

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS DENTRO DA SOCIEDADE ATUAL

Julia Claudia dos Santos¹
Silvana Paulina de Souza²
Hilda Helena Sovierzoski³
Jenner Barretto Bastos Filho⁴

Resumo:

Neste trabalho, elegemos como foco a questão das relações étnico-raciais ligadas à educação, em três instâncias: i) no contexto da formação de professores em geral; ii) na contextualização e materialização para o ensino, especificamente, na Universidade Federal de Alagoas; e iii) nas próprias salas de aula da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Vivemos em uma sociedade conflituosa e de tensões dramáticas e, assim, o estudo de tal tema deve levar em conta este cenário de violência causado pela hegemonia da cultura europeia em detrimento de padrões sociais e epistêmicos de outras lavras culturais. O nosso objetivo consiste em refletir sobre a política nacional de educação para as relações étnico-raciais nas licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas promovendo epistemicídio (in)consciente. A fim de dar conta deste complexo problema, lançamos mão de um conjunto de referenciais teóricos que se utilizam de conceitos, tais como: epistemicídio, genocídio, genocídio epistêmico, ocultação programática de saberes, racismo estrutural, pilhagem epistêmica, legado passivo da escravidão, entre outros, os quais articulamos para formar um todo coerente. A partir do nosso presente estudo chegamos à conclusão segundo a qual as atuais exigências da legislação educacional brasileira, no sentido da inclusão do ensino das culturas afro-brasileira e africana no currículo educacional, não são efetivadas pelo fato dos professores ainda carecerem de formação minimamente adequada para que tais temas transversais sejam trabalhados em situações de sala de aula.

Palavras chave:

Epistemicídio. Cotas. Ações Afirmativas. Invisibilidade cultural. Ocultação cultural.

EL PROBLEMA ÉTNICO-RACIAL DE LAS LICENCIAS DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE ALAGOAS DENTRO DE LA SOCIEDAD ACTUAL

Resumen:

En este trabajo, elegimos como foco el tema de las relaciones étnico-raciales vinculadas a la educación, en tres instancias: i) en el contexto de la formación docente en general; ii) en el contexto y materialización para la docencia, específicamente, en la Universidad Federal de Alagoas; y iii) en las propias aulas de educación infantil, primaria y secundaria. Vivimos en una sociedad conflictiva con tensiones dramáticas y, por tanto, el estudio de esta temática debe tener en cuenta este escenario de violencia provocado por la hegemonía de la cultura

1 Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: julia.santos@ichca.ufal.br.

2 Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: silvana.souza@cedu.ufal.br.

3 Doutorado em Zoologia. Universidade de São Paulo. E-mail: hilda.sovierzoski@icbs.ufal.br.

4 Doutorado em Física Teórica. ETH-Zurique-Suíça. E-mail: jenner@fis.ufal.br.

européia em detrimento de los patrones sociales y epistémicos de otros campos culturales. Nuestro objetivo es reflexionar sobre la política nacional de educación para las relaciones étnico-raciales en los cursos de pregrado de la Universidad Federal de Alagoas promoviendo el epistemicidio (no)consciente. Para abordar este complejo problema se utilizó un conjunto de referencias teóricas que utilizan conceptos como: epistemicidio, genocidio, genocidio epistémico, ocultamiento programático del conocimiento, racismo estructural, saqueo epistémico, legado pasivo de la esclavitud, entre otros que articulamos para formar un todo coherente. De nuestro presente estudio llegamos a la conclusión de que los requisitos actuales de la legislación educativa brasileña, en el sentido de incluir la enseñanza de las culturas afrobrasileña y africana en el currículo educativo, no se cumplen debido a que los docentes aún carecen de una formación mínimamente adecuada. para que estos temas transversales se trabajen en situaciones de aula.

Palabras clave:

Epistemicidio. Cuotas. Acciones Afirmativas. Invisibilidad Cultural. Ocultación Cultural.

THE ETHNIC-RACIAL PROBLEM IN THE CONTEXT OF UNDERGRADUATE LEVEL AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF ALAGOAS WITHIN THE CURRENT SOCIETY

Abstract:

In this work, we chose as a focus the issue of ethnic-racial relations linked to education, in three instances: i) in the context of teacher training in general; ii) in the context and materialization for teaching, specifically, at the Federal University of Alagoas; and iii) in the nursery, elementary and high school classrooms themselves. We live in a conflictive society with dramatic tensions and, therefore, the study of this theme must take into account this scenario of violence caused by the hegemony of European culture to the detriment of social and epistemic patterns of other cultural fields. Our objective is to reflect on the national education policy for ethnic-racial relations in undergraduate courses at the Federal University of Alagoas promoting (un)conscious epistemicide. In order to deal with this complex problem, we used a set of theoretical references that use concepts, such as: epistemicide, genocide, epistemic genocide, programmatic concealment of knowledge, structural racism, epistemic looting, passive legacy of slavery, among others, which we articulate to form a coherent whole. From our present study we came to the conclusion that the current requirements of Brazilian educational legislation, in the sense of including the teaching of Afro-Brazilian and African cultures in the educational curriculum, are not carried out because teachers still lack minimally adequate training so that such cross-cutting themes are worked on in classroom situations.

Key words:

Epistemicide. Quotas. Affirmative Actions. Cultural Invisibility. Cultural Concealment.

Introdução

Tanto quanto sabemos, o fenômeno da violência percorre toda a história humana. A constatação deste fato não significa que devemos naturalizá-la como inevitável; muito pelo

contrário. Em nome da Justiça e da mais legítima Utopia em vista de um mundo melhor temos o dever inquebrantável e irrecusável de combatê-la em quaisquer de suas múltiplas formas, sejam hediondas, explícitas, implícitas, ou mesmo subliminarmente ocultas.

Para qualquer significado que venhamos a atribuir ao conceito violência, há sempre, inevitavelmente, uma contrapartida enquanto elemento subjacente, ou até mesmo explicitamente, de um saber e de uma potencialidade humana que redundam em eliminação, total ou parcial, o que acarreta também um problema epistemológico claramente posto.

Neste contexto amplo, multifacetado e de múltiplos vieses, surgem vários neologismos e expressões emergentes como epistemicídio, epistemologias femininas, epistemologias do Sul, etnociências, entre outros. Tais neologismos e tais expressões emergentes ou decorrem a partir do termo grego *episteme* ou são de alguma maneira correlacionadas com ele. Todos esses termos se referem a *epistemes*, aqui interpretadas largamente e legitimamente como saberes, os quais por alguma ação de violência ou são eliminados, total ou parcialmente, ou são ocultados, senão pilhados, e por isto se tornam invisíveis.

Os fenômenos do colonialismo, do neocolonialismo, do imperialismo e seus correlatos racismo, sexismo, feminicídio, entre outros, implicam em uma violência epistemológica que é internalizada tanto por dominadores quanto por dominados, em uma pressuposta e forjada hierarquia entre saberes "superiores" e saberes "inferiores".

A concepção conhecida por "complexo de vira-lata", cunhada pelo dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues (1993)⁵, é uma demonstração das possíveis e múltiplas expressões dessa submissão que, sem dúvida, constitui grave violência epistemológica.

Como os currículos nas escolas são expressões dessa hierarquia epistemológica e dessa hegemonia política imposta pelos opressores a seus dominados, que a aceitam suave ou compulsoriamente, então em tais currículos são ressaltadas muito enfaticamente figuras masculinas, brancas, de lavra cultural greco-romana, protagonistas de um saber, portanto de uma *episteme* de índole eurocêntrica, etnocêntrica e androcêntrica que, na mais "suave" e "branda" discriminação é capaz de ocultar e invisibilizar grandes personalidades femininas,

⁵ A expressão "complexo de vira-lata" cunhada em 1958 pelo dramaturgo Nelson Rodrigues, passou, a partir de então a expressar, no sentido lato do termo, qualquer sentimento de inferioridade que nós brasileiros venhamos a internalizar devido a preconceitos de diversas ordens que nos afetam, notadamente o preconceito contra a miscigenação. Em famoso artigo à revista *Manchete* em 1958 por ocasião do embarque da seleção brasileira que iria disputar a Copa do Mundo na Suécia, Nelson Rodrigues expõe criticamente esse sentimento de "complexo de vira-lata", o recusando com especial maestria e reagindo contra ele ao expressar votos de confiança no desempenho da seleção que como sabemos brilhou, mostrando ao mundo jogadores excepcionais entre os quais Pelé e Garrincha. Para uma leitura desse emblemático artigo ver <https://www.ufrgs.br/cdrom/rodrigues03/rodrigues3.pdf>.

inclusive até mesmo daquelas circunscritas ao próprio eurocentrismo e ao etnocentrismo europeu. Em outras palavras, até mesmo seminais figuras femininas eurocêntricas e etnocêntricas foram, e ainda são, discriminadas (BAGGIO SAITOVITCH *et al.*, 2015; PEREIRA SEIXAS, LEOPARDI GONÇALVES, BASTOS FILHO, 2020; PEREIRA SEIXAS, LEOPARDI GONÇALVES, BASTOS FILHO, 2021).

O nosso foco está centrado em estudar repercussões em termos de relações étnico-raciais no contexto da nova configuração representada pelos estudantes ingressos na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), nas duas primeiras décadas do presente século, por meio de políticas públicas de ações afirmativas. Então, faz-se necessário que tenhamos algumas considerações de maneira panorâmica sobre a história do Brasil e a história da Ufal, instituição para a qual dirigimos a nossa análise. Assim, o objetivo deste texto é refletir sobre a política nacional de educação para as relações étnico-raciais nas licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas que de alguma maneira contenha potencialidades para combater e envidar esforços para evitar epistemicídio (in)consciente. O conteúdo em cima do qual nos debruçamos foi composto a partir da leitura de textos relacionados à temática, análise de dados disponibilizados pela universidade e vivência dos autores no que concerne às questões étnico-raciais. Reconhecemos que as questões étnico-raciais possuem implicações antes e na educação básica, envolvendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, cujas características e aspectos sociais/científico/filosóficos não serão tratados neste artigo.

A História do Brasil pode ser considerada, para efeitos didáticos como dividida em três períodos gerais que são, respectivamente, Colônia, Império e República. A Colônia compreende desde a assim chamada descoberta por Pedro Álvares Cabral em 1500 (os portugueses usam o termo achamento do Brasil) até 1822, com a assim chamada independência do Brasil; como a colonização portuguesa não se deu imediatamente à descoberta, tivemos um período de capitânicas hereditárias com o fito de proteger o território recém conquistado da cobiça de piratas e outros pretendentes. Essa defesa foi capitaneada por nobres portugueses que com a posse de tais capitânicas hereditárias, imensos territórios por concessão da Coroa portuguesa, tinham o mister tanto de desenvolvê-las quanto de defendê-las da cobiça de outros. A colonização começa efetivamente, assim podemos considerar, com a missão de Martim Afonso de Souza que funda a vila de São Vicente, em São Paulo, em janeiro de 1532 e mais enfaticamente com a expedição de 1549 que funda, o que é hoje, a cidade do Salvador, que a partir de então passa a ser a capital da Colônia. A fase de Império compreende de 1822 até a Proclamação da República em 1889; e, a partir de 1889 até então,

2021, vivemos a fase republicana com muitos percalços, muito autoritarismo, entremeados com raros períodos de liberdade e essa é, a grossíssimo e resumidíssimo modo, a nossa história.

A História do Brasil também é constituída por violência explícita que consiste no instituto da escravidão que se inicia com os primórdios da chegada dos portugueses até o ano de 1888 representado pela assim chamada Abolição da Escravatura. Se arbitrarmos esse período como o de 1532 (fundação de São Vicente) até 1888, então são demandados 356 anos de escravidão; se arbitrarmos esses períodos como de 1549 (fundação da cidade de Salvador) até 1888, então são demandados 339 anos de duração desta iniquidade. Qualquer que seja o critério por nós adotado, esse período de aproximadamente três séculos e meio de escravidão constitui pesado passivo social em relação ao qual não superamos até então, não obstante alguns períodos em que camadas menos privilegiadas foram minimamente consideradas como na Consolidação da Leis do Trabalho (CLT) e mesmo assim algumas delas em períodos autoritários como na Ditadura de Vargas. Tais circunstâncias são de tal maneira relevantes em um país desigual como o nosso, que quando consideramos relações étnico-raciais não podemos, e com maior razão, não devemos deixar de levar em conta essa história.

Logo após a Abolição da Escravatura (incompleta e lacunar) houve uma ausência de políticas públicas de assentamento desses antigos escravos que a partir de então ficaram ao léu, sem saúde, educação e segurança. A República Velha preferiu dar mais atenção aos prejuízos dos ex-donos de escravos considerados como mera mercadoria e apostaram na imigração europeia e japonesa para suprir a antiga mão de obra escrava sendo que esses imigrantes brancos e amarelos (no caso dos japoneses) também passaram por graves agruras, pois eles assim se submetiam por necessidade premente de sobrevivência.

Para caracterizar o aspecto educacional, a nossa história revela um desprezo descomunal pela formação letrada de seu povo, desde a época da catequese jesuítica até então. Em que pese o fato de, a duras penas, termos conquistado a partir da quarta década do século XX uma rede de universidades públicas (estaduais e federais) de crucial presença e importância estratégica para o desenvolvimento do país, rede essa cuja função social é inequívoca, ainda assim estas instituições de ensino continuam a sofrer pesados ataques das forças obscurantistas, negacionistas, atrasadas, privatistas e reacionárias do país.

Tudo isso reflete a triste realidade de uma universidade tardia. Somente em pleno século XX, no ano de 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) foi criada em 1961, ou seja, apenas há aproximadamente 60 anos.

No nosso estado de Alagoas, ainda persiste uma realidade muito impregnada da mentalidade de senhores de engenho e usineiros e a criação da Ufal em 1961, e mais recentemente a sua interiorização, foram contrapontos fundamentais que permitiram superar parcialmente alguns desses obstáculos, também devido às políticas públicas afirmativas de inclusão social, principalmente nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), este último período interrompido pelo vergonhoso golpe de Estado que afastou Dilma em 12 de maio de 2016 e definitivamente mediante uma farsa que se configurou em 31 de agosto de 2016 quando o golpista Temer assumiu definitivamente a presidência da república.

E aqui encerramos esta breve caracterização a fim de situarmos o problema das relações étnico-raciais de maneira mais consubstanciada. Em seguida procederemos a outras caracterizações que nos ajudem a trabalhar o foco das relações étnico-raciais em cima dos aspectos aqui trazidos para a nossa análise.

Violência epistemológica, epistemicídios e genocídios

Em artigo recente Grosfoguel (2016) traz à baila uma análise penetrante de quatro grandes genocídios ocorridos em torno do longo século XVI,⁶ que foram respectivamente: 1) o genocídio praticado contra muçulmanos e judeus na conquista de El-Andaluz; 2) o genocídio praticado contra os povos nativos da América; 3) o genocídio praticado contra os povos africanos na conquista da África, acompanhado da escravização desses mesmos povos na América, e; 4) o genocídio praticado contra as mulheres europeias acusadas de bruxaria.

Grosfoguel (2016) argumenta que para todos esses genocídios praticados há uma contrapartida de eliminação, total e/ou parcial, de saberes e que tal fenômeno de violência epistemológica passa a receber a denotação de epistemicídios, querendo com isso se dizer que além das inúmeras mortes humanas ceifadas em massa, há também saberes que são eliminados em detrimento do imenso patrimônio construído por toda a humanidade, que assim se vê seriamente restringida a saberes que se tornaram hegemônicos por violência.

Análise profunda sobre o tema, embora sob um ponto de partida diverso daquele de Grosfoguel, foi feita pelo filósofo italiano Domenico Losurdo (LOSURDO, 1999) em um brilhante e muito bem documentado capítulo que compõe um livro dedicado à unificação

⁶ O século XVI, tal como sabemos, está compreendido entre os anos de 1501 a 1601. Os eventos tenebrosos de genocídios/epistemicídios a que Grosfoguel se refere ultrapassam um pouco esse período, razão pela qual ele trata de 'longo século XVI'.

européia. No capítulo intitulado Consciência de Si, Falsa Consciência, Autocrítica do Ocidente, Losurdo articula uma bela crítica à falsidade das promessas do liberalismo, da liberdade festejada e da democracia decantada em prosa e verso e mostra o abismo entre o que se diz e o que se pratica⁷. A análise que ele faz é de tal maneira penetrante que é capaz de considerar, com grande propriedade, a violência intelectual que autores ocidentais eurocêntricos praticam ao inverter o ônus da culpa ao responsabilizar precisamente as vítimas da hediondez sofrida e, por conseguinte, absolver os algozes que desta maneira escapam do julgamento da história⁸. A crítica de Losurdo vai além da crítica às ambiguidades morais e éticas de autores iluministas e aborda também a oscilante forma de conceber, por parte de importantes autores predominantemente europeus, a geopolítica europeia, como a que consiste em adotar a Rússia como às vezes pertencente à Europa e às vezes como fora da Europa.

Losurdo (1999), outrossim, prossegue na sua penetrante análise passando, pois, a considerar a Guerra do Golfo (a primeira de 1991) na qual pensadores como Popper, brilhante como filósofo da ciência, mas politicamente ultrarreacionário, insiste em atribuir aos povos do terceiro mundo uma minoridade intelectual e uma minoridade política totalmente em oposição à pressuposta chamada em prol do *sapere aude* kantiano⁹ e das palavras de ordem do Iluminismo como Liberdade, Fraternidade e Igualdade. O ultrarreacionário Popper chega a julgar os povos do terceiro mundo como um misto de crianças em um jardim infantil e de demônios e desta maneira essas crianças demônios devem ser combatidas com a máxima "determinação" em nome da liberdade e da civilização. Assim, o filósofo passa a justificar a guerra como legítima. A hipocrisia do neoliberalismo e do imperialismo se desnudam completamente!

⁷ Losurdo, em seu capítulo, documenta pareceres de vários pensadores que, de maneira ambígua ou não, fazem apologia da liberdade e do liberalismo, mas ao mesmo tempo expressam notável desprezo pelos outros povos não europeus. Por brevidade, vamos citar aqui apenas o parecer de um deles, o filósofo David Hume, que declarou: “De um negro pode obter-se tudo, se lhe oferecermos uma bebida alcoólica forte. Por um barril de aguardente vende facilmente não só os filhos, mas também a mulher e a amante” (HUME *apud* LOSURDO, 1999, p. 274).

⁸ “Há disso um exemplo clamoroso. Em 1842, Edgar Quinet, ao traçar as grandes linhas da história do Ocidente, depara com a conquista da América pelos espanhóis. Não pode envolver em silêncio o extermínio das populações indígenas, mas encontra uma explicação, ao mesmo tempo engenhosa e tranquilizadora: é verdade que o extermínio dos índios era imputável à Espanha, um país que, sem dúvida nenhuma, faz parte do Ocidente. No entanto, ao mesmo tempo, a Espanha encontrava-se sob a influência decisiva da cultura e da religião do Islão, que assim, aparece como sendo o verdadeiro autor, ainda que indireto do massacre dos índios” (LOSURDO, 1999, p. 272-273).

⁹ O *sapere aude* kantiano pode ser interpretado como o grito em prol da autonomia dos indivíduos, ou seja, o de pensarem pelas suas próprias e respectivas cabeças e assim recusarem a atitude de minoridade intelectual de pensarem por meio de um tutor ou guia.

Pensamos que as análises, respectivamente, de Grosfoguel (2016) e de Losurdo (1999) convergem e aqui gostaríamos de enveredar pelo foco que tal tentativa histórica de tornar invisível outros saberes, por violência, perpassa por diversos caminhos e apresenta vários e diversificados aspectos.

Certamente, essas violências se interconectam e se entrelaçam; dispomos de vários quadros teóricos para que possamos compreendê-las, sendo alguns desses quadros explicativos próximos uns dos outros, outros díspares entre si, o que nos convida a enfrentar desafio considerável enquanto educadores estudiosos desses temas.

O nosso foco aqui é o de refletir à luz de alguns desses quadros os graves problemas étnico-raciais presentes em nosso país correlacionados com a desigualdade e o racismo estrutural, decorrentes de um pesado legado de três séculos e meio de escravatura, acompanhado de uma incompleta abolição desta, para se dizer o mínimo (ALMEIDA, 2019) e o reflexo destes problemas na universidade, especificamente a Universidade Federal de Alagoas e sua política de ação afirmativa. O tamanho de nosso desafio torna-se visível quando constatamos que as políticas públicas inclusivas e progressistas, em que pese alguns progressos pontuais, ainda não foram capazes de superar tal ignomínia em nossa sociedade.

A hierarquia das opressões

Marx e Engels escrevem logo no começo do capítulo I do famoso Manifesto Comunista, capítulo esse intitulado Burgueses e Proletários, o seguinte e emblemático texto: “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 1999, p. 7, [originalmente escrito em 1848]).

Em imediata continuidade ao excerto precedente, escrevem:

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, tem vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta (MARX; ENGELS, p. 7, 1999, [originalmente escrito em 1848]).

As diretrizes gerais consubstanciadas pelas ideias expostas nos dois excertos de Marx e Engels, que acabamos de dispor, são muito influentes e podem ser interpretadas pelo menos à primeira vista, como uma ênfase toda especial no fato de que a contradição principal, historicamente constatada em quaisquer tempos progressos, e inclusive hodiernamente, está

circunscrita, em primeiríssima instância, às lutas de classes. Marx e Engels escrevem em 1848 e muitos pensadores hodiernos seguem, total ou parcialmente, tais concepções. Na época em que foi escrito O Manifesto Comunista, a Revolução Francesa de 1789 estava vivamente presente na análise dos autores, bem como se faziam igualmente presentes os conflitos da época na Europa como desdobramentos da própria Revolução Francesa, assim como ainda de outros fenômenos conflituosos na Europa. Tudo isso está ricamente documentado na seminal obra de Marx, como um todo, inclusive em seu livro intitulado O 18 de Brumário de Luís Bonaparte (MARX, 2011 [originalmente escrito em 1852]).

A partir da segunda metade do século XX outros fenômenos envolvendo conflitos de outras ordens vieram mais explicitamente à baila nas preocupações dos autores, o que não significa que muitos destes aspectos não tivessem vindo a lume antes mesmo da primeira metade do século XX e até mesmo em épocas mais distantes. O fato é que as questões conflituosas envolvendo relações étnico-raciais e de gênero sempre estiveram de uma maneira ou de outra na ordem do dia. Basta que nos lembremos que o colonialismo, o neocolonialismo e o imperialismo estão definitivamente conectados com essas mesmas questões.

Vamos trazer para as nossas considerações um ponto de vista muito interessante que Djamilia Ribeiro explicou na Apresentação da Coleção Feminismos Plurais e da qual o volume de Silvio de Almeida é um dos seus componentes. Ribeiro (2019) escreve nesta Apresentação um texto, cujo excerto por nós escolhido, será objeto de nossa reflexão, principalmente no que diz respeito à comparação com as ideias anteriormente trazidas à baila. Ela escreve:

Escolhemos começar com o feminismo negro para explicitar os principais conceitos e definitivamente romper com a ideia de que não se está discutindo projetos. Ainda é muito comum se dizer que o feminismo negro traz cisões ou separações, quando é justamente o contrário. Ao nomear as opressões de raça, classe e gênero, entende-se a necessidade de não hierarquizar opressões, de não criar, como diz Angela Davis, em “As mulheres negras na construção de uma nova utopia”, “primazia de uma opressão em relação a outras”. Pensar em feminismo negro é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual. Logo, é pensar projetos, novos marcos civilizatórios, para que pensemos um novo modelo de sociedade. Fora isso, é também divulgar a produção intelectual de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm fazendo resistência e reexistências (RIBEIRO, 2019).

No texto que reproduzimos, Ribeiro defende a tese segundo a qual se falar em “feminismo negro”^{10, 11} não traz cisões ou separações como comumente se afirma; ela vai argumentar que, contrariamente ao ponto de vista habitualmente defendido, o que se quer dizer é que as opressões de raça, classe e gênero não devem ser hierarquizadas.

Outrossim, à luz de uma tese de Angela Davis exposta em seu livro *As Mulheres Negras na Construção de uma Nova Utopia*, segundo a qual “não se deve dar primazia” a uma opressão em detrimento das demais, Ribeiro (2019) continua a sua linha argumentativa em prol de que a expressão “feminismo negro”, em vez de provocar cisões, é algo que unifica.

Ribeiro (2019) ainda argumenta, segundo a nossa inferência, que esse é o melhor caminho para se pensar em novos marcos civilizatórios e em um novo modelo de sociedade, além de prover o encorajamento em prol da produção intelectual de mulheres negras, que dessa maneira se afirmam legitimamente como sujeitos pensantes e seres ativos.

O ponto que gostaríamos de dar ênfase agora nesta nossa discussão é o da comparação entre, por um lado, a adoção de uma análise que empresta hierarquia à opressão representada pelas lutas de classes e, por outro lado, a adoção que reivindica que não se deve dar primazia a um tipo de opressão em detrimento das demais existentes.

Em conversas informais já ouvimos muitas pessoas falarem que por mais que uma mulher burguesa venha a sofrer opressão pelo fato de ser mulher, esta opressão é diferente daquela sofrida por um operário explorado à exaustão, em desgastante jornada de trabalho. Além disso, costuma-se dizer que uma mulher operária negra sofre opressões de diversas ordens, ou seja, por ambas as suas condições: de classe e de raça.

A questão é difícilíssima, pois, se quisermos ampliar a abrangência de nossa análise, então devemos também levar em conta que muito se disse que a luta em prol de um ambiente saudável está emaranhada de maneira complexa com o modelo de desenvolvimento hegemônico. Esse modelo envolve muitas contradições econômicas o que também é provedor da exclusão de todos os modos de vida que não se coadunam com o seu projeto hegemônico de desenvolvimento.

Subjacentemente ou explicitamente, um tal desenvolvimento pretende sujeitar todos a esse modelo hegemônico em detrimento mesmo de todos os demais modelos alternativos ou

¹⁰ A expressão “feminismo negro” poderia dar margem a expressões similares como feminismo branco, feminismo árabe, feminismo indígena etc., fato que em princípio não serviria para unificar os diversos feminismos. Ribeiro (2019) vai argumentar diferentemente deste ponto de vista ao escrever que longe de representar cisões, tal expressão é unificadora na medida em que contribui para não emprestar hierarquias às opressões de raça, classe e gênero.

¹¹ A nosso ver, a expressão “feminismos plurais”, contudo, é mais unificadora que a expressão “feminismo negro”.

pensáveis. Isso inclui opressão sobre povos, sobre comunidades indígenas e neste contexto, também emergem inevitavelmente questões de raça e de gênero por mais que sejam diferenciadas as suas nuances.

Embora cada vez mais o desenvolvimento científico seja claro em corroborar que raça é uma questão muito mais social e historicamente construída e quase nada tem a ver com genética enquanto ciência que lhe pudesse dar alguma substância, as fortes correlações, por exemplo, exibidas pelo perfil da população carcerária, são eloquentes em mostrar que todos esses níveis de opressão coexistem.

Um outro exemplo de que a questão histórica e socialmente construída das relações étnico-raciais devem vir à tona e que, além disso, interpretar o fenômeno complexo da natureza das discriminações à luz apenas das lutas de classes seja algo muito incompleto e claramente lacunar, é o exemplo da Revolução Haitiana. A respeito disso, Almeida (2019) nos traz um relato que pode ser explorado.

No século XVIII, mais precisamente a partir do ano de 1791, o projeto de *civilização* iluminista baseada na liberdade e igualdade universais encontraria sua grande encruzilhada: a Revolução Haitiana. O povo negro haitiano, escravizado por colonizadores franceses, fez uma revolução para que as promessas de liberdade e igualdade universais fundadas pela Revolução Francesa fossem estendidas a eles, assim como foram contra um poder que consideraram tirano, pois negava-lhes a liberdade e não lhes reconhecia a igualdade. O resultado foi que os haitianos tomaram o controle do país e proclamaram a independência em 1804 (ALMEIDA, 2019, p.19-20)¹².

Em imediata continuidade, Almeida desenvolve a sua argumentação no parágrafo seguinte:

Com a Revolução Haitiana, tornou-se evidente que o projeto liberal iluminista não tornava todos os homens iguais e sequer faria com que todos os indivíduos fossem reconhecidos como seres humanos. Isso explicaria por que a *civilização* não pode ser por todos partilhada. Os mesmos que aplaudiram a Revolução Francesa viram a Revolução Haitiana com desconfiança e medo, e impuseram toda a sorte de obstáculos à ilha caribenha, que até os dias de hoje paga o preço pela liberdade que ousou reivindicar (ALMEIDA, 2019, p. 20).

Preliminarmente aqui, Almeida (2019) apresenta uma conclusão que não deixa de espelhar a lacunar abordagem de tratar um fenômeno complexo e multifacetado apenas como circunscrito à luta de classes, não esquecendo jamais que as lutas de classes, sem dúvida,

¹² Este excerto de Almeida foi tirado de uma edição de seu livro em pdf, para a qual não existe a enumeração das páginas. Deste modo, optamos por enumerar tanto este excerto quanto os dois seguintes pela enumeração do arquivo correspondente em pdf.

também representam uma importante dimensão da discriminação e das desigualdades entre os humanos. Almeida continua:

Ora, é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania (ALMEIDA, 2019, p. 20).

Ora, que iluminismo é este que se restringe apenas aos europeus? Trata-se, evidentemente, de um iluminismo, para se dizer apenas o mínimo, pouco sincero pois além de não considerar a legitimidade dos humanos negros do Haiti, perpetra gravíssima discriminação em detrimento da mais alta dignidade do ser humano.

Deste modo, é nossa intenção aqui neste trabalho que todas essas abordagens desde as que exploram os conceitos de genocídios e epistemicídios, apontadas por Ramón Grosfoguel (2016), como também aquelas que ensejam considerações críticas acerca da má consciência europeia trazidas por Domenico Losurdo (1999), entre outras, possam e devam conversar com os elementos que trouxemos para o nosso escrutínio nesta seção, atinente aos pensamentos de Marx e Engels (1999), de Djamilia Ribeiro (2019) e de Silvio de Almeida (2019).

Diante de tantos exemplos do dia a dia e da publicação de diversos autores, como os elencados acima, passaremos a refletir sobre o envolvimento do Plano Nacional de Educação (PNE) e as questões étnico-raciais, especialmente aquelas dentro de uma instituição pública de ensino superior do nordeste do Brasil.

Assim, podemos eleger como foco o problema das relações étnico-raciais no contexto de uma universidade federal nordestina como a nossa Universidade Federal de Alagoas cujo perfil de ingressos mudou substancialmente, mas não suficientemente, nas duas primeiras décadas do século XXI.

Ações étnico-raciais suscitadas pelo Plano Nacional de Educação

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), onze anos após a regulamentação da Lei 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, em seus artigos 26-A e 79-B, passou-se a recomendar que fosse ministrado o

ensino da cultura afro-brasileira e africana, em todo campo curricular da Educação Básica Nacional, principalmente nas disciplinas de Educação Artística, História e Literatura.

Apesar da lei e do plano acima citados garantirem o ensino da cultura afro-brasileira e africana, alguns pontos são ignorados em relação ao conhecimento deste. É possível trabalhar o tema na escola básica, através de exemplos apontados no material didático e testemunhado pelos alunos, seja através da televisão ou do convívio diário, tornando possível a discussão na instituição sobre a luta contra todo tipo de desigualdade e discriminação.

No PNE é enfatizada em uma de suas diretrizes envidar esforços para minimizar as desigualdades presentes na educação, promovendo cidadania e quebra de preconceitos existentes no espaço escolar. É assegurado o direito aos participantes da escola a não sofrerem preconceito de qualquer natureza. Com isso, alguns questionamentos chamam a atenção e merecem discussão, visto que tratar de tal tema em sala de aula requer preparação por parte dos docentes. Estes professores, em sua maioria, não recebem preparação durante a sua formação.

Tem-se como exemplo, a graduação de um de nós, autores do presente trabalho, em que a disciplina em foco aparece na matriz curricular, foi cursada como eletiva e hoje tornada obrigatória. Esta disciplina apresenta temas elencados na ementa, no entanto sem tratar da parte prática da formação do graduando para a sala de aula da educação básica. Deve-se considerar que o mister de ensinar sob esta ótica passa por alterações significativas a cada semestre, cabendo à/o professora/r, que ministra formação para docentes e aquelas/aqueles que ensinam na escola. O processo de formação ainda se encontra agravado pelo fato de não se dispor de apoio teórico para embasamento desta abordagem, enquanto existe também uma preparação claramente insuficiente do corpo docente, na formação bem como na educação básica desse, para dar conta do desafio que emerge.

Inquieta-nos que com a conclusão do curso, a/o professora/r não terá embasamento acerca dos conhecimentos requeridos para dar conta da missão de refletir sobre a história da cultura afro-brasileira e africana, e por conseguinte este problema se reflete na formação dos graduandos. Situações como estas já se encontram postas, sem resolução na escola, mas é necessária a presença de professores qualificados para promover uma ação pedagógica que potencialize caminhos, para que venhamos a alcançar uma sociedade justa e igualitária. A propósito, Oliveira e Lima (2015) afirmam que “... a atuação do profissional docente na sua relação professor/aluno é, se não o mais importante, o fator mais decisivo na desconstrução de uma educação racializada” (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 204). É por meio desta/e

educadora/r, utilizando diálogos, que se pode levar à reflexão e a mudanças para as próximas gerações.

Tendo ainda como referencial o racismo, um tema de difícil abordagem, como trabalhá-lo sem machucar alguém? Dos muitos que podem ser citados, o preconceito ligado à cor da pele contempla diversos âmbitos, como as características físicas de cada indivíduo, como ter cabelo cacheado ou assumir costumes religiosos correspondentes às suas crenças que a/o associam à sua identidade, constituem-se em algo que incomoda algumas pessoas da sociedade, seja por comentários ou por outras atitudes discriminatórias. Um comentário bastante incisivo menciona que “... a atuação do profissional docente na sua relação professor/aluno é, se não o mais importante, o fator mais decisivo na desconstrução de uma educação racializada” (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 204). É por meio deste educador, que uma ponte suscitando o diálogo entre professor e aluno pode levar à reflexão e a mudanças para as próximas gerações. Essa pode ser a diferença principal na evolução do processo de construção dessa ponte.

Estes assuntos precisam ser articulados entre os estados, municípios e o Distrito Federal, para promover a memória nacional e consolidar o ensino da cultura e história das/os afro-brasileiras/os e africanas/os, para assim construir uma identidade fortalecida.

Quaisquer pessoas, independentemente de quaisquer cores de pele, devem orgulhar-se da espécie a que pertencem, a espécie humana. Reconhecer e valorizar seus feitos, enquanto negras/os tendo sentimento de autorreconhecimento e plenitude em ser negra/o, e não o contrário do que se é apregoadado. Muitas situações nas quais a/o negra/o é marginalizada/o e jogada/o à própria sorte, mostram que existe uma/um negra/o que luta por seus ideais, que obtém vitórias nas suas batalhas e conquista seus espaços no contexto da sociedade.

Trabalhar a educação étnico-racial seja com crianças, adolescentes, adultos, indígenas, negros ou brancos, quando todos passam pela escola básica, faz com que estes questionem a si mesmos. Levam essas pessoas à reflexão de como alimentam este preconceito e isto os permite ensejar e potencializar os seus pensamentos acerca de mudança de opiniões já concretizadas, como dispor-se ao respeito às diferenças e reconhecer o que há de belo no outro, ultrapassando assim, as amarras postas pelo comportamento discriminatório.

Com a aprovação do PNE em 2014, podemos constatar que este Plano se tornou um importante aliado na luta pela educação étnico-racial, em especial na formação inicial do docente. Assim, historicamente, as lutas de grupos sociais e o movimento negro mostram a

necessidade desta discussão ser incluída no currículo e que assim venham a contribuir decisivamente para a legitimação da cultura afro-brasileira e africana.

Com a conclusão do curso, como o professor irá ter embasamento acerca dos diversos conhecimentos para as mais variadas opiniões a respeito da diversidade? É certo que a/o docente sem essa orientação durante sua formação poderá ser surpreendida/o por seus alunos no cotidiano escolar. Como orientar estes que não possuem tais conhecimentos? A possibilidade da/o educadora/r investir em uma formação continuada é um meio de preencher essa lacuna e propiciar crescimento.

Outro questionamento no que se refere à diversidade é o envolvimento de pensamentos ou atitudes preconceituosas frente à educação infantil. Como a/o educadora/r irá se portar, quando seu aluno se referir ao outro com termos pejorativos? A rotina de uma sala de aula requer preparação por parte do corpo docente, para que o possível resultado de sua intervenção seja o de uma sociedade justa e comprometida com o combate ao preconceito em todos os ambientes.

Situações como estas já se encontram na escola, mas é necessária a presença de professoras/es qualificadas/os para promover uma ação pedagógica que mostre aos estudantes, enquanto uma tentativa para diminuir as diferenças entre as pessoas, a utopia a ser recorrentemente perseguida de uma sociedade justa e igualitária.

“Seria possível promover a melhoria dos cursos de pedagogia e licenciaturas sem uma reformulação curricular? Como então, promover a educação antirracista se esta pode estar sendo omitida na formação básica docente? Tais perguntas levam à reflexão de como o profissional da educação necessita deste conhecimento prévio, importantíssimo e necessário na formação docente assim como para a sua formação continuada, e assim conduzir o tema de maneira mais tranquila e sem constrangimentos.

A formação do professor, assim como a sua formação continuada devem, ambas, levar em conta os estudos já realizados sobre o tema e os referenciais legais. O déficit de discussões sobre a educação antirracista e equitativa durante a formação inicial avança para uma despreocupação na formação continuada, quando ela existe. Faz-se necessário o conhecimento dos documentos norteadores nos quais serão pautadas as ações dos licenciados em sala de aula e a realização de reflexões e discussões sobre a forma como abordam a temática e o conteúdo referentes às nossas heranças culturais e às questões étnico-raciais.

A herança cultural africana no currículo da educação básica: O que nos diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Oliveira e Lima (2015) comentam a respeito do documento base (BNCC) que “... a legislação só se concretiza no espaço escolar em uma dinâmica curricular e da sala de aula que privilegie uma educação antirracista com conteúdo antirracista ...” (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 204). De fato, as/os futuras/os professoras/res precisam ter conhecimento prévio minimamente qualificado para ministrar estes assuntos diante dos eventos que surgem em seu cotidiano em sala de aula.

As discussões sobre a abordagem das culturas afro-brasileira e africana no currículo das escolas brasileiras se justificam devido ao grande número de afrodescendentes no país. Devemos chamar a atenção para o estado de Alagoas pelas marcas históricas registradas nos espaços, nas manifestações culturais e religiosas, nos objetos e nas pessoas. Um exemplo dessa marca é a existência do Quilombo dos Palmares, o mais conhecido e situado na Serra da Barriga¹³, porém há outras em que nos deparamos ao percorrermos o estado. Esse já é um bom motivo para pensarmos sobre o acesso e permanência dos herdeiros históricos de Zumbi.

Lembremo-nos que há os princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, por meio das dez competências gerais para a Educação Básica. Dentre elas, destacamos as competências 6 e 9 da BNCC (BRASIL, 2018):

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9 e 10).

Observemos que as duas competências gerais destacam a diversidade de saberes e vivências, assim como a promoção do respeito ao outro e aos direitos humanos, acolhendo e valorizando a diversidade ampla. Essas competências basilares nos mostram que, na sua gênese, o documento reconhece a diversidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira

¹³ Na Serra da Barriga, região norte do estado de Alagoas, próxima da cidade de União dos Palmares, encontra-se o Parque Memorial Quilombo dos Palmares, enaltecendo o episódio histórico do Quilombo dos Palmares, um monumento que deve ser cultuado em nome da liberdade, destacando-se as figuras de Dandara e Zumbi.

e as suas singularidades. Anuncia a necessidade da busca pela equidade, igualdade e diversidade. Essa busca deve ocorrer se reconhecermos que existem atitudes contrárias e que se deve buscar a mudança dessas atitudes, procurando assim a reversão da

“(...) situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria” (BRASIL, 2018, p. 15 e 16).

O documento afirma, ainda que:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401).

Deste modo, destacamos deste excerto a defesa ao estudo da história dos grupos humanos citados, dentre eles as culturas africanas, levando-nos a compreender que há necessidade do ensino dos conteúdos a eles relacionados. O documento (BNCC) enfatiza a alteridade, a produção, a circulação e a transmissão de conhecimentos que, para serem reconhecidos, necessitam ser conhecidos. Porém, nos debruçando na discussão geral deste artigo, precisamos nos voltar às questões relacionadas à formação nas licenciaturas que atenderão a estas exigências. Uma formação que ultrapasse as relações com conteúdos teóricos no Ensino, mas reconheça as necessidades de pesquisas e ações extensionistas que provoquem o avanço e as relações do estudante com o real, precisa ser comentada e praticada nas salas de aula.

A BNCC não para por aí. Inicia as referências às diferenças, às relações humanas e ao reconhecimento de si a partir da Educação Infantil, quando apresenta os “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 38). Nos itens Conviver e Conhecer-se, a BNCC aborda a relação das crianças entre si e com os adultos, nos chamando a atenção para o respeito à cultura e às diferenças, a fim de construir sua identidade, social e cultural, pessoal e de seu grupo, despertando a ideia de pertencimento.

Respeitando as singularidades de cada idade, o texto propõe um trabalho que avance até a valorização das características de seu corpo e dos outros com atitudes de respeito, assim como um modo de vida e de diferenças culturais.

Nas competências específicas para o Ensino Fundamental, encontramos referências às questões relacionadas à diversidade de indivíduos e de grupos sociais, destacando a rejeição a qualquer forma de preconceito, exercitando o respeito à sociedade plural e aos direitos humanos. O documento, quando se refere ao Ensino Médio e suas finalidades na contemporaneidade, destaca a dinâmica social para “(...) aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2018, p. 466). Diz ainda, como finalidade:

(...)

- compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;
- combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;

(...) (BRASIL, 2018, p. 467).

O texto também aborda a temática por meio das competências específicas para o Ensino Médio. Faz-se necessário destacar que o tema étnico-racial não está explícito como ocorre no texto referente ao Ensino Fundamental.

Temos aqui como um de nossos pontos a destacar a provocação e a reflexão a respeito das normas curriculares norteadoras da educação nacional referentes à Educação Básica, campo de ação dos estudantes das licenciaturas. Reconhecendo que o documento formaliza a orientação para o estudo sistematizado das questões étnico-raciais, é preciso considerar que por si só elas são incapazes de abordar e promover as ações afirmativas nas relações étnico-raciais no Brasil.

Mesmo tendo uma legislação nacional, Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana, nos questionamos sobre a realidade e eficácia dessas normativas em nossas licenciaturas. Outra inquietação é referente à percepção dos estudantes, frente à necessidade de conhecer o conteúdo e reconhecê-lo em suas vivências e experiências pessoais, para promover as ações em sala de aula quando ingressarem no campo de trabalho,

assim como também, quais os reflexos das ações afirmativas na vida do graduando e se este promove a visibilidade do tema e/ou conteúdo aqui discutido.

Há necessidade de um dispositivo normativo e jurídico para a consolidação do respeito e cumprimento dos direitos humanos, porém o estudante da graduação reconhece-se como um sujeito neste território de disputa?¹⁴ (ARROYO, 2017).

Apesar de ocorrerem estudos sobre a educação étnico-racial em algumas instituições, ainda há resistência em trabalhar o tema. É grande o desinteresse com a formação do futuro docente, sabendo que este tem por direito obtê-la a fim de ampliar seu conhecimento para melhor ministrá-la em sala de aula. Assim há a garantia de toda/o estudante ter uma educação reflexiva, apoiada nas discussões presentes em sua realidade.

As ações afirmativas nas e das universidades, que possibilitem a quebra do ciclo de privação de acesso às oportunidades de formação, devem avançar para além das políticas de acessibilidade. É preciso também que a/o estudante entre na universidade, permaneça e se sinta pertencente ao contexto de formação. Pensamos que isso seja possível por meio de ações reflexivas e análises do que já foi conquistado.

Ações afirmativas dentro da política universitária da Universidade Federal de Alagoas

Ao realizarmos pesquisa bibliográfica para levantar as discussões sobre as questões das culturas afro-brasileira e africana e os ecos reverberados na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), encontramos poucas dissertações que abordam o tema sobre ações afirmativas na universidade, especificamente a política de cotas.

Entre as dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação na instituição, destacamos uma, a de Silva (2014), cujo objetivo foi analisar os efeitos da política de cotas para os estudantes cotistas dos cursos de Direito e Medicina da Ufal. Houve entrevistas e a aplicação de questionários com voluntários, preparando um perfil dos alunos das ações afirmativas destes cursos. Os resultados apontaram as dificuldades dos alunos das ações afirmativas em manter-se na instituição, desde os olhares diferenciados, a capacidade em estar na Ufal e a permanência no espaço acadêmico. A relevância desta dissertação se deve ao fato de ser trabalhada no período final do Programa de Políticas de Ação Afirmativa da Ufal,

¹⁴ Tomamos por empréstimo a Arroyo (2017) a expressão *território de disputa*.

quando é aprovada a Lei 12.708/2012, que regulamenta o sistema de cotas nas universidades federais.

Quanto ao fato de ser contra ou a favor das vagas com reserva para cotistas, Silva (2014) aponta o quão necessário é consultar e utilizar o que preconiza a legislação vigente, para que com a tomada de consciência dessas/es estudantes possam de fato usufruir e, assim, não declinar do direito conquistado. Na comparação de quantidade, observa-se que o mestrado tem maior produção que o doutorado, pelo maior número de programas de mestrado em comparação com os de doutorado, no período analisado, de 2009 a 2012. Quando o foco passa a ser os cursos da graduação da instituição, três deles exibem uma maior produção sobre o tema nas áreas de Educação, Direito e Psicologia¹⁵.

Com dados coletados no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFAL), constata-se que o número de alunos cotistas, entre os anos de 2005 e 2011, teve um aumento significativo, como também se destaca o ingresso de alunos em ações afirmativas do curso de Serviço Social, nos anos de 2011 e 2012.

Portanto, observa-se que a Ufal havia instituído em 2009 um programa para ações afirmativas e que a partir de 2012, com lei específica para cotas nas universidades federais, se tornou obrigatório. Observou-se também, que houve pouca produção sobre a temática étnico-racial desde então. As ações afirmativas passaram a ser também tratadas pelos ingressos dos cursos lato sensu e stricto sensu a partir de 2018.

Apesar dos dados serem referentes aos ingressos nos anos de 2019 e 2020 do curso de Pedagogia de uma unidade acadêmica da Ufal, o Centro de Educação, percebemos que o número de alunos que se declaram amarelos ou indígenas é infimamente inferior aos que se declaram negros. Entretanto, a declaração de ingressos neste mesmo curso para brancos aparece com maior destaque, sendo que a categoria pardos obteve maior número de informantes. Um dado que parece estranho se refere aos não declarados, o maior percentual. Isso demonstra a dificuldade encontrada pelos estudantes em reconhecerem-se integrantes de um grupo específico da comunidade alagoana e o legado cultural do qual são herdeiros. Vivemos em um momento histórico em que não há apoio para esse reconhecimento quando temos um mundo inundado por *fake news* e deslegitimação das ações de reivindicação por equidade e valorização das diferentes culturas. Porém, não é um dado exclusivo do curso de Pedagogia e tampouco da Ufal. O apagamento e a ocultação dos saberes dos diversos povos ocorrem pela supervalorização do saber eurocêntrico.

¹⁵ Em uma busca na base Periódicos CAPES, um detalhe se destaca: usar o termo 'ações afirmativas' eleva o número de trabalhos, enquanto o termo 'cotas' o reduz.

A pós-verdade e a pilhagem cultural

Em dezembro de 2020 foi publicado um fascículo do Caderno Brasileiro de Ensino de Física, inteiramente dedicado ao tema “Ciências e Educação Científica em tempos de pós-verdade” sobre abordagens críticas variadas, pondo em desafio os padrões epistemológicos hegemonicamente vigentes em um país abissalmente desigual, em meio a retrocessos políticos e cognitivos graves. Trata-se de um contexto complexo e desafiador no qual emergem terraplanismos, recusas às vacinas, mentiras, *fake news*, narrativas de pós-verdades, diferenças étnico-raciais e muita lavagem cerebral. E tudo isso em plena crise sanitária mundial, caracterizada pela pandemia do coronavírus SARS-COV-2, causador da temível Covid-19.

Um desses artigos (ROSA, ALVES-BRITO, SOARES PINHEIRO, 2020) é bastante contundente ao mostrar em várias de suas passagens a pilhagem e ocultação de saberes praticados por um sistema de hegemonia eurocêntrica. Por esta razão, este sistema se esforça em ocultar o legado das culturas de que ele é tributário, como as africanas. Isto se dá programaticamente como um instrumento de dominação para invisibilizar o rico legado dos dominados. Os autores do artigo em tela formulam a pergunta:

Qual será o papel que a colonialidade, manifestada através da pilhagem epistêmica e apagamento das contribuições negras (e de povos originários) nas áreas de ciência e tecnologia, tem nesse processo? Essa pergunta, por si só, deveria estar em projetos de pesquisa na área de ensino de física (ROSA, ALVES-BRITO, SOARES PINHEIRO, 2020, p. 1462).

Baseados e documentados em literatura ampla, apenas para nos referirmos a algumas passagens, os autores do artigo instruem o leitor sobre esse caráter tributário dos gregos em relação aos egípcios, que Aristóteles houvera sido sobremaneira beneficiado da cultura egípcia quando Alexandre, o Grande, o houvera presenteado com vários livros trazidos do Egito; que o teorema de Pitágoras era conhecido pelas culturas que precederam à grega; que os africanos trouxeram técnicas importantes na mineração do ouro; que a primeira universidade foi a de Fez, no Marrocos e não a Universidade de Bolonha, entre outras passagens muito relevantes.

Acreditamos que todos esses feitos devem ser enfatizados em um sistema educacional que, pelo contrário, os minimiza ou simplesmente os esconde. Desta forma, existe uma questão étnico-racial claramente exposta, no processo educacional do ensino de ciências, trazido para nós de forma racista até hoje.

O tom legítimo de contundência é manifesto nas conclusões que os autores escrevem:

Mais do que isso, que o debate aqui proposto contribua para que se questionem as emoções e visões que promovem a manutenção de um sistema de crenças pronto para deslegitimar o pensamento de alteridades negras, esse sim, por nós entendido como uma pós-verdade. Este ensaio questionou a universalidade e supremacia branca científica, disponibilizou discussões para que a educação em ciências possa ser repensada, a partir de uma perspectiva decolonial, antirracista e trouxe exemplos concretos de como nosso ensino de ciências se configura num estado de negacionismo de produção científico intelectual proveniente de povos negros. (ROSA, ALVES-BRITO, SOARES PINHEIRO, 2020, p. 1463).

Como podemos notar, Rosa, Alves-Brito e Soares Pinheiro (2020) reivindicam que os padrões epistemológicos da educação vigente¹⁶ sequer admitem referência ao legado cultural de outros povos, dos quais somos pesadamente tributários. Em nome da justiça que caracteriza o natural e ético reconhecimento, temos a obrigação de asseverar, com todas as letras, a nossa dívida para com esse legado histórico. Ademais, que isso se constitui em uma necessidade urgente, notadamente em um país desigual e profundamente injusto como o nosso, não temos a menor dúvida em asseverar. Em outras palavras, é imprescindível assim proceder no que disser respeito à questão étnico-racial, pois a atitude de não reconhecer esse legado implicaria em pós-verdade, esquecimento, pilhagem cultural e ultraje.

Considerações finais

Enfim, chegamos às conclusões deste nosso breve ensaio sobre as relações étnico-raciais no contexto dos acontecimentos mais recentes das duas primeiras décadas do século XXI em uma universidade pública em um estado do nordeste brasileiro, como a nossa Universidade Federal de Alagoas (Ufal), única universidade federal do estado. Esses eventos por nós enfocados aqui foram resultantes de políticas públicas afirmativas e para os quais podemos, a grosso modo, resumir em três momentos de alguma maneira ligados entre si, como: (i) a interiorização que levou a Ufal a cidades como Arapiraca, Delmiro Gouveia, Penedo, entre outras menores; (ii) as políticas de ações afirmativas e de outras ações de tentativas de inclusão de setores da população que padeceram de discriminação secular e que

¹⁶ Discussões sobre padrões epistemológicos do presente estado de arte no Ensino de Ciências (em particular no de Física), mas não necessariamente apenas no que concerne ao Ensino de Física, podem ser encontradas em Rosa, Alves-Brito e Soares Pinheiro (2020).

sofrem severas restrições socioeconômicas ao acesso às universidades, e ainda sobremaneira dificultado; e (iii) da necessidade prescrita em lei para a obrigatoriedade do ensino da história das culturas afro-brasileira e africana, que tem como fito apresentar, além da justa e salutar afirmação de autoestima desses, também suscitar um contraponto à narrativa hegemônica de lavra eurocêntrica e etnocêntrica em uma sociedade miscigenada e formada pela confluência entre culturas europeias, africanas e indígenas. Essas últimas já existiam antes mesmo da colonização, em que pese terem sofrido enormemente com o processo colonizatório, a ponto de que em nome de um país voltado para todos, haver necessidade de políticas públicas polarizadas para assentamento e demarcação de áreas, além de uma especial atenção à saúde e à educação desses povos, incluindo os indígenas, os quais, em sentido lato, são nossos ancestrais em relação aos quais somos pesadamente tributários.

Para que pudéssemos entender a situação em um contexto mais amplo, reportamos-nos a eventos históricos de grande repercussão, que caracterizam de maneira contundente, a violência do processo colonial que implicou em genocídios, epistemicídios e escravatura (GROSFOGUEL, 2016). Analisamos brevemente também a má consciência com que os colonizadores empreendem tentativas de dissimular a barbárie do processo colonizatório ao inverter a causalidade da culpa, imputando-a aos que sofreram e ainda sofrem a violência e por conseguinte inocentando aqueles que a praticaram e ainda a praticam em algum grau (Losurdo, 1999).

A fim de suscitar discussão de um problema importante que se constitui em subsídio relevante para os nossos propósitos aqui, trouxemos para as nossas considerações a questão das hierarquias (ou não) das opressões, levantado por Ribeiro (2019), notadamente as de gênero, raça e classe, mas fixando como foco muito mais as questões étnico-raciais e as questões de luta de classe e menos as de gênero, ainda que essas sejam também sobremodo importantes. A colocação dessa questão se deveu ao fato de ser relevante, para a compreensão suficientemente abrangente da realidade social que se apresenta a nós próprios, autores deste ensaio, que tenhamos condições de dirimir, em algum grau que seja, se todas as opressões humanas decorrem da opressão que segundo Marx (2011) é a principal - a luta de classe - e da qual todas as outras (gênero, raça, degradação do ambiente etc.) seriam meramente decorrentes e/ou explicáveis por ela, ou, alternativamente, segundo o que defende Ribeiro, deveríamos considerá-las todas em conjunto e não as hierarquizar. Trata-se de um problema difícil de tratar e que, não obstante a sua colocação para reflexão em um artigo seja importante, a solução, de fato, requer tratamento profundo e abrangente, que foge do escopo de um artigo de algumas páginas.

Também analisamos panoramicamente, à luz da tese de Almeida (2019), asseverando que o racismo no Brasil é estrutural e não meramente algo conjuntural e circunstancial, e enfatizamos o exemplo do Haiti, comentado pelo autor, cujo povo houvera reivindicado liberdade, igualdade e fraternidade, baseando-se em que a dignidade humana, tão apregoada pelas ideias iluministas, seria para todos os humanos, enquanto o que tristemente se verificou foi a hipócrita confirmação histórica de que esse “iluminismo”, meia-boca, seria apenas para os humanos brancos, mas não para todas as pessoas. Supomos que o exemplo histórico do Haiti seja emblemático, mas há outros exemplos, *mutatis mutandis* inclusive no Brasil e talvez o exemplo mais emblemático seja o do genocídio em Canudos, na Bahia, tão ocultado e/ou reinterpretado à luz dos interesses, muitas vezes escusos, do *establishment* dominante no sentido de prover inversão de culpa, como acusou Losurdo em outro contexto.

Foi analisada também uma dissertação sobre a temática das relações étnico-raciais produzidas no contexto da Ufal. De maneira global podemos inferir que os termos “ações afirmativas” assumem maior repercussão e importância do que simplesmente o termo “cotas”, o que pode ser apreendido de uma busca via pesquisa bibliográfica.

No que concerne à obrigatoriedade de introdução de disciplinas relacionadas ao ensino da história das culturas afro-brasileira e africana, os nossos resultados indicam muito mais um desafio posto, pois a mera recomendação em lei não é condição suficiente para preencher os objetivos propostos. Talvez o seja, enquanto condição necessária, para que esse ensino cumpra de fato um objetivo tão relevante para a cultura, para a ética das relações interpessoais e para o justo reconhecimento epistêmico dos saberes e contribuições dos quais todos nós somos tributários, quaisquer que sejam as etnias às que pertencamos. Os futuros professores precisam ter conhecimento para ministrar a diversidade de assuntos, incluindo as questões de etnia e cultura, a partir dos eventos que surgem no cotidiano da sala de aula.

Assuntos estes que precisam ser articulados entre os estados, municípios e o Distrito Federal, a fim de promover a memória nacional e consolidar o ensino da cultura e história dos afro-brasileiros e africanos. Essa consolidação permite a construção de uma identidade fortalecida e briosa de seus feitos, tendo orgulho em ser negra/o e não o contrário do que se é apregoado, onde a/o negra/o é marginalizada/o e jogada/o à própria sorte, e sim, uma/um negra/o que luta por seus ideais, que obtém vitórias nas suas batalhas e que conquista seus espaços de afirmação na sociedade.

Trabalhar a educação étnico-racial seja com crianças, adolescentes, adultos, negros, indígenas ou brancos, quando todos passam pela escola básica, faz com que estes questionem a si mesmos. Levam-nos à reflexão de como alimentam este preconceito e permitem o

pensamento de mudança de opiniões já concretizadas, como a se dispor ao respeito às diferenças e reconhecer o que há de belo no outro, ultrapassando assim, as amarras postas pelo comportamento discriminatório.

O PNE apresenta uma importante abordagem que evidencia a necessidade de luta pela educação étnico-racial, em especial na formação inicial do docente. Historicamente, as lutas de grupos sociais e o movimento negro mostram a necessidade dessa discussão ser incluída no currículo e que a cultura afro-brasileira e africana seja legitimada.

Consideramos, ademais, que todos serão beneficiados no sentido em que tais estudos proveem muitas potencialidades para que todos nós venhamos a ter um melhor conhecimento de nossas origens. E desta maneira tenhamos melhores meios de exercer a nossa autoestima como povos de miscigenação culturalmente rica a fim de que venhamos a praticar melhores padrões do mais que necessário respeito mútuo, isto é, o respeito e admiração de todas e todos para com todas e todos.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luís de. **Racismo Estrutural**. In: Coleção Feminismos Plurais, RIBEIRO, Djamilia (Coord.). São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

Baggio Saitovitch, Elisa Maria; Kukanovich Funchal, Renata; Bernardes Barbosa, Márcia Cristina; Rubim De Pinho, Suani Tavares; Eugênio De Santana, Ademir (Orgs.). **Mulheres na Ciência: casos históricos, panoramas e perspectivas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em 05 nov. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: Racismo/Sexismo Epistêmico e os quatro grandes Genocídios/Epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

LOSURDO, Domenico. Consciência de si, falsa consciência, autocrítica do Ocidente. In: **O Patrimônio Espiritual da Europa**. Lisboa: Edições Cosmos, 1999. [Publicação do Instituto Italiano per gli Studi Filosofici, Nápoles, Itália].

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Edição Ridendo Castigat Mores, Versão para Ebook: ebooksBrasil.com, Fonte digital Rocket Edition de 1999 a partir de html. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 22 nov. 2020.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte** [tradução e notas de Nélio Schneider, prólogo de Herbert Marcuse]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LIMA, Fabiana Ferreira de. O novo PNE e a Educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo inicial de formação docente. **37a. Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, p. 1-17. 2015.

PEREIRA SEIXAS, Maria Cristinne; LEOPARDI GONÇALVES, Maria das Graças; BASTOS FILHO, Jenner Barretto. O Caso Hipácia: (Re)interpretação à Luz de Quatro Grandes Ideias Gregas. **Vitruvian Cogitationes**, v.1, n.1, p. 99-115, 2020. Disponível em: https://rvc.inovando.online/uploads/artigos/99-115-artigo-ufal_arquivo15_1611079622.pdf. Acesso em: 16 dez. 2020.

PEREIRA SEIXAS, Maria Cristinne; LEOPARDI GONÇALVES, Maria das Graças; BASTOS FILHO, Jenner Barretto. **Revista de Administração do Cesmac, RACE**, v. 9, p. 3-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/administracao/article/view/1375/1057>. Acesso em: 16 dez. 2020.

RIBEIRO, Djamila. Apresentação à Coleção Feminismos Plurais. In: ALMEIDA, Sílvia Luís de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. p. 51-52. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cdrom/rodrigues03/rodrigues3.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

ROSA, Katemari; ALVES-BRITO, Alan; SOARES PINHEIRO, Bárbara Carine. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Cadernos Brasileiros de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1440-1468, 2020.

SILVA, Fabson Calixto da. **Ação Afirmativa, Tensões e Relações Raciais na Educação: Repercussão em torno da Política de Cotas da Universidade Federal de Alagoas**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Direito, Maceió, 2014.