropriações de novos conhecimentos que fortaleçam a construção da identidade racial e cultural. Aulas de Português onde a história e a cor dos alunos e alunas, serão a base sobre a qual todas as lições irão se lastrear. (Vetusa)

A estudante/professora parece ter construído parte de sua prática pedagógica na interação com seus alunos e no curso de especialização, ao relatar em seu memorial a preocupação com questões como identidade, a estudante/professora demonstra uma relação com o saber construído na sua experiência de reflexão sobre sua prática, de questionamento e de inquietação com uma realidade sócio-racial que parece lhe incomodar. Preocupada com uma caminhada conjunta com seus alunos, a estudante/professora os envolve na construção de sua prática cotidiana; caminhando juntamente, apreende na interação com seus alunos e com suas contribuições.

A estudante/professora parece preocupada não com a necessidade de metodologias mirabolantes, ou com teorias distantes de sua realidade, mas constrói no cotidiano, apreendendo com seus alunos, o que melhor se lhes adapta. Ao trabalhar de forma interativa e descentrada de uma relação de dona do saber, demonstra um tipo de relação com o ato de educar que envolve uma caminhada conjunta, partilhada e formativa de ambos, professor e aluno.

Consciente de que a linguagem pode ser instrumento de poder e de discriminação e que através de seu processo de transmissão, aquisição e avaliação de conhecimento, em nosso meio, se dá pela linguagem oral e escrita, a estudante acredita ser de extrema relevância que os conhecimentos sobre os fatos lingüísticos no Ensino Fundamental possam ser construídos com as diversas expressões de comunicação que evidenciem as diversas modalidades de criatividade textual, melhorando as questões de construção de identidades do educando no fortalecimento de uma cultura escolar e acadêmica plural. Assim, a seleção de textos dos diferentes tipos e gêneros textuais, por certo, se tornará a ferramenta básica com que o professor poderá transformar cada aula de Língua portuguesa em espaço onde o aluno irá compreender-se como uma identidade individual e inserida em uma pluralidade cultural de processos civilizatórios que se articularam, negociaram na construção de uma cultura brasileira híbrida, que o define também em sua identidade étnico-racial.

O conhecimento da sua ancestralidade, a valorização positiva da história dos africanos na África e na Diáspora e dos povos indígenas que formaram e formam o seu universo cultural, para a estudante/professora, deverão ser os temas mais presentes em todas as reflexões teóricas e críticas. A partir de poemas, contos, fábulas, lendas, por exemplo,

professor e aluno poderão mergulhar na apropriação de novos conhecimentos e novos referenciais civilizatórios que fortaleçam a construção de um pensamento, de uma outra cultura educacional e relação com o saber escolar. Aulas de português, geografia, matemática, física, mas também metodologia do trabalho científico, estudos dos problemas brasileiros, ficarão sujeitas às reflexões críticas à luz dos diversos olhares civilizatórios, em relação à hegemonia do processo civilizatório europeu na modernidade, em articulação com o neocolonialismo americano.

Colocando em harmonia, também, homem e natureza, é importante pensar os estudantes em um processo inclusivo nas dimensões humanas, ambientais e sociais. É preciso construir um novo sistema de ensino, rever currículos, formar professores reflexivos, críticos, com autonomia e perfil pesquisador, aptos para compreender as desigualdades étnico-raciais. Inserir as novas tecnologias, investir em outras metodologias menos prescritivas e mais criativas, enfim, assumir que o sistema de ensino não pode continuar a serviço da reprodução social, oferecendo aos estudantes oportunidades e condições de uma afirmação de sua alteridade e possibilitando escolhas, realização de desejos e ascensão social.

Na contemporaneidade, a educação deve contemplar os saberes daqueles que estão fora do sistema formal de ensino e suas experiências. Entender e saber lidar com aqueles que não tiveram uma herança cultural socialmente valorizada e que, por isso, tiveram pouco contato com a cultura escolar, certas regras e procedimentos instituídos no ritual da sala aula. É preciso compreender que a falta de familiaridade com a cultura escolar, no ambiente doméstico, pode causar angústia e desânimo nos estudantes que não encontrando o referencial familiar, tendem a não se identificar com a cultura escolar, dificultando seu desempenho, permanência e progresso no sistema de ensino.

Para mudar o sistema de ensino e, principalmente, a escola, é preciso quebrar o silêncio sobre o impacto da etnicidade na interação e conflito com a cultura escolar; incluir o estudante no mundo letrado é repensar e discutir a cultura escolar e acadêmica. Pensar em uma prática pedagógica que contemple a identidade étnico-cultural do estudante é possível, desde quando o educador esteja disposto a investir tempo e dedicação na aquisição de conhecimento para dar conta da diversidade, em um processo dialógico e dialético, construindo a trajetória educacional. A prática docente, de maneira simples e sem grandes alterações nos programas estabelecidos, deve levar o estudante a visualizar as diversidades culturais, raciais, sociais, de gênero, etc, levando o educador e o educando a refletir sobre sua identidade étnico-racial, construindo uma possibilidade de identificação não a uma cor de

pele, mas ao respeito às matrizes civilizatórias e à valorização da alteridade. É esta formação que a estudante professora parece buscar na pós-graduação.

Uma prática pedagógica para o fortalecimento das identidades deve considerar o conhecimento da ancestralidade. A valorização positiva da história dos povos que formaram o universo cultural brasileiro deve ser o tema de maior presença em todas as propostas de atividade. A partir de poemas, contos, fábulas, lendas, por exemplo, educador e educando poderão mergulhar em conhecimentos que fortaleçam a construção da identidade racial e cultural. Aulas de Português, onde a história e a cor dos estudantes serão a base de uma interdisciplinaridade sobre a qual todas as aulas irão se lastrear. Assim, o mestrado em Educação e Contemporaneidade, através de sua linha de pesquisa 1 (Processos Civilizatórios....) contempla esse debate.

A insatisfação com o sistema de ensino fica muito evidente nas falas dos estudantes pesquisados:

Incomodava-me sobremaneira a metodologia que acabava subestimando as experiências maravilhosas daquelas Marias, Raimundas, Franciscos, Antonios que durante muito tempo estiveram fora da escola e que por isso tinham pouco contato com certas "regras" e procedimentos instituídos no ritual da aula... A falta de familiaridade com o modelo trazido pela escola causava muitas vezes angústia e desânimo nas pessoas, talvez isso justificasse os altos índices de evasão nessas classes. O silêncio provocado pela falta de um espaço que permitisse a interação entre o grupo, pela falta de costume e principalmente porque o que se tinha a dizer interessava pouco à escola deixava de fora um material humano e cultural imprescindível quando o que se pretende viabilizar é a inclusão dessas pessoas no mundo letrado." (Josefina)

A estudante/professora nos traz a necessidade de criarmos uma outra relação com o processo de ensino-aprendizagem a fim de atendermos a complexidade que a atualidade nos impõe. Refletir sobre um outro contrato social, pode ser entendido como a necessidade de outras relações educacionais, onde os atores, as posições e os lugares sejam democratizados. Assim a prática educacional, deve ser uma prática transformadora. A educação é o lugar e o espaço para promover as transformações nas relações sociais, construindo sujeitos e cidadãos com uma consciência emancipatória que questione a dominação e a condição social de parte da realidade de seus alunos.

A estudante professora afirma e esta certa de que o sistema de ensino da maneira e no modelo que esta funcionando atende as expectativas da classe dominante que segrega e exclui o diferente e aqueles que não se ajustam ao seu modelo. A estudante/professora acredita que é

preciso se fazer uma nova escola, com novos currículos, nova formação de professores. Mas sobre tudo a estudante/professora se incomoda com a forma como o saber é colocado, a desvalorização dos saberes e das experiências dos iletrados pelo saber oficial, questiona as metodologias e interroga sua eficiência.

A estudante/professora atribui aos desconhecimentos e falta de familiaridade de rituais e normas escolares, assim como ao modelo de valorização de saberes, a causa de parte do fracasso escolar, da baixa longevidade e mais especificamente da evasão desses estudantes da escola pública. Assim, acreditamos que uma ambiência acadêmica, considerando aspectos e características da formação do pesquisador em educação e do professor do ensino superior, objeto finalidade do Programa PPGEduc, pode ter se articulado com as demandas de uma educação diferente, como podemos observar até aqui nos relatos dos estudantes pesquisados. Implicando em mais de uma tentativa de acesso ao programa, como relatado no grupo focal, o que pode caracterizar, além de uma inquietação intelectual, a determinação por uma formação em pesquisa, os estudantes demonstraram em seus relatos o interesse por mudanças no ambiente educacional, afirmação da pluralidade cultural e uma identificação com a educação com forma de melhoria na sociedade.

#### **7.1.4 - A Ambiência Científica: o perfil do egresso do PPPEduc e a convergência para as demandas dos candidatos**

Investigar o acesso de estudantes negros à pós-graduação passa pela compreensão das diversas dimensões que envolvem a identificação, o investimento nesse espaço de saber, e o acolhimento que o programa de pós-graduação fará às demandas de pesquisa, suas problemáticas, referenciais bibliográficos, abordagens teóricas e afinidades nas compreensões dos fenômenos sociais, humanos e naturais. Através de suas linhas e de seus grupos de pesquisa, que estruturam o formato da pós-graduação no Brasil, os programas criam uma ambiência acadêmica e científica<sup>62</sup> que articula método e teoria, cuja finalidade, ao dar consistência epistemológica, também impede, dificulta outras possibilidades de articulação e compreensão dos fenômenos, a partir de outras civilizações. Entretanto, o PPGEduc se distingue entre esses programas, na medida em que introduz os processos civilizatórios como elemento a ser considerado na formação para a pesquisa técnico-científica.

<sup>62</sup> Estou me referindo aqui a científico para caracterizar mais especificamente a pesquisa.

Nosso objetivo, neste sub-tópico, é identificar aspectos do programa, declarados nos documentos oficiais enviados à CAPES e CNPq, que nos ajudem a compreender uma possível ambiência científica favorável às demandas e inquietações dos estudantes relatadas nos seus memoriais. Assim, vale relembrar as escolhas dos estudantes pelas linhas de pesquisa; relatadas em seus memoriais, suas trajetórias e experiências educacionais, também relatadas, os temas de seus projetos, tendo alguns detalhado no grupo focal o perfil do pesquisador, docente do ensino superior e profissional para o mercado de trabalho que o programa “deseja” formar. Então, esperamos que esta parte de nossa investigação, também, ajude a compreender as condições favoráveis à chegada e à entrada desses estudantes na pós-graduação.

O PPGEduc vem trabalhando para formar um mestre egresso de uma formação que o habilite para a atuação no campo da pesquisa técnico-científica e no âmbito dos processos educativos e civilizatórios próprios da vida contemporânea. ...Tem como objetivo principal contribuir para a elevação da competência científica e acadêmica da Universidade e do Estado da Bahia, mediante a qualificação de profissionais na área da educação e a realização de pesquisas sobre fenômenos e processos educativos na perspectiva da inclusão social e do desenvolvimento local sustentável das comunidades (COLETA/CAPES).

Preocupado com a formação de um pesquisador comprometido e inserido nos problemas e realidade de nossa contemporaneidade, o programa defende uma formação técnico-científica, mas sem desconsiderar os processos educativos, em diferentes perspectivas civilizatórias, que são fundamentais na atualidade.

O programa é claro em sua expectativa sobre seus egressos. Com uma característica diversificada, o programa parece querer mestres aptos para as demandas sociais, tecnológicas, científicas, culturais no âmbito do sistema de ensino. Ao considerar a compreensão dos processos civilizatórios que formam nossa realidade brasileira e baiana, o que por sua vez, pode questionar a própria formação técnico-científica do processo civilizatório europeu, o programa foi pensado para contemplar as diferentes correntes de formação, mesmo quando estas parecem contraditórias.

Atento à necessidade de melhoria da qualidade da competência acadêmica, mediante a qualificação de profissionais da área de educação, o programa extrapola os limites da formação de professores para o curso de pedagogia e para as licenciaturas, e reflete sobre Educação e Contemporaneidade como um processo de formação de pesquisadores para uma realidade histórica e social, considerando os processos educativos que envolvem a formação de um pesquisador na área das Ciências Sociais e Humanas, onde os fenômenos sociais e das

relações humanas se inter-relacionam no sistema de ensino e no processo educacional. Desta forma, a inclusão social e o desenvolvimento local sustentável, o local entendido também como a comunidade do entorno, principalmente da escola ou da universidade, estão na agenda de preocupação da formação de um pesquisador em nossa contemporaneidade.

O programa, então, define as principais expectativas em relação aos egressos do curso:

(a) Conhecer as várias tendências de pensamento contemporâneo e suas correspondentes cosmovisões, como base para os entendimentos dos processos educativos e comunicativos emergentes (COLETA, 2006).

Na medida em que espera que seus egressos conheçam as várias tendências do pensamento contemporâneo, o programa reafirma a importância de seus pesquisadores compreenderem as diversas visões de mundo na atualidade, o olhar sobre as relações sociais, os processos históricos, a cultura, a relação com o meio ambiente, o espaço social e político, assim como os diversos processos educativos que emergem dessas diferentes construções e lugares de enunciação de saber, faz diferença na formação do pensamento e do pesquisador em educação.

O programa destaca as novas tecnologias de comunicação e informação (TIC) inseridas em uma realidade brasileira, articulando tempo (história) e espaço (lugar), em uma contemporaneidade específica, de conflitos, de visões e, de demandas, de necessidades de inserção em uma economia globalizada, mas também se preocupa com demandas sociais e locais, fazendo com que a formação do pesquisador tenha a dialética da formação do conhecimento e da construção de um pensamento que atenda às necessidades específicas de sua realidade.

(b) Ter domínio teórico-metodológico para o desenvolvimento de projetos de pesquisa com a finalidade de produzir conhecimentos para a construção e reconstrução dos processos sócio educativos e culturais (COLETA, 2006).

O programa também estimula o domínio das formas convencionais de se produzir conhecimentos, atento ao método e à teoria na formação do pesquisador, utilizando a ciência para promover efeitos, reconstruir e até construir processos sociais, educativos e culturais. A pesquisa científica e a produção do conhecimento possuem, assim, um sentido de construção para a sociedade.

(c) Analisar os problemas concretos da dinâmica educacional, produzir conhecimentos que sirvam à identificação de características sócio-culturais e propor alternativas que estimulem a adesão de princípios como alteridade,

pluriculturalidade, sustentabilidade, diversidade, democracia, interatividade e outros que contribuam para o processo de emancipação (COLETA, 2006).

Analisar os problemas concretos da dinâmica educacional significa entender a realidade social<sup>63</sup> objetiva enquanto foco do pesquisador, sua preocupação e sua problematização, considerando a dinâmica educacional como não restrita ao espaço escolar e à relação professor-aluno. O processo educacional é dinâmico, e, articulando a objetividade da vida social à movimentação das relações humanas, o programa foca também sua direção em aspectos sócio-culturais no processo educacional, e conseqüentemente, considera a produção do conhecimento a partir de uma realidade objetiva, que tenha sentido e função de transformar o espaço social e o campo educacional.

Identificando as características sócio-culturais, o programa compreende o fazer científico articulado com uma variedade de influências e complexidades da realidade que compõe a produção de conhecimento. Identificar aspectos sociais e culturais na compreensão e explicação de objetos de fenômenos sociais possibilita um olhar para a dinâmica educacional, e para uma produção de conhecimento emancipatória.

O programa também acredita ser importante para o pesquisador e professor por ele formado fazer proposições diferentes das convencionais, que incentivem a adesão da ciência a princípios de consideração teórico-metodológica e de respeito às diferenças e à pluralidade cultural, próprias de nossa formação social. A sustentabilidade, a democracia e a interatividade são categorias fundamentais no processo de emancipação do pesquisador, do professor, da comunidade, do estudante, da escola, da sociedade.

(d) estabelecer relações com a comunidade acadêmica, sobretudo, no sentido de partilhar a produção de conhecimentos através dos diferentes canais de socialização (COLETA, 2006).

O programa acredita que o pesquisador deve ter condições de estabelecer relações de comunicabilidade, publicização de suas pesquisas e estudos, a fim de socializar resultados e, assim, possibilitar que os benefícios de suas descobertas, das melhorias tecnológicas e de processos, assim como as caminhadas e suas reflexões, e quaisquer outros benefícios que o trabalho de investigação possa produzir sejam convertidos em diferentes formas de fazer alcançar os maiores interessados e a comunidade local, não apenas como informação, mas

<sup>63</sup> O social é tomado aqui de maneira o mais ampla possível no campo das ciências sociais e humanas.

como sugestões de políticas públicas, melhorias de currículo e realização de atividades de extensão.

(e) propor alternativas de solução ao problema da universalização da educação com qualidade e de responder às questões que se antepõem às instâncias de gestão escolar pelas características sócio-econômicas e culturais do Estado e da Região (COLETA, 2006).

Preocupado com a universalização do acesso ao sistema de ensino e à educação formal, o programa enfatiza a importância da construção de um conhecimento que possibilite responder às demandas dos diferentes grupos culturais que compõem seu entorno nos diversos *campi*, não deixando de considerar as características socioeconômicas e especificidades culturais das populações e instituições, objetos/sujeitos da investigação.

Ao pensar em alternativas para a universalização da educação, o programa reafirma sua opção por educação inclusiva, um dos principais mecanismos de redução das desigualdades e um caminho, inclusive, para a democratização do acesso à pesquisa e a produção do conhecimento, principalmente em seu espaço mais excludente, que é a pós-graduação e a pesquisa, incluindo a iniciação científica. Ou seja, o programa visa responder a questões socioeconômicas e culturais, próprias de suas características como universidade *multicampi*, que se antepõem às instâncias de gestão escolar, considerando os aspectos regionais e sua inter-relação com a educação.

(g) historiar e legitimar expressões alternativas não-acadêmicas e não-hegemônicas e das metodologias de conhecimento e da educação e dos processos formativos na complexa rede social, política, econômica e cultural da vida contemporânea (COLETA, 2006).

Prever que seus egressos possam historiar e legitimar alternativas não-acadêmicas e não hegemônicas, é uma opção pela formação crítica e plural de seus pesquisadores, possibilitando um outro olhar para expressões alternativas, uma-contra ordem. O programa parece estar se referindo à utilização da memória das populações e comunidades tradicionais, que utilizam a oralidade como mecanismo de transmissão de suas histórias e de seus saberes, expressões geralmente não consideradas no universo acadêmico e na historiografia oficial.

Ao legitimar essas expressões, o programa se coloca aberto ao diálogo com a comunidade não acadêmica, em uma relação de respeito e reconhecimento, fazendo com que os pesquisadores e professores por ela formados estejam atentos a esses aspectos.

O programa avança mais, ao valorizar outras metodologias de produção do conhecimento e outros saberes; isso faz com que a dimensão do conhecimento seja entendida

de uma maneira menos rigorosa em seus aspectos formais, e mais complexa em seus recursos metodológicos. Reconhecendo a vida contemporânea e a formação dos processos educacionais implicadas em uma complexa rede social nas mais variadas dimensões relacionais, políticas, econômicas e culturais, parece considerar a complexidade do saber na atualidade não limitada às escolas e universidades.

...formar pesquisadores comprometidos com a educação e com o desenvolvimento local, com a preservação dos recursos naturais e do patrimônio cultural, com o concurso da cultura, da ciência e da tecnologia (COLETA, 2006).

O programa não se afasta de problemas concretos e do contexto em que o pesquisador está inserido. Atento aos aspectos educacionais e ao desenvolvimento local, forma pesquisadores/educadores sensíveis às temáticas ambientais, culturais, em articulação com o conhecimento científico e tecnológico;

...contribuir para a inserção crítica dos profissionais da educação, no contexto baiano, na emergente generalização da comunicação e da informação, preparando-os para lidar com as tecnologias de comunicação e informação no âmbito educacional, bem como com as novas exigências e processos societários que configuram o panorama da educação na contemporaneidade, tais como: produção e socialização do conhecimento; gestão e difusão de saberes e conhecimentos; inclusão social e digital, democratização do acesso e da produção/manutenção da qualidade técnico-pedagógico-cultural dos processos tecnológicos; sociedade da aprendizagem; constituição da inteligência coletiva e das comunidades epistêmicas; a educação on-line, entre outros (COLETA, 2006).

Preocupado com as tecnologias da comunicação e da informação no âmbito do ensino a distância e de outras formas de educação, o programa destaca uma formação crítica, levando em consideração a produção e socialização do conhecimento, para ampliação do acesso à educação dos excluídos do sistema formal de ensino e dos benefícios da ciência, manutenção do que o programa chama de qualidade técnico-pedagógico-cultural, talvez buscando articular a prática pedagógica com as especificidades locais e culturais, assim como as dimensões civilizatórias e as comunidades epistêmicas, em uma negociação crítica e dialética com as diversas dimensões atuais das novas tecnologias.

...refletir e investigar os problemas da gestão do desenvolvimento no Estado da Bahia em suas relações com a educação, em especial nas suas áreas de maior escassez e pobreza - notadamente na região do semi-árido garantindo a socialização da produção técnico-científica do curso, em nível de extensão (COLETA, 2006).

O foco na gestão educacional e no desenvolvimento do estado prioriza as áreas de maior escassez e pobreza, reforçando sua intenção de socializar e democratizar o acesso das minorias, dos excluídos do sistema de ensino à produção técnico-científica, articulando pesquisa, ensino e extensão.

Como pudemos observar a ambiência formativa do PPGEduc, representada em seus objetivos e expectativas quanto ao ensino de pós-graduação e à formação em pesquisa, comunga com as expectativas de uma ciência comprometida com questões que passam pelos aspectos levantados pelos estudantes em seus memoriais. Assim, a adequação da proposta de formação do professor/pesquisador do Programa às inquietações sociais e educacionais, dos estudantes negros, indica parte de uma ambiência científica favorável às temáticas étnico-raciais. Portanto, acreditamos ter sido de fundamental importância, no acesso desses estudantes à pesquisa e ao ensino de pós-graduação, uma concepção formativa que contemplou outras possibilidades identificatórias com as linhas de pesquisa do programa, que estimula e contempla grupos de pesquisas com temas de interesse acadêmico das populações negras, concebendo a diversidade étnico-racial com estratégia o preferencial de acesso ao programa. Assim, a presença desses elementos no PPGEduc, parece ter influenciado o acesso, considerando a demanda pelo programa e o acolhimento deste e dos professores pelas temáticas dos estudantes.

## **7.2 - A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

Neste subcapítulo, analisamos mais detalhadamente os dados do Coleta/CAPES, procurando identificar no documento as características do programa que possam ter contribuído para o acesso de estudantes negros à pós-graduação. Representando uma diferença na concepção da educação na contemporaneidade e um outro espaço de pensamento para os estudos étnico-raciais, o Programa se constitui em um espaço de resistência ao conhecimento de uma elite intelectual e científica, excludente, que com suas concepções e categorias teóricas, impõe uma colonização intelectual, que subalterniza e distancia estudantes negros da pesquisa e do ensino de pós-graduação. Um olhar, apenas, cultural para a realidade que não contempla outros saberes chamados subalternamente de saberes locais, ou de patrimônio cultural, e não como conhecimentos e ciência contemporânea, parece inaugurar outras possibilidades de acesso ao pensamento científico.

Esperamos caracterizar os diversos aspectos que puderam influenciar na identificação dos estudantes pesquisados, com o Programa hajam vista suas demandas apresentadas nos capítulos anteriores e as características do programa, inclusive nas concepções de seus professores.

Segundo Queiroz, existem alguns elementos, em diversos campos, que marcam a contemporaneidade, esse momento que alguns estão chamando de pós-modernidade, outros de modernidade tardia. A contemporaneidade marca um emergir de movimentos sociais que tomam conotações políticas e sociais diferentes na modernidade. No campo político, a própria luta de classe se transfigura, criando formas de enfrentamento diferentes. Do ponto de vista da ciência, há toda uma crítica ao ideal de ciência moderna e uma tendência à valorização de saberes outros, não apenas o saber científico. Assim, a contemporaneidade é caracterizada por uma tendência a desconstruir essas hierarquias entre saberes, com a valorização de outras culturas. Também ocorre a desconstrução da idéia de cultura como cultura ocidental, surgindo uma tendência à valorização de outras culturas não hegemônicas, que reivindicam para si o estatuto de cultura socialmente prestigiada.

No campo da história, o historiador José Reis faz uma análise da origem da escola francesa das análises, escola essa que rompe com a tradição da historiografia, mostrando que a própria representação do tempo histórico, muda com os análises. A nossa contemporaneidade já é reflexo dessas mudanças, passando até a própria história a ser olhada de outra forma. Aquela história sucessão deixa de aparecer como a forma mais apropriada para representar o tempo histórico. Segundo o autor, ela passa a se aproximar das ciências sociais e entender o tempo como algo mais estrutural, isto é, algo que tem uma duração maior do que essa história de sucessão que se vinha concebendo. Todas essas mudanças nos faz sentir que estamos em um outro momento (QUEIROZ, 2007).

Outro aspecto é a preocupação com a formação profissional e social das pessoas, na construção de um mundo mais solidário, menos excludente e desigual, desnaturalizando processos que contribuem para esse cenário de iniquidade. Assim, a educação deve estar preocupada com as questões da contemporaneidade em uma busca de valorização da cultura e do modo de ser de grupos diversos da sociedade. O reconhecimento das diferenças e das identidades, que se expressam de maneira mais forte na atualidade, com a preocupação de discutir questões relevantes à população negra e suas culturas, populações indígenas e suas culturas, gênero e sexualidade, uma série de estigmas, marcas de exclusão, que cristalizaram desigualdades e excluíram grupos da participação social.

Para Queiroz, a pós-graduação tem que fazer uma reflexão sobre a educação dessa perspectiva, de contribuir para o reconhecimento e valorização de grupos, das diversas culturas e identidades. Para ela, o mestrado em educação da UNEB é um dos poucos espaços, hoje, que traz essa preocupação, que é muito contemporânea, e traz essa proposta que fora silenciada pelo processo de colonização, pelo projeto de homogeneização característico da modernidade.

Na linha pesquisa 1 Processos Civilizatórios do PPGEduc, há explicitamente a opção por temas que refletem essa contemporaneidade. No caso da linha 2, no tocante à formação de professores, há uma busca também em trabalhar nessa perspectiva, formar professores que tenham visão desses processos efervescentes na contemporaneidade. A linha de Desenvolvimento Local Sustentável traz preocupações de ordem política e de desenvolvimento, discutindo a relação com o meio ambiente, isto é, a sustentabilidade social e cultural que a educação pode possibilitar. Uma relação hierarquizada pelo projeto da modernidade de manipulação da natureza, que causa risco à vida do planeta (QUEIROZ, 2007).

Os diversos estudos culturais se voltam para a afirmação das diversas culturas e visões de mundo, porque a sociedade não deixou de ser hierarquizada, portanto, é importante olhar a contemporaneidade do ponto de vista das desigualdades sociais, elementos que requerem muito investimento e reflexão para abordá-las.

Para Queiroz (2005) a raça é também uma marca de hierarquização social. No Brasil, ela tem uma expressão muito forte, porque é responsável pela construção de desigualdades para um conjunto enorme da população. Essa marca de exclusão vai sendo atualizada, na contemporaneidade. Existe uma grande desigualdade entre brancos e negros, em todos os campos da sociedade: na educação, na política, no mercado de trabalho, em todos os âmbitos da sociedade. Essas marcas se atualizam e servem à sociedade, hoje, como instrumento de conservação de privilégios para um grupo. A raça é um divisor de águas dentro da sociedade, é um elemento responsável pela manutenção de desigualdades, e, justamente por isso, todo esse debate na contemporaneidade, toda essa ênfase na valorização de processos civilizatórios. A gente começa a ver os resultados dela se expressando em ações afirmativas, em propostas dentro da educação para a inclusão de negros no ensino superior, uma medida legal para que as escolas tratem da história de uma parcela da população brasileira, que é simplesmente ignorada e invisível. É como se a população negra não tivesse história, como se a história dela fosse só a escravidão. uma marca da contemporaneidade é tratar a população negra como uma população que constitui essa formação social, a sua história. A sua cultura

faz parte da história brasileira, e precisa ser vista e reconhecida. E a educação, pode dar uma grande contribuição para isso.

Segundo Luz (1999), a contemporaneidade é o aqui e o agora, o vivido e o concebido, é o nosso tempo constituído por variadas elaborações de mundo e princípios que são pólos irradiadores fundamentais de distintas e singulares contemporaneidades. Assim, delimitar contemporaneidade em apenas uma época, é não contemplar outros tempos e espaços, que são simultâneos aos nossos, pois cada civilização tem seus princípios inaugurais, e a partir deles estrutura seus valores, suas percepções da realidade, do tempo e de suas relações como o universo.

Fialho (2007) compreende a contemporaneidade como o movimento que o nosso momento atual faz com relação ao resgate de alguns valores, de algumas questões. A gente sente que o projeto da modernidade praticamente destruiu as relações de solidariedade, de afetividade, o sentido da relação humana. A presença humana, o sentido do sujeito com relação a seu semelhante, ao seu jeito de ver a vida, etc. Esse contexto vai exigir de nós uma nova postura, um novo olhar. Vai ser necessário não somente pensar no conhecimento em si, mas em como este novo sujeito concebe o conhecimento, ou seja, precisaremos repensar o que é aprendizagem, sob nova ótica. Como se dá o processo de apreensão do conhecimento hoje, notoriamente, é bastante diferente da forma como aprendíamos há vinte anos. A educação tende e precisa atender ao modelo de sociedade que está apresentada. A universidade precisa estar envolvida e comprometida com a sociedade e com as questões de cunho histórico, social, antropológico, demográfico e econômico. Ela precisa questionar o saber vigente, buscar melhores explicações para os fenômenos, alertar sobre os riscos e caminhos para o desenvolvimento da sociedade, da comunidade, da pessoa, da cidadania, da qualidade de vida.

Conforme Nunes (2007), no mestrado há uma preocupação da Educação com as questões ambientais, sociais e culturais na contemporaneidade. É uma perspectiva pluralista, parte da pluralidade de idéias, métodos e técnicas compartilhadas entre os professores, uma maior integração entre as diferentes linhas de pesquisa. Assim, a interdisciplinaridade possibilita uma produção mais intensa e abrangente no campo da Educação, uma visão sociológica da Educação na contemporaneidade vem sendo formulada a partir de diferentes escolas (Bourdieu, Freire, Hall). A sociedade informacional vem desenvolvendo suas inovações em todos os campos da ciência, incluindo as novas tecnologias voltadas para a Educação. Contudo, existem muitas sociedades que estão tecnologicamente afastadas desses sistemas, são sociedades simples, culturas tradicionais e de alto desenvolvimento espiritual.

Nesse sentido, a contemporaneidade da ciência está também em procurar difundir o respeito às diferentes culturas (diversidade cultural) e ao ambiente (biodiversidade), para atender, efetivamente, às necessidades culturais desses povos. Na Bahia e em Salvador, em particular, há uma diversidade de situações no campo educacional, no espaço escolar, profissional e comunitário bastante rico de ser abordado. Quanto mais pesquisadores pudermos formar maior o destaque dos recursos para a área de Educação. Todos os políticos e todas as políticas assinalam a importância da Educação para a melhoria das desigualdades sociais e como uma política necessária para o desenvolvimento humano, mas pouco é investido em pesquisa na área de Educação.

Para Luz (2007) a ênfase na Educação e Contemporaneidade tende a abordar a realidade educacional através das formas como são recortadas, interpretadas e difundidas as contradições que mapeiam as sociedades contemporâneas. A autora analisa, também, como se codifica a retórica ocidental sobre educação, face à diversidade cultural nas diversas formações sociais. Destaca o conflito instalado entre o discurso universalista da educação, a globalização tecnocultural e seus modos de comunicação homogeneizantes, e a complexidade dos contínuos civilizatórios milenares estruturadores de identidades e comunalidades. A contemporaneidade reflete sobre o complexo de tensões e conflitos de reterritorialização existencial profundo, entre civilizações milenares que lutam tenazmente para afirmar seus modos de elaboração de mundo, e aquelas que sobrevivem subjugando e instituindo políticas que asseguraram sua expansão imperialista. A opção teórico-metodológica da autora acolhe as variações do termo contemporaneidade, sua ordem discursiva, indicando outras elaborações contextuais capazes de transcender o discurso evolucionista da história, além de incorporar elementos que trazem inquietações urgentes, no tocante à necessidade de reavaliarmos os discursos autocráticos da verdade imperialista. Estes são elementos pedagógicos necessários ao fortalecimento de identidades e capazes de inaugurar um debate sobre Educação que reflita o espírito do nosso tempo.

São muitas as formas de elaborar a contemporaneidade. Para Luz (2007), o que se constitui historicamente no mundo urbano-industrial como contemporaneidade, nada mais é do que a ideologização do espaço-temporal: alguns entendem a contemporaneidade como atualidade; outros a entendem fazendo parte do “tempo do politicamente correto”. As civilizações africanas e indígenas não são compreendidas como capazes de apresentar uma episteme para a área da educação. Assim, a dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades nasceu na efervescência de diferentes concepções.

Afirma Boaventura Souza Santos que o capitalismo não é eterno; ele não é apenas um modo de produção, é um processo *civilizacional* bastante longo e profundo. Mas, no momento, o capitalismo começa a mostrar sinais de fraqueza, enquanto projeto *civilizacional*, no nível do conhecimento. Portanto, a transição paradigmática tem uma dimensão epistemológica, que tem relação com a produção do conhecimento. Assim, a ciência deve, de alguma maneira, recuperar uma autonomia, transformar o conhecimento de maneira a torná-lo menos elitista, mais envolvido com as questões de cidadania e menos dependente das estruturas de programas e das necessidades do capitalismo. Para o autor este modelo *civilizacional* do capitalismo está com os seus dias contados. A questão está em saber efetivamente se este horizonte *civilizacional* não está chegando ao fim. “Não temos pensado outra coisa que não seja mudar de padrões dentro do capitalismo global, mas sou daqueles utópicos que pensam que precisamos de outro modelo de civilização”. O marxismo e o liberalismo representam diferentes maneiras da crise no pensamento eurocêntrico do Norte. Eles representam muito do modelo *civilizacional* que nasceu na Europa e que viveu uma expansão colonial e, depois, uma expansão imperial. Hoje, precisamos de outros conhecimentos, e esses vêm do Sul, vêm de todos esses povos que sofreram o colonialismo e o imperialismo, que produziram saberes importantíssimos, mas que ficaram completamente esquecidos.

Os estudos sobre o desempenho e a seletividade do sistema educacional público, formal, têm sido acompanhados, no Programa, pela análise de outras formas de educar-se de que lançou mão a população; de processos educativos mais amplos, entremeados às formas de vida e de trabalho daqueles excluídos, vinculados a projetos civilizatórios diversos, que contemplam o amplo espectro cultural de que é formada a população da Bahia. O estudo da diversidade regional, das formas de organização da cultura para dar conta da vida nos diversos espaços e ambientes, a luta por deixar emergir ou, ainda, para dar visibilidade a vozes e formas de expressão silenciadas ou negadas fortaleceram não somente um grupo que se debruça sobre a pluralidade cultural em suas relações com a educação, como outros, que estudam deste ponto de vista o currículo em suas relações com a sociedade, e outros ainda que, preocupados com uma gestão social do ambiente e da cultura, procuram as relações entre memória, identidade, cultura e a formação de cidadãos gestores do mundo e de seus mundos. A preocupação com o entendimento das formas de conhecer e educar têm estado também, na tensão do esforço de compreensão do uso de novas tecnologias da comunicação e na capacitação de mais e mais segmentos sociais para o seu domínio... A análise das instituições pedagógicas e do seu papel na sociedade se amplia para incluir (além da História da construção do sistema escolar no Brasil e na Bahia) os modos de sociabilidade constituídos pelos contínuos civilizatórios e povos diversos, assim como daqueles segmentos da população cuja voz ou projeto de vida geralmente não é considerado ou é formalmente deixado de lado.” (COLETA, 2006).

Como podemos observar, o programa se detém no sistema educacional público, buscando compreender o desempenho e seletividade de estudantes, analisando e tratando o processo educacional em um processo onde as formas de viver e trabalhar dos excluídos do sistema de ensino são tomados em seu amplo espectro cultural, considerando os projetos civilizatórios diversos, africanos e indígenas, que compõem a sociedade brasileira e principalmente a baiana.

Ao estudar as formas e organização da cultura na diversidade regional, o programa valoriza os conhecimentos dos diversos espaços e ambientes de aprendizagem, dando voz aos silenciados, fortalecendo uma convivência pluricultural na educação, através do currículo e suas relações com a sociedade, da gestão social do ambiente e da cultura, da valorização das relações entre memória, identidade, cultural e formação para a cidadania, para a construção de cidadãos autônomos e gestores de seus mundos, em uma educação emancipatória e libertária. Esses aspectos podem ter contribuído para a identificação dos estudantes pesquisados com o PPGEduc, na busca pela pós-graduação.

Considerando as formas de se relacionar com o saber escolar e com as formas de adquirir conhecimento, o programa não deixa de estar atento à democratização do acesso e domínio das novas tecnologias de comunicação e informação no campo da educação.

Mais uma vez, ele reafirma sua atenção para os “segmentos... deixados de lado”, focalizando os modos de sociabilidade dos “contínuos civilizatórios”, analisando as instituições pedagógicas e seu papel na sociedade, na articulação com a construção do sistema escolar brasileiro, na tentativa de identificar as origens das desigualdades no acesso e permanência de povos diversos (indígenas e africanos) no espaço escolar, ao longo de nossa história.

Segundo informações contidas no Coleta PPGEduc (2005), a alta seletividade e exclusão do sistema de ensino, conseqüência de um processo histórico, resultou em uma média de anos de estudo da população negra abaixo da média da população branca. Este sistema racista e seletivo exclui exatamente os negros, os mais pobres, os que vivem na zona rural, os que moram nas pequenas cidades, principalmente se observamos o acesso e conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior.

O perfil que a UNEB construiu durante os anos faz com que ela se caracterize na produção de conhecimento inovador no Brasil, com uma linha de pesquisa igualmente singular, Processos Civilizatórios... E seus projetos de pesquisa: Partindo da pluralidade cultural e memória das populações negras na contemporaneidade, propõem-se pesquisar

aspectos que singularizam a vida social, procurando identificar seu universo de valores, formas de relacionamentos, sociabilidades cotidianas, identidades, memórias, linguagens e diversas formas de expressão do vivido e do concebido, ativando conteúdos silenciados e/ou excluídos pelas histórias, memórias e formas de expressão hegemônicas, como observado nos temas de pesquisas dos estudantes (tabelas 1 e 2) produção dos professores e projetos de seus alunos.

Como estamos observando, os aspectos ideológicos, políticos e interpretativos na proposta do programa e na compreensão da relação educação e contemporaneidade, parece convergir e se ajustar com as demandas dos estudantes pesquisados nos seus memoriais. Assim, os estudantes podem ter se identificado com o discurso do programa presente na produção bibliográfica de seus professores, nas linhas de pesquisa e nos projetos dos seus orientandos.

A partir das especificidades culturais local-regionais e do estudo sobre as diversas concepções de educação, o programa propõe-se pesquisar sobre as dinâmicas de desenvolvimento já existentes e sobre as formas, teorias e metodologias mais eficazes e socialmente referenciadas para a sustentabilidade do desenvolvimento de políticas públicas (Coleta, 2000).

As linhas de pesquisas representam também mais um avanço nas características que dão à pós-graduação *stricto sensu*, um instrumento de construção do conhecimento científico e de articulação dos trabalhos com a comunidade. Além disso, permitem a intervenção política da ética da coexistência entre as distintas alteridades civilizatórias e entre homem e natureza, fundamental para uma concepção educacional inovadora, considerando as populações locais vinculadas a distintos patrimônios civilizatórios. (Coleta 2005)

Assim, o programa aprofunda questões teórico-metodológicas postas pelos processos civilizatórios presentes na construção da sociedade brasileira e baiana e seu rebatimento nas atividades e práticas educativas. Seus princípios norteadores são o respeito à diversidade e à alteridade, o reconhecimento das diversas vertentes civilizatórias da população brasileira, na consideração de conhecimentos e valores geradores de novas linguagens pedagógicas, trabalhando com as ferramentas da História e da Memória Social.

Estudando o currículo e a formação do educador à luz das possibilidades introduzidas pelas novas formas de comunicação e informação inauguradas pela contemporaneidade, o PPGEduc privilegia a interpretação e o pensamento crítico, na consideração de uma nova sociabilidade desenvolvida pela emergência das tecnologias intelectuais, sociais e educacionais, responsáveis por mudanças culturais fundamentais no modo de ser e pensar das

sociedades contemporâneas, na prática pedagógica em geral e na formação do educador e pesquisador.

É uma preocupação dos professores do programa estudar os processos educativos e os fenômenos implicados na relação educação-pluralidade cultural, com ênfase nas problemáticas contemporâneas vivenciadas pelas diferentes comunidades e regiões. A partir de documentos analisados, percebemos que o PPGEduc analisa as características político-culturais e educacionais da realidade local/regional dos municípios sede dos *campi* e seu entorno, buscando explicar as determinações do processo educativo na formulação e avaliação de políticas públicas.

Diante da enorme distância que separa as universidades públicas brasileiras e, mais especificamente, a pesquisa e o ensino de pós-graduação das populações pobres e negras, principalmente nos programas de mestrado e doutorado das universidades do centro-sul do país (USP, UFRJ, UNB, UFMG e outras) e das pesquisas de ponta nas áreas de biotecnologia, cibernética, engenharia ambiental, biocombustíveis, nanotecnologia e outros, a UNEB orienta práticas de acesso à pesquisa e ao ensino e pós-graduação na órbita conceitual das ações afirmativas. Assim, significando mais do que dar acesso à universidade à sua intrínseca e constitucional função social, o Programa possibilita outras bases de saberes e valorização de etnométodos<sup>64</sup> de comunidades religiosas e dos movimentos sociais e negros, o que parece ser determinante na identificação de grupos negros com o espaço acadêmico e científico, inclusive como nova estratégia de militância e combate ao racismo, que pode ser atestado pelos relatos de estudantes negros do Programa e pelo relatado nos documentos oficiais do PPGEduc a CAPES.

O PPGEduc tem como objetivo principal a formação do pesquisador, com ênfase na relação Educação e Contemporaneidade, sendo que a Educação exige pensar sobre os processos formativos continuados formais e não formais articulados com ciência, tecnologia e cultura, comprometidos com a superação das desigualdades (COLETA, 2006).

Comprometido com a desigualdade, o programa enfoca os processos formativos não formais como forma de possibilitar a emancipação de outros saberes em nossa contemporaneidade, na relação com a ciência, tecnologia e cultura, aspectos importantes e articulados na realidade de um país multi-étnico e racial, com diversas origens civilizatórias e as mais diversas influências de pensamento e cultura, da língua à religião, passando pela

<sup>64</sup> Ver Macedo (formas com que indivíduos ou grupos resolvem problemas)

história e culinária, sem esquecer da botânica e suas interrelações, medicina, entre muitos outros. fundamentais nos diversos campos do saber formal. Assim, o programa tem o propósito de formar pesquisadores, na contemporaneidade, com múltiplos olhares para a realidade.

A relação Educação e Contemporaneidade compreende os processos civilizatórios, a complexidade epistemológica-metodológica, a multirreferencialidade curricular, presentes nos variados espaços sociais, exercidos pelos diversos sujeitos, contemplando diferentes saberes oriundos de práticas sociais específicas com seus respectivos instrumentos pedagógicos. Dessa forma, o PEC contribui para o crescimento científico e cultural, tanto da comunidade universitária, como da sociedade que a circunscreve, mediante a qualificação de uma massa crítica, capaz de, a partir da identificação das problemáticas sociais, educacionais e culturais, delinear alternativas de emancipação (COLETA, 2006).

Neste momento, o programa explica sua compreensão acerca da relação da educação com a contemporaneidade, identificando os processos civilizatórios e suas diversas histórias, e conseqüentemente, suas diversas temporalidades, que, diferentemente de uma unicidade temporal e local, articula diversas contemporaneidades, identificadas na realidade brasileira.

Ao tratar da complexidade e multirreferencialidade no campo da educação, o programa considera o currículo, a epistemologia e a metodologia presentes nos espaços sociais, com variados sujeitos e seus instrumentos pedagógicos, contemplando, assim, as diferentes práticas sócio-educativas e seus diversos saberes.

Com essa postura acadêmica o programa contribui para o crescimento científico e cultural da comunidade universitária e seu entorno, identificando problemáticas sociais, educacionais e culturais, a fim de poder formar pesquisadores, profissionais e professores capazes de delinear alternativas de emancipação comunitária e dos conhecimentos acadêmicos.

Dessa forma, o PPGEduC vem trabalhando para construir um perfil de egresso que contemple, como imprescindíveis, as habilidades de formação do professor-pesquisador capaz de identificar e qualificar os conteúdos básicos e específicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos; formular, gerir e avaliar políticas públicas na área da educação; compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e fora dela, considerando as relações com o contexto no qual se desenvolvem os processos educativos; resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos; considerar, na formação dos alunos, suas características socioculturais e psicopedagógicas, desenvolvendo princípios da alteridade e da pluriculturalidade, da sustentabilidade local e regional e da interatividade dos fenômenos

comunicacionais; identificar a ação local como ponto de partida para as mudanças e transformações desejadas; sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente; dominar a aplicação de novas tecnologias à educação básica (COLETA, 2006).

Com foco na formação do professor pesquisador, o programa, entretanto, não esquece das necessidades de seus alunos, considerando importante adequar os conteúdos básicos e específicos relacionados às áreas do conhecimento a suas realidades e demandas específicas. Atribuindo importância à capacidade de seus egressos de formular, gerir e avaliar políticas públicas na área de educação, o programa oferece uma formação comprometida com os problemas macro e estruturais da sociedade e com os problemas micro e pontuais do processo ensino-aprendizagem, no âmbito escolar e comunitário.

Ao considerar importante seus egressos estarem aptos para resolver problemas concretos do cotidiano docente, o programa prioriza as experiências do dia-a-dia, da sala de aula, da dinâmica das relações sociais, culturais, econômicas, financeiras e as singularidades de cada unidade de ensino. Com essa abordagem, foca a aprendizagem do aluno como razão central na prática docente, considera a formação dos estudantes em suas características socioculturais e psicopedagógicas, numa abrangência educacional que extrapola a relação ensino-aprendizagem, pois para desenvolver princípios da alteridade e da pluriculturalidade, da sustentabilidade local e regional, para produzir a interatividade dos fenômenos comunicacionais, é preciso ir muito além da simples relação dual professor-aluno, da simples relação ensino-aprendizagem, da simples relação com o saber escolar; é preciso questionar os fenômenos sociais, históricos, culturais, as especificidades da formação social brasileira e suas desigualdades estruturais e estruturantes.

O objetivo do programa é também possibilitar aos estudantes a capacidade para sistematizar e refletir sobre a prática docente, formando pesquisadores e professores comprometidos com uma formação continuada, pautada na reflexão crítica, integrada a um olhar “atenado” com as demandas globais o desenvolvimento tecnológico e as tendências da chamada pós-modernidade, buscando encontrar soluções locais e regionais, contextualizadas nas identidades, nas memórias, nas realidades diversas dos diversos segmentos da população escolar.

Segundo dados do programa analisados nas COLETAS (1999, 2000, 2001), sua finalidade original passa também pela necessidade propor alternativas e solução ao problema da universalização da educação, respondendo às questões colocadas pelo cotidiano nas desigualdades de acesso, permanência e desempenho de estudantes no sistema de ensino e

pelas características sócio-econômicas e culturais do Estado; refletir e investigar os problemas da gestão do desenvolvimento no Estado da Bahia em suas relações com a educação, garantindo a socialização da produção técnico-científica do conhecimento; articular a educação com as dimensões da pluriculturalidade, as estratégias da gestão do desenvolvimento local e sustentável, as novas tecnologias educacionais e o currículo. Essas preocupações representam interesses para a população negra e estão presentes no discurso do programa.

Alguns outros elementos nos pareceram significativos na proposta educacional do programa, destacando-se a preparação para a vida democrática, com ênfase nos aspectos locais e comunitários, na participação dos diversos agentes sociais, protagonistas de uma nova forma de gestão coletiva, participativa e consensuada, negociada com a comunidade e o poder local, bem como os reflexos destes novos processos em possíveis novas formas de organizar os processos de aprendizagem, inclusive na sala de aula.

Escutando as vozes de agentes sociais dos movimentos populares, o programa nasceu com foco na análise do fenômeno educativo, articulando experiências e demandas sociais ao sistema de pesquisa em educação. O foco, então, do programa é o processo de formação do professor pesquisador, tomando com referência, além da sala de aula, as relações sociais e culturais na sociedade, para a consolidação de uma formação para a cidadania e os direitos humanos.

O Programa busca uma atuação diferenciada na formação de pesquisadores, a partir de demandas locais e realidades sociais para a elevação da competência acadêmica, científica e profissional da área de educação, daqueles que atuam nas organizações não-governamentais e outras modalidades organizacionais da sociedade civil, e para o desenvolvimento sustentável das comunidades em seu entorno social.

Assim, o programa e, mais especificamente, alguns professores negros da Linha de pesquisa 1, se caracterizam por acolher as várias bases filosóficas alternativas ao pensamento moderno europeu e americano, como base para os entendimentos dos processos históricos e civilizatórios que compõem a realidade social brasileira.

Ao buscar na pesquisa e no ensino de pós-graduação os problemas concretos da dinâmica e realidade educacional brasileira e baiana, o Programa espera que os pesquisadores produzam conhecimentos que sirvam à identificação de categorias que emergem da realidade e experiência cotidiana das diversas expressões sociais. Então, as características sócio-culturais e históricas tanto do contexto do estudante, da escola e da universidade, assim como da comunidade do seu entorno, passam a ser alternativas que estimulam a adesão de princípios

para a pós-graduação, que sugerem um espaço de possibilidades de reflexões epistemológicas não hegemônicas, tais como: alteridade, pluriculturalidade, sustentabilidade, diversidade, democracia intelectual, racismo epistemológico, interatividade e outros que contribuam para o processo de desenvolvimento do pensamento científico, entendidos como entrave cultural para o acesso de estudantes negros à ciência. Assim, a emancipação e desenvolvimento do conhecimento científico e da formação de educadores e professores na contemporaneidade, parece não prescindir da experiência e do conhecimento das comunidades negras na diáspora.

Como pudemos constatar neste sub-tópico, o programa Educação e Contemporaneidade apresenta uma proposta de mestrado que cria uma ambiência e compreensão do campo científico que vai ao encontro do que está presente nas demandas dos estudantes pesquisados, por uma educação transformadora da realidade social e articulada com diferenças étnico-sociais no sistema educacional.

Com um discurso em que o local deve se sobressair ao global na compreensão e teorização da educação e contemporaneidade, o programa mostra uma sensibilidade às questões dos diferentes processos civilizatórios presentes na formação social e cultural dos estudantes e das comunidades. Assim, o programa constrói uma ambiência teórica, conceitual e simbólica favorável à diversidade epistemológica, a saberes não hegemônicos e, conseqüentemente, à cultura e ao saber das populações negras e indígenas.

Assim, o aumento significativo do acesso à pesquisa e ao ensino de pós-graduação, concorre, mesmo que ainda timidamente, para uma série de repercussões. A simples chegada à pós-graduação, por si só, parece ser um grande evento, para fortalecer um outro pensamento e produção de conhecimento<sup>65</sup> de problematização étnica<sup>66</sup> no Brasil. Este acesso produz idéias e significados que constroem outras realidades e percepções oriundas da experiência de vida e de outros saberes, colaborando para a não perpetuação das hierarquias sociais de objetos<sup>67</sup> e assimetrias étnico - científico em nosso país, limitadoras do potencial<sup>68</sup> gnóstico, hermenêutico e epistemológico de nossas africanidades.

### **7.2.1 - Bases Epistemológicas para um Novo Pensamento**

<sup>65</sup> Ver Valter Mignolo - Histórias locais e projetos globais.

<sup>66</sup> Ver o crescente número de teses e dissertações, além de literatura especializada nos últimos cinco anos.

<sup>67</sup> Ver Bourdieu 98 – Escritos de Educação – Método científico e hierarquia social dos objetos.

<sup>68</sup> Ver Mignolo 2003 – Historias Locais/Projetos Globais – A procura de uma outra lógica.

Nosso objetivo nesse tópico é analisar os princípios que fundamentam as concepções teórico-metodológicas do Programa, buscando identificar possíveis aspectos identificatórios que tenham afetado o acolhimento dos projetos de pesquisa e das abordagens teóricas dos estudantes pesquisados. Começamos considerando alguns pressupostos epistemológicos trazidos pelo programa, onde aspectos da:

**PLURICULTURALIDADE, MULTIRREFERENCIALIDADE, DIVERSIDADE E DIFERENÇA:** implicam na confluência dos interesses dos diferentes grupos étnicos e das instituições públicas, das organizações privadas e dos grupos sociais, no sentido do bem-estar comum, que é o sentido primeiro de qualquer proposta de formação de educadores e de desenvolvimento. Com isso, defende-se que as etnias e instituições não percam a sua identidade, ao contrário, que reforcem os seus papéis sociais a partir da elevação dos seus níveis de instrução, educação e consciência social e ética, com suas narrativas próprias, seus instrumentais pedagógico-metodológicos, seus constructos lógicos para suas produções simbólicas e de sobrevivência material não redutíveis à racionalidade científica, nem à razão instrumental ocidental. (COLETA 2006)

Identificando e valorizando os diversos interesses da sociedade, o programa busca na pluralidade cultural, na multirreferencialidade, na diversidade e no respeito à diferença a proposta para sua formação de pesquisadores e educadores. Com um discurso bastante centrado no que arriscamos chamar na atualidade da “vanguarda” “progressista” científica, o programa vai à busca de conceitos estratégicos na formação de um pesquisador em educação na contemporaneidade brasileira. Considerando a necessidade das instituições terem um discurso próprio e fortalecerem suas identidades, o programa estimula uma descolonização intelectual, não reduzindo suas possibilidades à racionalidade científica e nem à razão instrumental ocidentalizada e euro-norte-americana. Com isso, defende as etnias e instituições, afirmando a necessidade de garantia de seus instrumentos pedagógico-metodológicos, como é percebido pelos temas de dissertação, onde a pedagogia do *candomblé*<sup>69</sup> é analisada dos estudantes.

Também reforçando seu papel social, através da escolarização, consciência social e ética, o programa traz à responsabilidade as etnias, ampliando a importância e valorização dos grupos indígenas e afro-descendentes, chamando-os a utilizarem seus constructos lógicos na produção de seus valores simbólicos, não se submetendo a uma única lógica e racionalidade, compreendendo diversas possibilidades lógicas e metodológicas.

<sup>69</sup> Ver dissertação de Lúcio.

Outro elemento importante é afirmar a autonomia de narrativa dos grupos étnicos e instituições, onde podemos destacar instituições à margem dos sistemas oficiais de produção simbólica, tais como terreiros, igrejas, associações comunitárias, grupos e tribos urbanas (grafiteiros, hip hop, etc.), movimentos sociais (Movimentos Negros, Movimento Sem Terra, etc.). Dando voz e legitimando saberes, o programa parte da necessidade de eles utilizarem seus próprios instrumentos pedagógicos e metodológicos, seus conhecimentos, tradições religiosas, suas literaturas, ousando desafiar as bases teórico-metodológicas da própria academia.

Com uma visão bastante plural, e com uma clara preferência pelos oprimidos e excluídos, o programa não deixa de trazer as instituições privadas e outros grupos sociais, buscando o “bem estar comum” que “é o sentido primeiro de qualquer proposta de formação de educadores e de desenvolvimento”.

As bases epistemológicas do Programa assentam-se nas práticas existenciais e sociais (processos), nos saberes e conhecimentos (produtos simbólicos), bem como os princípios e métodos (formas) instituídos pelos sujeitos-atores de tais processos sócio-históricos; em consequência, assentam-se no significado sócio-cultural e crítico do processo educativo e no seu caráter multireferencial, pluricultural e interdisciplinar. Nesse processo, o mundo globalizado e a sua vinculação com o papel das relações humanas e com o uso democrático/antidemocrático da tecnologia deverão ser criticamente, considerados.

A relação da educação com o desenvolvimento é encarada nessa proposta através de um princípio norteador que é a sustentabilidade, pela qual devem aliar-se a preocupação com as gerações futuras, o desenvolvimento econômico, a sustentabilidade ecológica, o atendimento das necessidades básicas do ser humano e a autonomia local e regional. A educação deverá cumprir o papel de fomento das mudanças, que traduzem novas atitudes e constroem vontades políticas voltadas ao atendimento de necessidades potencializadoras de cidadania.

As bases acima sintetizadas conduzem à indissociabilidade entre teoria-prática, com ênfase na gênese sócio-histórica do sujeito (indivíduo-social), da educação contemporânea em seus diferentes elementos constitutivos, especialmente, o fenômeno da aprendizagem, a produção social do conhecimento, os processos formativos, as expressões didático-curriculares, e o compromisso político dessa prática específica com a transformação social e com a cidadania (COLETA, 2006).

As bases epistemológicas na concepção do programa, principalmente identificada na linha de pesquisa 1, fundamentam-se no significado sócio-cultural e crítico do processo civilizatório e colonizador, considerando o processo, a forma e o produto simbólico instituídos, por um lado, por sujeitos, e, por outro lado, por aspectos sócio-históricos. Em

seus relatórios e em uma parte de seus professores, como observado em nossa pesquisa participante, questiona-se a origem do conhecimento no campo da educação e formação cultural e social. De natureza multirreferencial, interdisciplinar e pluricultural, a referida linha de pesquisa pode ter facilitado a identificação dos estudantes negros com sua abordagem teórico-metodológica e seus temas de investigação.

Em sintonia com os avanços tecnológicos na a educação e com a necessidade de desenvolvimento local sustentável, aspectos indispensáveis na articulação dos debates e pesquisas na atualidade, o programa reconhece a globalização e a importância da democracia no acesso às tecnologias.

De caráter democrático e reflexivo, o uso das novas tecnologias na educação na pós-modernidade deve ser criticamente, considerado. A relação da educação com o desenvolvimento e o crescimento econômico deve ser encarada através de um princípio norteador, que é a sustentabilidade social, aliando-se desenvolvimento econômico, respeitabilidade à cultura local e à ecologia, preocupação com as desigualdades regionais e sociais, considerando como elemento fundamental do exercício da cidadania e democracia nacional, a autonomia local e regional e a distribuição equitativa dos recursos e investimentos.

É de uma perspectiva multi-civilizatória que devemos compreender a relação da educação com a contemporaneidade, isto é, não só por uma demarcação cronológica de uma temporalidade européia, a partir de marcos históricos, mas, sobretudo, a partir de processos civilizatórios simultâneos e diferentes que se caracterizam por possibilitar a transgressão e subversão do *status quo* dos sistemas culturais educacionais criados pelos processos coloniais, que se inicia no final do século XVI, com a expansão marítima e o processo civilizatório português e inglês.

O programa reconhece, pois, que as sociedades colonizadas estão passando por um processo crítico, inclusive de suas bases epistemológicas, de profundas transformações no campo das relações políticas, econômicas, sociais, culturais e intelectuais, influenciadas pelos mais distintos modos de constituição de análise e de visão de mundo, com suas respectivas construções teóricas. Este processo tem uma abrangência epistemológica e tende ao alcance de uma nova ordem civilizatória, contemplando o fluxo relacional entre os três processos fundamentais da vida humana: o modo de produção e organização econômica; o modo de construção das relações sociais; e o modo de produção de bens simbólicos (a produção de saberes, conhecimentos, representações simbólicas).

Uma nova base filosófica transparece no programa, refletida na dialética da realidade social, histórica e civilizatória e nas relações de poder e domínio cultural, na complexidade do

jogo da reprodução social e cultural do saber escolar, acadêmico e científico. Em consequência, a construção da racionalidade científica na contemporaneidade pós-colonial, descentrada do eixo euro-norte-americano, institui uma nova proposição epistemológica, a partir de outros processos civilizatórios, de outras realidades sociais, de outras histórias não contadas, outros saberes e outras verdades, surgidas de outros lugares. Assim, algumas considerações para as bases filosóficas em nossa contemporaneidade servem como sinalizadoras e como pontos de elucidação para problemas da educação na contemporaneidade. Neste sentido, o atual desafio do pensar a educação na contemporaneidade é compreender essa nova emergência de um pensamento e uma teorização alternativa ao processo civilizatório na sua dimensão educacional, intelectual e científica.

O estatuto do conhecimento e da metodologia é também de natureza histórica e “geográfica”, pois indica diferentes lugares, posições e momentos de um processo de produção de sentidos na relação sujeito-objeto do conhecimento. O conhecimento, então, é plural com seus respectivos meios e condições políticas e ideológicas, com suas respectivas lógicas, discursos e epistemes teóricas, com seus correspondentes recursos metodológico-pedagógicos, relativizados e submetidos aos distintos contextos e práticas sociais questionados em uma contemporaneidade pós-colonial, de uma perspectiva local.

Entretanto, o dinamismo da chamada pós-modernidade, explicitado pela revolução das TIC, pelos movimentos sociais, pelos estudos culturais, entre outros, exige compreender, aprofundar, historiar e legitimar as diferentes expressões culturais, sociais na educação, em relação com as novas tecnologias educacionais. Neste sentido, as TIC’s e os processos educacionais de produção de conhecimento com recursos da informática, das múltiplas formas de comunicação e de linguagem, dos diferentes espaços e processos de ensino e aprendizagem, dos diferentes processos modificados, das diferentes racionalidades de análises e de representação dos objetos da realidade estão em consonância com a multirreferencialidade e a pluralidade cultural estruturante do pensamento filosófico de parte do PPGEduc.

Nessa concepção, entra também a questão da relação entre a pesquisa em educação e o desenvolvimento local sustentável, concebida através de um princípio norteador da integração e sustentabilidade, ao qual deve aliar-se a preocupação com a gestão educacional, o desenvolvimento econômico, a dimensão ecológica, o atendimento das necessidades básicas do ser humano e a autonomia local e regional. Assim, a educação deve cumprir o papel de reflexão e intervenção sobre as políticas públicas (inclusive através da participação popular nas diversas instâncias da gestão e do controle social), que instrumentalizam teoricamente e

materializam novas atitudes, construindo movimentos políticos para a redução das desigualdades sociais, condição potencializadora da cidadania e da justiça social.

Outro elemento que sobressai no programa é o descentramento da historiografia oficial, focada em uma leitura estereotipada das populações que compõem a população brasileira, optando pelo uso da memória como elemento fundante, constitutivo e construtor de identidades múltiplas, plurais. Ao optar por trabalhar com a memória e a pluralidade cultural em uma de suas linhas de pesquisa, o Programa cria um ambiente teórico favorável à diferença e à alteridade. Sua escolha recai sobre a versão do colonizado e oprimido, nas diversas comunidades de conhecimento, valorizando o saber popular e comunitário, saberes e experiências não formais e não oficiais.

Ao historiar e legitimar memórias e expressões orais alternativas não-acadêmicas e não-hegemônicas metodologias de conhecimento, o programa oportuniza os processos de investigação científica na complexa rede social, política, econômica e cultural da vida contemporânea, o que vai ao encontro de demandas dos estudantes pesquisados, relatadas nos seus memoriais.

Seus principais processos metodológicos têm suporte na vivência coletiva despertada nos mestrados e docentes em suas investigações, destacando-se os estudos de caso bem como a revisão e a re-construção conceitual de categorias sociais. Tem como perspectiva a busca de novos enfoques metodológicos necessários e requeridos para explicar a relação educação X sociedade na contemporaneidade. Ele vem instituindo uma ambiência nova no campo acadêmico, fornecendo uma leitura sobre o que vem ocorrendo nas diversas regiões do Estado, em face das problemáticas derivadas das políticas públicas, ou das suas ausências, nos sistemas educacionais e suas comunidades, alimentando reflexões acerca do próprio papel e missão da universidade, na contemporaneidade, e das desigualdades educacionais regionais, sociais, raciais e étnicas.

A observação sistemática nos vem permitindo perceber que o sistema educacional na Bahia é restrito; que o seu desenvolvimento, em comparação com outras regiões e Estados do Brasil, é mais lento; que o acesso aos níveis mais altos do sistema foi apropriado por grupos que o utilizaram como instrumento de permanência no poder e de garantia de emprego e posições no sistema econômico. A seletividade do sistema, muito acentuada, resultou em uma média de anos de estudo da população baiana, muito abaixo da média nacional. O chamado fracasso escolar, seja por reprovação, seja por evasão e abandono da escola, resultou num sistema extremamente excludente, e no baixo domínio de habilidades requeridas pelo mercado de trabalho para o preenchimento de seus postos, por si também limitados; e, perversamente, na ampliação dos mesmos requerimentos, cobrando frequência a graus e posse de diplomas que a grande maioria da população

não tem. Este sistema seletivo exclui exatamente os mais pobres, os que vivem na zona rural, os que moram nas pequenas cidades; e, não casualmente, os negros e indígenas. A seletividade se deixava ver mais fortemente no acesso e conclusão do ensino médio e no ingresso ao ensino superior (COLETA, 2005).

Ao analisar o sistema educacional da Bahia, o programa diagnostica características de seu desenvolvimento em relação a outras regiões do país, atribuindo-as ao forte caráter excludente de grupos minoritários e da permanência no poder de um grupo que se utilizando de instrumentos econômicos, limitou o acesso, o progresso, produzindo uma massa de excluídos, não possuidores de características requeridas pelo mercado de trabalho, que os detentores do poder dominavam e que terminavam por reproduzir uma condição social favorável ao grupo dominante. O programa reconhece o alto grau de seletividade do sistema de ensino, identificando, no acesso ao ensino superior, sua principal iniquidade.

A lógica de dominação e subalternização construída simbólica e historicamente com os sistemas coloniais que subjugarão étnica e racialmente povos, civilizações e culturas, tem, contemporaneamente, no sistema de ensino, um aliado para a reprodução das relações de poder e saber, através de um controle do acesso dessas populações aos espaços mais avançados de ensino e às pastas mais valorizadas no mercado de trabalho. Esse controle da mobilidade social, educacional e da produção científica, é perverso e, através do acesso à pesquisa e à pós-graduação, superseleciona estudantes negros ao longo de todo o sistema educacional, eliminando e negando o acesso a um grande contingente de estudantes.

Assim, o acesso a carreiras profissionais socialmente valorizadas e à pesquisa acadêmica representa, na atualidade, os mecanismos objetivos que, aliados a heranças econômicas, financeiras, sociais, culturais e étnico-raciais, dificultam a construção de uma sociedade mais justa e de um sistema educacional mais adequado às demandas de nosso momento histórico. A pós-graduação constitui-se em um local de sofisticação do pensamento excludente, dominador e reprodutivista da ciência moderna, sendo historicamente um espaço de extrema seletividade, reproduzindo desigualdades, subordinação e subalternização intelectual, no campo da pesquisa. Promover o acesso de estudantes negros à pós-graduação significa, assim, a chance da universidade e do pensamento científico de se atualizar e crescer na abertura para “novas presenças” em seu espaço de saber e poder. Assim não fazendo, a pós-graduação no Brasil apenas atualiza e sofisticava o sistema colonial de poder, construindo uma ambiência intelectual desconfortável e desfavorável para os estudantes negros.

### 7.2.2 - A Ambiência Acadêmica do PPPGeduC: uma possibilidade no acesso

Neste sub-tópico, analisamos as características do Programa que podem ter influenciado a identificação dos estudantes pesquisados com os grupos e linhas de pesquisa, assim como as idéias e conceitos estruturantes relatados nos documentos oficiais. Esses discursos podem significar uma ambiência favorável à presença de estudantes negros e seus temas de investigação. Vale à pena, entretanto, sempre ter em mente as inquietações e problemáticas trazidas pelos estudantes nos memoriais, ao falarem sobre a educação.

É desde tal perspectiva que o PPGeduC compreende a relação da educação com a contemporaneidade (sua área de concentração), isto é, não só por uma demarcação cronológica, a partir de marcos históricos, mas, sobretudo, a partir de processos societários emergentes que se caracterizam por possibilitar a transgressão e subversão do *status quo* dos sistemas políticos liberal capitalista e socialismo real criados pela Modernidade.

Reconhece, pois, que as sociedades ocidentais contemporâneas estão passando por um processo plural e crítico de profundas transformações societárias, ainda em fase de compreensão pelos mais distintos modos de constituição de análise e de visão de mundo, com suas respectivas narrativas. Este processo tem uma abrangência mundial e tendem ao alcance de uma nova ordem civilizatória ou de uma nova cosmovisão, termo que significa o fluxo relacional entre os três processos fundamentais da vida humana, social e individual: o modo de produção material ou a organização econômica; o modo de produção das relações sociais ou a organização social; e o modo de produção de bens simbólicos (a produção de saberes, conhecimentos, representações simbólicas) ou a organização cultural. A cosmovisão implica na representação dos limites contextuais, histórico-sociais, nos quais o ser e o pensar humanos estão localizados e condicionados (COLETA, 2006).

Ao optar pelo termo contemporaneidade, o programa subverte a ordem colonial temporal histórica, criada com a chamada modernidade, principalmente com a expansão civilizatória que definiu centros e periferias, determinou o moderno e o primitivo. O programa opta por uma concepção de educação que extrapola os sistemas convencionais e socialistas. Considera o tempo representado pela contemporaneidade como uma possibilidade de transgressão aos sistemas mundiais criados por uma concepção de história e Européia, que não privilegia as singularidades das realidades históricas, civilizatórias e culturais nos diversos espaços de desenvolvimento de povos e relações com sua existência no mundo.

Utilizando o termo contemporaneidade o programa também busca enfocá-lo como sinônimo de atualidade, identificando-a com sociedades ocidentais que passam por transformações, onde as formas de análise da realidade e as diversas visões de mundo interagem em uma dinâmica pluricultural e crítica. As possibilidades de uma nova ordem

civilizatória e uma nova cosmovisão na compreensão do fluxo relacional nas diversas dimensões de existir o individual e coletivo, o modo de produção dos bens simbólicos e a organização cultural são fundamentais na concepção da pesquisa em educação. Uma cosmovisão que consiste na representação dos contextos históricos, culturais e sociais, na qual o ser e o pensar humano são produzidos e elaborados na experiência cotidiana, o que nos leva a pensar na maneira de estudantes negros se relacionarem com o mundo.

Esta rede de transformações se reflete na dialética do processo social de produção simbólica, no qual ela mesma é representada e tomada como objeto de compreensão, na complexidade do jogo epistemológico e semiológico. Em consequência, a racionalidade científica contemporânea institui uma nova proposição epistemológica, a partir de novas descobertas no campo da Matemática, da Física, da Biologia, da Química e da Cibernética. Na Filosofia, esse movimento correspondeu ao deslocamento da ênfase metafísica, idealista e transcendental, para uma ênfase materialista, realista e imanente (COLETA, 2006).

Observando as dimensões epistemológicas das transformações que vêm ocorrendo no conhecimento científico, na atualidade, e os impactos dessas mudanças na produção do conhecimento, o programa identifica que a repercussão nessa produção simbólica não pode deixar de afetar a semiologia e a epistemologia, logo, efeitos diretos no pensamento na compreensão da realidade social e no fazer científico. Estas transformações, então, parecem afetar as bases filosóficas que sustentaram a ciência da modernidade e “clamam” por outras bases e construções do pensamento. As demandas e os conflitos culturais com a globalização do conhecimento tornaram o embate epistemológico uma realidade teórica, que chega principalmente da “periferia” do pensamento europeu e norte-americano.

Assim, alguns grupos de pesquisa do programa reconhecem a emergência de uma nova racionalidade científica que constrói, pluraliza e democratiza proposições epistemológicas diferentes da racionalidade e da lógica européia, onde recentes descobertas constatarem os limites e o possível esgotamento das explicações universais, para realidades e temporalidades muito mais complexas que a simplificação da racionalidade ocidental e euro-norte-americana, fruto de um processo civilizatório e neo-civilizatório científico que não reconhece outros saberes e outras epistemologias.

Assim, nesse novo marco civilizatório e societário, algumas emergências histórico-sociais servem como sinalizadores e pontos de elucidação que permitem articular alguma descrição, compreensão, e explicação para o atual fluxo de acontecimentos. Neste sentido, o atual desafio do pensar humano é compreender esse fluxo/devir imerso nele; isto é, compreender essa nova

emergência civilizatória inserida no próprio dinamismo emergencial, como parte integrante e integrada dele (COLETA, 2006).

Como podemos perceber no trecho acima, existe uma ambiência teórica favorável a perspectivas de explicação da realidade, com ênfase na compreensão dos diferentes processos civilizatórios, isto é, indígenas, africanos e europeus. Estas transformações na forma de enxergar a realidade favorecem a presença de temas e abordagens teóricas com as quais os estudantes negros pesquisados se identificam, como observado no grupo focal e nas memórias.

Reconhecendo a emergência de um novo marco civilizatório e da possibilidade de uma nova sociedade, em outra base de compreensão dos fenômenos sociais, o programa aposta que a atual realidade social e as transformações teóricas podem ser também compreendidas nas emergências dessa nova cosmovisão, de um olhar para as diversas civilizações, suas culturas, seus valores, seus processos de desenvolvimento e crescimento econômico e social, suas histórias, suas memórias, suas identidades, seus modos de viver e se relacionar com o mundo e com o outro. Isto sem deixar de identificar nos fatos históricos e sociais, de nossa história colonial e contemporânea, elementos que nos ajudam a elucidar e articular, descrever e compreender o atual estado do acontecimento social, inclusive buscando explicar as desigualdades sociais e as relações de subalternização e domínio também no campo intelectual e científico.

Entende-se, portanto, que o estatuto do conhecimento e da metodologia é de natureza histórica, pois indica diferentes processos de produção de sentido e de significado na relação sujeito-objeto-do-conhecimento, com seus respectivos meios e condições materiais, com suas respectivas lógicas e inteligibilidades, com seus correspondentes instrumentais metodológico-pedagógicos, todos relativos aos distintos contextos e práticas sociais que os geraram (COLETA, 2006).

Sendo saberes e suas metodologias de geração, elaboração e exteriorização do conhecimento de natureza histórica, civilizatória, cultural e local, os processos de produção de sentidos são múltiplos e associados às realidades específicas e singulares, onde os significados estão sujeitos às lógicas e condições materiais na relação sujeito/objeto. Ao reconhecer estas características na produção do conhecimento científico, o programa reconhece a legitimidade de outros saberes, não limitados a uma forma de organização, de relação e de construção teórico-metodológica. Os instrumentais metodológicos e pedagógicos relativos aos distintos contextos e práticas sociais, abrem o conhecimento acadêmico para uma contemporaneidade, que exige a inclusão de novos saberes, a democratização da verdade científica, a pluralidade

metodológica, conceitual e teórica, socializando o status de produtora e concentradora do saber, que deixa de ser universal e passa a ser singular.

Logo, o fulcro desse dinamismo contemporâneo, explicitado pela revolução das TIC, pelos movimentos sociais, pelos estudos culturais, entre outros, exige compreender, aprofundar, historiar e legitimar as diferentes (e contemporâneas) expressões sociais e históricas de educação dos processos formativos, de produção de conhecimento como cultura, como ciência e como tecnologia, das múltiplas formas de comunicação e de linguagem, dos diferentes espaços e processos de ensino e aprendizagem, dos diferentes instrumentais pedagógico-metodológicos, das diferentes racionalidades de análise e de representação dos objetos da realidade que constituem as linhas de pesquisa do PPGEduc.

Assim, o programa reconhece os impactos da dinâmica contemporânea nas novas tecnologias, nos movimentos sociais e nos estudos culturais, articulando-os em um fazer científico contemporâneo no campo da educação. Vale destacar aqui a consideração e a elaboração do programa, que requer um maior aprofundamento, para que se possam compreender as diferentes experiências históricas, sociais e culturais, legitimar e relatar historicamente os processos formativos e educativos de produção do conhecimento como cultura, como ciência e como tecnologia.

Considerando as múltiplas formas de comunicação e linguagem dos diferentes espaços e lugares da relação com o saber, e das diferentes concepções formativas e de processos educacionais, a pluralidade de expressões, comunicabilidades de conhecimento e experiências no processo educacional, são valorizadas, assim como as diferentes estratégias, práticas, racionalidades lógicas, estéticas e representativas.

Destacando as diferentes racionalidades de análise e as diferentes representações dos objetos e sujeitos que compõem as realidades sociais, econômicas, educacionais, culturais e históricas, é instaurada uma relação com o saber acadêmico integrado a uma realidade, que é multi-fatorial, complexa e plural.

Nessa proposta, a questão da relação entre a educação e o desenvolvimento regional é concebida através de um princípio norteador de sustentabilidade, com o qual devem aliar-se a preocupação com as gerações futuras, o desenvolvimento econômico, a dimensão ecológica, o atendimento das necessidades básicas do ser humano e a autonomia local e regional. Assim, a educação deverá cumprir o papel de fomento das mudanças, que traduzem novas atitudes e constroem movimentos políticos para o atendimento de necessidades, potencializadoras de cidadania (COLETA, 2006).

A sustentabilidade na relação entre educação e o desenvolvimento local, entre as gerações futuras e as gerações em suas diversas contemporaneidades, inclusive, o aqui e o

agora vincula-se às diversas dimensões da existência humana, seja nos seus aspectos econômicos, seja em seus aspectos ecológicos. Assim, podemos identificar também o papel da educação para a sustentabilidade na contemporaneidade com o desenvolvimento de políticas públicas que combatam a discriminação regional e o racismo ambiental. Os aspectos sociais e culturais de uma educação para a sustentabilidade estão atrelados à garantia da autonomia local e suas especificidades históricas e culturais, no âmbito das políticas educacionais de gestão e educação ambiental, fomentando mudanças, que não descaracterizem as singularidades e riquezas das diversidades étnico-culturais locais, possibilitando o acesso aos benefícios do desenvolvimento a todas as representações étnico-raciais da população.

Através de nossa observação, o que pareceu importante era compreender o papel da educação enquanto agente de fomento de mudanças sociais e culturais na gestão ambiental, através da construção de novas atitudes e comportamentos que passem por uma ressignificação no sistema de ensino, assim como a construção de movimentos políticos e intervencionistas que produzam transformações sociais e atendam às necessidades e demandas dos diferentes grupos da sociedade, inclusive indígenas e quilombolas, levemente identificados em trabalhos de pesquisas no programa. Assim, potencializa-se a cidadania, através da mobilização social e das políticas públicas.

A atualidade nos oferece uma complexidade muito grande, pois estamos sendo colocados frente à emergência de novos paradigmas, com encargo da consciência de uma nova relação com o espaço-tempo que favoreça e promova um outro pensamento, uma outra lógica, que contemple os diversos processos civilizatórios. É o surgimento de uma nova abordagem, educacional, através da responsabilidade social e da descolonização intelectual, estabelecendo um novo contrato social mais inclusivo, que possa abranger os grupos sociais e o meio ambiente em uma convivência harmônica, resguardando, sobretudo, as peculiaridades das relações entre o local, o regional e o global. Dessa forma, a educação em nossa contemporaneidade, configura-se imprescindivelmente como "locus transformador", cuja função principal seria não apenas transmitir conhecimentos, mas proporcionar reflexões e ações, revertendo o quadro danoso da reprodução social que garanta a sobrevivência com o mínimo de dignidade a todos.

No entanto, na forma como a universidade e a pós-graduação estão estruturadas, mantendo as bases em que foram criadas para servir às classes dominantes, elas inviabilizam as transformações sociais, reproduzindo privilégios sociais, pouco contribuindo, através da pesquisa, para transformar a realidade social nos diversos espaços, lugares e localidades. Seria preciso gestar uma nova pós-graduação, rever currículos, formar pesquisadores e professores

aptos a buscar soluções para problemas estruturais e locais, enfim, aparelhar os programas, garantindo acesso a novas tecnologias e investindo em outras metodologias.

A Pós-graduação, então, possui o papel de fomento das mudanças nas políticas públicas e na gestão educacional, contemplando o planejamento, a organização, a execução e a avaliação de todo o processo de desenvolvimento humano e social. Descolonizando pensamento, comportamentos nas práticas docentes e na pesquisa, emergem novas práticas e concepções epistemológicas, metodológicas e teóricas, que reconstróem pensamentos e posicionamentos ideológicos. Essa concepção de um programa de mestrado com características interdisciplinares sintetiza e conduz à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a partir da unidade dialética teoria-prática.

A possibilidade de releitura do processo civilizador brasileiro e da pluralidade cultural, para o programa, traz elementos integradores dos diversos conteúdos, articulados em uma releitura da prática de pesquisa científica na universidade e da teorização sobre as desigualdades na sociedade. Com a sua centralidade na gestão e desigualdades sociais e raciais no campo da educação, e com o olhar nas novas tecnologias nos espaços sociais e sua aplicação no ensino, a pesquisa em educação na contemporaneidade demanda novas propostas teórico-metodológicas, obrigando novas respostas para velhos problemas (fracasso escolar, evasão, repetência, acesso aos diversos níveis do sistema de ensino, interiorização do acesso à educação com cursos à distância, interação da universidade com o seu entorno social, diversificação das temáticas de pesquisa, etc.). Tudo isso gera oportunidades, condições, participação e voz aos sujeitos sociais envolvidos no processo educacional, pois o desafio para o programa é a construção coletiva, na diversidade de visões, necessidades e desejos, onde se reconstróem relações, identidades, e se refletem lugares e posições.

Ao buscar uma ética da convivência, o programa encontra no respeito à alteridade de indivíduos, grupos e culturas uma estratégia de deshierarquização de saberes, considerando o saber escolar em uma dialética salutar na formação de professores, assim como na formação de pesquisadores comprometidos com as demandas da atualidade e de nossa contemporaneidade, considera o saber comunitário, das comunidades de terreiro, dos movimentos sociais, etc. Entendendo que o educar se constrói nas diversas estâncias da vida, inclusive com a pesquisa.

Mostrando que a equidade também se constrói através da pesquisa científica, da participação e controle social das políticas públicas, o programa centra esforços no fomento à criação de mecanismos e instâncias de negociação que viabilizem uma participação das diversas matrizes culturais e civilizatórias da sociedade brasileira, na elaboração das políticas

de desenvolvimento regional e gestão ambiental, mas também nas políticas de acesso à pesquisa e ao ensino de pós-graduação. Além disso, direcionar o fortalecimento das relações entre os movimentos sociais e a universidade.

O programa demonstra, ainda, preocupação com o papel da subjetividade e do sujeito enquanto agente inserido em espaços sociais, submetido às produções simbólicas. Entretanto, não deixa de compreender o comprometimento de cada sujeito com uma globalização solidária, com uma sociedade que apreende, e com a emergência de um horizonte ético-político e social de convivência na diferença. Esses elementos são fundamentais na compreensão da realidade do estudante negro, afetando seu acesso à pós-graduação.

Ao pensar na gestão negociada, o programa contempla a articulação entre projetos globais e histórias locais, utilizando como eixos centrais de prioridades o contexto educacional social, cultural, demandas locais, relações com outras instituições do bairro e/ou da região onde a instituição de ensino está inserida. Assim, o PPGEduc se aproxima e se identifica com a comunidade do seu entorno, possibilitando uma ambiência cultural e acadêmica próxima às populações negras, principalmente quando consideramos a história de sua formação e sua localização em bairro da periferia de Salvador.

Ao considerar que o acesso à educação representa um forte indicador de qualidade de vida, o programa investe também na permanência e na qualidade do processo educacional. Pensar, pois, em acesso, é pensar em qualidade educacional, representada na natureza plural e dinâmica do contexto local onde está inserida a comunidade de aprendizagem (escola, universidade, etc.).

A pluralidade, a multirreferencialidade, a diversidade e a diferença implicam na confluência dos interesses dos diferentes grupos étnico-raciais e das instituições públicas, das organizações privadas e dos grupos sociais, no sentido da equidade, que é o sentido primeiro de qualquer proposta de formação de pesquisadores/educadores e de desenvolvimento de uma sociedade. O enfoque na identidade de grupos étnico-raciais e instituições que este aspecto seja reforçado em seu papel social, na elevação de seus níveis educacionais, de conhecimento acadêmico, consciência social e responsabilidade ética. O programa, então, demonstra que é através da pesquisa e do ensino de pós-graduação e de constructos lógicos para suas produções simbólicas próprias, leitura teórico-metodológica não redutível à racionalidade científica, nem à razão instrumental colonial que se dá o tratamento do processo educacional na contemporaneidade.

A memória social, como estratégia de afirmação da diferença e de resgate de saberes de populações excluídas das bibliografias oficiais, tem como elemento propulsor o resgate e a

formação de identidades, considerando espaços e territórios, historicamente constituídos, entre eles o espaço da escola e, sobretudo, espaços alternativos de afirmação de identidades étnico-raciais, sócio-culturais, político-ideológicas. Este é outro elemento que parece afetar positivamente o acesso de estudantes negros à pós-graduação.

Importante para o programa é a sustentabilidade de uma educação inserida em um contexto de globalização econômica e mundialização de relações políticas e territoriais, procurando o rompimento de fronteiras acadêmicas e competitividades no campo da ciência e tecnologia. Isso implica a busca pela universalização e democratização do acesso à pesquisa científica e efetividade na oferta de um ensino de qualidade. Neste sentido, os processos formativos não escolares relevantes em contextos sociais locais são fundamentais enquanto requisito para a implantação de um projeto de educação descolonizadora e afirmativa de identidades locais, da memória e do desenvolvimento de grupos sociais e étnico-raciais, especialmente comunidades quilombolas e indígenas.

Ao pensar a sustentabilidade interna do sistema educacional, o programa questiona o seu papel reprodutivista, mas compreende a necessidade de trabalhar com conceitos como produtividade e qualificação. Entretanto, não deixa de focar que a idéia de sustentabilidade externa se configura na articulação entre educação e processo social, o que se realiza através da aquisição crítica dos conhecimentos básicos da cultura letrada e dos conhecimentos, saberes, competências e habilidades que preparam para o domínio crítico do território para a inserção na sociedade. Assim, esse discurso oficial do Programa, vai ao encontro dos discursos dos estudantes pesquisados, nos memoriais analisados neste estudo.

O desempenho e a seletividade do sistema educacional público, formal, têm sido acompanhados, no programa, pela análise de outras formas de educar-se de que lançaram mão as populações desprestigiadas no sistema educacional; o programa analisa também os processos educativos mais amplos, considerando outros espaços como terreiros, comunidades idades suas experiências e saberes do vivido tal como concebido e do concebido tal como vivido, entremeadas de formas e construções de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional de bases epistemológicas não presentes nos cânones da ciência moderna, vinculadas a projetos civilizatórios diversos, que contemplam o amplo espectro cultural de que é formada a população da Bahia.

A diversidade presente nas formas de organização da cultura do saber escolar no processo educacional e, mais especificamente, no sistema de ensino, deve dar conta da vida nos diversos espaços e ambientes, das especificidades históricas, sociais e étnico-raciais, além da luta por deixar emergir ou, ainda, para dar visibilidade às vozes e formas de expressão

silenciadas ou negadas. Sua atuação se volta não somente a um grupo que se debruça sobre a pluralidade cultural em suas relações com a educação, mas também àqueles que estudam o currículo em suas relações com a sociedade, e outros que, preocupados com uma gestão social do ambiente e da cultura, procuram as relações entre memória, identidade, cultura e a formação de cidadãos gestores preocupados com a participação e o controle social. Assim, a ambiência acadêmica do programa se aproxima das demandas dos estudantes pesquisados.

### **7.2.3 - A Ambiência Teórica no Ensino de Pós-Graduação: um olhar sobre o currículo na formação do pesquisador**

Neste sub-tópico, pretendemos identificar na ambiência teórica, aspectos que possibilitem um acolhimento das problemáticas que envolvem os povos subalternizados e excluídos dos espaços de saber, considerando que os conteúdos descritos nos documentos oficiais do programa podem contribuir para entendermos o acesso de estudantes negros ao campo da pesquisa e do ensino de pós-graduação.

As concepções teóricas podem nos ajudar a perceber o pensamento dos professores, suas bibliografias e suas abordagens, a forma como interpretam as dimensões sociais e humanas, em sua relação com a formação do pesquisador em educação. Assim o programa

Discute os processos civilizatórios vinculados à formação do povo brasileiro, na negação de uma relação unívoca da escola à visão eurocêntrica de mundo; afirma a necessidade da introdução de uma visão plural do povo brasileiro e da consideração da mesma pluralidade na sua inter-relação/interlocação com outros povos no mundo. Trabalha a dimensão da memória como elemento constitutivo / construtor de identidades múltiplas, plurais e, no respeito à alteridade, busca a construção de uma ética de convivência, constituída tanto no interior da escola como fora dela. Analisa, por isso, a trajetória da construção da escola pública entendendo-a como possível instrumento de inclusão e construção dessa sociedade plural, bem como outras instituições pedagógicas e formas de educar-se que são desenvolvidas nos diversos segmentos da população (COLETA, 2006).

A postura afirmativa do programa sobre a necessidade da democratização e descolonização da cultura do conhecimento procura uma interlocação com outros processos civilizatórios na construção do saber acadêmico.

As identidades múltiplas enquanto categoria importante para a construção de saber na contemporaneidade, compreendendo a pluralidade cultural em articulação com a memória,

identidades e alteridades, se relacionam a uma ética da convivência como possibilidade das relações e saberes, no espaço escolar e na sociedade.

A escola, a universidade, a família, o trabalho, a comunidade, os terreiros, as igrejas e templos religiosos são espaços de inclusão, educação e construção da sociedade plural e de saberes. Mas não apenas considerando esses espaços, o programa afirma outras formas de educar-se, donde podemos inferir a compreensão de outras formas de aprendizados que não estão diretamente ligadas aos processos pedagógicos convencionais, processos desenvolvidos nos diversos segmentos da população brasileira, índio, branco e negro representantes de civilizações e saberes, híbridos culturalmente, mas hierarquizados socialmente. Assim, a ambiência pedagógica e curricular do programa pode também ter contribuído com o acesso dos estudantes negros à pós-graduação.

EQÜIDADE SOCIAL E A PARTICIPAÇÃO NA FORMULAÇÃO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: condição fundamental à descentralização do poder, através da participação social e ampliação da esfera pública. Criação de mecanismos e instâncias adequadas para a negociação e a tomada de decisão quanto às formas de gestão que viabilizem a participação da sociedade. Abertura de espaços para proporcionar o fortalecimento das organizações comunitárias. O papel do sujeito e da subjetividade humana na constituição tanto da macro-estrutura quanto da micro-estrutura dos modos de produção simbólica, comprometidos com a globalização solidária, a sociedade da aprendizagem, a tecno-democracia, a qualidade de vida, a emergência de um horizonte ético-político de convivência na diferença (COLETA, 2006).

Atentando para as relações de poder, essa de pós-graduação utiliza a participação social e a esfera pública como estratégias de valorização da equidade social, para a formulação e avaliação de políticas públicas voltadas para a educação. Ao utilizar a participação como mote e, na construção de instrumentos e mecanismos de tomada de decisão, e a participação da sociedade como instância de negociação, o programa abre espaço, fortalece e legitima as organizações comunitárias e seus saberes, inclusive de gestão.

Ao discutir uma globalização solidária e uma sociedade da aprendizagem, o programa investe em um possível horizonte ético-político de convivência na diferença, também no universo acadêmico, onde o papel do sujeito e da subjetividade humana representados no marco civilizatório e micro-estruturas dos modos de produção simbólica possam estar comprometidos na construção da equidade social e no respeito à alteridade, sobretudo no campo da educação.

**GESTÃO SOCIAL E LOCAL DA INTERVENÇÃO EDUCACIONAL:** estabelecem que a estratégia de gestão para o desenvolvimento local sustentável considerará eixos centrais de prioridades, representativos das maiores potencialidades e das principais carências da região; que a educação é por si própria, um forte indicador de qualidade de vida, sendo esta medida pelo grau de acesso e permanência da população aos serviços, sua extensão e qualidade, bem como sua natureza plural, dinâmica e contextual, porque relativa às necessidades e possibilidades locais (COLETA, 2006).

Com destaque para a gestão social e intervenção educacional como estratégias para o desenvolvimento local sustentável, o programa utiliza o grau de acesso e permanência da população a educação como indicadores de qualidade de vida. Tanto a qualidade da educação e os anos de escolaridade, como a pluralidade, a dinâmica social e o contexto local são elementos importantes na configuração da educação. Considerando a gestão para as carências regionais e possibilidades locais, a educação é vista nos seus aspectos contextuais, fazendo com que o universal e o particular se encontrem, assim como o global e o local.

**DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL** trata do estudo dos processos educativos e dos fenômenos implicados na relação educação-gestão-desenvolvimento, com ênfase nas problemáticas contemporâneas vivenciadas pelas comunidades e regiões do Estado da Bahia. Contemplando problemáticas e desafios que a contemporaneidade vem colocando para a educação, a exemplo de violência, globalização, relação escola x comunidade, gestão, valores, - e que extrapolam inevitavelmente a dimensão das salas de aula ou da educação formal, envolvem necessariamente, processos de emancipação ou de desenvolvimento de comunidades. Sua base de sustentação teórica se apóia nas categorias de cidadania, participação, comunidade, desenvolvimento local, sustentabilidade, região, movimentos sociais, formação de educadores, gestores, lideranças comunitárias, território, educação ambiental, atores sociais, universidade, direitos humanos, e seus principais processos metodológicos têm suporte no debater acadêmico, principal estimulador da vivência coletiva despertada pelos mestrandos e docentes em suas investigações -, destacando os estudos de casos bem como a revisão e a re-construção conceitual de tais categorias em face da sua larga disseminação, independentemente da precisão conceitual com que costumam ser utilizados. Tem como perspectiva a busca de novos enfoques metodológicos necessários e requeridos para explicar a relação educação x sociedade na contemporaneidade (COLETA, 2006).

No item desenvolvimento sustentável estão incluídos os processos educativos e os fenômenos implicados na relação educação-gestão-desenvolvimento, com ênfase nas problemáticas contemporâneas vivenciadas pelas comunidades. Essas problemáticas e desafios que a contemporaneidade vem colocando para a educação extrapolam inevitavelmente a dimensão das salas de aula ou da educação formal. O programa, então, entende que o papel da educação na promoção do desenvolvimento sustentável envolve,

necessariamente, a articulação e desenvolvimento dos processos educativos com as comunidades locais, como parceria e não apenas como objeto de estudos ou alvo de projetos sociais.

A base de sustentação teórica do programa se apóia nas categorias de cidadania, participação, comunidade, desenvolvimento local, sustentabilidade, região, movimentos sociais, formação de educadores, gestores, lideranças comunitárias, território, educação ambiental, atores sociais, universidade, direitos humanos. Esses temas atraem estudantes interessados em participação comunitária, sendo um espaço de possível identificação dos estudantes negros que, mesmo não se identificando com temáticas raciais, terminam optando por temas ligados à redução das desigualdades sociais.

Ao tratar o currículo em sua relação com a sociedade, o programa busca valorizar a diversidade regional e os diversos espaços em suas formas de organização, dando visibilidade às vozes e formas de expressão negadas e silenciadas pelas relações de poder que subalternizam saberes.

Os temas ligados à gestão educacional e desenvolvimento, tendem a manter sua abordagem na relação escola e comunidade, e, ao discutir gestão escolar, o programa articula o ambiente, o território, o local e as lideranças comunitárias, os movimentos sociais, através da sustentação teórica e prática para sua concepção educacional inter – trans e multidisciplinar. Categorias estratégicas no campo da produção científica, destacam e valorizam processos metodológicos construídos entre estudantes e professores, que estimulam e referendam o saber e a vivência coletiva. A re-construção conceitual de categorias, com uma nova significação não comumente utilizada, busca novos enfoques metodológicos “necessários e requeridos” para compreender e explicar a relação entre educação e sociedade em nossa contemporaneidade. Então, este espaço parece se configurar na formação de um professor preocupado com uma ambiência de gestão e política educacional que contemple uma articulação entre as comunidades internas e externas ao espaço escolar e acadêmico.

**PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL E DA EDUCAÇÃO:** tem como elemento propulsor o resgate e a formação de identidades, com espaços e territórios a serem preservados e resgatados, entre eles o espaço da escola e, sobretudo, espaços alternativos de afirmação de identidades socioculturais, político-ideológicas, comprometidos com o ser humano, especialmente aquele contingente dos excluídos (COLETA, 2006).

A memória social, como elemento de resgate da história, contada por outros atores sociais, traz outras perspectivas dos fatos, valorizam a ancestralidade, em articulação com

aspectos locais e regionais. Os espaços dos excluídos são alternativas de afirmação de saberes extra-escolares, através de uma construção que envolve a territorialidade e, conseqüentemente, uma relação de valorização e preservação do patrimônio cultural e histórico.

O espaço escolar é considerado como um lugar de preservação e resgate de outras identidades, o programa valoriza outras formas de contar os fatos, outras versões, especialmente as daqueles contingentes excluídos, podendo por isso, influenciar o acesso de estudantes negros à pós-graduação.

**A SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO:** implica a universalidade da escola, equidade, integralidade, eficácia e efetividade da oferta da educação básica, bem como os processos formativos não escolares relevantes em contextos sociais locais, enquanto requisito fundamental para a implantação de um projeto de educação reforçador da identidade, da memória e do desenvolvimento de um povo. A sustentabilidade interna do sistema educacional (evitando o desperdício, a improdutividade e a desqualificação), soma-se a idéia de sustentabilidade externa, a articulação entre educação e processo social, o que se realiza através da aquisição, pelos cidadãos, dos conhecimentos básicos da cultura letrada e dos conhecimentos, saberes, competências e habilidades, que os preparam para o domínio crítico de seu território e sua inserção no processo produtivo (COLETA, 2006).

Pensando a sustentabilidade na educação por intermédio da valorização do acesso à educação, em todos os “níveis” do sistema de ensino, o programa considera que a universalização do acesso à educação superior e à pesquisa não deve ser resumida a políticas simplificadoras de inclusão social do negro, mas produzir uma educação democrática, plural e sustentável, nos seus aspectos de promoção do desenvolvimento social e acadêmico.

Outro elemento que se apresenta importante é a sustentabilidade da educação, em um projeto global de relações políticas e territoriais, e rompimento de fronteiras acadêmicas no campo da ciência e tecnologia. Isso implica a busca pela universalização do acesso à pesquisa na oferta de um ensino de qualidade. Os processos formativos e as experiências não escolares relevantes em contextos sociais e étnico-raciais conduzem à implantação de um projeto de educação descolonizadora e afirmativa de identidades e do desenvolvimento de grupos sociais e étnico-raciais.

A articulação entre educação e processo social, se realiza através da aquisição crítica, dos conhecimentos básicos da cultura letrada e dos saberes, competências e habilidades que preparam pesquisadores para o domínio crítico de seu território e sua inserção na sociedade.

A LÓGICA PROPOSICIONAL E HIPERTEXTUAL: assume a diferença como fundamento da realidade e, conseqüentemente, da emergência histórica dos modos de produção simbólica, nos quais se situa o fenômeno educativo, em todos os seus aspectos e níveis, em todas as suas diferentes formas de expressão, o que se reflete na sua organização/composição dialética, complexa, aberta e rizomática, tendo nas TIC uma possibilidade político-pedagógica de transformação da práxis pedagógica, de resignificação das relações homem-máquina, da transformação dos tradicionais processos pedagógicos e educativos, de produção coletiva e socialização de conhecimento científico e tecnológico, bem como de saberes e de cultura. Permite pensar o fenômeno educativo, em geral, do ponto de vista comunicativo e informacional; portanto, não só como prática social, mas especialmente como laço social, no qual se criam e se desenvolvem: sociabilidade e novos pertencimentos a contextos semânticos e culturais, que funcionam como estrutura simbólica a ser operada pelos sujeitos, de modo lúdico, dinâmico, interativo, colaborativo e, especialmente, criativo (COLETA, 2006).

A inserção e capacitação de segmentos sociais nas tecnologias da informação e comunicação se afinam com as demandas de uma sociedade pós-moderna e de uma comunidade que também demanda novos recursos e a utilização dos avanços tecnológicos, que ela critica e, ao mesmo tempo, se aproveita, ainda que com restrições.

O programa encontra no respeito à alteridade de indivíduos, grupos e culturas uma estratégia de desierarquização de saberes, e desconstrução etnocêntrica na formação profissional e de pesquisa. O saber comunitário, das comunidades de terreiro, dos movimentos sociais, das comunidades e de grupos étnicos indígenas se encontram no mesmo patamar de produção de conhecimento e status científico, pois o educar se constrói nas diversas instâncias da vida e sob as diversas formas de se relacionar com o saber. Assim, o PEC se apresenta como um espaço de interesse para as problemáticas das populações negras no campo educacional e possibilita a existência de um espaço de possível dia com essas populações.

Ao incorporar uma lógica proposicional e hipertextual, o programa assume a multirreferencialidade como fundamento da realidade e, conseqüentemente, da emergência histórica da produção simbólica, situando o papel social do sistema de pós-graduação. Pensar a pós-graduação, na pós-modernidade, é considerar os novos momentos de funcionamento, organização e composição do sistema educacional, complexo, aberto e rizomático. As TIC's, então, se configuram como uma possibilidade técnico-pedagógica de atualização e potencialização da pesquisa científica, da práxis pedagógica; de resignificação das relações professor-estudante, dos tradicionais processos pedagógicos e educativos, do processo ensino-aprendizagem, do espaço social, da socialização de saberes e de cultura. Permite pensar o fenômeno educativo, em geral, do ponto de vista comunicativo e informacional; portanto, não

só como prática social, mas especialmente como uma nova modalidade de laço social, no qual se criam e se desenvolvem: sociabilidades e novos pertencimentos, contextos semânticos e culturais, que funcionam como estrutura simbólica a ser operada por estudantes, de modo lúdico, dinâmico, interativo, colaborativo e, especialmente, criativo.

### **7.3 - DESCOLONIZANDO A PESQUISA: A AMBIÊNCIA INSTITUCIONAL PARA O ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO**

Neste sub-capítulo buscamos identificar os aspectos no universo institucional da pesquisa no sistema oficial e no PPGEduc que caracterizam os mecanismos de entrada na pós-graduação. Enquanto um espaço de possível identificação dos estudantes negros, o PEC foi analisado em sua estrutura dos grupos de pesquisa, considerando os projetos de pesquisa dos estudantes e a produção bibliográfica dos professores, que podem ter contribuído para o acesso desses estudantes à pós-graduação.

O sistema de organização da pesquisa no Brasil tem, na linha e no grupo de pesquisa, seus principais mecanismos institucionais de sistematização e funcionamento. O grupo de pesquisa é definido pelo CNPq como um conjunto de professores e estudantes organizados em torno de uma liderança. O fundamento organizador do grupo de pesquisa é a hierarquia e a experiência de sua liderança, o destaque no terreno científico ou tecnológico. Assim, a formação de grupos de pesquisa é o caminho institucional para o acesso à pesquisa no sistema de pós-graduação nacional. Para os estudantes negros, o engajamento em um grupo de pesquisa é condição para sua entrada no campo da pesquisa científica.

É necessário, para a participação nos grupos cadastrados no CNPq, o envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa, organizada em torno de linhas comuns com temas articulados. Assim, no grupo de pesquisa pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico se reúnem em torno da execução de linhas de pesquisa, segundo uma regra hierárquica fundada na experiência e na competência técnico-científica de um pesquisador. Sendo assim, o estudante negro que queira ter acesso ao programa, deverá conhecer e se enquadrar em uma das linhas existentes em um determinado grupo de pesquisa, o que pode ser um obstáculo social e acadêmico. O acesso desses estudantes, então, parece estar condicionado não apenas ao mérito acadêmico, mas a um sistema de preferência, em função das linhas e dos grupos de pesquisa existentes.

Por outro lado, para os grupos de pesquisa que queiram se constituir com perfis muito diferenciados da média resta-lhe a nomenclatura de grupo atípico, aquele cujo perfil apresenta afastamento estatístico relevante em relação ao perfil médio dos grupos, observado no Diretório. Logo, podemos perceber um possível elemento dificultador para as temáticas étnico-raciais, se não houver uma diferenciação preferencial para a diversidade e o estímulo ao aparecimento de novos grupos com novas temáticas. Como as atipicidades devem ensejar uma melhor análise dos dados do grupo por parte do dirigente de pesquisa no momento da certificação, este pode ser um elemento sujeito aos preconceitos e discriminações étnico-raciais, inviabilizando a pluralidade temática.

O pesquisador líder de grupo, geralmente, é aquele que detém a liderança acadêmica e intelectual naquele ambiente de pesquisa, que, em nosso caso, para as temáticas de interesse das populações negras, ficam cada vez mais escassos. Normalmente, este líder tem a responsabilidade de coordenação e planejamento dos trabalhos de pesquisa do grupo, que podem ser influenciados pelas suas concepções pessoais sobre determinadas linhas de pesquisa. Sua função aglutina os esforços dos demais pesquisadores e aponta horizontes e novas áreas de atuação dos trabalhos. Como podemos observar esta lógica pode acarretar as dificuldades relatadas por Cunha (2003) e Carvalho (2006).

A linha de pesquisa, por sua vez, aglutina temas e interesses de professores que articulam estudos científicos fundamentados em bibliografias nacionais e estrangeiras, com abordagens teóricas de preferência do líder e dos professores do grupo, de onde se originam projetos, cujos resultados guardam afinidades entre si. Assim, para ter acesso à linha, faz-se necessário uma adequação do pensamento científico do estudante não apenas ao tema, porém às concepções teóricas e ideológicas do grupo, o que, na maioria das vezes, se origina já na iniciação científica ou na participação como aluno especial no mestrado. Estar afinado teoricamente com os professores do grupo de pesquisa e da linha é fundamental, quando irá ser orientado muito mais do que no campo do método científico e na sugestão bibliográfica, tendo que seguir as categorias e formas de interpretação da realidade, principalmente no campo das humanidades.

Os estudantes negros, na maioria das vezes, não são estimulados na sua criatividade e curiosidade no sistema educacional; a iniciação à ciência não é levada muito a sério ou inexistente na educação básica, com exceção da Iniciação Científica Junior, que ainda é muito incipiente nas universidades. Dessa maneira, o contato com a ciência e o estímulo são fatores que, desde cedo, dificultam o acesso dos estudantes negros à pesquisa. Assim, a informação

sobre a lógica de acesso à “ciência” e ao sistema de funcionamento da pós-graduação pode estar contribuindo, também, para afunilar, ainda mais, a entrada na pesquisa científica.

O projeto de pesquisa é um aspecto a ser avaliado para acesso aos programas. A falta de experiência no manuseio da “técnica” de elaboração de projetos de pesquisa é outro complicador na entrada de estudantes negros nos programas. Como o projeto é a investigação fundamentada em uma problemática, objetivo e metodologia, visando à obtenção de resultados, de causa e efeito ou colocação de fatos novos em evidência, elaborar um projeto sobre temáticas étnico-raciais requer a existência de grupos de pesquisa e linhas, assim como de professores interessados na problemática étnico-racial, na colocação de fatos novos no campo das relações e hierarquias sociais e que estejam dispostos a estudar essas temáticas. Não queremos dizer que os estudantes negros só se interessam por esses temas, entretanto, esses são assuntos de interesse da comunidade negra, que visualiza, na ciência, um instrumento de desconstrução do racismo, que a ciência mesma ajudou a construir.

### **7.3.1 - Grupos de Pesquisa no PPGEduc: Linha 1, possível interesse de estudantes negros**

#### Desigualdades Raciais no Ensino superior

Investiga a relação entre acesso à escola, fracasso escolar e grau de escolarização e as desigualdades sociais marcadas pelas diferenças raciais na população baiana, discutindo formas de combate à discriminação racial e ao racismo pela via da escola, analisando também tanto os materiais didáticos e as práticas escolares quanto os reflexos do fracasso escolar no emprego e renda da população baiana... (COLETA, 2006).

Tomando como objetivo investigar questões relativas ao acesso de estudantes à educação, o grupo toma as desigualdades sociais pela via das diferenças raciais, a fim de compreender o acesso de brancos e negros ao sistema de ensino. Considerando os aspectos raciais na determinação e nas marcas das desigualdades sociais na população baiana, o grupo de pesquisa tem, na escola, sua forma de discutir o racismo a discriminação, a desigualdade de acesso e o combate às injustiças.

O grupo relaciona fracasso escolar, raça, escolarização, escola, práticas escolares, material didático, desigualdade, acesso, investigando as formas dissimuladas de

subalternização da condição étnico-racial de parte da população, tomando como campo relevante as desigualdades no acesso ao ensino superior.

As diversas dimensões da vida escolar influenciadas pelas relações raciais no sistema de ensino geram o fracasso escolar, afetando diretamente a carreira educacional e profissional, através de escolhas de cursos, no emprego e renda dos grupos de negros e brancos.

#### Educação, Comunicação e Processos Civilizatórios: Formas de Transmissão de Saber em Diferentes Contextos Culturais

Trata-se de uma pesquisa de caráter etnográfico que visa destacar as diferenças de linguagens entre universos civilizatórios. Procuraremos caracterizar o sistema de comunicação constituinte da civilização africano-brasileira e ameríndia, sublinhando as diferenças existentes em relação à cultura europeia no Brasil, especificamente no que se refere à constituição do Estado e sua Pretendemos demonstrar, também, o quanto a diferença de formas de comunicação interfere na constituição das identidades. É uma pesquisa originária do Programa Descolonização e Educação, envolvendo, portanto, as comunalidades do entorno da UNEB, apresentando elementos teórico-empíricos originais voltados para a alimentação do Programa nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (COLETA, 2006).

Com o objetivo de destacar as diferenças de linguagens das civilizações que compõem a formação social brasileira, a linha de pesquisa faz questão de enfatizar as diferenças entre culturas dos diversos universos civilizatórios, desafiando o saber constituído, principalmente com relação ao conhecimento formal e identificando nas civilizações Africana e Indígena as diferentes formas de comunicação e, conseqüentemente, a constituição de identidades. Originária do programa de descolonização e educação é a comunidade do entorno da UNEB que alimenta atividades de pesquisa, considerando elementos teórico-empíricos.

#### Combate ao Racismo, Preconceito e Discriminação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Investigar se professores discutem sobre os meios de combate ao racismo, preconceito e discriminação, incorporando conhecimentos adquiridos em atividades de aula. Tem-se como sujeito da intervenção professores de escolas públicas comunitárias e alunos do curso de Pedagogia da UNEB (COLETA, 2006).

Com enfoque e preocupação no ensino fundamental, o grupo utiliza as experiências de sala de aula para intervir nas práticas cotidianas de professores, preferencialmente de escolas públicas comunitárias, o que mais uma vez reforça a opção por trabalhar com um tipo de público de camadas populares e com um perfil social que, em sua grande maioria, é negra,

possibilitando discutir o racismo, o preconceito e a discriminação nos primeiros anos de escolarização.

Ao trabalhar com alunos do curso de pedagogia da UNEB, o grupo faz uma relação com a graduação possibilita levar para os estudantes graduandos, debates e reflexões da pós-graduação, que favorecem o acesso a questões como a Lei 10.639, o ensino de História e Cultura África. Por ser uma universidade *multicampi*, de forte vocação no campo da educação, possibilita a interiorização de uma temática que precisa ser debatida nos municípios do estado.

Strengthening Curriculum Development for Inclusion of Afro-Brazilian and Afro-American - UNEB/Brasil-FAMU/EUA

Produção de material didático sobre experiências históricas de populações negras no Brasil, nos EUA e em países americanos de língua espanhola. Fundamentado nos princípios da pluriculturalidade e da interdisciplinaridade, o objetivo do projeto é produzir material didático e metodológico voltado para a complementação e fortalecimento de professores que atuam no ensino fundamental e médio em todos os países relacionados. Este projeto é fruto de convênio entre a Universidade do Estado da Bahia e a Florida Agricultural and Mechanical University-FAMU (COLETA, 2006).

A preocupação com a educação básica leva o grupo fazer parceria com uma universidade americana, com o objetivo de produzir material didático e metodológico sobre experiências históricas de populações negras no Brasil e EUA. Com enfoque na pluralidade e na interdisciplinaridade, o projeto pretende trabalhar, também, com países de língua espanhola. Com articulações internacionais, o grupo busca apoio fora do país, porém não para reproduzir uma ideologia colonizadora, mas para, fundamentado na experiência de escravidão e nos processos de subordinação cultural, buscar na pluriculturalidade uma estratégia de ao se relacionar com um país hegemônico culturalmente, associando-se a uma universidade marcadamente negra, declarando sua articulação e fortalecimento do pensamento negro na diáspora africana.

Como podemos observar no ANEXO V, foi crescente o número de projetos de investigação que, direta ou indiretamente, tratavam de temáticas relacionadas com questões étnico-raciais. Durante seis anos, o programa aprovou 45 (quarenta e cinco) projetos dos 154 (cento e cinquenta e quatro), uma média de 30% de projetos ligados as temáticas de interesse da população negra.

Com uma média entre sete e oito por ano, a linha de pesquisa 1 – Processos Civilizatórios absorve mais de 95% das demandas por temáticas raciais, acolhendo estudantes interessados em pesquisar essas questões em uma perspectiva de uma contemporaneidade brasileira.

Como pudemos observar, 2000 foi o ano em que o programa foi recomendado pela CAPES, sendo que em 2001 entrou a 1ª turma, com vinte alunos, aprovados entre cento e trinta e nove candidatos vinculados ao programa, quatro dos 13 professores doutores que se auto declaravam negros, o que significa mais de 30% de professores, três que são pretos e que “militavam” nas temáticas étnico-raciais. Entretanto, com o crescente aumento de candidatos, mestrandos e de professores contratados, o número de professores auto-declarados negros e que tenham sensibilidade para acolher temáticas dessa natureza, proporcionalmente, tem diminuído, mesmo considerando a presença de professores pardos, que orientam estudantes negros com temáticas étnico-raciais.

Em 2005, na 5ª turma, quarenta e dois estudantes ingressaram no mestrado, de quatrocentos e dezoito candidatos. Com 30 doutores distribuídos nas categorias permanente, visitante e colaborador, o programa não tem estatísticas sobre os professores que se auto-declararam negros, e apenas os estudantes que queiram participar do sistema de cotas se auto-declararam, o que representa um dificultador para a melhor compreensão da distribuição étnico-racial da comunidade acadêmica, tanto na universidade, como no programa.

Assim, a presença de professores negros, que assumiam um posicionamento político na preferência pela temática e declaravam sua identidade racial, afirmando, assim, a presença negra na pós-graduação parece ter sido fundamental para acesso de estudantes negros a esse espaço, como relatado no grupo focal. Em nossa observação participante, ficou evidenciado que, muitas vezes, só a presença e a aula de professores negros parecia mobilizar positivamente os estudantes negros a participarem mais dos debates em sala de aula e a mudarem de comportamento nitidamente percebido em outras disciplinas no mestrado.

### **7.3.2 - A Pesquisa no PPGEduc: uma ambiência favorável aos estudos étnico-raciais e à presença de estudantes negros**

Nosso objetivo neste sub-tópico é identificar nas instâncias institucionais do programa (grupos e linhas de pesquisa) relatados em seus documentos oficiais, aspectos da prática de pesquisa no PPGEduc que possam ter contribuído para a entrada de estudantes negros na pós-graduação, considerando as suas demandas relatadas nos memoriais.

A Linha de Pesquisa 1- Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural trata de questões teórico-metodológicas postas pelos processos civilizatórios presentes na construção da sociedade brasileira e baiana e seu rebatimento sobre as atividades e práticas educativas. Discute a formação do povo brasileiro, na negação de uma relação unívoca, colonizadora da escola em sua visão euro-norte-americana e etnocêntrica da contemporaneidade européia, imposta como referência temporal e espacial para o mundo.

Os estudos desenvolvidos pela linha afirmam a necessidade da introdução de uma visão pluricultural e das diferentes civilizações, no processo de formação e educação do povo brasileiro e a consideração da mesma pluralidade na sua inter-relação e interlocução com outras possibilidades educacionais no processo ensino-aprendizagem. A linha busca trabalhar a dimensão da memória como elemento constitutivo e construtor de identidades múltiplas, plurais, em confronto com a historicidade oficial, o que facilita a utilização da oralidade como fonte produtora de conhecimento, referendando as tradições indígenas e africanas na transmissão de conhecimentos.

Buscando no respeito à alteridade, a construção de uma ética de convivência, constituída tanto no interior da escola e da universidade como fora delas, a linha procura valorizar, na pesquisa em educação, as perspectivas civilizatórias presentes nos estudantes que demandam o programa. Considera os espaços à margem do sistema de ensino (como terreiros, comunidades quilombolas, etc) e identifica nesses lugares outras instituições pedagógicas e formas de educar que são desenvolvidas nas suas diversas experiências educativas.

Os princípios norteadores para o ensino de pós-graduação são o respeito à alteridade e à pluralidade, reconhecendo as diversas vertentes civilizatórias da população brasileira e sua importância na formação cultural e educacional do pesquisador. Considerando seus valores, o universo simbólico das civilizações e seus conhecimentos, alguns grupos de pesquisa da linha propõem novas linguagens pedagógicas e epistemológicas, trabalhando com outras formas de se relacionar com o saber acadêmico e valorizando os saberes dos excluídos em outras bases epistemológicas. Tais elementos não são estranhos a uma parte da população negra, que não tem acesso ao universo social e étnico-racial hegemônico.

Parece ser suposto do grupo que a construção de uma formação em pesquisa para o campo da educação passa pela luta por equidade (elemento necessário à consolidação de uma cidadania brasileira nos marcos de uma sociedade democrática); pela afirmação de identidades negadas e excluídas do cenário oficial de prestígio acadêmico; e pelo reconhecimento da diversidade teórico-metodológica dos diversos processos civilizatórios.

Com este pressuposto, a análise das instituições pedagógicas, da formação do pesquisador em educação e do seu papel na sociedade, se amplia, para incluir uma preocupação com as desigualdades sociais, a exclusão e os estudos étnicos das populações indígenas e negras, nos estudos sobre fracasso escolar, comunidades quilombolas e terreiros entre outros, priorizados na necessidade de visibilizar e pesquisar outras realidades educacionais. Os modos de produção do conhecimento constituídos pelos contínuos civilizatórios, para a linha, precisam estar presentes na composição e na formação em pesquisa de seus estudantes/professores, assim como de seus alunos, causa e sujeito no processo ensino-aprendizagem nas escolas e faculdades. Então, a linha e seus grupos, ou o grupo e suas linhas, buscam conhecer aqueles segmentos da população cuja voz ou projeto de vida geralmente não é considerado ou é formalmente deixado de lado, e isto pode estar contribuindo para o acesso de estudantes negros à pós-graduação.

Um dos grupos, o Laboratório de Educação e Pluralidade Cultural, tem o compromisso com o desenvolvimento de atividades voltadas para a pesquisa, o ensino e a extensão, considerando a dimensão pluricultural da formação social brasileira. Tal proposta, de pesquisa-ação, torna-se imprescindível, entre outros fatores, pelo fato de a UNEB possuir um conjunto de condições favoráveis à discussão da diversidade etno-cultural brasileira. Segundo informações do Coleta, as várias cidades que constituem a dimensão multicampi da UNEB, a variedade de fatos culturais oferecidos pelas mesmas e a diversidade de traços característicos das culturas desses municípios, são alguns dos aspectos que impellem à expansão e ao debate sobre o papel da pesquisa acadêmica na promoção de intervenções e políticas públicas que possibilitem a afirmação da nossa pluralidade cultural e regional. Assim, a linha incorpora a decisão de desenvolver políticas afirmativas capazes de desencadear, através de uma perspectiva transdisciplinar, temas e/ou abordagens referidos à presença dos processos civilizatórios africano e aborígine nas Américas e suas influências na caracterização da educação nacional.

### **7.3.3 - Os Grupos de Pesquisa**

**A) Laboratório de Educação e Pluralidade Cultural:** Coordenado pela professora Narcimária do Patrocínio Luz, o grupo visa estimular uma rede de relações e saberes com lideranças comunitárias, pesquisadores e instituições voltadas para a afirmação e expansão de valores e patrimônios civilizatórios afro-indo americanos, contribuindo com a superação de

práticas discriminatórias e de valores neocoloniais, estabelecendo um espaço multi-institucional para a promoção e difusão de conhecimentos.

Assim, ao estabelecer um espaço multi-institucional para a promoção e difusão de conhecimentos das civilizações afro-indo americanas, o grupo de pesquisa legitima abordagens teórico-metodológicas que buscam descentrar os conhecimentos da instituição universitária, produzindo-os a partir de métodos flexíveis na abordagem teórica e que pluralizam os modelos educacionais vigentes, dando voz, com status acadêmico, a saberes e atores não muito valorizados pela universidade.

Elaborar e divulgar conhecimentos que contemplem as alteridades civilizatórias constituidoras da formação social dos povos das Américas.

Ao elaborar e divulgar conhecimentos que contemplem as alteridades civilizatórias constituidoras da formação social dos povos das Américas, o grupo aproxima sua concepção teórica dos estudos sobre a colonialidade de poder, onde as histórias locais e a formação social devem ser observadas, a partir dos lugares geoistóricos e das culturas.

Estimular a revisão e a crítica de noções com bases etnocêntricas que recalcam e impedem uma verdadeira compreensão das sociedades contemporâneas nas Américas.

Conduzindo os estudantes à revisão crítica de noções e categorias de bases etnocêntricas e euro-americanas, o laboratório se mostra consciente dos riscos teórico-metodológicos que qualquer essencialismo étnico-racial pode representar na leitura da realidade, como erros cometidos no passado por um processo civilizatório negador das diferenças. Combatendo o etnocentrismo, o laboratório demonstra uma maturidade e uma sintonia com as demandas sociais e étnico-raciais, sem, contudo, cair na armadilha dos essencialismos, possibilitando a participação das diversas expressões civilizatórias

Constituir um espaço transdisciplinar para investimento nos valores afro-indo americanos.

O espaço inter-trans e multidisciplinar para investimento nos valores afro-indo americanos, possibilita uma compreensão da problemática e da complexidade dos fenômenos sociais, contemplando um olhar plural e integrado das diversas dimensões do existir humano, compreendido por civilizações e saberes, não limitados a disciplinas e temas, porém, a partir de objetos e sujeitos de investigação. Diversificar olhares, posições e conhecimentos, com o

objetivo de melhor identificar a abrangência e complexidade da realidade social, implica o desenvolvimento de políticas públicas integradas, compreendendo os diversos aspectos, saberes, metodologias, abordagens e princípios teórico-metodológicos de base filosófica e epistemológica.

Identificar alternativas para as indagações sobre o passado e o presente das referidas populações, considerando as temáticas contemporâneas.

O laboratório utiliza a história oral, a memória e a história subalterna, isto é, a história na versão dos colonizados, dos subalternizados ao longo dessa mesma história, construindo versões, ponto de vistas, e dando voz aos vencidos, aos excluídos, considerando suas especificidades históricas e particularidades de formação social singular.

Fomentar e aperfeiçoar ações e estratégias desencadeadoras da institucionalização de políticas públicas comprometidas com o atendimento das singularidades da realidade da população brasileira e, especialmente, a baiana.

Através de seus professores, o grupo propõe estratégias desencadeadoras da institucionalização da política de Ações Afirmativas e práticas sociais de intervenção na graduação e extensão. São preocupações com políticas públicas comprometidas com o atendimento das singularidades da realidade da população brasileira e, especialmente, a baiana, considerando sua composição étnico-racial, sua história colonial, sua formação e características na estratificação social. Assim pensar em políticas públicas no campo da educação representa, para o laboratório, produzir impactos na prática cotidiana.

**B) Descolonização e Educação (PRODESE)**, coordenado, também pela professora Narcimária Correia do Patrocínio Luz, enfatiza as seguintes áreas temáticas: Aspectos Ético-Estéticos da Violência Escolar; Pluralidade Cultural Educação e Ética da Coexistência. Através dessas temáticas, os professores e alunos a ele vinculados desenvolvem produções acadêmico-científicas no contexto de saberes das populações subalternas, da diversidade étnico-cultural das Américas e dos povos da diáspora africana. Essas produções vêm fomentando estudos e atividades de pesquisa, ensino e extensão, baseados numa base teórico-metodológica que permite a garantia da coexistência e expressão territorial dos contínuos civilizatórios que caracterizam nossa realidade. Trata-se de estudos e pesquisas sobre as formas de superação dos paradigmas neocoloniais e etnocêntricos que estruturam a política de educação no Brasil e subalternizam os saberes e as culturas dos povos que compõem a base da sociedade brasileira. São elaborados e difundidos conhecimentos sobre educação referidos às

alteridades civilizatórias que deveriam constituir a formação educacional na cultura do conhecimento social brasileiro.

Os resultados dessas iniciativas parecem visar à constituição de uma perspectiva de educação que tenha uma orientação teórico-metodológica e estruturação jurídico-política ancorada para a pluralidade cultural e civilizatória da nação; além de estabelecer canais editoriais que se desdobrem da episteme africana e aborígine (COLETA, 2006).

**C) Memória da Educação na Bahia**, coordenado pela professora Jaci Maria Ferraz de Menezes. O grupo, foi organizado em época anterior ao programa, foi uma das bases que permitiu a sua criação; toma como problema central de pesquisa a democratização da educação na Bahia, das formas da implantação e desenvolvimento da escola pública e sua realização; procura entender o processo de inclusão - exclusão de determinados grupos sociais da escolarização, assim como formas alternativas de aprendizagem e/ou movimentos sociais de busca da escolarização pelas classes populares.

O grupo de pesquisa vem, sistematicamente, identificando acervos, reunindo informações e documentos da mais variada natureza para a constituição de um Centro de Referência sobre Educação na Bahia e sua história. Organizou rede de pesquisadores sobre educação e sua história na Bahia, em processo de crescimento e qualificação, que pretende fazer consolidar, de modo a permitir a confluência dos estudos sobre educação e a adoção de uma forma interativa e inteligente de gestão das informações e conhecimentos construídos. O prof. Wilson Mattos desenvolve pesquisa junto ao grupo – PROMEBA, sob o título Ações Afirmativas na UNEB: Uma análise do posicionamento dos docentes sobre o sistema de cotas.

No Centro de Memória da Educação da Bahia, ligado ao grupo, as questões étnicas assumem um papel central, não apenas no sentido de levantar a memória de educação na Bahia enquanto ponto de convergência entre os diferentes processos civilizatórios que contribuíram para a formação do povo brasileiro, mas no sentido de estudar e apoiar as iniciativas educacionais voltadas para o resgate da identidade e da afirmação cultural, étnica e política das minorias.

**D) Educação e Desigualdades**, coordenado pela professora Delcele Mascarenhas Queiroz desenvolve os projetos Raça e Educação: os excluídos do ensino superior e o acesso de Estudantes Negros no Ensino Superior: acompanhando as ações afirmativas. O primeiro examinou as desigualdades raciais no ensino superior, tomando como campo empírico a

Universidade Federal da Bahia-UFBA, foi premiado no 2º Concurso Negro e Educação/ANPED e resultou em comunicações em eventos nacionais e internacionais e publicações diversas, estando em fase de conclusão. O segundo é vinculado ao projeto interinstitucional, Observatório da Cor: Educação superior e ação afirmativa no Brasil, envolvendo as universidades: UFBA, USP, UFRJ e UNB. Este projeto pretende acompanhar a implementação da política de ações afirmativas, tomando como campo empírico a Universidade Federal da Bahia, UFBA. Trata de pesquisas de cunho quantitativo, que trabalham com a base de dados da demanda de estudantes à UFBA no período 2001- 2007. Neste grupo de pesquisa, também atua a professora Ana Célia da Silva, pesquisadora dos temas referentes ao currículo e à discriminação do negro no livro didático. A referida professora vem sistematicamente se debruçando sobre formas de combate ao racismo e à discriminação no âmbito da educação e sobre a formação de professores para este combate. Atualmente, coordena um subgrupo de estudos sobre a formação de professores numa perspectiva pluricultural e antidiscriminatória, formado por alunos do PPGEduc, e vem participando, sistematicamente, de atividades no Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA através de cursos de Extensão no CEAFFRO. (Coleta 2006)

**E) História Oral**, coordenado pela professora Yara Dulce Ataíde, desenvolve o projeto de pesquisa A Escola e a educação contra a violência: Professores e alunos construindo a cultura da paz, tendo trabalhado com grupo de jovens grafiteiros de bairros no entorno da UNEB. Seus objetivos são investigar a presença da violência na escola, no cotidiano de alunos e professores, discutir as relações entre professor, aluno, aprendizagem e violência, e propor um conjunto de atividades incentivadoras da construção de uma Cultura da Paz e do combate à desigualdade. Este projeto relaciona-se com a escola pública, avaliando as questões sócio-culturais que incrementam as diversas formas de violência e intervêm no baixo nível de aprendizagem dos alunos. Em virtude da complexidade do seu objeto, está sendo usada a metodologia da história oral de vida, a fim de se conseguir aprofundar as questões inerentes à relação entre violência e biografia de alunos e professores.

#### **7.4 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO**

Para parte dos grupos de pesquisa do PPGEduc, a formação em pesquisa prioriza o alcance de uma nova perspectiva civilizatória, que parece significar o fluxo relacional entre os

processos fundamentais da vida humana, representado pela organização social, organização econômica, produção de saberes, conhecimentos, representações simbólicas e organização cultural. Essa nova visão implica limites contextuais e histórico-sociais, nos quais o ser e o pensar humanos estão localizados e condicionados.

Através da análise, compreensão e incorporação de outras formas de produzir conhecimento e de processos educativos, mais amplos, entremeados pelas formas de um existir plural, o programa constrói uma abordagem diferente para a problemática da formação em pesquisa na atualidade.

Para esses grupos, o ensino de pós-graduação e a formação em pesquisa em educação, na contemporaneidade, passa por refletir sobre uma educação que não privilegia a pluralidade cultural, as múltiplas realidades e saberes, os múltiplos espaços geohistóricos, com tempos e histórias locais. É uma formação em pesquisa que leva em consideração o processo, além do resultado, uma formação sensível às trajetórias e à iniquidade social, uma educação que tem em seus pressupostos epistemológicos, em seu referencial teórico, também outros universos civilizatórios.

O PPGEduc conseguiu reunir outras formas de avaliar e julgar seus candidatos à pós-graduação, a partir de um conjunto de elementos que dão uma visão sobre uma educação contemporânea, articulando, conscientemente ou não, uma “cultura acadêmica” influenciada pela descentralização e democratização do acesso à pós-graduação, por uma sensibilidade às populações marginalizadas, por princípios éticos da condução de uma política universitária de pesquisa e ensino de pós-graduação capaz de ir contra as injustiças sociais, cumprindo seu papel social.

Inovando na abordagem científica, que descoloniza o conhecimento e possibilita um ambiente acadêmico favorável ao desenvolvimento de pesquisas com outros referenciais teórico-metodológicos e civilizatórios, a Linha 1 de pesquisa é o espaço mais favorável à presença de estudantes negros na pós-graduação em educação da UNEB. Essa postura universitária é fruto de uma “consciência” e reconhecimento da realidade de exclusão do sistema educacional baiano, em seus aspectos regionais, sociais, raciais, dentre outros.

De acordo com o sistema de pensamento exposto no documento e analisando com as observações, o modo de avaliar para o acesso ao mestrado significa muito mais que determinar o valor e medir resultados com base em parâmetros eurocêntricos e etnocêntricos, parâmetros e juízos estabelecidos. Avaliar não é apenas escolher e comparar critérios; e medir não é apenas quantificar segundo resultados e objetivos pré-estabelecidos. Formar educadores e pesquisadores significa compreender o sistema de ensino e seu funcionamento ao longo da

história, buscando entender e relativizar o processo de exclusão e pré-seleção que a trajetória de vida impõe a determinados grupos, no acesso à pós-graduação. Considerando a particularidade brasileira, é preciso um olhar mais plural e afirmativo para um contexto educacional não favorável aos estudantes marginalizados sistema de ensino.

A obrigatoriedade de apresentação de memorial, para acesso à pós-graduação, aos poucos, no PPGEduc, tem se configurado como orientação para o estudo de trajetórias de indivíduos e grupos, sem desconsiderar aspectos importantes da qualificação educacional e acadêmica dos estudantes. Nossa sociedade, capitalista, globalizada e inserida em um universo tecnológico, desconsidera aspectos Sociais, fundamentais na compreensão do mérito para acesso aos programas de pós-graduação. Assim, considerar as trajetória e características dos estudantes, em um sistema de ensino não favorável, constitui um ponto fundamental no diagnóstico e no mérito educacional dos estudantes negros no acesso a esses programas.

Novas formas de produção e distribuição de conhecimentos científicos na universidade levam a novas práticas educacionais, novas formas de participação, intervenção, incorporando a sociedade civil e a comunidade em seu entorno. Perceber a pós-graduação como espaço sócio-cultural onde transitam culturas saberes, e subjetividades diferenciadas é uma concepção que convida a práticas mais democráticas no processo de seleção e avaliação no campo acadêmico, construindo um acesso justo à pesquisa e ao ensino de pós-graduação.

Essa especificidade reclama desconstruir projetos acadêmicos generalizantes e desarticulados da realidade local, que desconsideram as demandas sociais da comunidade. O PPGEduc parece compreender que é preciso dar à pesquisa uma função no desenvolvimento local, regional e nacional. Essas são outras bases para uma universidade inclusiva.

A partir de diversos autores, como Henrique Cunha, José Jorge, Narcimária Luz, Marco Aurélio Luz, Walter Mignolo, podemos inferir que não há, na pesquisa, na política de pós-graduação, solução objetiva dos problemas de exclusão e submissão do universo civilizatório e cultural africano e indígena. As políticas governamentais e institucionais não têm contemplando nossas particularidades como pesquisadores brasileiros.

No estágio atual da produção científica, a pesquisa e os grupos de pesquisadores constituem um grupo privilegiado de exercício do poder (CAPES, CNPq), quer pela ação direta nos órgãos de decisão do Estado, quer pela ação indireta, através da difusão dos conhecimentos (acesso aos meios de publicação e tradução de bibliografias). Os grupos discriminados, cujos membros não têm oportunidade de fazer pesquisa científica, ficam alijados dessas instâncias de poder e comunicação de conhecimentos e, conseqüentemente, são desconsiderados em suas formas de compreender a realidade social e a produção dos seus

saberes, sendo apenas objetos de estudo perpetuando relações coloniais e imperialistas de dominação cultural e intelectual, através da forma e valor da produção acadêmica.

O PPGEduc possui uma presença marcante de professores negros que chegaram a representar mais de 30% do quadro de professores no início do programa, quando consideramos os professores pretos e pardos que estudavam temáticas étnico-raciais, identificados, pelo pesquisador, a partir de traços fenotípicos e considerando seus posicionamentos de auto-declaração e algumas vezes sua produção acadêmica, a saber: professora Jaci Menezes, professor Wilson Mattos, professora Narcimária Luz, professora Delcele Queiroz, professora Ana Célia Silva, professora Ronalda Barreto, professora Marita entre outros. Esta “ambiência docente” parece ter sido fundamental no acolhimento dos projetos de pesquisa dos estudantes negros, viabilizando disponibilidade de orientação e possibilitando um corpo docente de professores negros com leituras e pesquisas no campo. Vale destacar que, no acesso à pós-graduação, a presença de professores negros parece ter sido o grande diferencial na compreensão da trajetória dos estudantes negros, sua consideração no entendimento do mérito acadêmico e na identificação dos professores com a realidade de pesquisa dos candidatos.

O sistema de 40 % de cotas para estudantes afro-descendentes garantiu o ingresso de estudantes negros no programa.

No que se refere ao seu sistema de avaliação, o memorial pode estar influenciando a leitura do mérito acadêmico do candidato, porém pode contribuir com uma leitura da trajetória dos estudantes que lhes possibilite uma articulação das experiências com os anteprojetos, facilitando a seleção de estudantes mais preparados e afinados com suas temáticas, além de viabilizar a escolha de candidatos que possam atender às expectativas do programa para seus egressos.

Os estudantes encontram no programa uma linha de pesquisa que acolhe temáticas étnico-raciais e que parece ir ao encontro de suas expectativas. Os professores do programa, em especial os professores da linha de pesquisa 1 (Processos Civilizatórios...), pesquisam e escrevem sobre temáticas étnico-raciais, culturais e sociais, o que facilitou a identificação dos estudantes pesquisados à linha de pesquisa e ao programa.

Os professores dessa linha têm maior produção acadêmica nas temáticas étnico-sócio-raciais e se colocam em maior número a orientar estudantes com temáticas étnico-raciais, além de demonstrarem uma produção bibliográfica mais próxima da temática de interesse da população negra.

Conhecer previamente o programa, conversar com professores, freqüentar aulas como aluno especial, fazer leituras da bibliografia da revista do programa, entre outras estratégias, parecem ter ajudado no acesso desses estudantes ao programa, como relatado no grupo focal. O acesso inicial como aluno especial, possibilitou que os estudantes optassem com mais segurança pela linha de pesquisa, fossem conhecidos e conhecessem os professores, suas produções acadêmicas e grupos de pesquisa, aprofundando e amadurecendo suas temáticas e projetos de investigação. Ao fazer disciplinas como aluno especial ou ouvinte, os estudantes estreitaram relações com o ambiente e a lógica de seleção do programa, ampliando as possibilidades de acesso.

Como observado na pesquisa participante e relatado no grupo focal, o fato de a prova de língua estrangeira não ser eliminatória garantiu aos estudantes negros a redução de uma significativa barreira seletiva. As características descolonizadoras do programa foram fundamentais no acesso à pós-graduação. Ao longo da pós-graduação, tal “insuficiência lingüística” pôde ser resolvida, inclusive por cursos de línguas oferecidos pela própria universidade, em seus programas de extensão e através da associação de ex-alunos da UNEB.

A utilização do espanhol como uma das línguas cobradas na seleção facilita o acesso de estudantes negros, sem perda na qualidade dos estudantes que ingressam. Em função da grande disponibilidade bibliográfica mundial, em língua espanhola, essa medida beneficia os estudantes negros, que em sua maioria não têm acesso ao estudo de outra língua.

A forma como os professores da linha de pesquisa 1 acolhiam as demandas dos estudantes pesquisados, relatada no grupo focal, onde os estudantes lembravam de sua participação inicial no programa como aluno especial, influenciou a construção de uma relação de confiança, auto-estima, servindo de estímulo para continuar, quando perdiam na seleção, passando a acreditar que podiam conseguir aprovação mais adiante. A atenção às dúvidas e medos dos estudantes produziu incentivo a tentar novamente, quando não obtinham êxito na primeira tentativa de acesso ao mestrado. Houve compreensão da condição como estudante negro, em uma ambiência geralmente não favorável, e isto foi fundamental na construção de uma ambiência afirmativa para os estudantes negros, que relatavam no grupo focal a presença e apoio dos professores negros na apresentação dos trabalhos em sala, de conclusão de disciplina ou, ainda, na orientação sobre seu projeto de pesquisa como disse um estudante negro selecionado: “eles tinham boa vontade, parecia que sabiam nossas angústias, nossos medos, conheciam nossa trajetória e eram solidários”.

Na linha de pesquisa 1 mais especificamente em alguns grupos de pesquisa, onde encontramos maior presença de estudantes negros, há uma preferência por estudantes

comprometidos com o questionamento das desigualdades sociais e étnico-raciais na educação, relacionadas ao processo civilizatório europeu colonizador, que na contemporaneidade assume o modelo norte-americano, negador das civilizações que compõem a formação sócio-cultural brasileira. Assim, a linha parece preferir estudantes inconformados com as iniquidades do modelo de educação brasileiro, que exclui e subalterniza étnica, racial e socialmente parte da população. Isto sem deixar de considerar aspectos relevantes na formação de pesquisadores e educadores, como currículo e formação de professores, representados pela preocupação com a lei 10.639, em seus mais diversos rebatimentos no campo da educação, da cultura e do social.

Os grupos e projetos de pesquisa, os laboratórios e atividades de professores, com temáticas próximas a questões levantadas em seus memoriais pelos estudantes negros, contribuíram para a identificação dos estudantes com a linha de pesquisa 1.

## CONCLUSÃO

Começamos nossa investigação com a seguinte questão: **quais aspectos influenciaram no processo de seleção de estudantes negros para o acesso ao PPGEduC?**

Suspeitávamos, inicialmente, que apesar de muitos serem os aspectos que influenciam a chegada e a entrada de um estudante na pós-graduação, aspectos sociais e individuais eram as grandes dimensões relevantes na interpretação do percurso do estudante negro até à pós-graduação. No entanto, chegar a um programa específico em educação e contemporaneidade podia significar uma identificação com um discurso acadêmico, com uma abordagem teórica, com professores, com linhas de pesquisas, com temas e com possibilidades de aprovação. Sendo assim, era preciso considerar a identificação com a educação, como estratégia de prosseguimento nos estudos, e também aspectos mais externos aos sujeitos, suas ambiências educacionais, a universidade e o programa que ele se propõe a fazer, a linha de pesquisa, seu projeto de investigação, seu orientador, a compatibilização de perspectivas teóricas refletidas nas bibliografias, sua formação acadêmica, sua trajetória e, experiências e sua proposta temática de investigação.

Assim, ter acesso ao mestrado era conseguir chegar, após um percurso educacional, e entrar (ser “aceito”) em um programa de pós-graduação, espaço que para a população negra não representava o seu destino social. Entretanto, alguns superavam obstáculos e encontravam possibilidades, oportunidades e condições de acesso. Em uma articulação entre fatores externos e internos, esses sujeitos (constituídos enquanto escolhas identificatórias e ambiência de aceitação) conseguiam furar bloqueios sociais e étnico-raciais ao longo de sua vida e estabeleciam um tipo de relação com o conhecimento que os levava à pós-graduação. Então, foi possível supor que a trajetória educacional desses estudantes negros, construída nas relações familiares e escolares, influenciava a construção de um sentido para a educação e a escolha de trajetórias até à pós-graduação, encontrando no PPGEduC um espaço favorável ao seu acesso. Diante do exposto, duas hipóteses orientaram nossas investigações para compreender os aspectos que influenciaram a identificação e as condições para a presença desses estudantes no referido programa. Foram elas: 1 - A trajetória educacional desses estudantes; 2 - A ambiência universitária afirmativa.

O trabalho buscou, então, identificar na trajetória de vida dos estudantes negros do PPGEduC e na ambiência universitária da UNEB e do PPGEduC, os obstáculos e as condições que contribuíram para o acesso à pós-graduação.

Como pudemos observar as famílias dos estudantes negros, apesar de suas condições sociais, conseguiram que o investimento na educação de seus filhos e a identificação deles com os conselhos e orientações de seus pais desembocassem em uma trajetória até o ensino superior. Assim, a combinação de esforços familiares, a aparente crença dos pais na educação como forma de ascensão social e as decisões dos estudantes de tomarem a relação com a escola e o saber como valor, podem ter feito com que as dificuldades fossem superadas na aquisição de uma relação com o universo escolar e uma trajetória até a pós-graduação.

Uma ambiência familiar favorável, isto é, estimulante na aquisição de novos conhecimentos, na creditação da educação como via de mobilidade social, no aconselhamento e orientações, na construção de hábitos de leitura, entre outros fatores, possibilitou o desenvolvimento de uma relação positiva com o saber escolar, proporcionou a base e facilitou a trajetória educacional dos estudantes pesquisados ao longo da educação básica, viabilizando a chegada à pós-graduação.

Para os estudantes pesquisados, a escola parece ter sido um espaço de possibilidades, um espaço que os motivou na construção de uma autonomia libertadora, que alimentava desejos. A relação com a escola parecia se ajustar com as expectativas de liberdade. Ao contrário do que se poderia esperar, para alguns, a escola possibilitou liberdade de pensamento e de construção de alternativas, reforçando a possibilidade desses estudantes terem tomado o avanço nos estudos como condições de melhoria da sua qualidade de vida e, conseqüentemente, chegarem à pós-graduação.

Viabilizando para seus filhos oportunidades e condições de identificação com o universo escolar, os pais dos estudantes pesquisados deixaram como herança, não apenas um capital cultural, mas um valor no conhecimento introjetado na memória de seus filhos, a importância que a educação tem para a vida.

Pudemos perceber, também, que as famílias e os estudantes pesquisados apresentavam características comportamentais frente ao saber e universo escolar que nos levam a suspeitar de uma capacidade, presente nesses indivíduos, de superação de obstáculos objetivos e subjetivos, pelas suas condições sociais e raciais, muito próximo das daquelas pessoas com um perfil de resiliência, resistência e sublimação, demonstrado na literatura investigada. Assim, a ausência de capital cultural valorizado, social, financeiro, não limitou o avanço dos estudantes pesquisados até a pós-graduação, que demonstraram, apesar das dificuldades, uma forte determinação em seus objetivos de tomar a educação como via de melhoria social, e o conhecimento como estratégia de mudança de sua condição na sociedade.

Na trajetória de vida dos estudantes pesquisados, seus pais se destacam ideologicamente como visionários de melhorias sociais, onde a construção inicial por parte de um dos pais de um projeto educacional com estratégias de superação dos obstáculos sócio-étnico-raciais esteve presente nos relatos dos estudantes. Apesar de sujeitos a uma superseleção ao longo de sua trajetória educacional, os estudantes continuavam a buscar uma relação com o conhecimento ao longo de sua trajetória educacional, em uma determinação e vontade de melhorar suas condições sociais pela via da educação.

Tendo esses estudantes frequentado, ao longo de suas trajetórias de vida, várias oportunidades de circular em outros espaços, fortemente influenciados por ideologias diferentes de seu meio familiar, desenvolveram e incorporaram na sua trajetória uma ideologia, que ao mesmo tempo em que primava pela mobilidade e ascensão social, se encontrava com sua condição sócio-racial em uma sociedade de classes, cuja formação parecia ser cromática. Assim, percebemos que o investimento na formação de *habitus* sociais favoráveis ao desenvolvimento de uma cultura da educação como via de ascensão social foi estimulado desde cedo, pela família dos estudantes pesquisados.

Acreditamos que para as famílias dos estudantes pesquisados, o projeto familiar, consciente ou não, pode ter sido fruto de pais com certas visões e expectativas sobre o futuro, que ambicionaram um outro padrão social, acreditando e tomando a educação como caminho para a mudança. Dessa forma, para os estudantes pesquisados, chegar à educação superior passou pela identificação com o projeto de seus pais.

Como observado, esses estudantes estabeleceram uma relação com o sistema de ensino onde as experiências de negação e silenciamento, percebidas, significadas e assimiladas de tal maneira, funcionaram como impulsionadores e motivadores de carreiras, de resistência, desencadeando atitudes de combate a sua condição de subalternidade que a escola tentou impor. Estruturando posições subjetivas de resistência à subalternidade, optaram pela fala, como expressão de seu inconformismo, romperam as barreiras do silêncio e da inibição de suas falas que, com o objetivo de subalternização, tentaram intimidar o seu desenvolvimento, seu desejo e sua auto-estima.

Muitos dos professores tiveram participação decisiva na vida dos estudantes pesquisados, influenciando em suas escolhas, em suas práticas docentes, nas suas concepções da educação, servindo, inclusive, como modelo de profissionais, algumas vezes modelos que pelas suas práticas eram exemplos sobre o que não fazer, e muitas vezes exemplos que orientavam e ajudavam a trajetória educacional. O papel do professor na vida escolar do estudante negro foi fundamental na criação de expectativas e na construção de desejos que

modificaram seus destinos sociais. Desejar o improvável e investir na educação têm nos estímulos dos professores uma das principais referências na construção de uma trajetória de sucesso. A participação de professores na universidade passou a ser fundamental na escolha de estudos mais avançados, na orientação para a carreira acadêmica e para a vida profissional. No caso dos estudantes negros pesquisados, alguns professores foram seus baluartes, na caminhada escolar até a pós-graduação.

O acesso e o convívio no ensino superior possibilitaram aos estudantes o desenvolvimento de seu potencial intelectual, sua visão de mundo, sua visão crítica, possibilidade de acesso a informações que lhes ajudaram a compreender melhor a realidade e o funcionamento da sociedade. O acesso ao ensino superior marca a chegada a um outro universo simbólico, cultural e intelectual. Chegar à universidade é ter outro lugar na sociedade, é ser universitário, “quase doutor”, é encontrar-se em um outro lugar social. Assim, entrar na universidade, principalmente quando consideramos a idade, mesmo para os estudantes negros, é o encontro com o universo acadêmico que exige outro comportamento social e educacional que pode lhe levar ao fortalecimento social, mas também a necessidade de afirmação de identidades e de tomadas de posições frente às inquietações latentes na educação básica. Portanto, chegar à pós-graduação é, necessariamente, passar pela universidade e ter sucesso neste espaço.

A iniciação científica foi outra experiência significativa na vida dos estudantes pesquisados e contribuiu de maneira significativa no desenvolvimento do desejo de continuar os estudos e buscar não apenas uma especialização, mas uma formação em pesquisa que possibilitasse melhor compreender a realidade social e étnico-racial a sua volta.

Ao longo da trajetória universitária os estudantes pesquisados demonstraram uma familiaridade e desenvoltura na educação superior, fruto talvez de um reforço familiar e de alguns professores ao longo de sua escolarização, que influenciaram em sua auto-confiança. A universidade abriu um outro universo de vida para os estudantes. Investindo em pós-graduação, os estudantes preocupavam-se com o aperfeiçoamento e melhorias de suas formações educacionais e profissionais. De significativa qualificação acadêmica e profissional, para o seu grupo social de origem, destoando do destino que lhe fora reservado, eles são estudantes que, quando comparadas as estatísticas de escolarização dos diversos grupos sociais e étnico-raciais, estão abaixo nas estatísticas de ingresso na universidade.

Outra característica percebida foi a de liderança. Os estudantes demonstravam uma elevada tendência a atitudes questionadoras, visão crítica e perfil de inconformidade com o destino que a sociedade impõe à maioria dos estudantes negros. A participação em

movimentos sociais, a opção pelas minorias e pela luta contra as desigualdades sociais e étnico-raciais estavam presentes em seus discursos, demonstrando, inclusive, uma forte identificação com temáticas raciais e com linhas de investigação ligadas aos problemas da contemporaneidade brasileira. Apesar das resistências evidentes e do conflito sempre presente, o questionamento e o inconformismo persistente foram características desse grupo. Alguns mais moderados, outros mais incisivos, porém a maioria com fortes posições de inconformismo com as desigualdades e buscando na pós-graduação a alternativa para a transformação que não encontraram na graduação.

Com estratégias diversas ao longo de toda a sua trajetória no sistema de ensino, demonstraram também uma facilidade e uma identificação com o modelo educacional ao qual estavam submetidos, uma assimilação da cultura exigida no ambiente escolar. Apesar de demonstrarem familiaridade com o modelo educacional e uma identificação ideológica com a mobilidade social, mantinham uma conduta de compromisso com a redução das desigualdades sociais e educacionais, o que os motivou a continuar buscando na educação a alternativa para a transformação social, encontrando na pós-graduação a possível solução.

É na universidade e, principalmente, na pós-graduação (especialização) que os estudantes pesquisados sentem maior autonomia para criticar mais abertamente, fortalecer teoricamente seus inconformismos e pensar processos e ações na direção da construção de outras possibilidades educacionais. Alguns, conscientes da importância de suas visões sobre a educação, parecem fazer e ser fruto de uma reflexão crítica da prática educacional, que nos leva a repensar o sistema de ensino brasileiro sob diversos aspectos: currículo, prática docente, cotidiano escolar, formação de professores, educação de jovens e adultos, educação infantil, ensino de língua portuguesa, didática, iniciação científica, avaliação professoral, sistema escolar e criatividade, entre muitos outros. Assim, a pós-graduação pareceu a alternativa viável para as suas demandas.

Os estudantes buscavam, com estudos mais avançados, formas de mudar a realidade social e as condições dos oprimidos no sistema de ensino. Buscavam algo diferente na educação e na formação avançada, algo que contemplasse suas questões, respondesse suas perguntas e inquietações e explicasse questões que pareciam não ter sido atendidas na graduação.

A grande maioria já tinha algum tipo de aperfeiçoamento e especialização, anterior à candidatura ao mestrado da UNEB. Quer seja como egressos de sua graduação e iniciação científica, quer seja em disciplinas como alunos especiais, como parece ter sido o caminho

dos estudantes pesquisados para o acesso à pós-graduação, tiveram algum tipo de contato com a pós-graduação, antes de se submeterem à seleção.

Como podemos perceber, os estudantes pesquisados demonstraram uma capacidade de adaptação e identificação com os ambientes educacionais oficiais, uma determinação e uma perseverança, que sugere uma subjetividade, uma autoconfiança e auto-estima que, mesmo com o preconceito, a discriminação e o racismo, se fizeram presentes ao longo de sua trajetória no sistema de ensino, possibilitando a resistência necessária ao prosseguimento até a pós-graduação.

Preocupados com a temática cultura das populações desprestigiadas, o contato com professoras negras parece ter tido um peso identificatório e estratégico na trajetória acadêmica, na consolidação de concepções e no fortalecimento da possibilidade de alcançar seus objetivos como estudantes negros. Assim, a presença de professores que estudavam questões étnico-raciais e se identificavam com as temáticas, possibilitou uma comunicação e identificação dos estudantes com esses professores.

O encontro com conteúdos relacionados com a temática racial na graduação, na iniciação científica e na pós-graduação, além de uma sensibilidade, já presente em sua trajetória de vida, pela participação comunitária, parece ter influenciado a opção dos estudantes por uma preocupação com as relações e desigualdades raciais e sociais, fazendo-os buscar um programa que lhes possibilitasse o encontro com essas temáticas.

Buscando mais do que valorização profissional e melhoria econômica, os estudantes pesquisados pareciam desejar encontrar significados e sentidos na construção de sua auto-imagem, autoconfiança e auto-estima. A pós-graduação foi o caminho identificado por esses estudantes, que persistiram na luta pelo acesso a um programa de mestrado. Buscando no conhecimento respostas para sua condição racial e para a compreensão de suas histórias, os estudantes encontraram, conscientemente ou não, no acesso à pesquisa e no ensino de pós-graduação, espaços para a construção, fortalecimento, descoberta e afirmação de suas relações com o mundo.

A ambiência da UNEB, identificada em nossa observação participante, caracterizada pela sua localização, por sua política inclusiva, pelo seu programa de ações afirmativas, pela forte presença dos movimentos sociais na instituição, pelas características históricas da instituição, pelo fato de a UNEB ser uma universidade estadual, pelo perfil de seus dirigentes, pela presença de vários professores do interior do estado, por ser uma universidade de forte presença negra, pela presença do movimento negro na gestão, na docência, pela presença do movimento estudantil e negro na decisão das cotas, entre outros aspectos, favorece a

implantação de um programa de mestrado que contemple linhas de pesquisa que questionam os modelos educacionais na contemporaneidade, favorecendo, também o acesso de estudantes negros.

É preciso pensar que mais do que uma política de ações afirmativas, é necessária uma ampla reforma no sistema de ensino, que contemple uma nova universidade, com novas características. Não basta implantar um sistema de cotas, é preciso transformar a política de pesquisa e o projeto acadêmico e estratégico dos programas de pós-graduação.

A herança colonial, no Brasil, criou privilégios para a população branca, fruto de um processo civilizatório de valores e referenciais educacionais, onde o modelo europeu era o ideal. Para que a diversidade de valores e a pluralidade de referenciais possam ser introduzidas de maneira não hierarquizada no sistema de ensino, é preciso evitar que os privilégios étnico-raciais da população branca sejam tomados como único referente. Assim, o papel das ações afirmativas é de interceptar sua reprodução, possibilitando uma melhor adequação e posição da pluralidade cultural na pós-graduação e, conseqüentemente, um outro olhar para o sistema de avaliação e processo de seleção.

A aprovação de cotas para estudantes negros na pós-graduação significou um grande avanço na inclusão desses estudantes na pesquisa e no ensino de pós-graduação. Apesar de apresentarem uma trajetória de obstáculos sociais, e raciais, eles construíram um currículo significativo e, talvez, esse currículo significativo seja uma resposta de não intimidação a estes obstáculos.

A presença de professores negros na universidade e no Programa, foi fator fundamental na identificação e acolhimento de temáticas étnico-raciais e principalmente na identificação dos estudantes negros com esse espaço acadêmico que, como relatado, em geral não é favorável à presença de estudantes negros. Os professores demonstraram uma boa expectativa sobre seus alunos negros e sobre os estudantes cotistas, tendo inclusive mais de 80% dos professores valorizado a importância da diversidade racial nos cursos.

Como observamos, o programa de ações afirmativas da UNEB reflete um clima institucional sensível às minorias étnico-raciais, favorecendo a presença de ações afirmativas na pós-graduação, que vão além de um sistema de cotas.

A utilização do memorial como instrumento de avaliação possibilitou uma maior chance de estudantes negros apresentarem seus méritos, ao longo de sua trajetória de vida, fazendo com que a articulação do memorial com o anteprojeto fornecesse uma melhor identificação do perfil dos estudantes que o mestrado gostaria de formar. A utilização desse tipo de instrumento avaliativo pode ter facilitado a implantação de um sistema de preferências

para estudantes negros, característica fundamental na elaboração de um sistema de cotas nos processos seletivos da universidade e, principalmente, na iniciação científica e na pós-graduação. A utilização do memorial, assim, se mostrou uma grande ferramenta no processo avaliativo, estratégico na construção de um sistema de referência. A Ação Afirmativa, então, representa a possibilidade de construção de novos currículos, novos modelos de avaliação e uma formação de professores comprometida com a construção de uma pós-graduação mais plural, inclusiva e sintonizada com as demandas globais dos diversos continentes e dos diversos processos civilizatórios.

Em nossa investigação, o PPGEduc conseguiu reunir outras formas de avaliar e julgar seus candidatos à pós-graduação, a partir de um conjunto de elementos que dão uma visão sobre uma educação contemporânea, sobretudo na articulação, consciente ou não, de uma “cultura acadêmica” fortemente influenciada por uma opção pela descentralização e democratização do acesso à pós-graduação, por uma sensibilidade frente às populações marginalizadas, por princípios éticos da condução de uma política universitária de pesquisa e ensino de pós-graduação capaz de ir contra as injustiças sociais, cumprindo seu papel social.

Inovando na abordagem científica, que visa influenciar na descolonização do conhecimento e possibilitar um ambiente acadêmico favorável ao desenvolvimento de pesquisas com outros referenciais teórico-metodológicos e civilizatórios, a Linha 1 de pesquisa foi o espaço mais favorável à presença de estudantes negros na pós-graduação em educação da UNEB.

Para o sistema de pensamento representado no documento e nas observações, o conceito de avaliar, permitindo o acesso ao mestrado, é mais do que determinar o valor e medir resultados com base em parâmetros eurocêntricos e etnocêntricos, considerando parâmetros e juízos estabelecidos. Avaliar não é apenas escolher e comparar critérios; e medir não é apenas quantificar segundo resultados e objetivos preestabelecidos. Formar educadores e pesquisadores passa por compreender o sistema de ensino e seu funcionamento ao longo da história, buscando entender e relativizar o processo de exclusão e pré-seleção, que a trajetória de vida impõe a determinados grupos no acesso à pós-graduação, considerando a particularidade brasileira, um olhar mais plural e afirmativo, para um contexto educacional não favorável aos estudantes marginalizados e da periferia do sistema de ensino.

A avaliação, representada na obrigatoriedade de apresentação de memorial para acesso à pós-graduação, no PPGEduc, tem se configurado em uma orientação para o estudo de trajetórias de indivíduos e grupos, sem desconsiderar aspectos importantes da qualificação educacional e acadêmica dos estudantes, que em uma sociedade capitalista, globalizada e

fortemente inserida em um universo tecnológico, desconsidera aspectos sociais, fundamentais na compreensão do mérito para acesso ao programa. Assim, considerar as trajetória e características dos estudantes, em um sistema de ensino não favorável, constitui um ponto fundamental no diagnóstico e no mérito educacional dos estudantes negros no acesso à pós-graduação.

Novas formas de produção e distribuição de conhecimentos científicos na universidade levam a novas práticas educacionais. Perceber a pós-graduação como espaço sócio-cultural onde transitam culturas, saberes e subjetividades diferenciadas é uma concepção que convida a práticas mais democráticas no processo de seleção e avaliação no campo acadêmico, construindo o acesso à pesquisa e ao ensino de pós-graduação.

Como pudemos constatar, o programa possui uma forte presença de professores negros, que chegaram a representar mais de 30% do quadro de professores no início do Programa, quando consideramos os professores pretos e pardos que estudavam temáticas étnico-raciais e foram identificados, pelo pesquisador, a partir de traços fenotípicos e considerando seus posicionamentos de auto-declaração e algumas vezes sua produção acadêmica, a saber: professora Jaci Menezes, professor Wilson Mattos, professora Narcimária Luz, professora Delcele Queiroz, professora Ana Célia Silva, professora Ronalda Barreto, professora Maria José, entre outros. Esta “presença docente” foi fundamental no acolhimento dos projetos de pesquisa dos estudantes negros, viabilizando disponibilidade de orientação sobre temáticas, sendo o grande diferencial compreensão a trajetória dos estudantes negros e a identificação dos professores com a pesquisa dos candidatos.

A existência do sistema de 40% de cotas para estudantes afro-descendentes, foi fundamental para o acesso de estudantes negros ao programa. Considerando o acesso à educação superior, mais do que uma questão de déficit educacional, ou de condições sociais de estudo, ou ainda de origem escolar se de escola pública ou de escola privada, a universidade, na vanguarda da compreensão da modernidade e suas mazelas, entendeu o racismo e a discriminação sofrida pelos estudantes negros como principal elemento inibidor do acesso, inclusive à pós-graduação.

Os estudantes encontram no programa uma linha de pesquisa que acolhe temáticas étnico-raciais e que parecem ir ao encontro de suas expectativas. Os professores do programa, em especial os da linha de pesquisa 1 (Processos Civilizatórios...), pesquisam e escrevem sobre temáticas étnico-raciais, culturais e sociais, o que facilitou a identificação dos estudantes pesquisados com a linha de pesquisa e ao programa. Assim, os professores dessa

linha têm maior produção acadêmica nas temáticas étnico-sócio-raciais e se colocam, em maior número, dispostos a orientar estudantes com temáticas étnico-raciais.

Conhecer previamente o programa, conversar com professores, freqüentar aulas como aluno especial, fazer leituras da bibliografia do programa, entre outras estratégias, influencia o acesso desses estudantes ao Programa.

O fato da prova de língua estrangeira não ser eliminatória garantiu a redução de uma significativa barreira seletiva para os estudantes negros. A utilização do espanhol como língua cobrada na seleção facilita o acesso de estudantes negros, sem perda da qualidade dos estudantes que ingressam.

Os estudantes negros do PPGEduc foram superselecionados ao longo de sua trajetória de vida, sendo uma exceção à regra de exclusão dos estudantes negros e pobres da pós-graduação, e encontram no Programa um acolhimento às suas demandas de temáticas e abordagens étnico-raciais.

A trajetória educacional dos estudantes pesquisados demonstrou uma relação com o universo escolar diferenciada no sistema de ensino, o que lhes possibilitou a chegada até a pós-graduação. Neste sentido, conseguiram chegar porque puderam superar obstáculos e estabelecer relações positivas com o universo escolar, acadêmico e científico.

Os estudantes pesquisados poderiam ser aceitos em qualquer outro programa de pós-graduação, em função de sua qualificação acadêmica, pelas experiências e investimentos em estudos na pós-graduação, entretanto, seus temas de investigação e suas abordagens teórico-metodológicas, dificultariam seu acesso em função da ausência de professores para orientação das temáticas propostas.

Alguns estudantes negros fazem escolhas que levam a um outro destino social, ao significar positivamente suas experiências, fazendo a resignação necessária para garantir o seu avanço ao longo do sistema de ensino. Com a ajuda de familiares, às vezes amigos, ou freqüência a outros ambientes sociais, alguns conseguem avançar, entretanto, esses exemplos reforçam a iniquidade do sistema de ensino e os mecanismos de reprodução da estrutura social e das desigualdades étnico-raciais na sociedade brasileira, significativamente através do sistema educacional.

A ambiência Educacional na formação dos estudantes negros se apresentou em um tipo de atmosfera, um clima nas dimensões do processo ensino-aprendizagem ao longo de suas relações com o saber, quer seja na família, na rua, ou na escola, onde essa ambiência lhe possibilitou uma trajetória específica de sucesso e longevidade escolar. Referiu-se a uma complexa rede de expectativas e percepções, permeada por impressões objetivas e subjetivas

no processo educacional familiar e escolar propriamente e nas dimensões administrativas e organizacionais da gestão escolar e de sua carreira que são componentes estruturais do contexto educacional. Desta forma, a Ambiência Educacional reflete a maneira, positiva ou negativa, como os estudantes, influenciados por fatores objetivos e subjetivos, internos ou externos ao universo escolar, perceberam e reagiram ao ambiente de aprendizagem. Foi, portanto um conjunto de variáveis e fatores como as práticas educativas, as representações sociais dos estudantes do universo escolar e as representações do universo escolar sobre o estudante, usos e costumes existentes e praticados pelo professor ou pela gestão escolar, que possibilitar uma relação positiva com o saber e com a escolarização.

A ambiência Educacional assim esteve ligada diretamente, à maneira como o estudante percebeu e se relacionou no espaço escolar e familiar, e com processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento de sua trajetória.

A ambiência educacional também esteve relacionada com a forma com que o estudante se identificou e investiu na escolarização. Essa ambiência se apresentou na trajetória do estudante como elemento importante no desenvolvimento de sua longevidade escolar e acadêmica até a pós-graduação. O ambiente educacional assim, se configurou entre outras coisas, na cultura, nas normas, usos e costumes de leitura e diálogo, afetando como ele interpretava e reagia ao clima subjetivo proporcionado pelas interações sociais na relação educacional. A ambiência se apresentou como uma expectativa positiva sobre o estudante, influenciando e determinando comportamentos e posicionamentos frente ao processo ensino-aprendizagem e à longevidade escolar até a pós-graduação. A ambiência educacional esteve também ligada à situação subjetiva e aos arranjos psíquicos que os estudantes fizeram, ao resignificar experiências de discriminação e racismo, assim como à capacidade de resiliência, sublimação, resistência e também insurgência no ambiente educacional. Deste modo, a ambiência também foi formada pela maneira como ele interpretou o contexto educacional, através das intersubjetividades proporcionadas pelas relações no desenvolvimento das relações educativas.

Como podemos ver, ao longo deste trabalho, são vários os aspectos que influenciam a longevidade educacional até a chegada e a entrada na pós-graduação e pesquisa. Para o estudante negro, o racismo estruturante no sistema educacional é o principal obstáculo à sua longevidade educacional e a seus projetos de vida, com escolhas e não escolhas e conseqüentemente o acesso à pós-graduação e pesquisa. Entretanto, alguns conseguiram, estudantes superselecionados, que demonstram o caráter e a intensidade da exclusão no acesso

à pós-graduação, o que ao invés de concluir início: e então, quais os efeitos desse processo de superselação, da trajetória e da ambiência educacional desses pesquisadores no campo educacional ?

## REFERÊNCIAS

- ARDOINO, J. *Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias)*. In: BARBOSA, J. G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 42-49.
- ARDOINO, J. *A formação do educador e a perspectiva multirreferencial*. Mini-Curso ministrado na Universidade Federal de São Carlos - Departamento de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, no período de 15 a 16.10. 1998d.
- BOCK, Silvio Duarte, *Orientação Profissional, a abordagem sócio-histórica*, São Paulo, Cortez, 2002.
- BOWEN, William.\G. BOK.\ *O Curso do Rio – Um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2004.
- BHABHA, Homi, *K O Local da Cultura. Belo Horizonte*, Editora UFMG, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*, Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Razões Práticas sobre a teoria da ação*. Tradução Mariza Correa, Campinas, SP, PAPIRUS, 1996.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude - *A Reprodução - Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Tradução Reynaldo Bairão, Rio de Janeiro, RJ, Livraria Francisco Alves Editora S/A 1992.
- CARONE, Irai. BENTO, Maria Aparecida Silva (organizadoras) - *Psicologia Social do Racismo, Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, Petrópolis, RJ: Vozes, \2002
- CARVALHO, J. J. de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo, Attar Editorial, 2006.
- CASTRO-GOMEZ Y RAMÓN GOSFROGUEL (Eds) *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. Cadernos de Pesquisa, n.º 97, maio, p.47- p. 63, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Da relação com o saber – Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Os Jovens e o saber - perspectivas mundiais*. Porto Alegre, ArtMed, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas, 2005. 159 p.

CUNHA Jr, Henrique. *A formação de pesquisadores negros no Brasil. Plano 500 de política Científica Nacional (Uma proposta de um pesquisador militante)*. Revista Espaço Acadêmico Nº 27. Ago 2003. p. 01-07.

DESLANDES, Suely ferreira, *Pesquisa social: teria, método e criatividade* / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DOURADO, F Luiz - *Políticas e Gestão da Educação Superior - Transformações recentes e debates atuais*, São Paulo, Xamã; Goiana: Alternativa, 2003.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro, Editora Fator. 1983.

FIGUEREDO, Angela - *As Novas Elites de Cor e Executivos negros em organizações bancárias em Salvador: dramas e tramas do processo de ascensão social*.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. Rio de Janeiro, Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos afro-asiáticos. 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Afirmado Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte, Autentica, 2004.

GONZÁLES, Rita F “ *Sujeito e trabalho: uma leitura psicanalítica da escolha profissional*” Dissertação de mestrado UFBA – Janeiro de 2001.

GRIGNON, Claude e GRUEL, Louis. *La vie étudiante*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

GROSGOGUEL, Ramon. *Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais*. IN: Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Ciência e Cultura – Multiculturalismo. p. 32-35. Ano 59 – Nº 2 – Abril/maio/junho de 2007.

HADJI, *Avaliação Desmistificada / Carlos Hadji; trad. Patrícia C. Ramos. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.*

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

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil* / Carlos Hasenbalg; traduzido por Patrick Burglin; 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HALL Stuart, *Da Diáspora, Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação: O Mestre do Impossível*. São Paulo. Editora Scipione. 2004.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação - O Sujeito da Educação – Estudos Foucautianos*, Vozes 2002.

LUZ, N. C. P. ABEBE: *A criação de novos valores na educação*. Salvador: SEC/SECNEB, 1996.

LUZ, N C (ORG) *Pluralidade cultural e educação*. Salvador SEC/SECNEB, 2000.

LUZ, N, C (ORG) *Tecendo contemporaneidade*. Salvador, EDUNEB, 2007.

LUZ, N. C. P. *Ética da Coexistência: Dinâmicas Territoriais e Comunalidade*. In: Sementes Caderno de Pesquisa/Universidade do estado da Bahia. *Campus I*. Departamento de Educação, - v.4, nº 6/7 (jan./dez.). 2003.

Legislação e Normas da Pós-graduação Brasileira – Brasília, FUNDESP, 2001.

MATTOS, Wilson Roberto de. *Escravos astutos - liberdades possíveis: reivindicações de direitos, solidariedades, resistências e arranjos de sobrevivência em Salvador (1871-1888)*. In: SILVÉRIO, Valter Roberto. et.al. (Orgs.) *De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EDUFSCAR, 2003, p. 25-50.

\_\_\_\_\_. *Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.12, n.19, p.247-252, jan/jun, 2003.

\_\_\_\_\_. *CANTOS: trabalho, cultura e solidariedade. Africanos e crioulos em Salvador na segunda metade do século XIX*. Revista Sementes – Ética da coexistência. Salvador, v.2, n.3 e 4, p.114-128, jan/dez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ações Afirmativas na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira*. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. et.al. (orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

\_\_\_\_\_. *Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano – uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia – UNEB*. In: BERNARDINO, Joaze. et.al. (orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. *Cotas para afrodescendentes na Universidade do Estado da Bahia: uma breve exposição comentada*. In: FERES, João (Jr.) e ZONINSEIN, Jonas. (orgs.). *Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília, Editora da UnB, 2006.

MEDEIROS, Carlos Alberto - *Na Lei e na Raça - Legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos*, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MIGNOLO, Walter, D. *Histórias Locais / Projetos Globais, Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2004.

MIGNOLO, Walter, D. *The Idea of Latin America*. London, Blackwell, 2005.

MOURA, Clóvis *O Negro, de Bom Escravo a Mau Cidadão*, Rio de Janeiro, sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1977.

MUNANGA, Kabengele - *Ação Afirmativa em Benefício da População Negra* - Universidade e Sociedade (29) março de 2003, pp 46-52.

NIETO, Sonia – *Affirming Diversity, The sociopolitical Contexto Multicultural Education*, Longman, 2000.

NUNES, E. J. F. *Educação e Contemporaneidade: Diversas comunalidades em uma cidade plural*. In: Tecendo Contemporaneidades. Narcimária Correia do Patrocínio Luz (org.). Salvador-BA: EDUNEB, 2007. p. 25-34.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir. *Família & Escola - Trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago. Petrópolis, RJ; Vozes, 2000.

PAIXÃO, J. Marcelo - *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

PERRY, Theresa; DELPIT, Lisa – *The Real Ebonics Debate - Power, Language, and The Education of Children, Rethinkingschools*. 1998.

PRAXEDES, Rosângela Rosa; PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar - *Ações Afirmativas e Cotas do Ângulo do Marxismo* - Universidade e Sociedade (29) março de 2003, pp 29-33

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas - *Universidade e Desigualdade- Brancos e negros no ensino superior*, Brasília, Liber Livro, 2004

\_\_\_\_\_ *Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA*. In: QUEIROZ, Delcele. M. et.al.. Educação racismo e anti-racismo. Programa “A cor da Bahia”-UFBA. Coleção Novos Toques. Salvador, n.4, 2000, p.11-44.

\_\_\_\_\_ *Ensino Superior no Brasil e Ações Afirmativas para Negros* - Universidade e Sociedade (29) março de 2003, pp 57- 60.

\_\_\_\_\_ *Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil*. In: O negro na universidade. Programa “A cor da Bahia”-UFBA. Coleção Novos Toques. Salvador. n.5, 2002, p.13-55.

QUEIROZ, D. M. e SANTOS, J. T. dos. *Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA*. In: COTAS RACIAIS NO BRASIL: A primeira avaliação. André Augusto Brandão (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 115-135.

ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*. New York: Rinehart and Winston, 1968.

ROSENBERG, Rachel Lea - *Psicologia dos Superdotados, identificação, aconselhamento, orientação*. Rio de Janeiro, J. Olimpio, 1978.

SANTANA, Ivo – *Executivos Negros em Organizações Bancárias de Salvador: Dramas e tramas do processo de ascensão social*. (AFRO-ÁSIA 23 FFCH/UFBA – 2000) p. 199-237.

SANTOS, Renato Emerson, LOBATO, Fátima (organizadores) – *Ações afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2003.

SANTOS, Sales Augusto (Organizador) - *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. *Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade*. Educação & Sociedade, vol.26, n.º 90, jan./abr. São Paulo, 2005.

SILVA, Ana Célia - *O Estereótipo e o Preconceito em Relação ao Negro no Livro de Comunicação e Expressão de 1 grau, Nível 1*, Salvador UFBA, 1988. (Dissertação de mestrado)

SILVA, Jailson de Souza. “*Por que uns e não outros?*” Caminhada de Estudantes da Maré para a Universidade. Departamento de Educação da PUC do Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado em Educação), cap.4 – Por que uns e não outros, p.120-148.

SILVA, Nelson Do Valle; HASENBALG, Carlos Alfredo, (Orgs) - *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*, Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora LTDA, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu - *Identidades Terminais, As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu (org) – *Identidade e Diferença, a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu - *O Sujeito da Educação – Estudos Foucautianos*. Rio de Janeiro Editora Vozes.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Ações afirmativas e diversidade étnica e racial*. IN *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas / Organizador, Sales Augusto dos Santos*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. Coleção Educação para Todos.

SIQUEIRA. Maria de Lourdes. *Intelectualidade negra e pesquisa científica*. Salvador: EDUFBA. 2006.

SISS, Ahyas – *Afro-brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro, Editora Quarteto, 2003.

SODRÉ, Muniz. *A Verdade seduzida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 3. Ed.

SOUZA, Neuza, Santos. *Tornar-se Negro*. Rio de Janeiro: Editora Graal,1983.

SOUZA, Florentina Silva. *Afro-Descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

TEIXEIRA, Moema de Poli - *Negros na Universidade - Identidade e Trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, PALLAS, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim - *Introdução à Avaliação Educacional*, São Paulo, IBRASA, 1989.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar. 1999.

WINNER, Ellen - *Crianças Superdotadas - Mitos e realidades*, Tradução Sandra Costa, Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

YUNES, Maria Angela Mattar, et al. *Resiliência e educação*. José Tavares (org.) – São Paulo: Cortez, 2001.

# ANEXOS

### ANEXO - PROJETOS DE PESQUISA DA LINHA 1

|                    |  |
|--------------------|--|
| 2001               | Corte e Costura Étnica: representações da identidade étnica afrodescendente nas relações socio-educativas do Congo afrodescendente nas relações socio-educativas do Congo Centro Médico Social.  |
| 2001               | Pequenos Mundos Fundando o Grande Mundo na Diversidade – escola e construção da identidade étnica.   |
| 2001               | Livro Didático e Construção da Identidade  |
| 2001               | Negros Personagens nas Narrativas Literárias Infanto-Juvenis Brasileira: 1979-1989.  |
| 2001               | Ecos de Palavras-Imagens: o índio no discurso de intelectuais baianos nos 400 anos do Brasil   |
| <b>2001 Contar</b> | 4  |
| 2002               | Processos Educativos na Formação de uma Identidade em Comunidades de Quilombos: um estudo sobre Barra, Bananal e Riacho das Pedras   |
| 2002               | Nem Matuto (a), nem Doutor (a) o Aluno (a) o Aluno (a) da Roça na Escola da Cidade: um estudo sobre representações e identidades.  |
| 2002               | Capoeira e Construção/Afirmação da Identidade Étnica: a escola em discussão  |
| 2002               | Tradução Oral Afro-Brasileira e Escolas: (Des)Encontros na Encruzilhada: uma reflexão a partir do município de Santa Barbara-Ba  |
| 2002               | Instituto Steve Biko - Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino superior   |
| 2002               | A Construção da Auto-Estima da Criança Negra no Cotidiano Escolar: da escola organização coletiva de   |
| <b>2002 Contar</b> | 6  |
| 2003               | Projeto Educacional do Quilombo Asantewaa: uma alternativa possível?   |
| 2003               | Odara: a linguagem educativa dos contos de Mestre Didi   |
| 2003               | A Pedagogia do Candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos   |
| 2003               | Racismo e Discriminação Racial no Cotidiano Escolar: dizeres e fazeres de uma escola publica de nível médio em Feira de Santana  |
| 2003               | Os Cadernos de Educação do Ilê Ayê: Um precursor das no contexto dos diretrizes curriculares nacionais da Lei 10639/03?  |
| 2003               | Memória e Identidade: a emergência das memórias da cultura negra no cotidiano da sala de aula.   |
| 2003               | CEAFRO - Pressupostos Teóricos Metodológicos que norteiam a Proposta Pedagógica da Instituição: o impacto provocado nos sujeitos que se relacionam com a mesma.  |
| 2003               | Dinâmica da Violência: Discriminação étnico-cultural em uma escola pública fundamental em Feira de Santana   |
| <b>2003 Contar</b> | 8  |
| 2004               | Identificar se a imprensa reproduz o racismo quando da adoção de Ações Afirmativas para negros em universidades brasileiras, a partir da análise de conteúdo das matérias publicadas em jornais, observando o papel educativo e informativo da imprensa. |
| 2004               | Tamborizar: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de Congo  |
| 2004               | Cultura corporal no ensino da educação física de 5ª à 8ª série: Gênero e raça numa perspectiva pluricultural   |
| 2004               | O processo de educação formal no contexto da tribo indígena Kiriri: afirmação e/ou negação de identidade?  |
| 2004               | AGBON - arte, beleza e sabedoria ancestral africana  |
| 2004               | A contribuição dos processos formais e informais de educação na construção da identidade da comunidade quilombola de Magal / Barro Vermelho  |
| 2004               | Proposta pluricultural para crianças negras da educação infantil: o conhecimento sob a ótica das crianças do Terreiro do Cobre   |
| <b>2004 Contar</b> | 7  |
| 2005               | Chegança dos mouros – a barca nova: uma manifestação cultural dramática portuguesa?  |

|                        |   |
|------------------------|---|
| 2005                   | Diversidade, lingüística e desempenho escolar de estudantes oriundos de comunidades remanescentes de quilombo   |
| 2005                   | Do feiticeiro aos tambores: diálogos entre os discursos religiosos na prática educacional   |
| 2005                   | Curso de extensão raça e discriminação: uma experiência e direitos humanos  |
| 2005                   | A identidade e suas representações nas manifestações artísticas na frequência escolar dos estudantes afrodescendentes do Colégio Estadual Castelo Branco  |
| 2005                   | Repensando novos horizontes: vivenciando a Arkhé e a comunalidade nos espaços educacionais institucionalizados – oportunidades e desafios   |
| 2005                   | Currículo e as diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas municipais de Salvador: tensões e convergências   |
| 2005                   | A mão que segura o spray: a história de afirmação da identidade e de integração social de jovens grafiteiros da periferia de Salvador participantes do Grafipaz   |
| 2005                   | Construindo uma educação afirmativa – a ação afirmativa no (des)envolvimento da identidade de estudantes negros cotistas da UNEB  |
| 2005                   | Gênero, sexualidade e “raça” na educação sexual das escolas   |
| 2005                   | O texto nas aulas de Língua Portuguesa como ferramenta do processo de construção da identidade étnico-cultural: educação e promoção de igualdades sociais na contemporaneidade                                  |
| <b>2005 Contar</b>     | 11  |
| 2006                   | Kusumba kudima bantu: resgate da cultura bantu  |
| 2006                   | A construção da identidade étnico-racial da criança negra quilombola: um olhar reflexivo sobre auto-estima  |
| 2006                   | Vadição na Escola: dialogando com as contradições do ensino da capoeira   |
| 2006                   | Memória, tradição e identidade: a interculturalidade no fazer histórico da comunidade de afrodescendentes de Helvécia   |
| 2006                   | Estudo da disciplina cultura afro-brasileira e sua contribuição como elemento de resistência a estereótipos sociais no ensino fundamental II: um estudo de caso no PROESP /letras na cidade de Alagoinhas-Bahia |
| 2006                   | Educação e pluralidade cultural: ética, identidade afro-descendente e mídia   |
| 2006                   | Um educador negro na Chapada Diamantina: uma história ainda não contada   |
| 2006                   | A pluralidade cultural no cotidiano de uma sala de aula: analisando o discurso dos alunos   |
| 2006                   | Trajetória escolar e mediação pedagógica de professoras negras: silêncio (re)produção e / ou contestação da discriminação étnico - racial   |
| <b>2006 Contar</b>     | 9   |
| <b>Contagem global</b> | 45  |

## PRODUÇÃO DOS PROFESSORES

| pesquisador                      | título  |
|----------------------------------|---|
| Ana Célia da Silva               | Projeto de pesquisa estereótipos em relação ao negro no livro didático. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas  |
| Ana Célia da Silva               | A discriminação racial nos livros didáticos. Educação e Discriminação dos Negros, Belo Horizonte  |
| Ana Célia da Silva               | Ideologia do embranquecimento   |
| Ana Célia da Silva               | A discriminação do negro no livro didático  |
| Ana Célia da Silva               | Quilombo dos Palmares: uma proposta centenária de sociedade alternativa   |
| Ana Célia da Silva               | Religião: religare - diversas formas de união ao mesmo Criador. A Força da Raiz Cadernos de Educação do Ilê Aiyê  |
| Ana Célia da Silva               | Ideologia do branqueamento na educação brasileira e proposta de reversão  |
| Ana Célia da Silva               | Ideologia do embranquecimento   |
| Ana Célia da Silva               | Ideologia do branqueamento na educação brasileira e proposta de reversão. Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial   |
| Ana Célia da Silva               | Ideologia del blanqueamiento em la educacion brasileira   |
| Ana Célia da Silva               | Movimento Negro e ensino nas escolas: experiências da bahia   |
| Ana Célia da Silva               | Ideologia do embranquecimento. O Pensamento Negro Em Educação no Brasil   |
| Ana Célia da Silva               | As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes   |
| Ana Célia da Silva               | A desconstrução da discriminação no livro didático  |
| Ana Célia da Silva               | A desconstrução da discriminação no livro didático. Superando o Racismo na Escola   |
| Ana Célia da Silva               | As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático   |
| Ana Célia da Silva               | A visibilidade e a inclusão da memória cultural africana no Brasil  |
| Ana Célia da Silva               | Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático   |
| Ana Célia da Silva               | A representação social do negro no livro didático: o que mudou  |
| Ana Célia da Silva               | Por uma representação social do negro mais próxima e familiar.  |
| Ana Célia da Silva               | Movimento Negro Brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial. FORMAÇÃO DE EDUCADORES NUMA PERSPECTIVA PLURICULTURAL E ANTI-DISCRIMINATÓRIA                        |
| Ana Célia da Silva               | Experiências alternativas de educação da criança negra em Salvador - O terreiro, a quadra e a roda CONHECIMENTO E VALORES CIVILIZATÓRIOS NEGROS: IDNETIDADE ÉTICA E ORALIDADE EM SALA DE AULA |
| Ana Célia da Silva               | A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA  |
| Ana Célia da Silva               | O ensino da História da África nos currículos baianos   |
| Ana Célia da Silva               | Ilê Aiyê: redefinidor das ações do movimento negro  |
| Ana Célia da Silva               | A integração social na teoria sociológica parsoniana. Alamedas  |
| Ana Célia da Silva               | Introdução aos Estudos Africanos: primeiros passos. NÊGO  |
| Ana Célia da Silva               | O negro na escola   |
| Ana Célia da Silva               | O negro na escola brasileira.   |
| Ana Célia da Silva               | A escola e a ideologia das aptidões   |
| Ana Célia da Silva               | A ideologia do branqueamento no Brasil  |
| <b>Ana Célia da Silva Contar</b> |   |
| Arivaldo de Lima Alves           | O fenômeno Timbalada.   |
| Arivaldo de Lima Alves           | Espaço, lazer, música e diferença cultural na Bahia   |
| Arivaldo de Lima Alves           | O lúdico e o político no carnaval da Bahia  |
| Arivaldo de Lima Alves           | O samba que não é carioca nem baiano  |
| Arivaldo de Lima Alves           | Humanismos parciais   |
| Arivaldo de Lima Alves           | Black or Brau. Music and subjectivity in a global context.  |
| Arivaldo de Lima Alves           | A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação da inferioridade, confronto ou assimilação intelectual?  |
| Arivaldo de Lima Alves           | De ilha de sapos a ilha da fantasia: reterritorialização e identidade negra. Sociedade e cultura  |
| Arivaldo de Lima Alves           | Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador   |
| Arivaldo de Lima Alves           | Corpo negro. Mídia branca   |
| Arivaldo de Lima Alves           | A música do pagode: quebradeira e código negro-africano   |
| Arivaldo de Lima Alves           | Práticas corporais e afro-descendência no Brasil  |
| Arivaldo de Lima Alves           | Homossexualidade, violência e desejo  |

|  |  |
|--|--|
| Arivaldo de Lima Alves                       | Revezes da raça: negro ou afrodescendente?   |
| Arivaldo de Lima Alves                       | Ritmos da Identidade   |
| Arivaldo de Lima Alves                       | Revezes da raça: Negro ou afro-descendente?.   |
| Arivaldo de Lima Alves                       | Blacks as Study Objects and Intellectuals  |
| <b>Arivaldo de Lima Alves Contar</b>         |  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Mulheres Negras, Educação e Mercado de Trabalho. Mulher Negra: Preconceito, Sexualidade e Imaginário |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Qualificação e Educação  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Mulheres Negras, Educação e Mercado de Trabalho  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Mulheres Negras, Educação e Mercado de trabalho  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Mulher Negra: Trabalho e educação  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Relações Raciais e de gênero, Trabalho e Educação  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | um dia eu vou abrir a porta da frente : mulheres negras, educação e mercado de trabalho              |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Raça e educação Superior: a cor da UFBA  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Desigualdades raciais na educação. A Bahia dos anos 90   |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Desigualdades raciales en la enseñanza superior  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Raça e educação na Bahia nos anos 90   |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Gênero, raça e acesso à universidade   |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Quem são os negros? Classificação racial no Brasil. Aproximações e divergências                      |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | O acesso ao ensino superior: gênero e raça   |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Educação e combate ao racismo: Cotas   |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Cor e seletividade no ensino superior  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | O vestibular e as desigualdades raciais  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | O Negro e a universidade brasileira  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Mulheres no ensino superior no Brasil  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | O negro na universidade brasileira   |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil   |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | DESIGUALDADE RACIAL NO VESTIBULAR. REALIDADES AFRO-INDÍGENAS   |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | AÇÕES AFIRMATIVAS PARA NEGROS NO ENSINO SUPERIOR   |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Desigualdade no ensino superior: cor, status e desempenho  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Cor e seletividade no ensino superior  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | O vestibular e as desigualdades raciais  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | O ensino superior no Brasil e as ações afirmativas para negros                                       |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Desigualdades raciais e políticas de ações afirmativas no ensino superior no Brasil                  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Para além da cozinha de branco: o significado da educação para a mulher negra                        |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | O NEGRO, SEU ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL                              |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | UNIVERSIDADE E DESIGUALDADE  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | BRANCOS E NEGROS NO ENSINO SUPERIOR  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | O negro e a universidade brasileira  |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal                                     |
| Delcele Mascarenhas Queiroz                  | Sistema de cotas: um debate  |
| <b>Delcele Mascarenhas Queiroz Contar</b>    |  |
| Heldina Pereira Pinto Fagundes               | Escola Pública de segundo grau.  |
| Heldina Pereira Pinto Fagundes               | Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares.  |
| Heldina Pereira Pinto Fagundes               | Multiculturalismo e currículo: a contribuição freireana.   |
| Heldina Pereira Pinto Fagundes               | Comunidade negra e cultura escolar.  |
| Heldina Pereira Pinto Fagundes               | Comunidade negra rural e cultura escolar.  |
| Heldina Pereira Pinto Fagundes               | El educador frente al conflicto entre el saber del alumno y los saberes escolares.                   |
| Heldina Pereira Pinto Fagundes               | Uma gestão que se fez escola: perspectivas freireana para a educação democrática no século XXI.      |
| <b>Heldina Pereira Pinto Fagundes Contar</b> |  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes                 | O acesso à Educação na Bahia   |

|  |  |
|--|--|
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Educação e o menor na Bahia  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Anísio Teixeira, Secretário de Educação na Bahia   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | A Evolução do Direito à Educação   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Aspectos infraestruturais do ensino na Bahia   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Educação e Democracia  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Desafios e perspectivas para a educação na Bahia   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Educação e Cor de pele na Bahia: O acesso à educação dos negros e mestiços   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Inclusão excludente: As exclusões assumidas  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Descentralização, Municipalização, Democratização? A tensão entre Centralização e Descentralização na Bahia  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Descentralización y Autonomia de la Educación  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Mestrado em Educação e Contemporaneidade   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | O Acesso dos Negros à Educação na Bahia  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | O Colégio dos Jesuítas na Bahia - Memória Histórica e Iconográfica   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | II Seminário de Pesquisa da UNEB   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Anísio Teixeira, Secretário de Educação na Bahia   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Educação e Identidade Negra  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Apresentação   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Memória da Educação na Bahia   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Os talentos se formam. Correio da Bahia  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | 500 anos de educação: Diferenças e tensões culturais   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Educação na Bahia -Coletânea de textos   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | O Acesso À Educação de Negros e Mestiços; Bahia, séc XIX   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Educação e Formação da Identidade Negra  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Coleção Memória da Educação  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Cadernos do NUPE   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Experiências Inovadoras na da Bahia  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Fontes para o Estudo da Educação no Brasil - Bahia   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Educação e pobreza no Semiárido  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | A República e a educação: analfabetismo e exclusão   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Educação Fundamental: A Escola PARque na Bahia   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Brasil, Educação: 1964-2004  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Relações no Atlântico Sul: História e contemporaneidade  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Educação, inclusão e exclusão  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | A Escola-Parque e a História da Educação na Bahia  |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Educação na Bahia: Memória, Registros, Testemunhos   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Acesso à Educação na Bahia: A Atualidade Da Proposta Educação Para Todos   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Educação, História e Memória: Apresentação   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Trajetórias de vida e educação: construção de identidade negra   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | História da Educação na Bahia: Recortes e Aproximações sobre a Constituição do Campo   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Contemporaneidade, modernidade: Educação e planejamento regional   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Pesquisa em História da Educação nas Regiões Norte e Nordeste: Grupos de Pesquisa, Estudos Coordenados e Possibilidades Temáticas. História e Memória da Educação na Bahia |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Construindo a vida: Relações Raciais e Educação na Bahia   |
| Jaci Maria Ferraz de Menezes               | Educação e cor de pele na Bahia  |
| <b>Jaci Maria Ferraz de Menezes Contar</b> |  |
| Kiyoko Abe-Sandes                          | O comprimento do cromossomo Y em negros.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                          | Spread and diversity of populations in Bahia-Brazil.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                          | Estudo do tamanho do cromossomo Y de negros com e sem sobrenome de conotação religiosa.  |
| Kiyoko Abe-Sandes                          | Homogamia e heterogamia raciais em Salvador.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                          | Análise quantitativa das bandas C em negros de Salvador- Bahia.  |
| Kiyoko Abe-Sandes                          | Análise quantitativa da heterocromatina do Genoma Humano.  |
| Kiyoko Abe-Sandes                          | Caracterização de uma comunidade negróide do município de Rio de Contas - BA, como isolado   |

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
|                                      | genético.  |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Mating types in a mixed and multicultural population of Salvador - Brazil.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | . Análise quantitativa das Bandas C dos cromossomos 1, 9, 16 e Y de Caucasoídes, Japoneses e Negros.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Parâmetros demográficos e genéticos de uma comunidade negroíde de Rio de Contas, Bananal (BA).   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Distribuição dos fenótipos do Sistema ABO em uma comunidade isolada de Rio de Contas - BA, Bananal.  |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Estrutura dos casamentos em duas comunidades negras isoladas: Bananal e Barra - BA.  |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Perfil parasitológico, condições sanitárias das comunidades de Barra e Bananal e educação para os escolares - Rio de Contas-BA.                    |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Avaliação dos níveis de pressão arterial em populações isoladas negras, na Chapada Diamantina, BA, Brasil.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Polimorfismo de STRs em população negroide do interior do Estado da Bahia.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Family names and the Y chromosome in Brazilian Blacks.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Caracterização de uma comunidade isolada, negroide do município de Contendas do Sincorá-BA.  |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Análise da diversidade Genética em dois isolados negros da Bahia, com base em dados do DNA mitocondrial.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | A comunidade Afro-brasileira de São Gonçalo (BA): Frequências alélicas de STRs autossômicos e do cromossomo Y.                                     |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Existe fundamento genético que justifique a discriminação social?.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Genetical diversity of two isolated African-Brazilian populations.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Polimorfismo de microssatélites dos locos CSF1PO, TH01, TPOX na população negra isolada de Bananal(BA).  |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Mistura étnica em duas populações do interior da Bahia com base em dados de STRs-Y e marcadores autossômicos.                                      |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Análise do DNA mitocondrial em isolados afro-brasileiros.  |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Heterogeneous distribution of HbS and HbC alleles in Afro-derived Brazilian populations.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Diversity of the Y chromosome in Afro-Brazilian populations.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Diversidade do Cromossomo Y em populações Afro-brasileiras.  |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Caracterização da População Afro-brasileira de São Gonçalo (BA) utilizando o Alelo FY*Null do Locus Duffy.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Diversidade Genética em Populações Afro-descendentes do Estado da Bahia com base em marcadores do tipo STRs.                                       |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Y-Chromosome biallelic polymorphisms in Afro-Brazilian populations.  |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Mitochondrial genome diversity of Native Americans supports a single early entry of founder populations into America.                              |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Racial influence on the prevalence of prostate carcinoma in Brazilian volunteers.  |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Diversidade genética em populações brasileiras descendentes de europeus, africanos e japoneses: DNA mitocondrial e cromossomo Y.                   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Diversità genetica in popolazioni brasiliane discendenti da europei, africani e giapponesi: DNA mitocondriale e cromosoma Y.                       |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Genetic Diversity of Afro-Brazilians: Mitochondrial and Y Chromosome.  |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Heterogeneity of the Y chromosome in Afro-Brazilian populations.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Ancestralidade do DNA mitocondrial da população da região Centro-Oeste brasileira.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Analisi dei polimorfismi COL18A1 G4349A, MPO G 463 A, VDR Bsm I, GSTM1*0 E GSTT1*0 nel cancro della prostata.                                      |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Frequency of 35delG mutation in the GJB2 gene in samples of Caucasians, Asians and Africans Brazilians.  |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Grande Heterogeneidade do Alelo CYP1A1*2C na População Brasileira: Sinal de Alerta em Estudos de Associação com Câncer.                            |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Estrutura genética de comunidades Afro-derivadas do estado da Bahia.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Marcadores do cromossomo Y mostram grande contribuição européia na população afro-derivada de bananal (BA).  |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Datos genéticos y demográficos de la formación de comunidades afro-derivadas brasileiras.  |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Alta contribuição africana e isolamento da comunidade afro-derivada de bananal (BA) revelada por marcadores informativos de ancestralidade (AIMS). |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | . Estimativa de mistura étnica em Salvador-Bahia, utilizando alelos específicos de populações.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Microsatellite studies on an isolated population of African descent in the Brazilian state of Bahia.   |
| Kiyoko Abe-Sandes                    | Knops blood group haplotypes among distinct Brazilian populations.   |
| <b>Kiyoko Abe-Sandes Contar</b>      |  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Tecnologia uma Nova Dimensão para o Ensino   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | XVIII Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino   |

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Democracia no Ensino do Pré-Escolar   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Processo de Revitalização da Identidade Negra no Sistema de Ensino                    |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Identidade Negra e Sistema de Ensino  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Identidade Negra e Sistema de Ensino  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Por uma Educação Pluricultural  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | O Direito à Alteridade Própria  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Hegemonia Eurocêntrica  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Terra de Equívocos  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Universidade e Pluricultura Nacional  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Negritude sem Sombras Demagógicas   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Rumo a Uma Nova Escola  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Palmares Hoje : Educação, Identidade e Pluricultura Nacional                          |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Ideologia da Cidadania e a Comunalidade Africano-Brasileira                           |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | A Escrita do Recalque   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Persistência Simbólica de Palmares  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Educação Pluricultural  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Ideologia da Cidadania e a Comunalidade Africano-Brasileira                           |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Agadá: Contribuições `a Compreensão da Civilização Africana                           |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | A Produção da Pesquisa na Bahia e as Perspectivas de Fomento na Conjuntura Atual      |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Manual de Afro-Tradições  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Pedagogias Nocivas  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Puralidade Cultural e Educação  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Ekó Iwe: A Comunalidade Africano -Brasileira e o Sistema Oficial de Ensino.           |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Oba Biyi: Brilho Pluricultural  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | O Brasil e a Pluralidade de suas Civilizações   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Patrimônio Civilizatório Africano no Brasil. Revista do Patrimônio Histórico Nacional |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | A Dimensão Lúdico-Estética da Educação em Diferentes Contextos Pluriculturais         |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Educação: Abaixo os Muros de Cá   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Uma Leitura do Recalque   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Odara : Os Contos de Mestre de Didi   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Obstáculos Ideológicos à Pesquisa em Educação   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Educação Africano-Brasileira  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Os Contos Nagô de Mestre Didi   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Maternidade Ancestral   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Educação Pluricultural  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Insurgência Negra e a Pedagogia do Embranquecimento                                   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Descolonização e Educação   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Experiência de Educação Pluricultural   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Emergência Afro-Brasileira  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Tecendo Contemporaneidades  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | ABEBE : A Criação de Novos Valores na Educação  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Awasojú: Dinâmica Existencial das Diversas Contemporaneidades                         |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Bahia a Roma Negra: Estratégias Comunitárias e Educação puricultural                  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Descolonização e Educação: Uma Política Pluricultural de Educação                     |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Mosaico Pluricultural da Educação na Bahia  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Expérience D Education Pluriculturelle  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | El Doble , La identidad el otro   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Dancing to Pigeon Steps and Learning the Swings of The =+ Different                   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Educação e trabalho para os Afro-descendentes   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Educação e a Ética da Coexistência  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Ética da Coexistência   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz | Pedagogia do Futuro   |

|   |   |
|---|---|
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | A Hora da Saída pelo Fim da Prisão Escolar  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Casa Grande e Senzala:Qual o território do Currículo dos Cursos de Formação de Professores? |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Comunalidade e Educação   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Pólis Negra:Estratégias Comunitárias  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | O Espelho,o Fogo e a Floresta   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Formas de Transmissão e expansão de Saberes em Contextos Culturais Distintos                |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Narciso e Prometeu na Educação  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Opa Aiyê Orun   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Monopólio da Fala em Educação   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Currículo e Alteridade  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Descolonização :Estratégia de Implosão do Monopólio fa Fala em Educação                     |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | A Força de Ajaká.   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Identidade Terena em Contextos Pluriculturais   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Do Monopólio da Fala à Poesia Mítica Africano-Brasileira                                    |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Ideologia da Cidadania  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Tecendo Diálogos na Fronteira entre Dinheiro,Ôwo e Cauris                                   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Pedagogia do Embranquecimento   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Palmares Hoje:Educação,Identidade e Pluricultura Nacional                                   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Parabolicamará:Uma Contra-Linguagem à Pedagogia do Nomos                                    |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Ni Odara Pupo:Dez Anos de Agadá   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Pássaros Inaugurais   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Comunalidade Afircano-Brasileira :estratégias de Insurgência e afirmação existencial        |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Mestre Didi:Educador Contemporâneo  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Agogô:Princípios de Temporalidade   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Ancestralidade Africana e Educação  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Iká Ko Dogba;os dedos não são iguais,dinâmicas socioexistenciais contemporâneas             |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | África Viva e Transcendente!  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Pássaros Inaugurais   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | No Tempo em que os seres humanos conversavam com as árvores                                 |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | IN TIMES WHEN HUMAN BEINGS TALKED TO THE TREES  |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | EN EL TIEMPO DONDE LOS SERES HUMANOS CONVERSABAN CON LOS ÁRBOLES                            |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | À L ÉPOQUE OÙ LES ÊTRES HUMAINS CAUSAIENT AVEC LES ARBRES                                   |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Pela regência da alegria,o que a tecnologia não produz                                      |
| Narcimária Correia do Patrocínio Luz        | Mãe Àfrica,essa desconhecida  |
| <b>Narcimária Correia do Patrocínio Luz</b> |   |
| <b>Contar</b>                               |   |
| Norma da Silva Lopes                        | A Concordância Nominal na Fala Culta de Salvador  |
| Norma da Silva Lopes                        | A concordância nominal em falantes cultos de Salvador                                       |
| Norma da Silva Lopes                        | A concordância nominal no SN em falantes cultos de Salvador                                 |
| Norma da Silva Lopes                        | Varição ou mudança na concordância nominal em Salvador?.                                    |
| Norma da Silva Lopes                        | PEPP, o estudo da fala popular de Salvador  |
| Norma da Silva Lopes                        | PEPP, o estudo da fala popular de Salvador  |
| Norma da Silva Lopes                        | A variação da concordância verbal em afro-descendentes em Salvador no século XIX            |
| Norma da Silva Lopes                        | PEPP: para se fazer um estudo sobre o português de Salvador                                 |
| Norma da Silva Lopes                        | Concordância no sintagma nominal em Salvador, Bahia: um estudo em tempo real                |
| Norma da Silva Lopes                        | Uma Brasileira em Macau   |
| Norma da Silva Lopes                        | A teoria dos 4M e a variação da concordância no português brasileiro                        |
| Norma da Silva Lopes                        | Perda ou aquisição no português brasileiro?   |
| Norma da Silva Lopes                        | Etnia e Concordância em Salvador  |
| Norma da Silva Lopes                        | Português brasileiro: uma relação com a etnia (completo)                                    |
| Norma da Silva Lopes                        | Português brasileiro: duas gramáticas? (completo)   |
| Norma da Silva Lopes                        | Varição no concordância de número no SN em dados do português afrobrasileiro do século XIX  |

|  |   |
|--|---|
| Norma da Silva Lopes                         | A concordância de número no NP plural do português afrobrasileiro   |
| Norma da Silva Lopes                         | Português brasileiro: uma relação com a etnia (resumo).   |
| Norma da Silva Lopes                         | Português brasileiro: duas gramáticas? (resumo)   |
| Norma da Silva Lopes                         | Perda ou aquisição no português brasileiro?   |
| Norma da Silva Lopes                         | Aquisição da concordância no português: uma explicação com base na teoria dos 4M (Resumo).  |
| Norma da Silva Lopes                         | Variation in the marking of definite reference in the NP of the Afro-Brazilian Portuguese dialect of Helvécia, Bahia                |
| Norma da Silva Lopes                         | A fala dos estudantes de educação básica em Salvador (completo)   |
| Norma da Silva Lopes                         | Bare nouns in the Afro-Brazilian Portuguese dialect of Helvécia, Bahia  |
| Norma da Silva Lopes                         | A fala dos estudantes de educação básica em Salvador (resumo)   |
| Norma da Silva Lopes                         | Estudos da variação da morfossintaxe na Bahia   |
| Norma da Silva Lopes                         | Varição na marcação referencial no dialeto afro-brasileiro de Helvécia  |
| Norma da Silva Lopes                         | Diversidade linguística e etnia em Salvador   |
| Norma da Silva Lopes                         | A concordância no SN plural no português afrobrasileiro do século XIX   |
| Norma da Silva Lopes                         | Varição na mudança referencial no dialeto afro-brasileiro de Helvécia   |
| Norma da Silva Lopes                         | Diferentes tendências no português atual  |
| Norma da Silva Lopes                         | O artigo definido em variação com ZERO no SN de referencia específica - re-estruturação em tres variedades do português (completo). |
| Norma da Silva Lopes                         | A concordância na escrita de africanos em Salvador  |
| Norma da Silva Lopes                         | Trabalhando com acervos linguísticos urbanos: melhoria de arquivos  |
| Norma da Silva Lopes                         | Anais do XIV Congreso Internacional de la Asociación de Linguística e Filología de América Latina                                   |
| Norma da Silva Lopes                         | Estudos de variação: uma opção funcionalista  |
| Norma da Silva Lopes                         | Aquisição da concordância no português: uma explicação com base na teoria do 4M   |
| Norma da Silva Lopes                         | NI no dialeto português dos Tongas de São Tomé (África)   |
| Norma da Silva Lopes                         | Uma Imersão na Relação entre Língua e Sociedade no Português Brasileiro   |
| <b>Norma da Silva Lopes Contar</b>           |   |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | OS NEGROS E O CARNAVAL EM SALVADOR  |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | O CARNAVAL E ZUMBI DE PALMARES  |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | CONTRIBUIÇÕES A HISTÓRIA DO CARNAVAL DE SALVADOR - A PARTICIPAÇÃO DOS NEGROS  |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | AFRICANIZAÇÃO DO CARNAVAL DE SALVADOR - A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE ATRAVÉS DA FESTA   |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Africanização do Carnaval de Salvador: A re-criação do espaço carnavalesco (1876-1930).   |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | DIVERSIDADE NA HISTÓRIA DO CARNAVAL DE SALVADOR   |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Memória e Cidadania em um projeto de História de Cidade   |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Africanização do carnaval de Salvador - A re-criação do espaço carnavalesco (1876-1930)   |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Diversidade no carnaval de Salvador - As manifestações afro-brasileiras (1876-1930).  |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | A cidade como espaço da diversidade cultural  |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Os Negros na região da Serra de Jacobina  |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | História da Educação em Jacobina  |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Folgedos negros no carnaval de Salvador   |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Nem todos os gatos são pardos: Vítimas, suspeitos e réus nos processos crime da região de Jacobina no final do século XIX           |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Os negros na região de Jacobina   |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Os negros em Jacobina   |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Os Negros em Jacobina   |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Educação em Jacobina - Períodos: Colonial e Imperial  |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | A construção de uma linguagem : os viajantes e o sertão das Jacobinas   |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Os Processos crimes e as populações Afro-brasileiras nas Jacobinas, Bahia na 2ª metade do século XIX                                |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Manifestações Lúdicas Populares e o Ensino Médio e Fundamental  |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Os Negros em Jacobina   |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Experiência da UNEB com Ações Afirmativas   |
| Raphael Rodrigues Vieira Filho               | Diversidade e Encontros: a feira de Jacobina  |
| <b>Raphael Rodrigues Vieira Filho Contar</b> |   |

|   |  |
|---|--|
| Walter da Silva Fraga Filho               | Trabalho e Vadiagem na Bahia do Século XIX..   |
| Walter da Silva Fraga Filho               | Mendicância na Bahia do Século XIX.. Clio. Série história do Nordeste  |
| Walter da Silva Fraga Filho               | Mendigos, Moleques e Vadios na Bahia do Século XIX   |
| Walter da Silva Fraga Filho               | Uma luz na noite do Brasil: 50 anos de História da Refinaria Landulpho Alves   |
| Walter da Silva Fraga Filho               | Histórias e reminiscências da morte de um senhor de engenho do Recôncavo.. Afro-Ásia   |
| Walter da Silva Fraga Filho               | Uma história do negro no Brasil  |
| Walter da Silva Fraga Filho               | Encruzilhadas da Liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910).   |
| <b>Walter da Silva Fraga Filho Contar</b> |  |
| Wilson Roberto de Mattos                  | O que a metrópole esta mudando no culto dos orixás.  |
| Wilson Roberto de Mattos                  | O espaço da cultura negra.   |
| Wilson Roberto de Mattos                  | Reflexões sobre aspectos temáticos das práticas culturais-religiosas negras a partir das contribuições de Nina Rodrigues.                    |
| Wilson Roberto de Mattos                  | Negros contra a ordem: territorialização no espaço da exclusão social - Salvador/BA (1850-1888).   |
| Wilson Roberto de Mattos                  | Historical Aspects of The Black Culture in Salvador: african inheritances, brazilian territorialization.                                     |
| Wilson Roberto de Mattos                  | Direito, escravidão e territórios negros no Brasil.  |
| Wilson Roberto de Mattos                  | CANTOS: Trabalho, cultura e solidariedades - Africanos e crioulos em Salvador na segunda metade do século XIX.                               |
| Wilson Roberto de Mattos                  | Escravos astutos-Liberdade possíveis: Solidariedades, estratégias e resistências. - Salvador/BA (1871-1888).                                 |
| Wilson Roberto de Mattos                  | Valores civilizatórios Afro-brasileiros na elaboração de políticas educacionais e currículos escolares.                                      |
| Wilson Roberto de Mattos                  | História e valores civilizatórios afro-brasileiros: Subsídios para implantação da Lei Federal10639/2003.                                     |
| Wilson Roberto de Mattos                  | Currículo e valores civilizatórios afro-brasileiros - Ensaando pressupostos.   |
| Wilson Roberto de Mattos                  | Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia - razões e desafios de uma experiência pioneira.  |
| Wilson Roberto de Mattos                  | Escravos astutos-Liberdades possíveis: reivindicações de direitos, solidariedades e arranjos de resistência em Salvador (1871-1888).         |
| Wilson Roberto de Mattos                  | Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano: uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia.         |
| Wilson Roberto de Mattos                  | Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano - uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). |
| Wilson Roberto de Mattos                  | Âncora e Farol: O filme Malcol X como orientação para a prática educativa anti-racista   |
| Wilson Roberto de Mattos                  | Âncora e Farol: O filme Malcol X como orientação para a prática educativa anti-racista.  |
| Wilson Roberto de Mattos                  | Cotas para afro-descendentes na Universidade do Estado da Bahia: uma breve exposição comentada.  |
| Wilson Roberto de Mattos                  | O braço negro em Salvador no século XIX  |
| Wilson Roberto de Mattos                  | O braço negro em Salvador.   |

**Wilson Roberto de Mattos Contar**