

Pós-colonialismo, relações étnico-raciais e universidade

Postcolonialism, ethnic/racial relations and university

El postcolonialismo, las relaciones étnico-raciales y la universidad

LUCIANE RIBEIRO DIAS GONÇALVES¹; CAIRO MOHAMAD IBRAHIM KATRIB²

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, UFU, UBERLÂNDIA-MG, BRASIL

RESUMO

O artigo aqui apresentado tem como proposta de análise compreender o papel da universidade na concretização de ações educativas voltadas para a temática étnico-racial, uma vez que essas instituições, no Brasil, têm um histórico de produção do conhecimento pautado numa visão que privilegia, ainda, uma formação centrada em valores europeizantes. Nesta perspectiva, nossa análise tem como preocupação perceber como as relações étnico-raciais vêm emergindo no debate pós-colonial e qual a relação possível entre educação para as relações étnico-raciais e a universidade atual, a fim de projetarmos olhares múltiplos sobre a temática racial, temática esta tão disseminada nos últimos anos, mas tão dicotômica quanto a sua interpretação por parte do Estado brasileiro e significativas para o entendimento do processo de colonialismo e suas marcas na atualidade, silenciando o protagonismo de grande parte da população diferenciada pela cor da pele.

Palavras-chave: Pós-Colonialismo. Universidade Pública Brasileira. Educação para as Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

The article presented here has as an analysis proposal to understand the role of the university in the completion of education actions towards the ethnical/racial thematic, since that those institutions in Brazil have an historical of knowledge production guided in a perspective that gave preference, still, a formation focused in Europeanizing values. In this perspective, our analyses still have a concern as to perceive how the ethnical/racial relations are emerging in the postcolonial debate and which the possible relation between the education for the ethnical/racial relation and the current university, so we can project multiple visions about the racial thematic as the same being so disseminated in recent years, but so dichotomous about it interpretation by the Brazilian State and meaningful for the understanding of the colonialism process and its marks nowadays, thereby silencing the prominence of a large portion of the population differentiated by the color of it skin.

Keywords: Postcolonialism. Brazilian Public University. Education for the Ethnical/Racial Relations.

RESUMEN

La propuesta de análisis del presente artículo es la comprensión del papel de las universidades en la concreción de acciones educativas orientadas hacia la temática étnico racial, dado que tales instituciones en Brasil tienen un historial de producción de conocimiento pautado en una visión que favorece, además, una formación centrada en valores europeizantes. En esta perspectiva, nuestro análisis tiene como inquietud la detección de la emersión de las relaciones étnico-raciales en el debate postcolonial y la posible relación entre la educación para las relaciones étnico raciales y la universidad actual, a fin de trazar diferentes puntos de observación sobre la temática racial, muy difundida durante los últimos años, pero a la vez tan dividida en cuanto a su interpretación por parte del estado brasileño, así como significativa para la comprensión del proceso de colonialismo y sus marcas en la actualidad, silenciando el protagonismo de gran parte de la población que se diferencia por el color de la piel.

Palabras clave: Postcolonialismo. Universidad Pública Brasileña; Educación para las Relaciones Étnico-Raciales.

¹ Professora do curso de Pedagogia da UFU. E-mail: luciane21dias@gmail.com

² Professor do curso de Pedagogia da UFU. E-mail: cairomohamad@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os acontecimentos políticos e econômicos atuais têm marcado profundamente o contexto brasileiro. No momento em que o país passa por um afrontamento explícito de suas bases democráticas e por um processo agudo de precarização de todos os setores sociais, especialmente a educação – e o ensino superior, em particular –, entendemos serem necessárias reflexões que permitam um diálogo com esse momento, particularmente no que se refere às reflexões envolvendo as relações étnico-raciais nesse nível de ensino. Tais análises são frutos do debate teórico-metodológico durante o estágio pós-doutoral, efetivado pela autora no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e das ações de ensino, pesquisa e extensão praticadas no labor da profissão docente, realizada por ambos.

A reflexão proposta neste artigo sustenta-se em inquietações. São elas pontos de partida para pensarmos a tessitura do diálogo aqui proposto, abrindo horizontes para outras futuras análises, que envolvem os seguintes questionamentos: A universidade tem conseguido responder às demandas da educação para as relações étnico-raciais? O contexto histórico e excludente do colonialismo está superado pela universidade atual? Como o processo identitário tem sido incorporado à formação universitária?

Iniciaremos o debate a partir de um contexto mais amplo. Estaremos focando a atenção nos desafios que a sociedade brasileira tem imposto à universidade, que, atualmente, vem sendo desafiada por várias demandas emergidas dos debates promovidos pelos movimentos sociais, como questões relacionadas a gênero e etnia, por exemplo. Debruçaremos nossa atenção especificamente no racismo e suas interferências no contexto educacional que vem provocando a educação para as relações étnico-raciais.

PÓS-COLONIALISMO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: MOVIMENTO CONTRA HEGEMÔNICO NA UNIVERSIDADE

O processo histórico das grandes conquistas coloniais está baseado em três aspectos reveladores e determinantes para a sociedade atual: capitalismo, patriarcado e colonialismo. Em linhas gerais, o capitalismo baseia-se no crescimento econômico infinito e indiscriminado, em que todas as formas de opressão são utilizadas para tal intuito. O patriarcado apresenta-se na dominação sexual como forma de opressão de mulheres, consideradas inferiores em relação ao jugo masculino. Já o colonialismo representa a forma de opressão, na qual países colonizadores (sociedades ocidentais) apresentam-se como padrão societal para os demais países, que, na forma de colonizados (sociedades não ocidentais), deveriam submeter-se a essa forma de sociabilidade autoritária e discriminatória.

Esse processo provocou silenciamentos e invisibilizações de outras narrativas concorrentes e, conseqüentemente, nas relações de poder adjacentes, a subalternidade de tudo que não representasse o modelo europeu. Tais processos de colonização foram marcadamente processos violentos que mascararam culturas, invisibilizaram identidades e pertencimentos e negaram a pluralidade e a diversidade de muitas nações, como a brasileira.

A respeito do colonialismo, ele se sustenta, segundo Quijano (2009, p. 73), “Na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, matérias e subjetivos da existência social cotidiana e da escala societal”.

Ainda que o colonialismo aparentemente esteja superado, por que ainda discutimos esta questão? As colonialidades seriam pressupostos de práticas coloniais que persistem em tempos atuais e que provocam a desumanização do outro. Justamente, por isso, Spivak (2010) questiona: “Pode o subalterno falar?” A estudiosa, baseando-se em estudos de Michel Foucault e Gilles Deleuze, pondera que as relações desiguais fizeram com que muitas vozes fossem silenciadas: “Além da história da Europa como sujeito estar narrada pela lei política, econômica e ideológica do Ocidente, este secreto assunto finge não ter determinações geopolíticas” (SPIVAK, 2010, p. 64). Para a autora, o único universal possível é a exploração capitalista. Contudo, compreendemos que tal processo é dissonante e orquestrado por inúmeras intencionalidades no que se refere à compreensão desse processo e seus reflexos na dinâmica da sociedade, como posto a seguir.

A colonialidade é o processo de persistência das relações de poder e percepções das diferenças que nomeadamente provocam a exclusão. Santos e Meneses (2010, p. 61) enfatizam que “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. De acordo com postulados desses autores, a colonização provocou o epistemicídio. As marcas do epistemicídio revelam que houve desperdícios de experiências de outros povos, que não as experiências dos povos europeus. Apenas a cultura tida como oriunda do povo europeu seria considerada como válida.

No Brasil, especificamente, o processo de colonização foi conduzido por Portugal. O pensamento disseminado de que a colonização portuguesa teria sido cordial, apesar de contestado, persiste em suas marcas até a atualidade. Tal cordialidade seria fruto do trato diferenciado de Portugal com suas colônias. E justamente por isso, segundo Santos (2001), o lusotropicalismo foi utilizado como uma das formas estratégicas de ação para consecução da colonização efetivada por aquele país.

Assim sendo, para superar o processo colonizador português são necessárias outras formas de resistência que suplantem suas próprias características tanto para o Brasil quanto para Portugal. Neste aspecto, “[...] as dificuldades em desenvolver estratégias pós-coloniais no espaço do colonialismo português são, assim, o outro lado das abrangentes possibilidades de globalização contra hegemônica criadas por esse tipo de colonialismo” (SANTOS, 2006, p. 52).

Uma das alternativas para superação do colonialismo seria uma teoria, como as Epistemologias do Sul, que pudesse provocar o debate sobre o que foi invisibilizado. Ressaltamos que o conceito de Epistemologias do Sul, segundo seus autores,

Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos de ecologias de saberes (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Assim, entendemos que esta postura é uma das alternativas para questionar o eurocentrismo e as formas como ele se apresenta nas suas colonialidades, que persistem atualmente, principalmente na forma do capitalismo e do patriarcado, e o próprio pós-colonialismo.

Severino Ngoenha (1993) demonstra uma preocupação ligada ao contexto histórico contemporâneo, guardando as implicações desse momento e dos fatores históricos anteriores. Em seu estudo, dedica especial atenção ao processo de emancipação das colônias africanas. Para ele, o processo de libertação das colônias

africanas deveria centrar-se especialmente com a preocupação em que estas possam ultrapassar as questões relacionadas à independência, indo à busca da liberdade, que, segundo Ngoenha (1993), é a conquista da plena independência de um país, é poder realizar suas próprias escolhas com autonomia.

O autor questiona como os padrões eurocêntricos foram disseminados como valores glorificantes de Portugal, enquanto inferiorizavam as demais culturas, especialmente as culturas africanas. Ngoenha (1993) registra as marcas violentas da colonização portuguesa. Tal revelação confronta-se com o padrão lusotropical e harmonioso difundido no período colonial. Assim, o autor argumenta como a colonização e sua violência seria justificável, pois “[...] as agressões da Europa cristã contra os idólatras africanos e americanos eram consideradas guerras justas, porque estes últimos não defendiam as suas propriedades, mas simplesmente terras não cultivadas” (NGOENHA, 1993, p. 32).

Ngoenha argumenta como a ciência, representada pela etnologia e a história, serviu para dar aval a processos hierarquizantes. Para ele, a etnologia posicionou-se como a ciência que registrou os hábitos exóticos das populações colonizadas, já a história teria servido para registrar contos de glorificação de ações colonizadoras e que serviram para homogeneizar as culturas colonizadas.

Para nos fazer reconhecer como sujeitos da história devemos aceitar e valorizar a nossa diferença de posição em relação à história. A nossa não é a história deles, ela não se integra necessariamente num processo universal onde a Europa está no ápice. Uma tal descentralização põe em causa a própria noção de história (universal); sujeitos do nosso próprio destino, não podemos fazer no presente da história, como não fizemos no passado da etnologia, uma dimensão essencial da nossa existência, sem nos termos interrogado sobre o seu significado e sobretudo, sem nos termos situado em relação a ela. A história é uma concepção ocidental, ela levou o ocidente até onde se encontra hoje, e a nós empurrou-nos para uma posição de eternos subalternos, atrasados em relação aos outros e objetos do seu olhar (NGOENHA, 1993, p. 50).

A forma como a cultura ocidental encara a natureza é apontado pelo autor como uma forma utilitarista que pode levar a humanidade a sua disseminação. Ngoenha (1993) também critica o posicionamento ético perante a natureza, esclarecendo que existe uma posição africana baseada em uma posição mítica de relação com o sagrado, diferente de uma visão tecnocientífica e mercantil ocidental.

Para o estudioso, em nome de um progresso civilizatório, a Europa agiu contra as demais sociedades, forçando-as a um progresso moldado em seus padrões. O mito do desenvolvimento justificaria as mais cruéis estratégias, como o próprio processo de escravidão, colonialismo, ditaduras e exploração do Terceiro Mundo.

Achille Mbembe (2014) é outro autor cujos apontamentos levam em consideração aspectos sobre o capitalismo contemporâneo. O autor destaca como a população negra foi pensada como “homem-mercadoria”, inicialmente como escravo. Contudo, no contexto contemporâneo, em que a Europa deixa de ser a centralidade historicamente construída pelo processo colonizador, são abertas possibilidades de reconhecer novas formas de saberes sobre o mundo. E, por isso mesmo, novas perspectivas de ver e conhecer o mundo emergem. O povo negro, que passou pela dominação colonial e teve sua humanidade destituída, agora clama pelo reconhecimento da diferença.

[...] a proclamação da diferença é apenas um momento de um projeto mais vasto, de um mundo que virá, de um mundo antes de nós, no qual o destino é universal, um mundo livre do peso da raça e do ressentimento e do desejo de

vingança que qualquer situação de racismo convoca (MBEMBE, 2014, p. 306).

Para Mbembe (2014), o capitalismo contemporâneo traz consigo a captura, a predação, a exploração e as guerras assimétricas que cria uma inédita ligação entre economia e biologia, ou seja, o “devir-negro do mundo”, em que todos seres humanos são passíveis de serem explorados como na escravização negra da colonização. Nesta perspectiva, o ser negro deixa de ser unicamente biológico, ser de origem genética africana, característica do primeiro capitalismo do processo de escravização, e passa a ser sujeito solúvel e passível de generalização para o mundo inteiro. Desta forma, a luta contra hegemônica passaria pela construção de uma nova ética.

Enquanto persistir a ideia segundo a qual só se deve justiça aos seus e que existem raças e povos desiguais, e enquanto se continuar a fazer crer que a escravatura e o colonialismo foram grandes feitos da “civilização”, a temática de reparação continuará a ser mobilizada pelas vítimas históricas da expansão e da brutalidade europeia no mundo. Neste contexto, é necessária uma dupla abordagem. Por um lado, é preciso abandonar o estatuto de vítima. Por outro, é preciso romper com a “boa consciência” e a negação da responsabilidade. Será nesta dupla condição que é possível articular uma política e uma ética novas, baseadas na exigência de justiça (MBEMBE, 2014, p. 297).

Para Frantz Fanon (2008, p. 122), a relação ontológica entre o ser negro passa pelo encontro com o outro branco, “[...] porque o Negro já não pode ser negro, sem sê-lo em face do Branco”. Este encontro seria um encontro opressor e negador. Uma das grandes preocupações do autor vincula-se à questão da diferença como fator de exclusão, marcada principalmente para negros, mulheres e África de uma forma violenta. Em desacordo com este pensamento, Fanon propõe a filosofia da diferença baseada em pressupostos corpóreos – “[...] o meu corpo faz sempre de mim algo que interroga” (FANON, 2008, p. 142) – e o resgate do conhecimento africano:

Explorei vertiginosamente a antiguidade negra... Falou-se de doutores negros (doutores em teologia que iam a Meca discutir sobre o Corão). Tudo isso exumado, exposto de vísceras ao sol, permitiu-me reencontrar uma categoria histórica válida. O Branco enganara-se, eu não era um primitivo, nem um meio-homem, pertencia a uma raça, que há dois mil anos, trabalhava já o ouro e a prata (FANON, 2008, p.142).

Assim, diante da síntese apresentada, acreditamos que esse conhecimento invisibilizado e silenciado esteja contemplado na perspectiva das Epistemologias do Sul.

As Epistemologias do Sul, por emergirem em outras dimensões espaciais e temporais, mostram-se como conhecimentos científicos capazes de resistir, questionar e desconstruir o paradigma hegemônico. Desse modo, contribuem para denunciar supressões e, ao mesmo tempo, valorizar saberes que resistem ao processo homogeneizador. Assim, entendemos ser possível criar diálogos horizontais entre as mesmas na perspectiva das ecologias dos saberes com o cenário educacional brasileiro atual.

AS QUESTÕES RACIAIS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Outro aspecto que trazemos para este debate são as mudanças no contexto educacional com relação à população negra no Brasil. Historicamente, neste século, um

dos grandes desafios da educação brasileira está em combater o racismo e o preconceito, bandeira já levantada pelos movimentos negros e por vários pesquisadores das questões raciais no Brasil. Os acordos internacionais, firmados nas últimas décadas, são tratativas políticas cujo papel foi o de instigar o Estado da necessidade de se rever valores e posturas em relação à consolidação das ações afirmativas no contexto das políticas públicas vigentes.

O combate ao racismo pode ser compreendido de diversas formas pelos diferentes atores sociais, sejam eles membros dos movimentos negros, estudantes, professores, políticos, dentre tantos outros. Nessa construção de oportunidades e diálogos, é nítida a ação individual e coletiva desses sujeitos. Alguns passando a empunhar a bandeira a favor das causas raciais, outros se posicionando contra. Essa divergência de opiniões envolve a forma com que se aceita ou não a existência do preconceito e da discriminação racial e seu combate, como também representa uma bagagem histórica que por muitos séculos excluiu e invisibilizou o negro do cenário sociocultural nacional. Por outro lado, políticas de Estado, como a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que propicia a discussão da temática étnico-racial, permitiu repensar posturas, valores e posicionamentos históricos abertos por mais de quatrocentos anos no Brasil, abalando as estruturas e as conjunturas de um modelo hegemônico de sociedade que silencia o protagonismo de grande parte da população diferenciada pela cor da pele.

As transformações socioculturais e políticas dos últimos anos, mobilizadas pelas lutas do movimento negro, permitiram repensar a educação nacional, inclusive o ensino superior, e modificar as bases pedagógicas, ampliando o foco das discussões para além de um currículo hegemônico, eurocêntrico e evidenciando a necessidade de compreensão da realidade de forma plural e múltipla.

Na perspectiva dos estudos realizados por Faria e Silva (2016), no caso da educação superior no Brasil, em especial nas universidades públicas, nos últimos anos, houve um reordenamento de posturas em relação à formação acadêmica que abriu possibilidades de diálogos com as questões raciais, reconfigurando o acesso e a inserção dos grupos, antes excluídos das universidades. É evidente, como destaca Reisberg e Watson (2011), que o acesso à universidade pelas camadas populares e, em especial pelos afrodescendentes, aumentou significativamente, mas a garantia crescente do acesso não abarcou o direito à igualdade no ambiente acadêmico e nem o reconhecimento da diferença, pois as oportunidades de acesso à educação ainda têm sido o grande nó desse processo em que a equidade e o direito à educação de qualidade são ainda alicerces em construção desse caminho sinuoso percorrido pela educação inclusiva, antidiscriminatória e autônoma.

Segundo O Núcleo de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Campinas – NEPP (2018), 150 mil negros ingressaram na educação superior, entre os anos de 2012 a 2015, por meio da Política Nacional de Cotas Sociorraciais, alterando a realidade das universidades e da própria população. O NEPP, ao analisar os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP também concluiu que o percentual de jovens pretos, entre 18 e 24 anos, que cursaram ou concluíram o ensino superior no final dos anos de 1990 foi de 1,8%; o de pardos, 2,2%. Em 2013, passaram para 8,8% e 11%, respectivamente.

Ao analisarmos esse quantitativo e tantos outros divulgados na mídia nacional, percebemos que a expansão do acesso a esse nível de ensino pelas camadas populares e afrodescendentes aumentou significativamente, em especial na última década, incentivada pela política de ingresso baseada nas cotas. A Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei de Cotas, instituiu reserva de 50% das vagas em todos os cursos nas instituições federais de ensino superior, levando em conta critérios

sociorraciais. Dados estatísticos que analisam a política de financiamento e o acesso à educação superior no Brasil, nos anos de 2013 e 2014, revelam que os negros são maioria no que se refere aos financiamentos disponibilizados pelo Governo Federal para cursarem graduações nas universidades e faculdades privadas (BRASIL, 2015).

Estudiosos como Hasenbalg (1979), Henriques (2001), dentre outros, bem antes da concretização das políticas públicas de incentivo ao processo de ingresso e democratização do espaço universitário, constataram que as universidades brasileiras, em sua maioria, privilegiavam um processo de ingresso em que o conhecimento exigido era conteudista e voltado para atender apenas alguns grupos sociais, e que mudanças nesse processo eram necessárias. Por esse motivo, era necessário rever essas relações, o público e o conhecimento produzido nessas instituições. Os autores já sinalizavam, à época, que uma forte pressão sobre o sistema educacional se concretizaria, propiciado pela expansão do ensino superior no país, fato que realmente ocorreu, em especial, nos últimos 10 anos.

É nítido que as estruturas pedagógicas hegemônicas que direcionam a educação no país ainda caminham por uma via de mão única, talvez pela nossa herança histórica, que consolidou um processo formativo ancorado em um conceito de identidade cultural homogêneo destoando a nossa realidade. Entretanto, fissuras na sua base conceitual têm ocorrido, sendo um dos maiores desafios deste século.

Por mais que o conceito de identidade seja polissêmico, tem sido parâmetro para as políticas públicas atuais, justamente por ser um grande “guarda-chuva” que atende ao disposto na legislação, regulamentando as ações de implementação da temática étnico-racial em diferentes perspectivas e situações.

As reflexões sobre diversidade, que se concretizaram no bojo das políticas educacionais brasileiras a partir do final dos anos de 1980, serviram como mote da maioria dos discursos políticos que vislumbravam um processo de mudança cultural, alicerçado na própria Constituição Federal, que, com sua aprovação em 1988, passou a referenciar a valorização das diferenças e das individualidades como marco legal de sua composição ideológica (BRASIL, 1988).

Na educação de modo geral, o olhar para o diverso foi consolidado pelas políticas públicas implementadas a partir dos anos de 1990. Nessa década, tivemos a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Federal nº 9.394 (BRASIL, 1996); a inserção, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), que permitiram o desenvolvimento de propostas metodológicas de valorização das diferenças na educação. Em seguida, com a Lei nº 10.639, em 2003, houve a regulamentação do trato ao conceito de diversidade, por meio da proposta de abordagem pedagógica da temática étnico-racial (BRASIL, 2003). A inserção dessa temática se dá também por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004), que estabelecem os parâmetros de inserção de conteúdos e abordagem.

No campo político, o cumprimento dessa legislação, propôs mudanças na visão eurocêntrica de perceber nossa formação cultural. Entretanto ela, por si só, não foi e nem é capaz de mudar a postura e a forma de ver, lidar e respeitar o outro. No nosso entendimento, a mudança depende muito da sensibilidade e da criticidade do educador no trato das questões identitárias, culturais, formativas e ideológicas, uma vez que somos sujeitos que transformam e redimensionam o próprio sentido atribuído à palavra diversidade.

O ensino superior brasileiro ainda não conseguiu, de fato, inserir temáticas ligadas à diversidade nos seus mais diversos cursos. O debate e a discussão sobre a necessidade

dessa inserção está em processo de formatação em algumas universidades; em outras, nem perpassam a filosofia pedagógica.

Pensar a concretização de uma lei que busque o cumprimento de um anseio de um dado grupo social e que tenha caráter compensatório foi uma conquista do movimento negro atuante no país que já reivindicava, há bastante tempo, o reconhecimento e a visibilidade da cultura africana e afro-brasileira na nossa sociedade, além do que a aprovação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) permitiu repensar a própria educação nacional e o papel dado ao racismo e a discriminação no país. Tal processo vem modificando o cenário da formação acadêmica nacional, uma vez que o entendimento dessa legislação aponta que a sua inserção deve ocorrer tanto na educação básica quanto na superior, não só nas licenciaturas como em todas as áreas do conhecimento, já que a reconstrução de olhares deve ocorrer nas mais variadas instâncias de atuação dos profissionais.

Não podemos esquecer que esse cenário é reflexo dos vários séculos que o Brasil viveu à mercê de (re)invenções de padrões culturais que objetivaram a consolidação de um sentido identitário único para o país e que se projetaram embebidos em uma visão totalitária, homogeneizante, de que todos se inserem em um mesmo padrão cultural, impondo valores, costumes e hábitos – e negando tantos outros – que ainda são reforçados na produção do conhecimento acadêmico.

Barbalho (2007) destaca que a consolidação de um padrão identitário nacional foi uma preocupação recorrente dos intelectuais da América Latina antes mesmo da constituição de suas nações independentes. No caso do Brasil, pelo seu tamanho continental, esse processo histórico envolveu não apenas o colonizador português, mas diversas etnias indígenas e africanas, como também outros europeus e os asiáticos, reflexo dos fluxos migratórios internos, fazendo do continente um grande caldeirão cultural.

Na perspectiva de Gontijo (2003), a visão equivocada do Brasil como sendo um país homogêneo concretizou-se intencionalmente, uma vez que visava camuflar a diversidade étnica, enaltecendo as riquezas naturais e sua exuberância, os feitos e acontecimentos envolvendo as elites desse período, dentre outros aspectos que formataram os cenários históricos da época e distorceram os olhares da população sobre a realidade cultural brasileira.

Silva (2000) destaca que esse é um olhar simplista em relação à complexidade do conceito de identidade. Para o pesquisador, a identidade é reconstruída no ir e vir dos sujeitos pelos seus grupos sociais e alimentada na ação-interação cultural tecida por eles, redefinindo valores, olhares e sentidos para aquilo que é vivido e praticado. São criações sociais e culturais e não meramente algo que se impõe como um modelo a ser seguido.

Verificamos a importância de tratamento da temática étnico-racial na academia, não só nas discussões e na produção do conhecimento como na formação e no diálogo tecido com os estudantes em formação. Vale aqui destacarmos que a inserção da temática independe da institucionalização de uma política acadêmica com diretrizes para o cumprimento das questões de caráter racial ou de abordagem da diversidade em seu interior. A concretização de ações pode se dar pelo exercício formativo quando é de interesse do docente inserir a temática nas discussões formativas dos estudantes. A título de exemplo, temos desenvolvido no âmbito da nossa instituição, desde 2006, uma série de atividades de caráter formativo, fruto da iniciativa de um grupo de pesquisadores, em que inserimos na formação dos acadêmicos a temática racial nas aulas ministradas e nas atividades complementares na forma de grupos de estudos, seminários temáticos, atividades de extensão e pesquisas que contribuem positivamente

na compreensão do papel social, cultural e político da Universidade na compreensão da nossa identidade cultural.

Silva (2000) nos faz perceber que o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. Desse modo, ao tratarem da diversidade, as ações pedagógicas não se inserem apenas no contexto da tolerância e do respeito à dinâmica cultural, mas, sim, nos processos de produção social que envolve relações de poder. Tendo como base esse processo histórico, entendemos que é a partir dos anos de 1990 que essa visão começa a ser questionada e revista, afetando, sobremaneira, a ideia de Brasil homogêneo e efetivando a visão de um país plural, multifacetado e diverso.

Atualmente, a pluralidade cultural toma a cena das principais modificações sociais, políticas, econômicas e educacionais. A diversidade passa a ser reconhecida e valorizada como processo significativo de desencadeamento de novos olhares sobre a educação nacional. A escola é vista como um espaço privilegiado para o estudo da pluralidade, valorizando os saberes, fazeres e as práticas dos diversos grupos sociais representados nesse espaço, como frisa Gontijo (2003).

O ideário da diversidade compõe os pressupostos fundamentais da Constituição Federal no que concerne a valorização e o respeito à variedade cultural. Como destacam Abramowicz e Silvério (2005), isso não garante à população brasileira que o respeito às diferenças seja fortalecido, pois vivemos em uma sociedade que deveria ser inclusiva, mas ainda não é de fato. Os autores analisam que necessitamos de um Brasil que ofereça ações concretas no sentido de consolidar a igualdade racial e de gênero, a justiça para todos/as, a valorização das diferenças e o respeito a elas, além da manutenção de valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

Quando analisamos a trajetória do negro no Brasil, vemos que a diversidade cultural, característica essencial da humanidade, não é respeitada. As práticas culturais dos afrodescendentes no Brasil são interpretadas como tucanhas, menores, sem importância cultural ou embebidas em um movimento primitivo que não retrata a sociedade do progresso e da modernidade, ideário apregoadado ainda hoje. Contudo, é justamente o contrário que ocorre. As práticas culturais e religiosas dos afrodescendentes são recriadas movimentando seus sentidos e significados de acordo com as vivências, experiências e inserção histórica desses grupos na sociedade brasileira. É por esse, dentre tantos outros motivos, que o movimento negro ainda luta para ver os direitos sociais e individuais dos negros respeitados, valorizados e integrados à história do país, e os afrodescendentes não serem vistos apenas como figurantes ou mão-de-obra utilizada em dado contexto histórico, mas como protagonistas e construtores da história do Brasil.

Sabemos também que em uma sociedade formada por diferentes etnias, muitas vezes as relações estabelecidas social e culturalmente são permeadas por conflitos, mas é necessário compreender que para viver, democraticamente, em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. Essa assertiva está presente nos discursos políticos oficiais e movimenta, desde então, as nossas ações educativas.

Embora decorra mais de um século da polêmica Lei Áurea, deparamo-nos diariamente com atitudes que configuram preconceito e racismo em diversos espaços sociais, e na universidade isso não é diferente. Para enfrentar e tentar resolver questões decorrentes de séculos de silenciamento e subjugação, diversos setores da sociedade civil, articulados com os movimentos sociais, têm lutado para a mudança deste cenário, buscando a equidade no exercício dos direitos de igualdade e justiça defendidos pela

Constituição Federal, tida como uma legislação antidiscriminatória, por estabelecer a discriminação racial como crime.

Para Oliveira (2004), é muito difícil, no Brasil, valorizar e assumir como parte da cultura nacional a identidade racial negra, já que ser afrodescendente em um país como o nosso é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que “[...] os modelos ‘bons’, ‘positivos’ e de ‘sucesso’ de identidades negras não são muito difundidos e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/ étnicas inexistente” (OLIVEIRA, 2004, p. 57).

Essas lutas contribuíram para a elaboração de políticas públicas nas várias esferas governamentais voltadas para os diversos setores da sociedade. Dessa forma, políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas foram elaboradas e consideradas de responsabilidade do Estado. Então, promovê-las e incentivá-las é papel do Estado.

Diante disso, entendemos que a produção do conhecimento na universidade continua fortemente pautando-se em um modelo hegemônico de educação que privilegia o padrão eurocêntrico de conhecimento difundido em detrimento de uma pluralidade de pensamentos e concepções, que vêm ganhando contornos significativos nesse espaço, porém invisíveis aos olhos da maioria daqueles que se veem como detentores de um conhecimento em mão única e que desprezam a influência étnica, racial e cultural no pensar e na reconstrução educacional.

Em um país como o Brasil, invisibilizar discussões relativas à raça e etnia é ignorar a metade da população. Por isso mesmo não é possível conceber uma universidade nesta perspectiva. Precisamos avançar para “[...] o pensamento pós-abissal que pode ser sintetizado como aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul” (SANTOS, 2007, p. 85). Para que isso aconteça, precisamos apoiar a universidade em outros parâmetros. Esta outra perspectiva está consolidada na autenticação de outros saberes. Para Santos (2007), necessitamos reconhecer a ecologia de saberes.

Na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis por meio das epistemologias feministas e pós-coloniais, e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos (SANTOS, 2007, p. 88).

A universidade brasileira, mesmo com os avanços relativos à educação da população negra, destacados neste texto, ainda não reconhece as ausências. O lado negado da sociedade é a utopia. O desperdício de conhecimento não permite a utopia. Ser utópico é um ato educacional para o qual a sociedade paternalista, capitalista e colonial não é a única alternativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar os processos históricos concernentes à invisibilidade do negro é refletir também sobre como o colonialismo deixou marcas profundas na sociedade, marcas essas que, mesmo após tantos séculos, ainda reverberam nas opiniões e nas visões deturpadas sobre a diversidade e a identidade brasileira.

As colonialidades persistem em demarcar lados da linha abissal que diretamente interfere no papel social da universidade. Esse processo interferiu na consolidação de políticas públicas voltadas à população afrodescendente no Brasil. Entendemos que as

mudanças provocadas pelo pós-colonialismo, bem como as transformações ocasionadas por políticas públicas de combate ao racismo brasileiro, têm provocado a universidade a adotar uma nova postura. Contudo, ainda persistimos em um contexto racista. Assim, compreendemos que uma das alternativas para tantos questionamentos seria que as universidades optassem pela ecologia dos saberes. E,

Como consequência, um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada. Para recuperar algumas destas experiências, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não ocidentais, estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor (SANTOS, 2007, p. 33).

Desse modo o processo de questionamento do conhecimento em geral tem reflexo direto nas universidades. A universidade, num contexto geral, foi concebida como espaço prioritário para discussão sobre cultura e conhecimento. Por muito tempo essa instituição foi reconhecida como o templo do saber universal. No Brasil, especificamente, o surgimento da universidade esteve atrelado às universidades europeias. Autores argumentam que, no Brasil, teria havido uma transposição do modelo europeu de universidade sem que a realidade nacional tivesse sido problematizada. Nessa lógica,

[...] a universidade é uma instituição que não nasceu em nosso país. É importada com modelos vindos de Portugal, França, Alemanha e Estados Unidos. Não foi algo pensando originalmente para o Brasil; foi pensada para ser resposta a problemas de outras regiões que possuíam uma realidade própria e peculiar (CASSIMIRO; GONÇALVES, 1986, p. 81).

Conforme os autores, o histórico da universidade no contexto brasileiro apresenta-se alicerçado em uma perspectiva europeia. Certamente os padrões universitários surgem baseados em posturas coloniais e excludentes. De qualquer forma isso vem sendo colocado à prova constantemente.

Chauí (2001) alerta que, no Brasil, tem-se discutido muito sobre a relação universidade e sociedade. Para ela, tais questionamentos deixam clara a distinção entre as duas realidades e a necessidade de que ambas estabeleçam pontos de contato e comunicação.

Se, por outro lado, tivemos em mente os traços anti-democráticos e anti-republicanos de nossa sociedade, como eles aparecem nas universidades? Podemos observar que estas se encontram institucionalizadas de maneira a reproduzir os aspectos autoritários da sociedade brasileira, pois nelas vemos reforço dos padrões autoritários, oligárquicos e violentos da sociedade brasileira pela ausência de controle interno da universidade por ela mesma e pela ausência de verdadeira prestação de contas das universidades universitárias à sociedade, portanto, o abandono do princípio democrático da informação dos e aos cidadãos (CHAUÍ, 2001, p. 41).

São basicamente esses apontamentos que vêm provocando uma crise na universidade brasileira. Em um país como o Brasil – cuja sociedade foi fundada sob a oligarquia, o patriarcado e a escravização do povo africano –, reverter tais valores, que colocaram a grande maioria da população “do outro lado da linha”, requer uma

formação baseada na contestação da hierarquização provocada pela invisibilização de todas as culturas não brancas.

Portanto, as reflexões aqui apresentadas nos permitiram eleger algumas possibilidades que pesam no entendimento da dinâmica que propicia ambivalências, linearidades, oposições e conexões entre o processo pós-colonial e a efetivação da educação para as relações étnico-raciais, dentre elas a necessidade de repensarmos o papel da sociedade brasileira e os discursos produzidos voltados para a invisibilidade e o silenciamento das questões raciais no campo da educação e do ensino superior.

No Brasil, mesmo diante de todos os processos de mudanças emancipatórias que passamos desde 1988 com a promulgação da nossa Constituição Federal, considerada “Constituição cidadã”, até as atuais políticas públicas de acesso à educação e ao ensino superior, percebemos, ainda, que é uma minoria da população quem dita as regras que colocam a população em um aparente pé de igualdade. Contudo, o processo é inverso, pois o que ocorre é a demarcação de espaços, de acesso e de efetiva ocupação tendo como parâmetro demarcatório a cor da pele.

Atualmente, as políticas públicas de caráter afirmativo têm promovido transformações significativas na universidade pública, interferindo positivamente no perfil racial dos acadêmicos, e vêm justamente, para destacar que, nosso processo civilizatório deixou marcas intensas na forma de perceber e conceber o outro. Desse modo, a legislação serve de suporte para as garantias e os direitos silenciados ao longo de séculos de discursos em que os sujeitos são colocados em grupos distintos, de acordo com as suas características raciais, e a partir dali são direcionados os acessos e as oportunidades.

Intervenções se reconstroem na tentativa de fazer valer o exercício da equidade social. E muito mais do que medidas meramente reparadoras ou compensatórias, visam diminuir as injustiças socioeconômicas, ideológicas e culturais, fazendo com que a população negra tenha acesso ao espaço universitário e exerça, de fato, um protagonismo, transformando e sendo transformado pela produção consciente do conhecimento acadêmico. Tarefa essa, ainda em processo contínuo de recriação e efetivação.

Se as atuais conjunturas políticas insistem em nos tirar direitos antes conquistados, a construção-reflexão do nosso papel político e social precisa ser repensada, não deixando que dias sombrios venham cobrir o céu de estrelas que ora conquistamos, pois, como bem destaca Odair José, poeta e escritor cacerense:

*Quem um dia inventou a história
De que a cor negra era uma maldição
De que foi o castigo imposto a Caim
E o flagelo destinado a Cão?*

*Quem um dia inventou a história
De que o negro tinha que ser escravos
Para satisfazer interesses de senhores
Que se consideravam os bravos?*

*Por que mesmo em nossos dias
Onde nos encontramos tão civilizados
O racismo e preconceito insistem em existir
Mesmo que de modos velados.*

*Por que insistem em afirmar
Que a coisa tá preta no ruim momento?*

*E definem uma cor para as coisas más
Fixando isso no pensamento.*

*Consciência negra é para reflexão
Dos nossos atos e ideologia
Somos todos iguais nesta vida
E devemos viver em harmonia.*

*Ser Negro é ser humano
Com um carinho profundo
Tem uma vida em nada diferente
Das outras raças do mundo [Ser Negro, Odair José (2010)].*

Referências

ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005.

BARBALHO, A. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 3., 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2007. p. 1-21. Disponível em: < <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/AlexandreBarbalho.pdf> >. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Lei de cotas nas universidades completa três anos. **SEPPIR**, 27 ago. 2015. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/agosto/lei-de-cotas-nas-universidades-completa-tres-anos> >. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**: dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm >. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**: inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm >. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm >. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CASSIMIRO, M. R.; GONÇALVES, O. L. **Rumos da universidade brasileira**. Goiânia: Editora da UFG, 1986.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, M. A.; SILVA, A. J. A educação das relações étnico-raciais na formação em gestão de serviços de saúde. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, n. 1, p. 34-40, jan.-mar. 2016. Disponível em: < <https://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/view/1103/851> >. Acesso em: 03 jul. 2018.

GONTIJO, R. Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). **Ensino de História**: conceitos, temática e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-79.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf >. Acesso em: 03 jul. 2018.

JOSÉ, O. Ser negro. **Poesias Cacerense**, 20 nov. 2010. Disponível em: < <http://odairpoetacacerense.blogspot.com/2010/11/> >. Acesso em: 03 jul. 2018.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

NEPP. **Núcleo de Estudos de Políticas Públicas**, UNICAMP. Disponível em: < <https://www.nepp.unicamp.br/> >. Acesso em: 03 jul. 2018.

NGOENHA, S. **Filosofia africana**: das independências às liberdades. Maputo: Edições Paulistas, 1993.

OLIVEIRA, F. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 57-60, jan./abr. 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-118.

REISBERG, L.; WATSON, D. Igualdade e Acesso no Ensino Superior. In: ALTBACH, P. G. (Ed.). **Leadership for world-class universities**: challenges for developing countries. New York: Taylor & Francis Library, 2011. Disponível em: < http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed02_novembro2010/ed_02_novembro2010_igualdade-acesso.php >. Acesso em: 03 jul. 2018.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais e uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: < <https://journals.openedition.org/rccs/753> >. Acesso em: 03 jul. 2018

SANTOS, B. S. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. In: SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. p. 227-276.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? In: MORRIS, R. **Can the subaltern speak?**: reflections on the history of an idea. New York: Columbia University Press, 2010. p. 21-78.

Recebido em: 03 jul. 2018.

Aprovado em: 23 jul. 2018.