



Cléa Maria da Silva Ferreira

**O pensar e o agir de docentes universitários a partir
das fissuras e brechas decoloniais
As relações étnico-raciais em foco na pós-graduação**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2020



Cléa Maria da Silva Ferreira

**O pensar e o agir de docentes universitários a partir
das fissuras e brechas decoloniais**

As relações étnico-raciais em foco na pós-graduação

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada
pela Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Vera Maria Ferrão Candau

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Alícia Bonamino

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Andréia Clapp Salvador

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Profa. Claudia Miranda

UNIRIO

Prof. Luiz Fernandes Oliveira

UFRRJ

Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 2020

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Cléa Maria da Silva Ferreira

Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como docente e consultora em organizações públicas e privadas ligadas à educação, principalmente na formação de gestores e elaboração de material didático. Participa do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC) do Departamento de Educação da PUC-Rio, sob coordenação da professora Vera Maria Ferrão Candau.

Ficha Catalográfica

Ferreira, Cléa Maria da Silva

O pensar e o agir de docentes universitários a partir das fissuras e brechas decoloniais : as relações étnico-raciais em foco na pós-graduação / Cléa Maria da Silva Ferreira ; orientadora: Vera Maria F. Candau. – 2020.

186 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação Intercultural. 3. Giro decolonial. 4. Brechas decoloniais. 5. Docência. 6. Ensino Superior. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

À minha querida avó (*in memorian*), grande referência da minha vida.

Sábia, única e diferente, continua vivendo em mim.

À minha família por tudo que representa para mim, especialmente meu
sobrinho e afilhado Pedro Henrique.

Agradecimentos

Agradeço primeiro aos Orixás, forças divinas que movem o mundo, pela vida, pela coragem e pela proteção.

A minha orientadora Professora Dra. Vera Maria Ferrão Candau pelo estímulo e parceria para a realização deste trabalho.

Aos professores e estudantes da Universidade Federal do Sul da Bahia que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos meus amigos por todo apoio, paciência e compreensão. Cada um deles, ao seu modo, foi fundamental para a finalização deste percurso. Agradeço não terem me deixado desistir e por não terem permitido nada me travar o riso e a esperança.

A minha família, por me ensinar a nunca parar de sonhar e, principalmente, de realizar.

Ao meu parceiro Victor Aede, pela paciência, cuidado e companheirismo. Sem ele a finalização deste trabalho teria sido impossível.

Aos meus colegas da PUC-Rio.

Aos professores que participaram das Comissões examinadoras.

A todos os professores e funcionários do Departamento pelos ensinamentos e pela ajuda.

A todas as pessoas que me amam, com a certeza do amor correspondido.

À vida, pelas lições desde a mais tenra idade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Resumo

Ferreira, Cléa Maria da Silva; Candau, Vera Maria Ferrão. **O pensar e o agir de docentes universitários a partir das fissuras e brechas decoloniais:** as relações étnico-raciais em foco na pós-graduação. Rio de Janeiro, 2020. 186p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese tem como objetivo compreender como os docentes universitários concebem, constroem e assumem nas suas atividades acadêmicas uma práxis centrada na perspectiva decolonial e intercultural, efetivando o giro epistêmico demandado pela ruptura da universidade na qual atuam com os paradigmas epistemológicos tradicionais. Ela é o resultado da pesquisa que se desenvolveu olhando para a implementação do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), cuja proposta focaliza as relações étnico-raciais. Trata-se de um programa de Pós-graduação concebido a partir de um paradigma institucional e epistemológico que se propõe contra-hegemônico e intenta engendrar processos de reconfiguração do consolidado modelo universitário brasileiro. O problema central se constituiu na seguinte questão: Quais possibilidades e desafios são colocados para os saberes e práticas de docentes universitários a partir da adoção de uma perspectiva decolonial e intercultural focalizada nas relações étnico-raciais? A pesquisa é de cunho qualitativo e se vale do estudo de caso como matéria empírica. Levando em conta as suas premissas e contexto, se sustentou em três eixos teóricos, a saber: (i) a abordagem decolonial: decolonialidade, interculturalidade e educação intercultural, se referenciando nos trabalhos desenvolvidos por Candau (2000, 2003, 2016), Walsh (2009, 2013, 2016), Mato (2016), Castro-Gómez (2005), Mignolo (2017), Grosfoguel, (2008), Quijano (2000), Maldonado-Torres (2006), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007); (ii) relações étnico-raciais e educação, pautando-se prioritariamente em Cavalleiro (2000), Rosemberg (1998, 2003), Gomes (2000, 2001, 2017), Spivak (2010), Hasenbalg e Silva (1998 e 1999) e Carvalho (2005) e; (iii) pedagogia e práxis decolonial, fundamentado em Maldonado-Torres (2007), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Walsh (2009, 2010), Freire (2005), Mignolo (2005, 2008). Os resultados apontaram que, embora os docentes invistam esforços na promoção de mudanças e avanços em relação às suas práticas e aos saberes que circulam no

espaço acadêmico, ainda existem barreiras - sobretudo nos cursos de pós-graduação – para o rompimento com o consolidado modelo universitário, que ainda vivencia desafios para se configurar efetivamente como espaço contra hegemônico.

Palavras-chave

Educação Intercultural; Giro decolonial; Brechas decoloniais; Docência; Ensino Superior

Abstract

Ferreira, Cléa Maria da Silva; Candau, Vera Maria Ferrão (Advisor)
Thinking and acting of Scholars in the decolonial rifts and wedges:
ethnic-racial relations on scope in Graduate Programs. Rio de Janeiro,
2020. 186p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação. Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation aims at understanding how university scholars conceive, build, and engage in decolonial and intercultural perspectives in their academic praxis, while performing the epistemic turn demanded to disrupt with outdated academic paradigms. The present work is the result of a research developed throughout the implementation of a Professional Master Program in Education and Ethnic-Racial Relations (PPGER) at the Federal University of South Bahia (UFSB). PPGER Graduate Program has been conceived based on counter-hegemonic perspectives and intents to engender process of reconfiguration of the current Brazilian university model. The core question is formulated as follows: which challenges and possibilities are posed to scholarly practices and knowledges through decolonial and intercultural perspectives while focused in ethnic-racial relations? The qualitative method of this research relies on a case study, its empirical matter. While taking into account its premise and context, it structured itself in three theoretical axes: (i) decolonial approaches; decoloniality, interculturality and intercultural education – using as references works by Candau (2000, 2003, 2016), Walsh (2009, 2013, 2016), Mato (2016), Castro-Gómez (2005), Mignolo (2017), Grosfoguel, (2008), Quijano (2000), Maldonado-Torres (2006), Castro-Gómez and Grosfoguel (2007); and (ii) Education and Ethnic-Racial Relations, primarily led by studies by Cavalleiro (2000), Rosenberg (1998, 2003), Gomes (2000, 2001, 2017), Spivak (2010), Hasenbalg and Silva (1998/1999) and Carvalho (2005) and; (iii) decolonial pedagogy and praxis, based on Maldonado-Torres (2007), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Walsh (2009, 2010), Freire (2005), Mignolo (2005, 2008). Results indicate that, despite efforts by scholars to promote changes and advances towards practices and knowledges within academic environments, there still remain barriers – specially in Grad Programs – that keep the university model from effectively becoming a counter-hegemonic space.

Keyword

Intercultural education; De-colonial turn; de-colonial wedge; teaching; higher education

Sumário

1	INTRODUÇÃO: “VOU APRENDER A LER, PRA ENSINAR MEUS CAMARADAS”	17
2	SE QUER SABER O FINAL, PRESTE ATENÇÃO NO COMEÇO. .	23
2.1	As razões da pesquisa	28
2.2	Caminhos e fontes de investigação	31
2.3	Os entrevistados e as entrevistas	37
2.4	A análise e síntese do material empírico	42
3	LENTES TEÓRICAS.....	44
3.1	Por um giro epistêmico no contexto universitário: a abordagem decolonial e intercultural	45
3.2	Deixar a África nascer em você: as relações étnico-raciais e a educação ontem e hoje	52
3.3	De baixo para cima e de dentro pra fora: a construção da pedagogia e da práxis decolonial	66
4	DESVENDAR A CAIXA PRETA: O MITO FUNDADOR DO PPEGER/UFSB	73
4.1	O contexto: a universidade e suas (con)tradições.....	77
4.2	"Onde há poder, há resistência": a gênese e implementação do PPEGER	91
5	O QUE FAZER QUANDO A IDEIA GANHA CORPO(S) E SUBJETIVIDADE(S)?	113
5.1	Quando o objeto vira sujeito: a chegada dos cotistas na pós-graduação	114
5.2	A militância como espaço de formação e enfrentamento(s).....	133

6	ENTRE FISSURAS, BRECHAS E RACHADURAS: SER FLOR ENTRE AS PEDRAS	145
6.1	Por uma nova geo-corpo-política do conhecimento: desconstruir hierarquias e promover encontros	146
6.2	A construção de uma universidade "outra": outros sentidos para o ensinar e aprender.....	156
7	ENSAIO PARA CONCLUSÕES E POSSIBILIDADES	165
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
9	ANEXOS	183

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Inventário das fontes documentais.	332
Tabela 2 - Quadro-síntese dos caminhos de investigação	376
Tabela 3 - Características dos professores entrevistados	409
Tabela 4 - Estudantes entrevistados(as).....	41
Tabela 5 - Aprendizagem nas Séries Finais da Educação Básica em Língua Portuguesa e Matemática – 2017	644
Tabela 6 - Quadro-síntese da proposta do PPGER/UFSB	987
Tabela 7 - Arquitetura curricular do PPGER/UFSB.....	99

Lista de Figuras

Figura 1 - Quadro de vagas, UFSB – Seleção PPGER 2017	123
Figura 2 - Docentes doutores na pós graduação	149
Figura 3 - Domínio da Língua inglesa por estudantes da graduação. ...	159

Lista de Abreviaturas

APCN	Avaliação de Propostas de Cursos Novos
CADARA	Comissão de Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAFRO	Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CONSUNI	Conselho Universitário
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAFRO	Museu Afro
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGER	Programa de Pós-Graduação em Educação para as Relações Étnico-Raciais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGEAC	Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica

SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Promoção de Políticas da Igualdade Racial
SIM	Sistema de Informação sobre Mortalidade
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UF	Unidade da Federação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo

*A voz de minha bisavó ecoou
Criança nos porões do navio.
Ecoou lamentos
De uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
Ecoou obediência
Aos brancos donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
Ecoou baixinho revolta
No fundo das cozinhas alheias
Debaixo das trouxas
Roupagens sujas dos brancos
Pelo caminho empoeirado
Rumo à favela.*

*A minha voz ainda
Ecoa versos perplexos
Com rimas de sangue e fome.*

*A voz de minha filha
Recolhe todas as nossas vozes
Recolhe em si
As vozes mudas caladas
Engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
Recolhe em si a fala e o ato.
O ontem — o hoje — o agora.
Na voz de minha filha
Se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade*

Conceição Evaristo, *Vozes Mulheres*

1 Introdução: “Vou aprender a ler, pra ensinar meus camaradas”

Os versos que intitulam este texto fazem parte da minha memória afetiva. Nascida e criada no Recôncavo Baiano, região que cerca a Baía de Todos os Santos, cresci ouvindo serem cantadas em verso e prosa tanto as mazelas, quanto a alegria e resistência da população negra que, não à toa, ocupa majoritariamente este território. Foi lá, ainda menina, que aprendi a ler, sem saber que um dia poderia vir a “ensinar meus camaradas”. Foi lá que entendi que, como forma de não permanecermos excluídos, cada um de nós que aprendesse a ler, deveria ensinar a outro camarada.

A docência nunca foi um projeto. Ela me chegou por caminhos tortuosos, como única opção de uma mulher negra, nascida e criada com uma série de restrições, no seio de uma família liderada por mulheres também negras às quais não foi garantido o privilégio de “alisar o banco da ciência”, para usar as palavras da minha avó. Costumo chamar de docência compulsória o processo vivido, porque desde criança me via obrigada a ser “a professora” do meu irmão, primos e vizinhos que se encontravam em dificuldades com as avaliações escolares.

Vivendo em uma comunidade marcada pela desigualdade social e racial e com poucas oportunidades educativas, tinha a docência como alternativa quase única. Para minha família, o magistério era a única possibilidade de escapar do desemprego e viver uma história diferente daquela vivida por minha avó e mãe. Para mim, naquele momento, o magistério era um castigo, quase uma condenação à mediocridade. Eu não tinha alternativa e nem recursos, mas tinha opção: não ser medíocre naquilo que abraçasse como profissão.

Assim, ao ser abraçada pela docência, me comprometi a não flertar com a mediocridade. Abracei-a também com resignação, espanto, medo e um desejo real e profundo de transformar o mundo através da educação. Ao fazer este movimento, lancei-me ao exercício de ensinar com uma curiosidade investigativa que inevitavelmente levou-me à pesquisa. Foi pela observação das relações no cotidiano escolar e, principalmente, pelo sentir na pele os desafios permanentes que a docência impõe àqueles que a exercem, que tenho me dedicado a pesquisar a formação de professores.

Contudo, as questões da formação docente, no meu caso, passam por um atravessamento fundamental: as relações raciais. Aqui, mais uma vez, o “sentir na pele” mobiliza-me por duas razões: (i) por viver a complexidade e os efeitos da subalternização na construção das subjetividades dos sujeitos não brancos e; (ii) por experimentar, na minha vivência docente, o sentimento da inaptidão para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico capaz de desarmar a cruel armadilha do racismo que afeta preponderantemente os(as) estudantes negros(as), mas também brancos(as).

As questões que me inquietam e acompanham desde então são: como a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade mais humana e justa, sem enfrentar o racismo e seus efeitos, visto que, mesmo que não queiramos admitir, o pertencimento racial é constitutivo dos sujeitos e os hierarquiza e diferencia social e historicamente? Como educar para a autonomia e emancipação sem propiciar elementos que contribuam para a criação da identidade positiva nas crianças negras? Como desconstruir a falsa ideia de igualdade propagada no espaço escolar, que confina e condena à invisibilidade o sofrimento a que essas crianças são submetidas? Como formar profissionais da educação que se comprometam efetivamente com o combate às práticas discriminatórias e tenham subsídios teóricos e práticos consistentes para o enfrentamento dessa questão nos espaços educativos? Como a universidade forma ou poderia formar estes profissionais se historicamente tem se configurado como um espaço majoritariamente branco e de silenciamento sobre as desigualdades étnico-raciais que se materializam e reproduzem na escola? Dito de outra forma, como esta universidade poderia formar estes profissionais existindo e persistindo enquanto espaço no qual as desigualdades econômicas, políticas e sociais - bem como os conflitos de poder que marcam as relações sociais hierarquizadas e hierarquizantes - costumam ser mantidos ocultos e não reconhecidos e confrontados?

Como uma convergência e amadurecimento destas e outras questões que me acompanham há muitos anos, tenho me dedicado a investigar experiências de formação continuada de professores. Durante o hiato de cinco anos entre a defesa da minha dissertação de mestrado intitulada “Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: nova tendência, novos desafios para

uma prática reflexiva”, defendida em 2009 na Universidade de São Paulo (USP), e esta tese de doutorado que ora apresento, pude atuar diversificadamente no universo da educação, aprofundando meus interesses, complexificando minhas questões e buscando um objeto de pesquisa e um referencial teórico a partir dos quais eu pudesse desenvolver minhas contribuições ao ensino. Foi nessa busca que me aproximei do referencial teórico da interculturalidade, da decolonialidade e das epistemologias do sul, que considero ser os constructos que mais convergem e respondem às minhas inquietações intelectuais e, imbricados, podem orientar, adensar e sustentar meu percurso investigativo.

Foi pela mão desse referencial teórico que me mobilizei e investi na busca de um objeto de pesquisa relevante e que soasse, no mínimo, como uma tentativa de resposta às minhas inquietações e de inovar no campo da formação docente. Na esteira desse garimpo, tomei conhecimento e fui seduzida pela proposta do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), que está comprometido em produzir e disseminar conhecimentos sobre as questões e referenciais teóricos que me suscitem interesse. Destarte, meu projeto “O pensar e o agir de docentes universitários a partir das fissuras e brechas decoloniais: as relações étnico-raciais em foco na pós-graduação” é elaborado a partir desses predicativos. Considero a proposta da UFSB extremamente pertinente e promissora do ponto de vista da possibilidade de, a partir da interculturalidade, formar docentes com condições de subverter minimamente as distorções presentes em nosso sistema escolar no que diz respeito às questões étnico-raciais em particular e das diferenças, em geral.

O presente estudo volta o seu olhar para essa experiência e seus protagonistas. E para construir uma narrativa concisa - mas ao mesmo tempo consistente e profunda - que dê conta de traduzí-la e relatá-la com fidedignidade, assim como aos seus desafios e legados ao campo da pesquisa sobre a formação docente, este trabalho foi dividido em sete partes.

A primeira delas é essa Introdução - “Vou aprender a ler, pra ensinar meus camaradas”, quase um exercício de escrevivência, definida por Evaristo (2017, p. 20) como “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil”. Nos ativemos ao breve relato dos caminhos que me levaram à docência e

como se deu a minha vinculação ao tema das questões étnico-raciais, porque toda a complexidade do processo que me permitiu chegar até aqui não caberia em único capítulo e nem neste trabalho. É o capítulo de uma vida, quiçá de muitas.

Em "Se quer saber o final, preste atenção no começo" apresentamos o contexto e percursos desta pesquisa, suas premissas teórico-conceituais, razões, propósitos, questões norteadoras, caminhos e fontes de investigação. Além disso, são feitas a caracterização dos sujeitos e descrição dos processos de levantamento e análise dos dados.

No capítulo 3, "Lentes Teóricas", abordamos em profundidade os eixos teórico-conceituais que sustentaram o estudo e seus autores. Apresentamos aos leitores as reflexões e produções da literatura acadêmica acerca das temáticas estruturantes da pesquisa - a abordagem decolonial e intercultural, as relações étnico-raciais e a pedagogia e práxis decolonial -, em uma perspectiva de imbricações sucessivas e de resgate e interlocução de estudos antigos com produções recentes.

Para a apresentação dos resultados, que tem início no capítulo 4, optamos por responder às questões da pesquisa a partir de uma perspectiva integradora. Isso significa que, para descrever e interpretar o fenômeno, fizemos um permanente exercício de aproximação e interlocução dos diferentes discursos: dados e relatos empíricos e elaborações teóricas sobre os temas. Nesse sentido, o trabalho adquire complexidade na mesma proporção em que adquire consistência, pela dialogicidade e horizontalidade no tratamento dos conhecimentos evocados e produzidos na pesquisa. Essa decisão pauta-se em uma tentativa de alinhamento com o referencial teórico adotado, que advoga em favor da não fragmentação e hierarquização de saberes e práticas, sobretudo em ambientes educativos.

As narrativas dos capítulos 4 - "Desvendar a caixa preta: o mito fundador do PPGER/UFSB" -, 5 - "O que fazer quando a ideia ganha corpo(s) e subjetividade(s)" e 6 - "Entre fissuras, brechas e rachaduras: ser flor entre as pedras" têm como fio condutor as perguntas orientadoras da pesquisa e como matéria fundamental o diálogo dos conhecimentos produzidos sobre os temas com os dados e relatos dos sujeitos. O exercício será de triangulação e cotejamento das informações coletadas nas fontes documentais, mas sobretudo nas entrevistas com professores e estudantes, que serão interpretadas à luz das lentes teóricas

selecionadas para orientar este estudo. Cada parte do trabalho focará uma questão, sem esgotar-se nela.

Os títulos e subtítulos de cada capítulo são fruto da construção de eixos e sub-eixos de análises que emergiram no e a partir do campo. O capítulo 4 versa sobre a gênese e implementação da UFSB e do PPGER, tomando-a como política pública que se insere no contexto de interiorização e expansão do ensino superior público através do REUNI, mas que também é fruto da atuação política e protagonismo do Movimento Negro (Gomes, 2017). Essa análise deu-se sob três pontos de vista: dos documentos de criação da universidade, dos professores e dos estudantes. Neste momento são evidenciadas as contradições da universidade, já anunciadas nos seus documentos oficiais, em se constituir como inovadora e inclusiva dentro de um sistema tradicional e excludente. Mas aqui também são trazidas as pistas de que este ambiente hostil é o mesmo que permite emergir as práticas insurgentes que causam fissuras na estrutura, forçando um movimento de reconfiguração das relações institucionais e pessoais.

O capítulo 5 dedicar-se-á a problematizar os (des)encontros das políticas com os sujeitos, das intenções com as ações, das condições materiais com as necessidades práticas, as disputas evidentes e tácitas etc. Ele se constituirá basicamente a partir da análise das entrevistas e observações do campo, que deram conta de demonstrar os desafios e possibilidades que a aproximação com os estudantes, suas histórias, subjetividades e expectativas trouxeram para o Programa, para os docentes e para os próprios estudantes. Aqui serão compartilhadas as descobertas e tensões que o encontro desses sujeitos trouxe como resultado institucional e micropolítico.

A última peça que irá compor essa tríade de análise do fenômeno, o capítulo 6, foi pensado como espaço de compartilhamento das soluções criativas para enfrentamento dos desafios do contexto. As estratégias e soluções que foram sendo engendradas no e pelo processo serão descritas e problematizadas à luz da teoria, na tentativa de identificar as efetivas contribuições dessa experiência para o campo do ensino universitário e da educação intercultural e crítica voltada para a abordagem das questões raciais.

O sétimo e último capítulo intitulado "Ensaio para conclusões e possibilidades" apresentará as considerações finais e conclusões da pesquisa, com

a preocupação de trazer alguns horizontes para a reconstrução dos saberes, práticas e práxis da docência universitária comprometida com os processos de emancipação dos sujeitos e superação das desigualdades.

O sentido desta pesquisa reside fundamentalmente na dialogicidade a que se propõe, nas múltiplas vozes que se dispõe a ouvir. Ou seja, na oportunidade de voltar a crescer, dialogar, trocar, e - por que não dizer – tocar e ser tocada por/com outras pessoas que, assim como eu, dedicam-se à docência e estão implicadas em aprender a ler, para “ensinar seus camaradas”.

2 Se quer saber o final, preste atenção no começo.¹

As mudanças aceleradas no contexto social mais amplo têm impulsionado o reposicionamento da questão da diversidade epistemológica nas ciências sociais e humanas que, embora ainda não tenha ganhado centralidade nos estudos e pesquisas, ao menos saiu da periferia desse campo de conhecimento, que igualmente experimenta uma crise de paradigmas. Esse movimento, que ocorreu também como consequência da mobilização e organização de grupos historicamente subalternizados, trouxe à baila uma série de questões para as políticas públicas, o currículo e a formação de professores, que passaram a ter que dar conta de políticas, propostas curriculares e práticas emancipatórias.

Esta pesquisa surge neste contexto, cujas questões que emergem têm demandado e provocado alterações estruturais nas políticas de formação inicial e continuada de professores. É possível constatar que estas novas políticas, ainda que timidamente, procuram investir no preenchimento de uma lacuna histórica no processo educacional brasileiro: a promoção de uma educação intercultural nas escolas, que rompa com a lógica da aculturação homogeneizante ainda vigente. Elas também são frutos do investimento, luta e trabalho de pesquisadores da área (Gomes, 2005; Carvalho, 2005; Silva & Gonçalves, 1998; 2003) e de movimentos sociais, principalmente os movimentos negros; e estão sendo criadas e implementadas sob o argumento de que a promoção de uma educação de qualidade, democrática e cidadã não pode prescindir do reconhecimento e da valorização da dimensão cultural que atravessa os ambientes educativos - e as relações em geral - e podem criar processos de ensino e aprendizagem mais significativos.

As leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008² se configuram como resultados destas políticas de ações afirmativas e uma das principais estratégias nas lutas pela redução das desigualdades. Elas são o que Catherine Walsh (2016) chama de brechas decoloniais, ou seja, fissuras, aberturas, rachaduras que se apresentam no todo hegemônico e que, dependendo das ações realizadas em seu interior, podem

¹ Provérbio africano

² Leis que estabelecem a obrigatoriedade de inserção nos currículos das escolas e dos cursos de formação docente do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

se transformar em fraturas, rupturas ou corrosões nas estruturas da razão e do poder moderno/colonial.

Como anunciado anteriormente, a minha vinculação ao tema da formação docente para o enfrentamento das questões étnico-raciais deu-se inicialmente como consequência dos embates e desconfortos com a minha própria incapacidade de tratar de forma pedagogicamente adequada a diversidade presente na sala de aula e determinante das relações no ambiente escolar. Por essa razão, ingressei no mestrado para investigar a experiência pioneira do curso de formação continuada de professores(as) realizado através do Projeto Escola Plural: A Diversidade está na Sala de Aula - uma parceria da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador com o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) e Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero (CEAFRO), com apoio da Fundação Ford e do Fundo da Nações Unidas para a Infância (Unicef), desenvolvido a partir do ano 2000. Esta experiência configurou-se como um pontapé inicial importante no enfrentamento do racismo na escola, pois aconteceu antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003, e serviu de inspiração para a elaboração de algumas políticas educacionais de ações afirmativas que surgiram após a sua realização. Naquele momento me interessava uma política de formação continuada de professores e a compreensão sobre como ela interferia ou não no fazer docente da sala de aula.

Ao aproximar-me dos estudos sobre a decolonialidade, interculturalidade, (Walsh, 2012, 2016; Candau, 2016) e epistemologias do sul (Sousa Santos, 2010), vi neste referencial teórico o potencial para explicar as razões pelas quais, passados dezesseis anos da implementação da Lei nº 10.639/2003 e onze anos da Lei nº 11.645/2008 e suas diretrizes, percebem-se poucas mudanças estruturais no *modus operandi* da escola em relação aos grupos subalternizados que estas leis focalizam. Antes, as razões para a timidez das transformações eram atribuídas, principalmente, ao pouco investimento na oferta de cursos de formação de professores e à indisponibilidade de material didático. Atualmente estes argumentos já não se sustentam nos fatos e a hipótese dos entraves impostos pelo racismo institucional³ que vigora no país vai ganhando força como justificativa

³ “[...]Também denominado racismo sistêmico, mecanismo estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados - negr@s, indígenas, cigan@s, para citar a realidade

para os poucos substanciais avanços nesta agenda. Em contrapartida, as denúncias desse racismo institucional e estrutural têm se intensificado e cada vez mais encontram ressonância entre uma diversidade de pessoas e grupos ligados aos movimentos negros ou não. Nesse sentido, as redes e mídias sociais hoje cumprem uma dupla e contraditória função: a de reprodução *versus* visibilização, denúncia e combate ao racismo.

Considerando que em termos de racismo institucional a universidade é um dos espaços privilegiados de sua manifestação, seja pela sub-representação de membros dos grupos historicamente subalternizados em seu quadro discente e docente, quanto pelos discursos e práticas discriminatórias que circulam e (re)produzem, faz-se premente olhar com apuro para este espaço. Voltar as lentes investigativas para a universidade justifica-se também pelo fato das políticas de ações afirmativas que focalizam o ensino superior - para além daquelas que contemplam a reserva de vagas - ainda serem objeto de pouca atenção de pesquisadores. Normalmente estas pesquisas debruçam-se sobre a “democratização do ensino superior”, reduzindo-a à essa ideia de reserva de vagas e desconsiderando que a democratização vai além da garantia do acesso, mas deve abarcar também as questões da permanência e a incorporação das demandas e propostas formulados pelas organizações de representação desses grupos (MATO, 2016).

No Brasil, um exemplo da progressão dessas políticas no campo da educação e do resultado da pressão dessas organizações de representação de grupos subalternizados é o caso do Programa Diversidade na Universidade. Instituído por meio da Lei nº 10.558/2002, ele tinha o propósito de promover um maior acesso de estudantes negros e indígenas ao ensino superior a partir da prestação de suporte financeiro a organizações e entidades com experiência na oferta de cursos pré-vestibulares voltados para estes grupos raciais. Como resultado das pressões das diversas entidades que compõem os movimentos

latino-americana e brasileira da diáspora africana - atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeitos nestes grupos. Trata-se da forma estratégica como o racismo garante a apropriação dos resultados positivos da produção de riquezas pelos segmentos raciais privilegiados na sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda a manter a fragmentação da distribuição destes resultados no seu interior. O racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas - atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial” (WERNECK, 2012, p. 17).

sociais de combate à exclusão social - notadamente o(s) movimento(s) negro(s) -, o programa acabou levando para o interior do Ministério da Educação (MEC) uma intensificação das demandas pela ampliação de iniciativas para a redução das desigualdades educacionais e teve papel preponderante na criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), hoje extinta.

Esta iniciativa pode ser entendida como uma das precursoras das políticas de inclusão educacional de negros e indígenas, que passam a ser delineadas e inseridas na agenda pública a partir dos anos 2000. Elas se iniciam com foco na incidência sobre a transição do ensino médio para o ensino superior – através do investimento em cursos preparatórios pré-vestibulares – e chegaram até a criação de universidades com perspectivas teóricas pretensamente contra hegemônicas. Nesta circunstância, o que era uma brecha decolonial, aberta pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, se transforma numa rachadura da razão e do poder moderno/colonial, porque é fruto da resistência e da insurgência de movimentos sociais que desafiam a hegemonia monocultural e, neste caso, ocuparam um estratégico espaço institucionalizado de poder extremamente valorizado na cultura ocidental-moderna.

Em função das demandas específicas do Brasil em termos de construção de quadros qualificados de profissionais das mais diversas áreas e, em particular, das demandas desses grupos, essas novas universidades foram criadas procurando contemplar áreas de atuação estratégicas - como a formação de professores - e a atenção às diversidades – étnicas, religiosas, de gênero e etc. -, com uma tentativa clara de agregar outras racionalidades ao ambiente universitário. Contudo, essas mudanças engendram processos complexos para o consolidado modelo universitário brasileiro, principalmente no tocante aos saberes e práticas dos docentes que ali atuam. Pensar sobre quais bases epistemológicas estas novas instituições e seus atores irão se constituir e atuar, configura-se como uma relevante questão a ser problematizada.

É por essa razão que surge o interesse em pesquisar experiências inovadoras de formação de professores em instituições que se alinhasssem com a perspectiva intercultural e decolonial, visto que estes se configuram como novos paradigmas epistemológicos assentados na afirmação da diferença e eliminação

das desigualdades e também como um desafio ético e político ao pensamento moderno-ocidental. As experiências, realizações, desafios e contradições que estas inovações apresentam para os gestores, docentes, alunos e comunidades nas quais essas instituições se localizam ofertam um manancial rico de possibilidades de análise e de reconfiguração do ensino superior brasileiro.

Implicada no levantamento das universidades brasileiras com esse perfil, foram realizadas pesquisas na internet que deram conta de revelar duas situações, sobretudo a partir de 2007: instituições já existentes em processo de reconfiguração, como a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a criação de novas instituições. Dentre estas últimas, duas particularmente chamaram a atenção: (i) a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Criada em 2010 e com sedes em municípios do interior da Bahia (São Francisco do Conde) e do Ceará (Redenção), a UNILAB nasce com a missão de ancorar e praticar - pelo menos no plano das intenções - o princípio da interculturalidade no processo de formação. O seu diferencial é a promoção do intercâmbio entre estudantes de países africanos e do Timor Leste que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), distinguindo-se assim da maioria das universidades brasileiras.

Já a UFSB, criada em 2013, é composta por três campi (Itabuna, Teixeira de Freitas e Porto Seguro) que, além de ter proposta e arquitetura curricular inovadoras e fundamentar-se na “Ecologia de Saberes” de Boaventura de Sousa Santos (2003), tem como uma das suas razões de ser⁴: “fomentar paz, equidade, solidariedade e aproximação entre gerações, povos, culturas e nações, contrapondo-se a toda e qualquer forma de violência, preconceito, intolerância e discriminação” (UFSB, 2013, p. 18). Ambas universidades surgiram no bojo das políticas de democratização, interiorização e internacionalização do ensino superior público e estão voltadas para atender, prioritariamente, o público primaz das ações afirmativas vigentes no Brasil, através de um complexo e diversificado sistema de reserva de vagas.

⁴ A UFSB esclarece em sua Carta de Fundação usa o termo “razão de ser” em substituição ao termo missão.

Inicialmente decidida a investigar as possíveis contribuições teóricas e metodológicas das experiências educativas dos estudantes universitários de uma instituição inovadora para a construção de um currículo justo e promotor da educação intercultural nas escolas, modifiquei o curso da pesquisa. Ao refletir - a partir dos textos e discussões com meus pares e, sobretudo, a partir da experiência de reinserção na universidade, isto é, na PUC-Rio, após sete anos -, comecei a me questionar sobre o ambiente universitário e, particularmente, sobre os professores que formam estes futuros professores. Passei então a interessar-me por investigar os docentes destas instituições, que estão atualmente com o desafio de implementar esses novos paradigmas de universidade - que se propõem a subverter minimamente a lógica da produção e distribuição de conhecimento vigentes neste espaço -, muitas vezes sem terem nenhuma referência sobre outros modos de fazer ensino, pesquisa e extensão que não aqueles similares aos quais foram formados, ou seja, o ocidental-moderno centrado no norte global.

A riqueza de possibilidades que, tanto a UNILAB quanto a UFSB apontam como promessa, colocou-me a dificuldade de fazer uma opção entre as duas instituições. Diante da necessidade de definir um campo para a pesquisa, me impliquei na tarefa de estabelecer critérios que pudessem favorecê-la. Neste caso, a dimensão prática da formação docente desperta-me maior interesse, por reconhecer que a materialidade, ou o “como” das discussões empreendidas no ambiente universitário, é condição para a efetiva mudança que se pretende engendrar nos espaços educativos. Essa foi a principal razão pela qual fizemos a opção pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da UFSB.

2.1 As razões da pesquisa

Tendo em vista o desafio da educação brasileira de (re)construção de um currículo e de práticas que contemplem as novas demandas da sociedade, hoje voltadas para a promoção da equidade e para a atenção às diversidades, torna-se relevante pensar na proposição e execução de novos modos de ensinar e aprender no contexto universitário. Compreender quais caminhos investigativos/formativos convergem para favorecer essa (re)construção é imprescindível e estratégico, assim como compreender as possíveis contribuições da decolonialidade e

interculturalidade neste processo, considerando que os estudos sobre a temática são recentes e incipientes no Brasil e América Latina, embora estejam desenvolvendo-se de forma profícua e promovendo debates extremamente pertinentes para o campo da educação. Somado a isso, pensar na atuação de docentes universitários dentro destas premissas pedagógicas é desafiador, instigante e necessário.

Destarte, definimos como objeto desta pesquisa a (re)construção dos saberes e das práticas de docentes em universidades que se propõem a romper como os paradigmas institucionais e epistemológicos tradicionais, dito de outro modo, o pensar e o agir do docente universitário a partir das fissuras e brechas decoloniais. No caso particular da instituição e curso selecionados, a evidente vinculação com as questões étnico-raciais adensa o desafio destes profissionais e certamente instiga mais ainda nosso interesse.

A escolha da UFSB e seu curso de mestrado do PPGER deu-se fundamentalmente pelo fato de identificarmos nesta instituição e nesse Programa, - ainda que, inicialmente, apenas do ponto de vista do projeto institucional - a busca pela ruptura com o paradigma de universidade tradicional. Soma-se a isso o fato de se tratar da pós-graduação, espaço menos afetado pelo pensamento contra hegemônico e pelas políticas de diversidade, pelo menos da perspectiva do acesso. Essas rupturas estão expressas desde o edital de seleção dos estudantes do PPGER e sua proposta inclusiva, até o processo de formação proposto, disciplinas oferecidas e referências teórico-conceituais decoloniais e interculturais. Também teve relevância o fato de a universidade localizar-se em uma região periférica do país – considerando-se os lócus de produção de conhecimento - e o Programa estar em fase de implementação, visto que no período da pesquisa encontravam-se em decurso de formação da primeira turma do curso. Poder acompanhar a gênese e o desenvolvimento da proposta pareceu bastante estratégico no tocante a compreensão dos êxitos e desafios do processo, o que fortalece a possibilidade de contribuição ao tema e campo da pesquisa.

Portanto, compreender como docentes do PPGER da UFSB concebem, constroem e assumem nas suas atividades acadêmicas uma prática e uma práxis centrada na perspectiva decolonial e intercultural, efetivando o giro epistêmico

demandado pela ruptura com os paradigmas epistemológicos tradicionais é o propósito central desta pesquisa. Para isso, será necessário:

- 1) Descrever a gênese e implementação do PPGER da UFSB;
- 2) Identificar as motivações dos docentes para a vinculação ao PPGER da UFSB;
- 3) Identificar e analisar as principais mudanças no trabalho docente exigidas pela atuação em contexto universitário que se propõe romper com os paradigmas institucionais e epistemológicos tradicionais, bem como os caminhos adotados pelos docentes para (re)construção dos seus saberes a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural focalizada nas relações étnico-raciais;
- 4) Analisar como se dão os processos de assunção e construção de uma prática e práxis assentada na perspectiva decolonial e intercultural;
- 5) Conhecer e problematizar os limites e possibilidades de efetivação e consolidação do giro epistêmico docente para a abordagem e reconfiguração das relações étnico-raciais no ambiente universitário.

Uma vez percorrida essa trilha, far-se-á possível responder ao problema central desta pesquisa, que se traduz na seguinte questão: quais possibilidades e desafios são colocados para os saberes e práticas de docentes universitários a partir da adoção de uma perspectiva decolonial e intercultural focalizada nas relações étnico-raciais?

Com o propósito de compor um caminho investigativo que convirja para responder à questão central proposta, a pesquisa orientar-se-á pelas seguintes questões específicas:

- (i) Como se deu a gênese e está se dando a implementação do programa?
- (ii) Quais as motivações dos docentes para criar e se vincular a um programa de pós-graduação de perspectiva decolonial e intercultural focalizado nas relações étnico-raciais?
- (iii) Quais as principais mudanças no trabalho docente exigidos pela atuação em contexto universitário que se propõe romper com os paradigmas institucionais e epistemológicos tradicionais?
- (iv) Quais caminhos têm adotado para (re)construção dos seus saberes a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural focalizada nas relações étnico-raciais?

(v) Como estão se dando os processos de assunção e construção de uma prática e práxis assentada na perspectiva decolonial e intercultural?

(vi) O que identificam como limites e como possibilidades de efetivação e consolidação do giro epistêmico docente para abordagem e reconfiguração das relações étnico-raciais no ambiente universitário?

Ao focalizar os saberes e as práticas de docentes universitários no âmbito da pós-graduação - temática pouco explorada pela literatura da área - esta pesquisa desloca o eixo das discussões mais comumente realizadas que, no contexto do ensino superior, tendem a abordar as políticas em si, as instituições ou os sujeitos que por elas são beneficiados. Adiciona-se a isso o fato da maioria destes docentes ter sido formada e, provavelmente, ter atuado em suas trajetórias profissionais, até então, numa lógica muito diferente daquela adotada pelo PPGER da UFSB, demandando destes um investimento grande na (re)construção dos seus saberes e práticas.

Portanto, as respostas às questões aqui propostas e as experiências reveladas e desveladas no decurso da pesquisa poderão apontar pistas que subsidiem a reflexão sobre as possibilidades e limites de construção de um modelo de universidade que esteja atenta e alinhada com as transformações necessárias à construção de uma sociedade efetivamente democrática, justa, equânime, sensível às diferenças e refratária a qualquer tipo de discriminação e desigualdade, a partir da atuação intencional, consistente e consciente de seus docentes.

2.2 Caminhos e fontes de investigação

Tendo em vista o seu objeto e objetivos, esta pesquisa configura-se como qualitativa, pois ela:

(...) envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Entendendo a pluralidade da pesquisa qualitativa e a importância da sua ligação com o objeto de estudo, consideramos pertinente a utilização de

entrevistas compreensivas, análise documental e observação participante como principais técnicas de levantamento de dados.

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais.[...]Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17).

A pesquisa também teve características de um estudo de caso, visto que se projeta para a análise abrangente de uma unidade social, tomada como um todo, no caso o Mestrado Profissional do PPGER da UFSB. O método estudo de caso deve ser usado, segundo Banoma (1985 *apud* BRESSAN, 2000, p. 5), "quando um fenômeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para permitir a proposição de questões causais e quando [...] não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre", critérios que se enquadram no objeto de pesquisa em questão.

Desta forma, a coleta de dados da pesquisa deu-se na seguinte conformidade: (i) análise de documentos produzidos pela UFSB em geral e o PPGER em particular; (ii) entrevista compreensiva com 8 dos 12 docentes que fundaram o PPGER; (iii) entrevista compreensiva com 1 professor recém admitido na equipe de docentes do programa; (iv) entrevistas individuais e em grupos, com 9 estudantes do PPGER e; (v) observação participante de seminários processuais e outras atividades acadêmicas.

A primeira estratégia de coleta foi a análise documental, que teve como foco os documentos oficiais da instituição e do PPGER que seguem listados na tabela abaixo:

Documento	Ano
1. Carta de Fundação e Estatuto da UFSB	2013
2. Plano Orientador	2014
3. Apresentação de Proposta de Cursos Novos (APCN)	2017
4. Recomendação do Mestrado	2017
5. Apresentação do Mestrado	2017
6. Regimento do Mestrado	2017
7. Edital de Credenciamento de Docentes	2017
8. Edital de Seleção de Estudantes	2017
9. Edital de Seleção de Estudantes	2018
10. Edital de Seleção de Estudantes (Itabuna)	2019

11. Edital de Seleção de Estudantes (Porto Seguro)	2019
12. Edital de Seleção de Estudantes (Teixeira de Freitas)	2019
13. Edital de Credenciamento de Professores (Porto Seguro)	2019
14. Regimento do Mestrado Revisado	2019
15. Documento Norteador do Produto Final	2019

Tabela 1 - Inventário das fontes documentais.

Fonte: Da autora.

A noção de documento aqui adotada alinha-se com a abordagem mais globalizante da história social que considera documento ou fonte

[...] tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho[...]. Pode tratar-se de textos escritos, mas também documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos e etc.” (CELLARD, 2008).

Estes documentos apresentam em grande parte as diretrizes, os referenciais teóricos e metodológicos adotados pelos docentes, as elaborações, apropriações, experiências e mudanças no Programa - que ocorreram em função da reflexão crítica dos docentes e/ou pressão dos estudantes. A análise dos documentos permitiu o delineamento das questões apresentadas aos participantes durante as entrevistas, as linhas de observação e análise dos dados coletados e a construção de hipóteses e sínteses que fundamentaram a investigação.

A entrevista compreensiva foi a técnica de coleta de dados utilizada com os(as) docentes e estudantes da universidade, porque possibilitou a articulação entre formas tradicionais de entrevista semidirética e as técnicas de entrevista de natureza mais etnográfica. Segundo Ferreira (2014, p. 981-982),

promotora de uma lógica de criatividade e de descoberta científica fundadora de novas teorias e conceitos, mais do que uma lógica de demonstração e ilustração de teorias previamente construídas, a entrevista compreensiva procura produzir novas proposições teóricas, através de uma articulação estreita e contínua entre o processo de recolha de dados e o processo de formulação de hipóteses. Estas serão tanto mais criativas quanto enraizadas nos dados recolhidos.

A adoção desta estratégia demanda a assunção de uma postura da pesquisadora enquanto artesã intelectual, no sentido atribuído por Kaufmann (2013), ou seja, aquela que não vai a campo apenas para acumular e descrever informações e sim a que apresenta uma disposição para conhecer, compreender e

participar da realidade do(a) entrevistado(a), promovendo assim elaborações intersubjetivas na construção e compartilhamento de suas narrativas e reflexões.

O PPGER possuía na ocasião da sua criação e listados na Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) submetido à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) um quadro com 12 docentes e por essa razão optamos pela seleção de 8 destes profissionais a serem entrevistados, distribuídos entre os três *campi*. Além dos docentes que participaram da criação do programa, entrevistamos o professor indígena admitido mais recentemente na equipe, com vistas à ampliação da representatividade dos grupos aos quais o curso atende prioritariamente. Desta forma, o universo de professores entrevistados totaliza 09 profissionais vinculados e atuantes no curso investigado.

Também interessa à pesquisa o diálogo com os(as) estudantes, na proporção de um para um em relação aos docentes, buscando-se a representatividade dentre os três *campi*. Isso significa que a pesquisa contou com 09 estudantes, prioritariamente cotistas, cujos depoimentos foram coletados através da técnica de entrevista compreensiva e entrevista em grupo. Esta técnica caracteriza-se como um recurso valioso para a compreensão do processo de construção de percepções, atitudes, preferências, necessidades e representações sociais de grupos humanos (Veiga & Gondim, 2001). É comumente utilizada nas investigações de questões complexas, no desenvolvimento e implementação de programas, com aspectos relacionados a dificuldades, necessidades ou conflitos pouco explicitados. Também é indicada porque a interação é fomentadora de respostas e/ou ideias mais interessantes, novas ou originais sobre uma questão, como no contexto da pesquisa ora proposta (KIND, 2004).

O diálogo com estudantes justificou-se no fato de a pesquisa objetivar compreender se e como a prática e a práxis dos(as) docentes universitários assentam-se efetivamente na perspectiva decolonial e intercultural e quais são as aproximações e distanciamentos entre a perspectiva teórica adotada e suas práticas efetivas. Deste modo, só seria possível ter maior clareza acerca destas questões a partir da interlocução e escuta ativa sobre as percepções dos(as) estudantes que se relacionam diretamente com o pensar e o agir dos principais sujeitos desta pesquisa, portanto, não se poderia prescindir da sua participação mais direta.

As entrevistas foram realizadas em diferentes momentos entre os meses maio de 2018 e maio de 2019, com o objetivo de captar as experiências, (re)elaborações, percepções e práticas adotadas pelos sujeitos ao longo do tempo. Isso se justifica pelo fato da pesquisa intentar também compreender e descrever o processo de implementação do programa, a (re)construção dos saberes e práticas dos docentes, identificar as aproximações e distanciamentos entre a perspectiva teórica adotada e suas práticas efetivas e problematizar os limites e possibilidades de efetivação e consolidação do giro epistêmico no ambiente universitário para tratamento das relações étnico-raciais. Entrevistá-los em diferentes momentos permitiu captar e compreender esses processos de maneira mais eficaz e efetiva.

O quarto e último recurso de coleta de dados foi a observação, que se configurou neste estudo como estratégia complementar e se deu com o objetivo de conhecer os principais processos de interação entre docentes e estudantes, docentes e conhecimentos e docentes e os contextos nos quais estão inseridos, pois estas foram questões relevantes no decurso da investigação. Trata-se de uma estratégia de compreensão e apropriação do real “de baixo para cima”, que favorece a captação das sutilezas que envolvem os processos e os fatos nos quais os sujeitos da pesquisa estão envolvidos e que os documentos e entrevistas não dão conta de expressar, mas que são capazes de emergir a partir da interação do pesquisador com o e no campo.

Pelo fato de a literatura definir, em geral, a observação como um procedimento que implica necessariamente a permanência prolongada no campo (Jaccoud & Mayer, 2008), entendemos a necessidade de destacar que as observações realizadas no âmbito desta pesquisa não assumiram estas características e, por essa razão, estão definidas como estratégia complementar. Elas se deram no período concomitante ao diálogo direto com os sujeitos da pesquisa e centraram-se nas atividades de seminários processuais⁵ e o processo de investigação em residência⁶, que ocorreram em período viável para coleta de dados necessários à elaboração da pesquisa.

⁵ Atividade acadêmica que visa acompanhar o processo de pesquisa, com a participação de membros externos. Equivalente à qualificação.

⁶ “[...]Refere-se a uma pesquisa participante no ambiente educacional formal ou não formal, que visa a inserção do aluno no contexto específico no qual deve desenvolver sua pesquisa, a fim de realizar uma aproximação inicial com o lócus da pesquisa, levantar demandas para o seu projeto de pesquisa e realizar os procedimentos iniciais da sua pesquisa-ação de Mestrado, buscando, com

A análise dos resultados foi feita à luz dos seus objetivos e simultaneamente dentro e fora do campo, por meio de progressivas elaborações, em um processo interativo da teoria com a prática. Operar nesta perspectiva traduziu-se como uma oportunidade de compreensão e descrição sobre as formas pelas quais os discursos adequam-se às condutas e os sujeitos da pesquisa atribuem sentidos às suas ações (Jaccoud & Mayer, 2008). A análise de conteúdo traduziu-se como melhor estratégia, pela possibilidade de ser aplicada a uma diversidade de discursos e formas de comunicação, independentemente do seu suporte e por partir do pressuposto de que é possível identificar conteúdos latentes, desvendar sentidos “escondidos” por detrás de um discurso aparente, simbólico e polissêmico.

Questões de Pesquisa	Estratégias para obtenção dos dados	Instrumento de coleta dos dados	Sujeitos amostra
(i) Como se deu a gênese e está se dando a implementação do programa?	(i) Análise de documentos da UFSB; (ii) Análise de documentos do PPGER; (iii) Entrevistas com professores e estudantes; (iv) Observações nos campi; (iv) Vídeos e notícias sobre a instituição	(i) Carta de Fundação, Estatuto e Plano Orientador da UFSB; (ii) Apresentação da Proposta de Cursos Novos (APCN); Recomendação do Mestrado; Regimento do Mestrado; Edital de Seleção dos Estudantes (2017, 2018 e 2019); Editais de Credenciamento de Professores (2017 e 2019); Regimento do Mestrado Revisado (2019) e; Documento Norteador do Produto Final (2019) (iii) Roteiro de entrevistas com professores e estudantes (iv) Anotações	(i) 9 Professores (ii) 9 Estudantes
(ii) Quais as motivações dos docentes para criar e se vincular a um programa de pós-graduação de perspectiva decolonial e	(i) Entrevistas com professores	(i) Roteiro de entrevista	(i) 9 professores

seus resultados, o desenvolvimento deste espaço. Será realizado pelos alunos, individualmente ou em grupo, a partir do levantamento das demandas destes espaços e da formação dos proponentes, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação com os movimentos sociais da região, com as políticas públicas e com os interesses da comunidade.” (UFSB, 2017, p.4)

intercultural focalizado nas relações étnico-raciais?			
(iii) Quais as principais mudanças no trabalho docente exigidas pela atuação em contexto universitário que se propõe romper com os paradigmas institucionais e epistemológicos tradicionais?	(i) Análise de documentos da UFSB (ii) Análise de documentos do PPGER (iii) Entrevistas com professores (iv) Entrevistas com estudantes (v) Observações nos campi	(i) Carta de Fundação, Estatuto e Plano Orientador da UFSB; (ii) Ementas de Disciplinas do PPGER; (iii) Roteiros de entrevista com professores e estudantes;	(i) 9 Professores (ii) 9 Estudantes
(iv) Quais caminhos têm adotado para (re)construção dos seus saberes a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural focalizada nas relações étnico-raciais	(i) Entrevistas com professores (ii) Entrevista com estudantes	(i) Roteiros de entrevista com professores e estudantes;	(i) 9 professores (ii) 9 estudantes
(v) Como estão se dando os processos de assunção e construção de uma prática e práxis assentada na perspectiva decolonial e intercultural?	(i) Análise de documentos do PPGER (ii) Entrevistas com professores (iii) Entrevista com estudantes	(i) Editais de seleção de estudantes (2017, 2018, 2019); (ii) Editais de Credenciamento de Professores (2017 e 2019) (iii) Regimento do Mestrado Revisado (2019) (iv) Roteiros de entrevista com professores e estudantes	(i) 9 professores (ii) 9 estudantes
(vi) O que os identificam como limites e como possibilidades de efetivação e consolidação do giro epistêmico docente para abordagem e reconfiguração das relações étnico-raciais no ambiente universitário?	(i) Entrevistas com professores (ii) Análise de documentos do PPGER	(i) Roteiro de entrevista (ii) Editais de Credenciamento de Professores (2017 e 2019); Regimento do Mestrado Revisado (2019); Documento Norteador do Produto Final (2019) e; Ementas de disciplinas.	(i) 9 professores

Tabela 2 - Quadro-síntese dos caminhos de investigação

Fonte: Da autora.

2.3 Os entrevistados e as entrevistas

A seleção de sujeitos de uma pesquisa constitui-se como tarefa estratégica e fundamental para o êxito do processo. No contexto de uma investigação que propõe a reflexão sobre temas complexos, cheios de nuances e pouco explorados, este desafio se adensa. Encontrar professores universitários que se dispusessem a falar - e (se) expor - suas percepções e experiências acerca de questões que dizem respeito às suas concepções e suas práticas no contexto de uma pós-graduação em fase de implementação, aparentemente constituía um desafio ainda maior.

O estabelecimento de critérios para selecionar no quadro docente aqueles que considerávamos imprescindíveis de serem ouvidos foi se construindo no campo, na medida em que as informações iam emergindo e os sujeitos iam sendo situados no contexto. No caso dos docentes, a primeira seleção se deu a partir da consulta à lista de profissionais vinculados ao programa, com o propósito de: (i) quantificá-los; (ii) buscar seus contatos na *internet* e (iii) pensar em estratégias de aproximação. Um segundo movimento foi buscarmos aproximação com uma das docentes que, por sua vez, tinha proximidade com outro professor conhecido, recorrendo a uma estratégia defendida por Bourdieu (1999) para garantir uma comunicação "não-violenta". Esta professora, além de se dispor a participar da pesquisa, ajudou a construir a trilha que nos levaria aos atores fundamentais que comporiam a trama de narrativas que deram substância ao trabalho.

A abordagem foi feita inicialmente por e-mail e, entre aqueles que responderam positivamente, foram iniciados os protocolos de diálogo e aproximação. Antes da entrevista, foram feitas pesquisas preliminares sobre cada docente, que tinham como propósito identificar: (i) formação inicial; (ii) produção acadêmica; (iii) tempo de formação; (iv) instituições nas quais estudou e atuou; (v) experiência com docência no ensino superior e (vi) vinculação com os temas e o referencial teórico presente nos documentos oficiais da instituição.

Estas análises preliminares tinham por objetivo mapear os sujeitos, buscando aproximações e distanciamentos entre suas trajetórias, produções e atuação na área do ensino e das relações étnico-raciais. Sem pretensão de criar categorias, conhecer suas trajetórias favoreceu tanto a abordagem inicial, quanto a personalização e aprofundamento dos diálogos estabelecidos.

Com certa surpresa, houve grande receptividade dos docentes à proposta da pesquisa e estes logo se mostraram solícitos, entusiasmados e disponíveis à

colaboração. Considerando que dos doze consultados, quatro foram os que não responderam ao contato ou declinaram do convite, tivemos uma adesão significativa. De algum modo, estas respostas configuraram-se como pistas importantes sobre os sujeitos, suas relações e compromisso com a produção e disseminação de conhecimento e as novas formas de se fazer e construir relações e significados no contexto acadêmico.

As entrevistas foram feitas individualmente em locais variados: nas dependências da universidade, na residência dos professores e em locais públicos escolhidos por eles. Para orientar os diálogos, procuramos elaborar um roteiro (Anexo 1), ao qual os participantes não tiveram acesso, com cinco questões estruturantes que delimitaram os eixos temáticos da entrevista relacionando-os com os objetivos da investigação: (i) trajetória acadêmica e experiência com docência no ensino superior; (ii) motivações para ingresso na UFSB e vinculação ao PPGER; (iii) apreciação crítica sobre a estrutura e funcionamento do Programa; (iv) possibilidades e desafios que identificam e/ou enfrentam para efetivar a proposta no cotidiano do trabalho; (v) a relação com os estudantes e suas demandas. No decurso do diálogo fizemos perguntas específicas a fim de detalhar e compreender mais pormenorizadamente alguma questão trazida pelo entrevistado e que considerássemos relevante, em consonância com a técnica da entrevista compreensiva adotada neste estudo. Todas as conversas foram gravadas com a autorização dos participantes e somam mais quinze horas e meia de diálogos.

Por uma questão ética e confiança com nossos interlocutores dos dois grupos, optamos por substituir seus nomes verdadeiros por nomes fictícios de origem africana. A tabela abaixo apresenta brevemente os(as) professores(as), explicitando apenas informações de caracterização dos sujeitos relevantes para a análise de dados da pesquisa.

Nome	Experiência na Educação Básica	Ano de ingresso no Magistério superior	Experiência Orientações de Mestrado	Experiência questões étnico-raciais	Militante?
1. Akilah	Não	2002	Não	Sim	Sim
2. Jahi	Não	2001	Sim	Não	Sim
3. Fayola	Não	2011	Não	Sim	Sim
4. Nassor	Sim	2003	Não	Sim	Sim
5. Jalil	Sim	2011	Não	Sim	Não

6. Latasha	Não	2006	Sim	Não	Não
7. Shena	Sim	2000	Não	Sim	Não
8. Aziza	Não	1997	Não	Não	Não
9. Akin	Sim	1990	Não	Sim	Sim

Tabela 3 - Características dos professores entrevistados

Fonte: Da autora.

As entrevistas com os professores revelaram outras peças-chave dessa trama: a importância de ouvir os(as) estudantes sempre surgiu nas falas dos professores que acabavam indicando-os para também participar da pesquisa. Embora os critérios para essas indicações fossem relativamente subjetivos, percebemos que os estudantes sugeridos eram, em geral, aqueles que tensionavam as relações com professores, colegas e com o conhecimento produzido e circulante, seja pelos questionamentos, seja pelos deslocamentos que provocavam em função dos lugares ou histórias que evocavam e/ou representavam. Em geral, tratava-se de estudantes que ingressaram na primeira turma, considerados(as) lideranças e figuras de presença destacada no grupo, seja pelas críticas ao processo ou pela produção e desempenho acadêmico. Desta forma, foi-nos possível construir diálogos com sujeitos que representavam a diversidade presente no contexto do PPGER, a saber: pessoas transexuais, militantes de movimentos negros, membros de comunidade tradicional, professores de educação básica, pessoas não negras. Alguns fazem parte de mais de um desses grupos, permitindo a interseccionalidade, o enriquecimento e potencialização dos dados coletados.

Os contatos e negociação com estudantes ocorreram por meio do aplicativo de mensagens de *whatsapp*. Embora todos contatados tenham sido bastante receptivos e demonstrado interesse em participar, os desafios de tempo e deslocamento - já que a maioria trabalha e reside em locais distantes da sede dos municípios onde se encontram os *campi* - inviabilizaram uma maior adesão e participação deste segmento. Por isso, do ponto de vista quantitativo, foram ouvidos nove estudantes de um universo de cinquenta que ingressaram no PPGER em 2017. Considerando que: (i) este número representa uma proporção de um estudante para cada professor e que (ii) eles foram recomendados seguindo critérios de representatividade e relevância no grupo, entendemos ter havido uma representação significativa dos estudantes.

As entrevistas com este grupo aconteceram de duas formas distintas: a primeira foi coletiva envolvendo três estudantes de um único *campus* e a segunda

foi de entrevistas individuais, abarcando seis depoimentos. Todas as conversas ocorreram nas dependências da universidade, com exceção de uma, que foi realizada na escola em que uma das entrevistadas atuava. A maior parte das entrevistas foi realizada na ocasião do "I Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-Raciais - Mulheres, culturas e políticas: diálogos interseccionais, memória, poder e resistências no Sul Baiano", que aconteceu entre os dias 25 e 27 de julho de 2018 no *campus* Paulo Freire em Teixeira de Freitas. O evento foi organizado pelos próprios estudantes, com apoio dos professores orientadores, e reuniu quase todos os alunos dos três *campi*.

Embora negociado um número maior de participantes, alguns não conseguiram chegar por questões relacionadas a transporte e saúde. Desta forma, buscando não desmobilizar os que se fizeram presentes e valorizar o esforço e investimento, optamos por prosseguir com a ação e realizarmos a entrevista, ainda que com adaptações para o contexto que se (re)desenhava apenas do ponto de vista da forma. Não havia obrigatoriedade de as questões serem respondidas individualmente, com exceção do relato sobre a trajetória acadêmica de cada um, que foi o momento de introdução do diálogo. As questões foram sendo apresentadas e os relatos dados iam sendo validados, complementados ou refutados pelos demais. Assim, a entrevista desenrolou-se com alguns tensionamentos evidentes, que foram dando pistas valiosas sobre a dinâmica do grupo, desencadeando uma mudança de estratégia: dali em diante as entrevistas passaram a ser individuais para garantir maior liberdade aos depoentes.

As entrevistas com estudantes, cujo roteiro encontra-se no Anexo 2, se pautaram em eixos temáticos similares àqueles propostos aos docentes, a saber: (i) trajetória acadêmica; (ii) motivação para ingresso no PPGER da UFSB; (iii) os desafios e as possibilidades na vivência da universidade; (iv) a relação com os professores e; (v) a relação com o conhecimento. Também seguiram os mesmos moldes de condução e registro.

Nome	Ingresso por ampla concorrência	Cor/raça	Professor (a) da Educação Básica	Experiência com questões étnico-raciais	Militante?
1. Niara	Não	Negra	Sim	Sim	Sim
2. Amir	Não	Negra	Não	Sim	Sim
3. Mandisa	Não	Negra	Sim	Não	Não
4. Jamila	Não	Negra	Não	Não	Sim

5. Garai	Não	Negra	Sim	Sim	Sim
6. Adimu	Sim	Branca	Sim	Não	Não
7. Luedji	Não	Negra	Sim	Sim	Sim
8. Kito	Não	Negra	Sim	Sim	Sim
9. Kalifa	Não	Negra	Sim	Sim	Sim

Tabela 4 - Estudantes entrevistados(as)

Fonte: Da autora.

Além de realizarmos as entrevistas, foi-nos possível acompanhar algumas (inter)ações entre estudantes e professores no contexto de dois eventos do PPGER - aula inaugural de ingresso da segunda turma (2018), o seminário já mencionado - e de um evento social, o aniversário de uma professora do programa celebrado em um bar. As observações foram registradas em diário de campo e constituíram-se como material complementar às análises.

Tais configurações de grupos de sujeitos e estratégia de coleta de dados confere à investigação uma complexidade que torna o estudo mais original e rico de possibilidades. Nesse sentido, optamos por não fazer uma análise separada das informações coletadas com os dois grupos de sujeitos, mas sim apresentá-las em diálogo com as elaborações teórico-conceituais, ora referendando-as, ora desafiando-as e ora resignificando-as.

2.4 A análise e síntese do material empírico

A construção de um processo analítico e interpretativo de dados empíricos não pode prescindir de rigor e método, assim como todas as etapas de uma pesquisa que se pretenda válida e constitua-se como efetiva contribuição ao campo. Embora possa parecer uma contradição isso dito em uma produção que contesta o modelo universitário e sua lógica que desconsidera outras racionalidades e modos de produzir conhecimento, ainda estamos sob a égide do modelo científico tradicional e convém respeitar suas convenções.

Destarte, em função da permanente preocupação com estes elementos, os instrumentos de coleta dos dados desta investigação já foram elaborados levando-se em consideração o processo de análise que pretendíamos adotar, de modo a favorecê-lo, assim como à sua síntese. Após sua aplicação foram iniciados os procedimentos para a análise que se inspirou nas etapas descritas por Duarte (2004): (i) transcrição e conferência de fidedignidade; (ii) edição do texto; (iii) (re)criação de eixos e sub eixos temáticos de análise; (iv) segmentação do texto

considerando os eixos e sub eixos; (v) organização, interpretação e atribuição de sentidos aos textos considerando os objetivos da investigação e os eixos e sub eixos definidos; (vi) produção de texto resultado da triangulação desse material com as lentes teóricas que orientam e dão sustentação à pesquisa.

Uma particularidade é adicionada a este trabalho em função da configuração dos seus sujeitos: para descrever e analisar o fenômeno e formular quaisquer explicações foi necessário congregarmos as perspectivas dos docentes e dos estudantes. Isso complexifica e enriquece o processo, mas também nos coloca diante do desafio do cuidado redobrado com interpretações enviesadas ou manipulação das informações. Foi-nos preciso definir com muita precisão as formas de tratamento e correlação dos dados, mantendo uma atitude responsável e fundamentada nas teorias já construídas, sem esgotarmos a possibilidade de novas (re)construções. Além disso, todo o trabalho foi orientado pela preocupação em favorecer a interlocução entre as distintas experiências relatadas, sem sobrepor-las, compará-las ou hierarquizá-las; não fazer uso meramente ilustrativo das informações e relatos coletados e; fundamentar a elaboração de hipóteses explicativas para o fenômeno investigado, de modo que estas possam se converter em efetiva contribuição ao estudo da educação intercultural e das relações étnico-raciais.

É importante ressaltar que este trabalho foi elaborado sob rigorosa vigilância epistemológica para garantia da sua confiabilidade e contribuição ao campo. Tratando-se de uma pesquisa que envolve pesquisadores, ou seja, nossos pares, o compromisso tornou-se mais exigente, sobretudo no atual cenário político de contestação da ciência, da pesquisa e da intelectualidade como estruturantes da construção de uma sociedade desenvolvida e justa.

3 LENTES TEÓRICAS

A definição das lentes teóricas que irão embasar uma pesquisa não se constitui tarefa fácil. Quando se trata de uma pesquisa com as características desta que ora apresentamos, o desafio ganha complexidade e novos contornos, visto que uma das principais premissas deste trabalho envolve, de certa forma, tanto a contestação do modelo acadêmico tradicional, suas formas de produzir e disseminar os conhecimentos e a colonialidade do saber que a caracteriza, quanto a defesa da adoção de novas epistemologias que se contraponham ao modelo hegemônico e que signifiquem a ruptura com “a afirmação de uma cultura comum que silencia ou nega os diferentes saberes sociais e as diversas identidades culturais presentes no tecido social [...]” (Candau, 2009, p. 25) e no contexto universitário.

Isso faz com que o nosso local de enunciação carregue e exponha uma contradição para aqueles mais críticos: utilizar os recursos desse modelo tradicional e hegemônico para contestá-lo. Contudo, assumida essa contradição inerente aos trabalhos que versam sobre a questão da colonialidade e da interculturalidade na universidade, defendemos que é possível e importante romper com a lógica da colonialidade sem que abandonemos as contribuições do pensamento moderno-ocidental. A reivindicação é que possamos romper a hierarquia e permitir que outras racionalidades componham e complementem o pensamento, as políticas e as práticas na e com a universidade. De todo modo, se faz importante destacar que, embora afirmemos não abrir mão das contribuições dos intelectuais oriundos dos países do norte global hegemônico, nosso esforço será o de privilegiar os autores e as produções intelectuais oriundas dos países ditos periféricos, preponderantemente os sul-americanos, adotando a postura cunhada por Mignolo (2008) como “desobediência epistêmica”, ainda que soe como uma tentativa.

Levando-se em conta as premissas e contexto da pesquisa, pontuamos que esta sustentar-se-á e orbitará em três eixos teóricos, a saber: (i) a abordagem decolonial: decolonialidade, interculturalidade e educação intercultural; (ii) relações étnico-raciais e educação e; (iii) pedagogia e práxis decolonial. Estes três eixos serão detalhados a seguir, mas trabalhados interseccionalmente.

3.1 Por um giro epistêmico no contexto universitário: a abordagem decolonial e intercultural

Os termos identidade, diversidade e diferença têm ganhado cada vez mais centralidade nas discussões e proposições no campo educacional. A atuação das instituições de educação com uma perspectiva plural, no que tange ao desenvolvimento de práticas que concorram para uma formação equânime e ancorada na tensão entre identidade e diferença, passou a ocupar a pauta de reivindicação dos grupos sociais historicamente subalternizados e tem ganhado corpo e a adesão das políticas públicas, pesquisadores e educadores das mais diversas áreas, apesar da resistência de grupos conservadores.

Considerando as premissas e o contexto da pesquisa – que agrega outras racionalidades ao ambiente de atuação dos professores universitários em questão –, emerge no nosso interesse como campo de necessário aprofundamento os conceitos de colonialidade, decolonialidade e interculturalidade, com base nos estudos realizados pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (MC) (CASTRO-GOMEZ & GROSGOUEL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2006; MIGNOLO 2010; QUIJANO, 2005; WALSH, 2012).

À luz destes conceitos é possível cotejarmos as relações e tensões que permeiam o universo da pesquisa, que se inserem em um contexto de ruptura com a colonialidade, definida por Quijano (2005) como um padrão de poder moderno e permanente que emergiu como consequência da colonização europeia nas Américas e que controla, domina e subordina as populações indígenas e afrodescendentes através da naturalização hierárquica da ideia de raça.

Para compreender esses conceitos é importante retomar resumidamente as origens do pensamento decolonial, que remontam aos estudos pós-coloniais. A teoria⁷ decolonial é um movimento epistêmico, intelectual e político de matrizes teóricas diversas que não apenas contesta, como almeja subverter a lógica de produção de conhecimento vigente, centrada na Europa e nos Estados Unidos. Um dos pilares centrais desses estudos é a crítica à modernidade, apontada como um “mito eurocêntrico” forjado a partir da violência colonial para legitimar o que os

⁷ Usamos o termo *teoria* de acordo com Ballestrin (2103): o fato de que qualquer esforço de teorização feito fora do eixo norte ser chamado de pensamento e não de teoria social e política, em uma evidente tentativa de inferiorização do conhecimento produzido no eixo sul.

homens brancos europeus e estadunidenses consideram “razão universal”, que exclui e subalterniza todo e qualquer outro tipo de racionalidade e identidade. Suas origens estão ligadas aos pós-coloniais, que não se aglutinaram em uma única matriz teórica, pois as experiências de colonização deram-se de formas e em tempos diferentes nos diversos continentes, conferindo especificidades à geopolítica do poder e do conhecimento.

Nesse contexto, ganharam destaque duas vertentes de contestação ao modelo de pensamento eurocêntrico vigente: a do Grupo Asiático dos Estudos Subalternos e a do Grupo Latino-Americano Modernidade/Colonialidade (M/C) (Ballestrin, 2013). Esta pesquisa está filiada às elaborações dos autores do segundo grupo, que é composto por intelectuais de diversas áreas do conhecimento, distribuídos de forma heterogênea por muitos países do continente americano, preponderantemente os do sul.

O grupo M/C surge a partir da dissidência de um conjunto de intelectuais que almejaram ter a América Latina como lócus de enunciação e, por isso, romperam com o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, cuja crítica reside no fato de que sua base teórica se alicerçava preponderantemente em autores europeus e suas pesquisas reproduziam a lógica estadunidense. A principal tese do grupo fundado em 1998 é a de que a colonialidade é constitutiva da modernidade - sua face oculta - e uma das suas mais trágicas consequências, pois opera reforçando desigualdades históricas em diferentes níveis e espaços, mesmo após o seu término enquanto período histórico. É um padrão de poder não formal e “invisível” que determina e hierarquiza o conhecimento, as relações, as formas de trabalho, as culturas e as subjetividades em torno do capitalismo e da ideia forjada de raça (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Faz-se necessário apresentarmos as diferenças não muito evidentes entre os termos colonização/colonialidade e descolonização/decolonialidade que, corriqueiramente são entendidos como sinônimos, contudo, têm definições distintas segundo as elaborações desses autores. O primeiro conceito fundamental é o de colonialidade, “que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990” (Mignolo, 2017, p. 2) e que está atrelado ao processo geopolítico e econômico de exploração capitalista que marca a colonização, mas que não foi extinta com a descolonização dos territórios, ou

seja, sobrevive ao colonialismo. Desta forma, a colonialidade caracteriza-se também pela "continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial" (GROSFOGUEL, 2008, p.126).

Na sua formulação original por Quijano, o “patrón colonial de poder” (matriz colonial de poder) foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade. Os eventos se desdobraram em duas direções paralelas. Uma foi a luta entre Estados imperiais europeus, e a outra foi entre esses Estados e os seus sujeitos coloniais africanos e indígenas, que foram escravizados e explorados. (MIGNOLO, 2017, p. 5)

Para Quijano (2000, p. 342),

[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Atualmente ela também precisa ser compreendida como um

[...] processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais.” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126)

O segundo conceito fundante que nos interessa é o decolonialidade, que surge como uma proposição de Catherine Walsh assim justificada pela autora:

Dentro de la literatura relacionada a la colonialidad del poder, se encuentran referencias [...] tanto a la descolonialidad y lo descolonial, como a la decolonialidad y lo decolonial. Su referencia dentro del proyecto de modernidad/colonialidad inicia en 2004, abriendo así una nueva fase en nuestra reflexión y discusión. Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, des-hacer o revertir de lo

colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas (WALSH, 2013, p. 24-25).

O conceito de decolonialidade emergiu neste grupo como uma ruptura com a tradição eurocêntrica e uma radicalização da descolonização apregoada pelos estudos pós-coloniais, configurando-se como uma nova genealogia de pensamento que a constitui e diferencia das demais. A decolonialidade representaria, assim, a denúncia, a crítica e o enfrentamento da modernidade e da colonialidade. Ela se caracteriza pela insurgência de novas condições de pensamento – outras epistemologias não canônicas - que permitam aos grupos historicamente subalternizados produzir respostas alternativas ao projeto moderno eurocêntrico de poder; superar a hegemonia e as formas de controle das subjetividades, da cultura e da produção de sentidos e de conhecimento, bem como as relações assimétricas e as desigualdades socioeconômicas a que arbitrariamente são submetidos. Esse movimento implicaria no alcance de uma nova liberdade política e na superação dos binarismos que caracterizam a modernidade e a colonialidade (do poder, do saber e do ser): primitivo/civilizado, mágico-mítico/científico, racional/irracional, tradicional/moderno e etc. (QUIJANO, 2005).

Destarte, é proposto o que se convencionou denominar de giro decolonial (Maldonado-Torres, 2008) como forma de subversão, desnaturalização e superação da lógica de pensamento moderno/colonial e de insurgência de novas vozes, novos cenários, repertórios e cosmovisões. Esse giro decolonial - entendido enquanto movimento teórico, político e ético que busca incorporar os conhecimentos subalternos aos processos de produção de conhecimento em vários âmbitos, não só nas ciências sociais, ancora-se na crítica à colonialidade, na contestação da geopolítica do conhecimento e na emergência de novos lugares institucionais ou não, de onde os subalternizados tenham oportunidade de falar e serem ouvidos (CASTRO-GÓMEZ & GROSGOUEL, 2007).

Para efetivar essa proposta de superação do modelo epistemológico eurocentrado⁸ de visibilização, enfrentamento e transformação das estruturas que hierarquizam grupos, práticas e formas de pensar, o conceito e projeto de interculturalidade é fundamental e estabelece com a decolonialidade uma relação complementar. Catherine Walsh afirma que

[...] interculturalidad señala una política cultural y un pensamiento oposicional, no basado simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más dirigido a la transformación estructural sociohistórica. Una política y un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad; una política que parta de y en la confrontación del poder, pero que también proponga otra lógica de incorporación. Una lógica radicalmente distinta de la que orientan las políticas de la diversidad estatales, que no busque la inclusión en el Estado-nación como está establecido, sino que, en cambio, conciba una construcción alternativa de organización, sociedad, educación y gobierno, en la que la diferencia no sea aditiva sino constitutiva (WALSH, 2007, p. 52).

No entanto, é condição para a mudança que se propõe a não limitação à interculturalidade relacional ou funcional, muito contemplada pelas políticas públicas. É preciso adotar a interculturalidade crítica, disruptiva e questionadora do modelo social vigente. No contexto da educação, ela se traduz como uma perspectiva

que afeta a educação em todas as suas dimensões, promovendo a interação e a comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. Orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito às diferenças e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando estratégias mais adequadas para enfrentá-los. Situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas

⁸ “Según Quijano y Dussel, el eurocentrismo es una *actitud colonial* frente al conocimiento, que se articula de forma simultánea con el proceso de las relaciones centro-periferia y las jerarquías étnico/raciales” (CASTRO-GÓMEZ e GROSFUGUEL, 2007, p. 20) [grifos dos autores].

sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais (CANDAU, 2006, p. 9).

Segundo Walsh (2009), a interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos, lutas e processos que se imbricam conceitual e pedagogicamente, contribuindo para a emergência do que ela chama de “pedagogia decolonial”. Nesse contexto, a interculturalidade crítica/decolonialidade são compreendidas enquanto ferramentas pedagógicas e a pedagogia é tomada como “processo e prática sociopolítica produtiva e transformadora assentadas nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (Walsh, 2009, p. 26), que deve voltar-se para a construção de uma práxis de orientação decolonial. Contudo, não é possível operar nessa lógica sem que sejam desveladas as formas de colonialidade presentes em nossas maneiras de (inter)agir, pensar e produzir conhecimentos.

Embora tais propostas sejam consistentes, relevantes e necessárias, cabe pensar na sua viabilidade e exequibilidade, dado o contexto sociopolítico dos países latino-americanos. Diante das mudanças vivenciadas nos últimos anos e da insurgência e reivindicação de movimentos sociais organizados para a adoção de políticas de diferença, que timidamente foram sendo institucionalizadas - não sem a resistência de grupos mais conservadores -, constitui um grande desafio a implementação de propostas mais radicais como a educação intercultural crítica de orientação decolonial, principalmente no contexto da universidade e da pós-graduação.

Com o recrudescimento do conservadorismo e sucateamento das instituições públicas de ensino, que historicamente costumam capitanear mudanças dessa envergadura, propor, desenvolver e executar políticas e programas com essas características chega a parecer inviável. Tal observação não escapa aos olhos dos intelectuais decoloniais, que (re)conhecem os desafios que algumas iniciativas representaram e, por consequência, não lograram êxito na efetivação de uma proposta educativa que levasse a cabo a ruptura que a educação intercultural crítica de orientação decolonial julga necessária e urgente.

Diante dessa perspectiva, ganha relevância o conceito de “brechas decoloniais” cunhado por Catherine Walsh (2016). Segundo ela, essas brechas são

resultantes da resistência e insurgência de movimentos sociais que desafiam a hegemonia monocultural e uni-nacional, assim como o modelo amplamente incorporado de civilização ocidental e ocidentalizante. A autora aponta estas brechas como possibilidades de direcionamentos para “horizontes decoloniais”, embora pondere que as instâncias e instituições que representam e detêm o poder, como as universidades, só podem alcançar a decolonização caso transformem radicalmente suas noções de autoridade e poder verticais, pois o decolonial vem de baixo, das margens e das fronteiras e não de cima.

Destacamos então, em consonância com as elaborações desta autora, a existência e emergência da atuação no seio e a partir das "brechas decoloniais" e a necessidade de deliberadamente se estabelecer um posicionamento político-pedagógico e de práxis dentro das brechas e fissuras da ordem moderna/colonial. Diante desse cenário, convém apontarmos a necessidade de se refletir sobre como ser, atuar e fazer no interior das brechas, que a autora afirma serem também lugares de desaprendizagem e reaprendizagem, quando se adota uma pedagogia política-pedagógica-prática baseada na relação, na qual quem ensina atua como facilitador(a) implicado(a) no esforço de provocar, construir e fazer avançar as maneiras de se pensar e fazer, a partir de questionamentos críticos (Walsh, 2016). O agir nas brechas traduz-se como movimento de aproveitar, criar e ampliar oportunidades que nos aproximem desses horizontes decoloniais, atuando intencionalmente para a construção de uma educação outra, de uma relação outra, de uma existência outra.

Considerando os horizontes decoloniais que se quer alcançar, é crucial pensarmos a questão do docente, particularmente no ensino superior, na medida em que estamos propondo reflexões acerca da (re)construção do pensar e do agir destes atores num contexto de mudança de paradigma epistemológico e relacional, a partir da adoção de uma educação intercultural. Para Daniel Mato (2016), interculturalizar toda a educação superior é condição fundamental para descolonizar, diferenciar e democratizar as sociedades latino-americanas na contemporaneidade.

A concepção deste autor sobre democratização da educação superior não está associada à ideia de “inclusão social” e nem atrelada ao pensamento gerencial que tem caracterizado a gestão pública, mas sim referenciada no caráter

heterogêneo e culturalmente diverso das diferentes sociedades latino-americanas. Nesta direção, a interculturalidade seria parte dessa democratização e constitutiva dos esforços para a superação das desigualdades remanescentes da herança colonial e “a educação intercultural deve ser para todos os grupos sociais e em todos os níveis do sistema educativo” (MATO, 2016, p. 42).

Dedicado a investigar e produzir conhecimentos acerca da questão intercultural no âmbito universitário, ele problematiza a colonização político-social, epistemológica e educativa dessa instituição e considera imperativa a descolonização das disciplinas acadêmicas com vistas à superação do racismo epistêmico manifesto na invisibilização, não reconhecimento e negação da existência de conhecimentos produzidos pelos grupos historicamente subalternizados. Suas investigações deram conta de que também é necessário promover a interculturalização de concepções de carreiras, modalidades de aprendizagem, grades curriculares e formas de relacionamento entre universidade e sociedade e enfrentar todas as formas de resistência que essas mudanças provocam.

Percebe-se que a teoria decolonial e a educação intercultural – entendidas como luta social e política - reconhecem as instituições universitárias como espaços privilegiados para o giro epistemológico, para a democratização das sociedades e para construção da cidadania. Contudo, ressalta-se a necessidade de desconstruir a hegemonia da modernidade colonial e desaprender a sua racionalidade. Para que se criem as condições necessárias a essa transformação radical, que não nega as contribuições do pensamento ocidental, mas as desloca do eixo central da (re)produção de conhecimento que subjaz à lógica universitária vigente, é necessária a vontade política, o uso da autonomia da qual a universidade goza e, principalmente, é condição *sine qua non* contar com a adesão, engajamento e cumplicidade dos(as) docentes que dela são parte fundante, principalmente quando este movimento envolver as relações étnico-raciais.

3.2 Deixar a África nascer em você: as relações étnico-raciais e a educação ontem e hoje

A implementação de ações afirmativas no Brasil foi o resultado inquestionável da atuação do Movimento Negro, um ator coletivo e político

fundamental que logrou êxito em colocar a discriminação e o preconceito na agenda pública (Gomes, 2017). O debate público sobre os efeitos do preconceito e sobre a responsabilidade do Estado na promoção da igualdade ganhou impulso com a Constituição de 1988, que abriu caminhos para a criminalização do racismo e contribuiu para a revitalização do movimento negro no processo de discussão da Carta Magna brasileira. Daí, a convergência de esforços de uma série de agentes, estatais ou não, culminou com a adoção de tais medidas que hoje geram debates, embates e dissensos, mas se configuram como um avanço na luta pelo combate às desigualdades sociais, grande mazela da sociedade brasileira.

É sabido que cada grupo de interesse utiliza narrativas e dinâmicas próprias para influenciar, articular e conduzir o jogo político, a despeito da persistência dos conflitos, resistências, acordos e negociações que são inerentes a ele. Nesse sentido, a mobilização social contribui para a construção de novos significados e práticas na agenda política, configurando-se como vetor de transformações importantes nas pautas reivindicatórias dos movimentos sociais, notadamente as dos grupos historicamente subalternizados. As contribuições de intelectuais e pesquisadores de diversos campos do conhecimento como direito, economia, sociologia e educação para este processo é inquestionável, na medida em que fornecem os insumos para se compreender a situação da população negra no Brasil, as desigualdades historicamente acumuladas e a urgência da adoção de medidas compensatórias.

O panorama político brasileiro está profundamente marcado pela ação coletiva de militantes negros na denúncia contra o racismo. Embora negligenciadas e/ou silenciadas, muitas dessas ações contribuíram para pôr em pauta a questão da desigualdade racial no país. O movimento negro brasileiro agrega uma série de organizações de diferentes campos políticos e ideológicos, que lutam em suas esferas por políticas de reconhecimento, de identidade racial e pelos direitos civis da população negra. Sua militância, movida pelo anseio de constituir uma consciência negra, entendeu ser a educação e o currículo um campo de luta por reconhecimento e promoção da igualdade racial (GONÇALVES E SILVA & SILVÉRIO, 2003).

Dessa forma, a maior parte das reivindicações do movimento exigia a ampliação das oportunidades educativas para a população negra, mais

designadamente as de oportunidade de acesso e permanência no ensino superior. No entanto, para ter suas reivindicações minimamente atendidas, foi imperativo demonstrar a necessidade dessas medidas e, nesse sentido, os estudos e pesquisas socioeconômicas e educacionais foram cruciais para instrumentalizar e balizar o movimento em defesa dessas iniciativas.

Muitos foram os estudos e publicações dedicados à questão racial que antecederam e fundamentaram a promulgação da Lei nº 10.639/2003. As pesquisas sobre as diferenças entre os grupos, notadamente entre negros e brancos, datam da segunda metade do século XIX e lançaram as bases para a inauguração de um movimento profícuo de estudos sobre o negro no Brasil. É nesse período que são introduzidas e passam a influenciar a produção intelectual e científica brasileira teorias que se fundamentam no racismo científico, no darwinismo social e na eugenia (Schwarcz, 1993). Estas teorias criaram a ideia de raça como forma de classificação social, configurando-a como o principal eixo que fundamenta o poder e a experiência de dominação colonial (QUIJANO, 2005).

Na primeira metade do século XX, a publicação de *Casa Grande e Senzala*, obra seminal do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre (1933), constitui-se um novo marco do pensamento racial no Brasil e na construção de uma pretensa identidade nacional. A obra modificou fundamentalmente a visão da contribuição dos diferentes grupos raciais para a formação da sociedade brasileira, ao positivar a mestiçagem – até então interpretada como degenerescência pelas teorias eugênicas da época - e introduzir a ideia de harmonia nas relações entre os três grupos raciais, notadamente entre brancos e negros. Desta forma, ele lançou as bases para a construção do mito da democracia racial que – fundamentada na falsa ideia de que a miscigenação teria corrigido a distância social que demarcava lugares sociais distintos entre os indivíduos -, até hoje serve de fundamento a discursos e práticas frontalmente contrários a qualquer política ou ação compensatória para os grupos historicamente marginalizados (Munanga, 2004). A manutenção desta lógica é explicada por Rita Segato e Paulina Álvarez (2016), ao destacarem que a racialização e hierarquização da sociedade perpetuou-se e ainda que os sujeitos distribuídos nos níveis, lugares e papéis subalternizados da estrutura de poder não carreguem traços tão evidentes de sua colonização; pelo

olhar do colonizador, ele sempre será visto como subalternizado e nessa condição devem permanecer.

Nos interessa, também, como recorte temporal e marco histórico a série de pesquisas para o exame das relações raciais no Brasil encomendada pelos dirigentes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no início dos anos 50. O que motivou a realização das pesquisas era o fato de que as relações raciais no Brasil eram consideradas exemplares, na época, e o seu estudo forneceria possíveis sugestões para contextos conflituosos, sobretudo os Estados Unidos e a África do Sul.

Os estudos foram realizados com inclusão de pesquisas nas cidades de (i) Recife, sob a responsabilidade do médico René Ribeiro (1956); (ii) Salvador, feita pelo médico e antropólogo baiano Thales de Azevedo (1953); (iii) Rio de Janeiro, sob a responsabilidade do sociólogo baiano Luiz Aguiar Costa Pinto (1953); (iv) São Paulo, feita pelo sociólogo francês Roger Bastide e o paulista Florestan Fernandes (1955) e; (v) Itapetininga, feito por Oracy Nogueira e Virgínia Bicudo (1955). No entanto, os resultados apresentados foram divergentes e permitiram, pela primeira vez, que a existência da “democracia racial” no Brasil fosse contestada. Alguns autores afirmam que o Projeto da UNESCO frustrou suas expectativas iniciais ao ter identificado a discriminação persistente no país, que era com frequência descrito como “paraíso racial” (Skidmore, 1976; Winant, 1994). A situação aqui descrita assemelha-se à ocorrida com o famoso Relatório Coleman (1966), divisor de águas na pesquisa educacional, cujo resultado contradizia a expectativa inicial dos financiadores da pesquisa.

Daí em diante a investigação sobre as desigualdades ganhou relevância e a produção acadêmica de diagnósticos sociais sobre as desigualdades raciais intensifica-se, principalmente nos anos 90. Uma das contribuições mais relevantes sobre a questão foram os dados apresentados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) em um estudo que sintetizou a série histórica dos censos populacionais brasileiros do século XX, considerada pelos estudiosos a mais detalhada, extensa e completa pesquisa sobre o efeito da condição racial nas trajetórias individuais, familiares e coletivas no Brasil (Carvalho, 2005). Além deste trabalho, a literatura nacional era - e ainda é - pródiga em publicações que apresentavam a presença e persistência histórica das desigualdades raciais e das

condições de inferioridade a que os negros sempre foram submetidos (GUIMARÃES, 1999, 2002; HASENBALG & SILVA, 1988, 1999; PNUD, 2000; IPEA, 2008; OSÓRIO, 2008).

O que estas pesquisas demonstraram, à época, é que no Brasil as desigualdades eram graves, afetavam a capacidade de inserção dos negros na sociedade e, dessa maneira, comprometiam o projeto de construção de um país que se pretendia democrático e com oportunidades iguais para todos. Os dados sistematizados pelas pesquisas de Guimarães (2002), PNUD (2000), IPEA (2008) entre outras, falavam por si: 70% dos brasileiros que viviam abaixo da linha da pobreza e 63% dos que viviam na pobreza eram negros; dos 10% mais pobres, 70% eram negros e dos 10% mais ricos, apenas 15% o eram.

O que fica evidente é que ao longo de toda a pirâmide etária do país existia uma representação majoritária da comunidade negra no interior das populações pobres e indigentes (Henriques, 2001). Identificaram, ainda, que este estado de desigualdade se apresentava em diferentes momentos do ciclo de vida do indivíduo, desde a saúde na infância, passando pelo acesso à educação e cristalizando-se, por fim, no mercado de trabalho e consequentemente, nas suas condições de vida como um todo.

Quando foram levantados os dados educacionais, os resultados não foram muito diferentes: apenas 30% da população negra conseguia terminar o primeiro ciclo da educação básica, o que a colocava em baixíssimas condições de mobilidade social na idade adulta; 20% dos negros com mais de 15 anos eram analfabetos; 46,9% dos negros adultos eram analfabetos funcionais, 75,3% não completaram o ensino fundamental e 84% não completaram o ensino médio; a média de frequência escolar de um negro era de 4,4 anos, enquanto a de um branco chegava aos 6,6 anos, o que significava uma considerável diferença de 2,2 anos, que se mantiveram estáveis por 70 anos (HENRIQUES, 2001).

Já os estudos que procuraram levar em conta as relações entre a educação e as questões inter-étnicas trouxeram à tona as adversidades enfrentadas pelas crianças negras e afrodescendentes no âmbito escolar e alertaram para a necessidade da implantação de políticas de combate ao preconceito e a discriminação racial (Cavalleiro, 2000; Silva & Gonçalves, 1998). Os dados levantados por tais estudos fragilizaram os argumentos dos que afirmavam, e

ainda afirmam, que o problema de acesso e permanência nas escolas, bem como no mercado de trabalho, não tem nenhuma vinculação com as questões raciais, configurando-se um problema puramente social que atinge aos “pobres” indistintamente, sejam eles brancos ou negros.

Algumas conclusões apresentadas pelas pesquisas (IBGE, 2001; 2010) foram contundentes e refutaram tais hipóteses: as chances de acesso à educação formal e sistemática são menores para as crianças negras; os negros apresentam um maior percentual de analfabetismo, quando comparados aos brancos; a incidência de exclusão, evasão e repetência são superiores entre os negros; as crianças negras que permanecem na escola têm uma trajetória irregular, marcada por um número maior de interrupções, quando comparadas com as crianças brancas; a defasagem idade-série é maior entre os negros; o número de negros empregados é consideravelmente menor que o dos brancos, mantido o nível de instrução de ambos. Foram apresentados dados referentes às práticas escolares em relação aos negros (Cavalleiro, 2000; Rosemberg, 1998; 2003; Gomes, 2003): a escola não auxilia o processo de formação da identidade racial, ao contrário, reforça de forma negativa alguns estereótipos, prejudicando-a significativamente; os professores reforçam a crença de que os alunos pobres e negros possuem déficits cognitivos e culturais; a escola adota um falso discurso de defesa da igualdade, quando na verdade impõe um ideal branco de cultura e imagem, folclorizando e excluindo a história de luta dos negros e indígenas.

Este breve apanhado de dados e conclusões de estudos dá conta de apresentar a complexidade das questões e argumentos que fundamentaram e contribuíram para a defesa da necessidade das políticas de reparação, ainda que tímidas, que começaram a ser implementadas no Brasil a partir do ano 2000 e antecederam a promulgação lei nº 10639/03. Além disso, também influenciaram e subsidiaram o desenho da extinta Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (Seppir)⁹ que iniciou suas atividades em 2003 e teve uma atuação relevante até 2015, participando ativamente na construção de marcos legais que contribuíram para a institucionalização da pauta racial.

⁹ A Seppir tinha *status* de ministério. Em 2015 foi incorporada ao então intitulado Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, posteriormente ao Ministério da Justiça e Cidadania e a partir de 2019 foi vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Os movimentos sociais que reivindicam políticas compensatórias têm partido de um princípio de atuação que procura tensionar permanentemente as políticas de igualdade e de diferença, recorrendo, sempre que necessário, ao essencialismo estratégico¹⁰ (SPIVAK, 2010). No contexto dos modernos direitos sociais, estas políticas da diferença passaram a ser reivindicadas não só pelas populações negras, mas também por outros grupos subalternizados como os indígenas, as mulheres e pessoas com deficiência, que também vivem situações de exclusão e desvantagem (MIRANDA, 2017). Conhecidas como políticas de ações afirmativas, estas medidas têm como objetivo

[...] eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (BRASIL. MJ. SEDH, 1996, p. 10)

Portanto, o campo de atuação das ações afirmativas deve ser amplo e sua característica principal é a concretização de direitos fundamentais, onde a igualdade apresenta-se como o direito norteador base, em busca da materialização dos demais direitos sociais. Essas medidas cada vez mais aparecem no debate político e intelectual brasileiro como formas privilegiadas para a promoção da população negra e indígena, bem como de outros grupos marginalizados.

Dito isso, é possível afirmar que somente nos últimos 25 anos - tendo como marco a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” em novembro de 1995 pelo movimento negro - que o Estado brasileiro passou a reconhecer a causa negra e indígena como legítima, assumindo a existência do racismo e aprovando políticas que efetivamente pudessem promover reparações, tais como: a Lei Caó (1989) que tornou o racismo crime inafiançável; Programa Diversidade na Universidade (2002); a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, com *status* de ministério no Governo Federal (2003); a criação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996) para instituir a obrigatoriedade de inclusão

¹⁰ Conceito elaborado por Gayatri Spivak (2010) em seu ensaio “Pode o subalterno falar” que designa um “uso estratégico do essencialismo positivista com interesse político escrupulosamente manifesto”. Desta forma, a autora defende que se postule uma identidade grupal com traços comuns durante uma disputa com objetivos direcionados e específicos, a fim de favorecer os interesses deste grupo e, paralelamente, debater e contestar a hegemonia da identidade essencial.

nos currículos das redes de ensino a História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2003); o Parecer CNE/Conselho Pleno (CP) nº 003/2004 e a Resolução nº 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a configuração da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), cujo objetivo era contribuir para a redução das desigualdades educacionais, tratando dentre seus temas da educação para a diversidade racial (2004); a criação Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (2007); o lançamento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); o Estatuto da Igualdade Racial (2010); as cotas raciais para ensino superior (2012) e funcionalismo público (2014), sendo estas últimas consideradas as mais relevantes, segundo o Boletim de Políticas Sociais (BPS) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2016), por garantir o acesso aos negros a espaços até então inacessíveis para a grande maioria deste segmento da população e disputados pela população branca por serem símbolos de *status* e ascensão social: a universidade e o funcionalismo público.

No âmbito da educação estas políticas públicas estão voltadas para a promoção da equidade social e visam corrigir as desigualdades históricas impetradas a segmentos étnico-raciais, notadamente os pretos, pardos e indígenas, e atender suas reivindicações de reparação através dos processos de escolarização. Vale destacar no contexto destas iniciativas a já mencionada Lei nº 10639/2003 que, para a sua efetivação, enquanto política pública, deveria abarcar três dimensões: (a) formação de professores e profissionais das escolas; (b) confecção de material didático e; (c) aprimoramento de processos, mecanismos e instâncias de participação e controle social (IPEA 2014).

No tocante à formação de professores e profissionais da educação, as ações ocorreram por meio de parcerias com instituições de ensino superior que constituiriam a Rede Educação para a Diversidade e atuavam através de cursos presenciais e semipresenciais de extensão, aperfeiçoamento e especialização ofertados aos sistemas municipais e estaduais de ensino. Inserem-se neste âmbito

o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (UniAfro) e o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo funcionamento se manteve até 2011, que foram substituídos pela Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (IPEA, 2014). De 2005 a 2012 foram promovidos 21 cursos que ofertaram 139.742 vagas para formações sobre a temática racial e iam desde aqueles que abarcavam o tema em sua especificidade, ou seja, a Educação para as Relações Étnico-raciais e a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, até os que versavam sobre questões mais abrangentes como Educação em Direitos Humanos e Gênero e Diversidade na Escola, segundo o IPEA (2014).

As ações atinentes ao material didático e paradidático foram conduzidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), no âmbito do PNBE temático. Vale destacar entre as iniciativas, o lançamento e a distribuição de 8 mil unidades da coleção História Geral da África para bibliotecas públicas no país; a publicação e distribuição da obra Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003; o projeto A Cor da Cultura, que produziu 56 programas e contemplava ações de formação, monitoramento e tutoria em polos do país.

No tocante às ações de controle social e participação, segundo o IPEA (2014), em 2010 foram apontados 34 fóruns permanentes de educação e diversidade étnico-racial no país, em sua maioria estaduais. Até aquele ano, apenas o estado de Roraima não possuía fóruns constituídos e reconhecidos enquanto instâncias de diálogo e participação pelo Ministério da Educação (MEC). Contudo, constatou-se também que essas instâncias “assumiam configurações específicas; suas atividades nem sempre eram regulares e sua atuação variava conforme sua composição política” (IPEA, 2014, p. 511).

Embora tenha conseguido estabelecer-se diálogo intenso durante um período - que consistia na formação dos representantes dos fóruns das localidades, visitação de experiências e participação em debates e audiências estaduais por representantes do MEC, a realização de reuniões técnicas ou encontros anuais - estas ações foram descontinuadas e desde 2013 não há registros de iniciativas que

promovessem o assessoramento para a implementação da política entre o órgão federal e estes fóruns. Além destes fóruns, o MEC contava também com a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (Cadara) - cujo registro público da memória de suas atividades se encerra em 2013 – e o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (Fipir), que se voltava para implementação de estratégias de desenvolvimento da política de igualdade racial nas ações governamentais de estados e municípios e que em 2006 elegeu a educação como tema.

No âmbito do ensino superior, merecem destaque os programas Diversidade na Universidade, Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a reserva de vagas nas universidades públicas. O já citado Programa Diversidade na Universidade, criado em 2002 inicialmente para estimular a criação de pré-vestibulares para jovens negros e negras, com vistas a favorecer sua entrada nas universidades, ganha em 2004 outra configuração, atrelada a três estratégicas áreas de atuação: (i) estudos e pesquisas, com o objetivo de subsidiar políticas de inclusão social e respeito à diversidade nos três níveis de ensino; (ii) fortalecimento institucional, para consolidar a preocupação com as relações raciais no interior no Ministério da Educação e em todos os níveis de ensino e; (iii) ampliação e fortalecimento da presença de negros e negras no ensino superior, por meio da oferta de bolsas e tutorias a estudantes.

O ProUni, criado em 2004, tinha por objetivo conceder bolsas de estudos integrais e parciais aos estudantes de baixa renda egressos de escolas públicas, sendo que parte delas deveria ser dirigida a negros e indígenas, de forma proporcional à presença dessas populações em cada estado. No contexto do ProUni ainda havia a Bolsa Permanência, que intentava subsidiar a conclusão do curso e evitar a evasão por consequência da vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes matriculados em cursos presenciais com mais de seis semestres de duração. Já o FIES, criado desde 1999¹¹, sofreu uma significativa mudança em janeiro de 2010, permitindo a ampliação do acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior, ainda que privado. As alterações nas regras de financiamento deram-se em três direções principais: na possibilidade de financiamento de 100%

¹¹ O programa foi criado em 1976 com o nome de Crédito Educativo (CREDUC). Em 1999, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, foi reformulado. Posteriormente foi ampliado no Governo Lula.

dos encargos estudantis, na ampliação do prazo para pagamento da dívida e na redução significativa dos juros. A mais recente e, talvez, a mais importante iniciativa de inclusão de negros no ensino superior foi a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas¹². Ela determinou que, até o ano de 2016, 50% das vagas em todos os cursos das instituições federais de ensino superior fossem destinadas para alunos negros e indígenas.

Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2012), uma das principais referências dos estudos sobre racismo e desigualdades raciais no Brasil, afirmou:

O período que se vive é o primeiro em que se recusa os pressupostos autoritários da democracia racial, que buscava a harmonia sem consolidar a ordem política e equalizar a distribuição social das riquezas e das oportunidades. O protagonismo maior agora passa a ser dos movimentos sociais, ainda que o Estado se mantenha central, como distribuidor e doador. É nessa ordem de garantia dos direitos individuais e coletivos que medram o reconhecimento da singularidade étnica e o respeito à igualdade racial. De modo apenas aparentemente paradoxal, a afirmação do coletivo racial serve para aprofundar a igualdade entre os cidadãos. A razão parece estar em que as desigualdades precisam agora ganhar nome (cor, gênero, raça, orientação sexual) para serem combatidas. (p. 37)

Embora tenham sido investidos todos estes esforços e recursos, o Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe elaborado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (2017) com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2011 a 2015, permite conhecer os dados que dão conta de mostrar a persistência do racismo e a importância das políticas de ação afirmativa, das quais ainda não se pode prescindir. O que a pesquisa atesta é que, embora se tenha registrado uma melhora nos indicadores socioeconômicos no Brasil, as desigualdades entre brancos e não brancos permaneceram constantes.

A primeira mudança significativa que a pesquisa atesta é o fato de que em 2015 a população negra, entendida como o conjunto de autodeclarados como

¹² A Lei nº 12.711/2012, passou a garantir, por curso e turno, a reserva de 50% das vagas nas instituições de ensino superior e técnico de nível médio a estudantes pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de família com renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita, oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

pretos e pardos, aparece como predominante no Brasil atingindo 55% da população entre 18 e 64 anos. Dos dados sistematizados pelo GEMAA (2017), vale destacar que: (i) 19% da população branca concluiu o ensino superior, enquanto entre os pretos e pardos este percentual é de 7%; (ii) a média de anos de estudo da população branca é de 10 anos e da população preta e parda é de 8 anos; (iii) a renda familiar *per capita* dos brancos foi 80% superior a de pretos e pardos no período; (iv) em todas as classes sociais (baixa, média ou alta), os brancos obtêm rendimento maior que pretos e pardos; (v) os brancos são super-representados nas ocupações intelectuais e os não brancos super-representados no trabalho manual, demonstrando a manutenção da divisão racial do trabalho, com uma alta concentração de pretos nos serviços domésticos; (vi) os brancos foram menos atingidos pelo desemprego; (vii) “pretos e pardos não apenas nascem e vivem em condições socioeconômicas piores que brancos, mas também são mantidos nessas condições e impedidos de ascender mais do que brancos” (LEÃO et. al., 2017, p. 17).

A PNAD Contínua de 2018 traz outras informações e atualizações acerca dos dados:

No tocante à pobreza monetária, homens e mulheres pretos ou pardos têm restrições em maior proporção, quando comparados a homens e mulheres brancos, para todas as dimensões analisadas. Pretos ou pardos tinham maiores restrições à Internet (23,9%), saneamento básico (44,5%), educação (31,3%), condições de moradia (15,5%) e à proteção social (3,8%). (IBGE, 2019, p. 73)

O levantamento recente divulgado pela Campanha Todos Pela Educação¹³ (2019), com base em dados do IBGE concluiu que as desigualdades entre brancos e negros está presente, ainda, em todas as etapas da Educação Básica, ou seja, da Creche ao Ensino Médio. Embora tenha registrado avanços, em 2018 o percentual de crianças pardas de 0 a 3 anos matriculadas na creche era de 32%, enquanto entre as crianças brancas este percentual chegou a 39%, ou seja, uma diferença de 7%. No caso do Ensino Fundamental, os indicadores de acesso, representados

¹³ Em seu site, o Todos Pela Educação se auto define como “uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária” fundada em 2006, cujo propósito seria “melhorar o Brasil impulsionando a qualidade e a equidade na Educação Básica”.

pelas taxas de matrícula, não registraram diferenças significativas: 98,3% (brancos), 97,7% (pretos) e 97,8% (pardos), contudo, os dados mudam significativamente quando se avalia a aprendizagem dos estudantes nesta etapa. Já no Ensino Médio, a desigualdade começa no acesso: em 2018, apenas 63,7% dos jovens pretos e 65% dos pardos de 15 a 17 anos frequentavam esta etapa da Educação Básica, ao tempo que entre os brancos este percentual era de 75,4%. No mesmo período, a conclusão dessa etapa, até os 19 anos, entre os jovens pretos era de apenas 53,9% e entre os pardos 57,8%, frente a taxa de 73,7% dos jovens brancos.

A tabela abaixo traz os indicadores de aprendizagem, que são mais desafiantes e demonstram a persistência das desigualdades:

Série/Etapa	5º Ano EF		9º Ano EF		3º Ano EM	
Disciplina	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT
Brancos	70%	59,5%	51,5%	32%	40,8%	16%
Pardos	62,5%	49,2%	36,3%	17,9%	24%	5,7%
Pretos	41,4%	29,9%	28,8%	12,7%	21%	4,1%

Tabela 5 – Aprendizagem nas Séries Finais da Educação Básica em Língua Portuguesa e Matemática – 2017

Fonte: Da Autora

Quando se observa o indicador de exclusão escolar entre os jovens de 15 a 17, os brancos representam 7,2% dos que não frequentam a escola. Essa taxa é de 10,2% entre os pardos e de 11,6% entre os pretos. Isso significa que a população negra permanece mais vulnerável: representa 64% da população carcerária, que quase dobrou entre 2006 e 2016 (INFOPEN, 2017); em 2014 representava 76% dos mais pobres (IBGE, 2015); entre 2006 e 2016 registrou um crescimento de 23,1% na taxa de homicídios, enquanto a população não negra registrou uma queda de 6,8%; são 76,2% das vítimas da atuação policial e estão sob risco 2,7 vezes maior de ser vítima de homicídio do que o jovem branco (IPEA, 2018). O referido estudo concluiu “que a desigualdade racial no Brasil se expressa de modo cristalino no que se refere à violência letal e às políticas de segurança” (IPEA, 2018, p. 41).

Ao considerar o acesso ao ensino superior, os dados do Corbucci (2014), com base no Censo Demográfico 2010, segue evidenciada a desigualdade, embora se registrem avanços para a população negra em geral. Considerando a população

que teve acesso e frequentava este nível de ensino, jovens pardos e pretos têm desvantagem de 60% a 65% em relação a brancos.

As desigualdades relativas à apropriação da renda também são bastante pronunciadas quando se desagrega a população segundo a variável etnia/cor. A proporção de brancos com renda domiciliar per capita de até 1 salário mínimo era bastante inferior à de pretos e pardos. Enquanto os primeiros somavam 48%, estes últimos atingiam, respectivamente, 72% e 73% do total. Também eram muito desiguais as proporções de jovens com renda acima de 2 salários mínimos, entre os grupos étnicos selecionados. Entre brancos, a proporção era de cerca de 23%, mas entre pretos/pardos sequer chegava a 8% do total. (IPEA, 2014, p. 22)

Para compreender melhor os resultados das políticas afirmativas focalizadas no ensino superior, consideremos estudo feito por Senkevics e Melo (2019) que buscou investigar se houve mudança no perfil socioeconômico e racial discente das instituições federais de educação superior (Ifes) após a política que instituiu a reserva de vagas. Para tanto, analisaram a presença de negros (pretos e pardos) e indígenas nas instituições federais de ensino superior entre 2012 e 2016 e concluíram que

[...]Em linhas gerais, a participação de ingressantes oriundos do ensino médio público aumentou de 55,4 para 63,6% entre 2012 e 2016, com substanciais acréscimos para estudantes pretos, pardos e indígenas. Esses incrementos aconteceram para a maioria absoluta das instituições, em particular para aquelas mais seletivas e que partiam de patamares de inclusão social mais baixos; por outro lado, algumas das Ifes parecem ter sido penalizadas pelas ações afirmativas e tornaram-se menos inclusivas que em 2012, embora ainda obedeçam aos requisitos mínimos da Lei. (SENKEVICS; MELO, 2019, p. 205).

Em relação aos docentes, os dados do último Censo da Educação Superior no Brasil (2018) mostram que em 2016, considerando os(as) 53.995 docentes que atuam na pós-graduação brasileira com doutorado, o grupo com maior representação é o de homens brancos (24%), seguindo de mulheres brancas (19%). Entre as mulheres negras este percentual não chegou a 3% do total de docentes. Vale destacar que, 44% dos profissionais optaram por não declarar sua cor/raça.

Outras conclusões também são possíveis a partir dos dados apresentados: embora tenham sido registrados avanços, as iniciativas que objetivavam a construção de uma educação antirracista só alcançam um limitado grau de mudanças nas experiências e práticas pedagógicas (Gomes, 2013), visto que não garantiram a equidade em termos de aprendizagem e acesso da população negra no contexto educacional. Estas mudanças também não foram suficientes para incidir na sua mudança de lugar na hierarquia social. A manutenção e persistência dessas desigualdades ao longo dos anos, mesmo com todo o investimento e iniciativas, é uma clara demonstração da força e eficácia do racismo estrutural no qual a sociedade brasileira está assentada e dos desafios para se desarmar essa estrutura.

Embora as políticas, ações e iniciativas tenham permitido criar-se brechas na estrutura das universidades públicas, é necessário reconhecer que ainda estamos distantes de vencer as barreiras e estragos causados pelo processo colonial, que cada vez se reinventa e cria novos mecanismos de manutenção de privilégios para determinados grupos socioculturais. Por essa razão, a educação superior tem se configurado cada vez mais como uma arena de disputa, mas também como espaço importante de discussão dessas pautas e empoderamento das populações historicamente excluídas que conseguem ultrapassar as barreiras, ocupar e se manter nestes espaços. Nesse contexto, tanto as legislações quanto os debates públicos e articulações dos movimentos sociais, criaram fissuras e brechas e têm potencialmente atuado no sentido de transformá-las em fraturas no padrão de poder moderno/colonial que ainda vigora em nossas instituições e relações sociais, políticas e econômicas.

3.3 De baixo para cima e de dentro pra fora: a construção da pedagogia e da práxis decolonial

A teoria das brechas decoloniais defende que as transformações que se pretendem e urgem nos modelos sociais e acadêmicos, não surgem e nem se efetivam ou consolidam de cima para baixo. Essa transformação ocorre de baixo para cima, das margens e de dentro para fora, implodindo as estruturas e subvertendo a lógica da colonialidade que hierarquiza e cristaliza os sujeitos em lugares específicos e periféricos a partir de uma classificação social, política e

econômica e epistemológica que se baseia fundamentalmente nas ideias de raça, classe, gênero e sexualidade. Pensar essa ruptura no contexto da universidade constitui-se um enorme desafio, particularmente quando se pensa na questão político-pedagógica de forma ampla.

Catherine Walsh (2013) tem se empenhado a pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente. Para ela,

[...]la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial. (WALSH, 2013, p. 13-14)

É evidente que nos dias atuais há uma mudança paradigmática em curso que afeta frontalmente a concepção de conhecimento e, conseqüentemente, a instituição e os atores que são legitimados como responsáveis por sua produção e disseminação. Esses movimentos têm forçado a reconfiguração do entendimento da docência e seus saberes constituintes e, de certo modo, revelado as tensões e características da docência na educação superior. As tensões que Torres (2014) destaca são: a expansão da educação superior e conseqüente “diversidade de demandas que afloram em sala de aula e na própria organização institucional cotidianamente” (p. 121); a ampliação das funções docentes - conseqüência da primeira tensão – que complexifica a formação do professor para atuar na Educação Superior pois isso interfere na forma como a docência é tecida na cultura acadêmica e; crise de produtividade e as avaliações externas e financiamentos que trazem consigo a exigência “para a esfera educacional de princípios mercadológicos”(p. 123). A autora fala em comprometimento dos objetivos sociais e políticos da universidade em função de um “simulacro de autonomia” (p. 125) e defende o investimento de esforços institucionais e pessoais dos docentes no exercício de repensar rigorosamente suas práticas e de revisão dos seus compromissos sociais.

Este posicionamento pode ser compreendido como convergente com a perspectiva intercultural que, além de propor a revisão desses pressupostos, convida aqueles que fazem a universidade a reinventá-la assentados sob novos paradigmas. Para Bolzan & Isaia (2010), é possível a reconstrução das bases

epistemológicas dos docentes a partir da compreensão de quais são suas concepções sobre a própria prática e como estas foram se consolidando ao longo da sua formação profissional.

Nesse contexto, é imprescindível reconhecermos o processo de construção pedagógico e epistemológico como contínuo, envolvendo o que os professores veem, o que acreditam e o que fazem, compreendendo a experiência como princípio e não como momento de culminância de suas aprendizagens. Ao mesmo tempo, não podemos falar em aprendizagem docente sem referência aos discentes em seus processos formativos, pois, à medida que os professores são formadores, também se formam (BOLZAN & ISAIA, 2010, p. 16).

Emerge daí outro componente fundamental: a colaboração. Depreendemos das elaborações e pesquisas realizadas pelas autoras em questão que essa colaboração se dá em muitos níveis e envolvem diversos atores nessa dinâmica, e que é condição para aprendizagem do docente. Essas reflexões permitiram a definição do que chamaram de aprendizagem docente colaborativa, que pressupõe processos interdiscursivos e intersubjetivos, e implica a atividade conjunta e as relações plurais e interativas que alimentam a (re)construção de ideias (Bolzan & Isaia, 2010). É possível fazer uma aproximação entre essa assertiva e uma das categorias de análise utilizada por Maria Isabel Cunha (2008) para caracterizar experiências inovadoras na Educação Superior: o protagonismo. Segundo ela, o protagonismo provoca uma ruptura “com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens” (p. 27).

Nessa perspectiva, compreender que “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2002, p. 29) é condição *sine qua non*. Isso só é possível na criticidade radical materializada na prática educativa decolonial, cuja tessitura se dá na inquietude e na indignação de quem educa e se dispõem a ser educado mutuamente. Destarte, a decolonialidade é uma abordagem que radicaliza a experiência dialógica entre diferentes e iguais na construção de cenários interculturais e de sujeitos que são

capazes de se perceber de maneira solidária, por meio de uma práxis¹⁴ decolonizadora. Para Maldonado-Torres (2007, p. 09-10):

Es de esta forma que se evitaría la creación de movimientos descolonizadores con pensamiento e ideología colonizada, y la formación de pensamiento de descolonización cuyos productores continúan con prácticas sociales e intelectuales colonizadoras. Esto implica que la descolonización exige una relación dinámica y no-condescendiente entre grupos y comunidades que se enfocan en el activismo de cambio social, y otros que se enfocan en el cambio epistémico.

Nesse sentido, o autor destaca que “no hay praxis radical sin pensamiento radical, y no hay pensamiento radical sin praxis descolonizadora” (Maldonado-Torres, 2007, p. 09). Essa práxis decolonizadora é resultado da relação intrínseca entre pensamento e ação decolonial e demanda um posicionamento que evite tanto o “antiintelectualismo como o elitismo intelectual”.

A *práxis* decolonizadora é a articulação da ação e da reflexão, pensada de outro modo, para outros fins, para a mudança social e epistêmica. Não pode se restringir ao pensamento e ações já instituídos, porque segundo Walsh (2005), a especificidade destas teorizações não está fundada nas denúncias de opressão nem nas lutas contra a ordem mundial dominante de forma isolada, mas exatamente na relação praxiológica que enfatiza a construção insurgente e criativa de formas outras de ser e de pensar.

Para Maldonado-Torres (2007, p. 9):

En efecto, la *práxis* descolonizadora crea, necesita y envuelve al pensamiento descolonizador, y el pensamiento descolonizador necesita siempre responder, apoyar, y aprender de una *práxis* descolonizadora, siendo también el pensamiento, la labor intelectual y aún la académica un tipo de *práxis* en particular.

Walter Mignolo (2005) afirma que, para desenvolver um pensamento e uma ação (práxis) decolonizadora, ou seja, romper hierarquias epistêmicas, é necessário desenvolver outros sistemas de interpretação que alterem as

¹⁴ Assumimos aqui a definição de Bottomore (1988, p. 460) que “refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres.”

epistemologias hegemônicas e também é preciso mudar “os termos da conversa”. É desta maneira que estes novos sistemas de interpretação podem ser configurados como uma práxis radical, uma vez que se constroem no diálogo com o mundo vivido e aproximam-se da concepção freireana de práxis, entendida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p.42).

É nesse sentido que defendemos a importância e pertinência da construção de uma Pedagogia Decolonial a qual, na perspectiva de Walsh (2010), representa pensar-se uma práxis baseada na criação e na construção de novas condições políticas, culturais, sociais e de pensamento. Isso significa construir uma noção e visão pedagógica que se projete muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, concebendo a pedagogia como política cultural. É um horizonte que se vislumbra por meio da práxis decolonial a construção social, ética, epistêmica de projetos políticos que sejam capazes de modificar as relações e as estruturas de poder que cristalizaram a hierarquização, a racialização, a discriminação, a subalternização dentro dos espaços educativos.

Cunha (2008) e suas elaborações acerca do “professor inovador” no ensino superior, traz contribuições no delineamento de quem seria este sujeito professor. Ela os identifica a partir de algumas categorias de ruptura paradigmáticas construídas ao longo dos anos de pesquisa, entre as quais cabe destacar: (i) a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, adotando uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos e princípios da ciência moderna; (ii) a gestão participativa, em que há uma quebra com a estrutura vertical de poder; (iii) a reconfiguração dos saberes, que requer a eliminação ou redução das dualidades da perspectiva epistemológica da ciência moderna; (iv) a reorganização da relação teoria/prática, que também rompe com a lógica tradicional da academia - que supervaloriza a teoria em detrimento da prática - e assume a dúvida epistemológica como o elemento que dá sentido à teoria, pois é resultado da leitura da realidade e; (v) a mediação, “que inclui a capacidade de lidar com as subjetividades, articulando essa dimensão com o conhecimento” (CUNHA, 2008, p. 26).

Contudo, é importante não perder de vista que o conceito de inovação - aqui utilizado como recurso de adjetivação do docente é polissêmico, está

presente nas mais diversas áreas do conhecimento e é central para o processo de teorização sobre as mudanças na educação. Por essa razão, não pode ser destituído de sua carga histórica, ideológica, política e contextual, fatores determinantes para os sentidos que ele pode adquirir. No contexto desta investigação, estamos em diálogo com a concepção de Masetto (2003; 2004) que define inovação, no contexto do ensino superior, como “conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocados por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior”.

Desta forma, partindo das categorias de análise elaboradas por Cunha (2008) do que se pode chamar experiência inovadora na docência universitária - somada à proposição de Masetto (2003; 2004) de que a inovação educacional está intrinsecamente atrelada à proposição de novos paradigmas curriculares -, é possível asseverar que existe a possibilidade de atuação concreta dos docentes orientados para o decolonial nesse contexto tão marcado pela racionalidade moderna ocidental que é a universidade. A educação intercultural crítica e a práxis decolonial surgem como possibilidades concretas de assunção de uma práxis renovadora dos conhecimentos e das relações dentro da universidade, definindo docentes e alunos como sujeitos, porta-vozes e agentes privilegiados de sua concretização.

A pedagogia decolonial que evocamos aqui é, assim, um processo em marcha, que se configura como possibilidade e horizonte de transgressão da lógica que impõe a negação sistemática de todos aqueles que se distanciavam do padrão imposto pela colonialidade. Trata-se de um caminho de desaprendizagem que, nas palavras de Walsh, significa “desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser mujeres y hombres. Solo ocurre la descolonización cuando todos - individualmente y colectivamente - participan en su derrumbe (WALSH, 2009, p. 62).

Ancorar-se neste arcabouço teórico é a assunção de uma “opção decolonial que significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna *vis-à-vis* à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (Mignolo, 2008, p. 304). Configura-se como pensamento de fronteira, o entre-lugar estabelecido pela diferença colonial que

reconhece conhecimentos outros constituídos a partir de outras formas de ser, de pensar e de conhecer distintas da Modernidade europeia, embora em diálogo com esta, mas em um horizonte epistemológico outro.

Ou seja, representa pensar não tendo a referência ocidental como centro, mas construir um pensamento crítico outro, a partir das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. Portanto, a adoção deste referencial não significa a negação do conhecimento canônico produzido e sim a opção consciente pelo pensamento de fronteira, que está em diálogo com a modernidade, mas que se apresenta como projeto alternativo a ela renunciando a essencialismos. Essa é uma chave de leitura fundamental para os capítulos que se seguem, no qual os achados do campo serão apresentados e iluminados por este referencial.

4 DESVENDAR A CAIXA PRETA: O MITO FUNDADOR DO PPGER/UFSB

Para construir a narrativa que desvende as singularidades da prática dos docentes do programa em questão nesta pesquisa, entendemos ser necessário compreendermos o seu contexto, ou seja, compreendermos o surgimento da Universidade Federal do Sul da Bahia, que está inserido numa política de expansão e interiorização do ensino superior público. Dito isso, é importante destacar também que olharemos para a UFSB e para o PPGER tomando-os como resultado de uma política pública de ação afirmativa, mas, sobretudo, como fruto das lutas por emancipação, reparação histórica e democratização da educação. No entanto, para evitar interpretações ingênuas, levamos permanentemente em conta a observação de Gomes (2017, p.36) de que “[...] o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que a originaram”, o que ficou evidente ao debruçarmo-nos sobre o processo, ainda em curso, de implementação da UFSB e de seu programa de Pós-Graduação em Educação para as Relações Étnico-Raciais.

As elaborações acerca da universidade apresentadas neste capítulo serão fruto da triangulação de dados oriundos da literatura recente sobre o tema, da análise de fontes documentais e dos dados empíricos coletados no campo, iluminados pelas bases teóricas que sustentam este estudo. Isso significa que (i) optamos pela análise crítica e não pela mera descrição dos fatos, pois o entendimento das tramas desse contexto de implementação das políticas para a educação superior nos últimos anos constitui-se fundamental para (re)situar a questão racial no debate público e acadêmico; (ii) esta análise insere-se no contexto dos processos políticos e; (iii) considera a perspectiva dos sujeitos como fundamentais para as elaborações que pretende tecer.

Um dos primeiros objetivos expressos neste trabalho é a descrição da gênese e implementação do Programa e identificação das motivações dos docentes para a vinculação ao PPGER da UFSB. Em função disso, um dos eixos orientadores dos diálogos e de análise das entrevistas feitas com professores versava sobre esse tema, somado à apreciação crítica sobre a estrutura e funcionamento do programa na relação com esse contexto mais amplo, a universidade. Embora não tenham sido diretamente questionados, os estudantes

também trouxeram com bastante clareza suas motivações e percepções sobre a instituição. Portanto, a integração dessas percepções configurou-se como as chaves interpretativas que serão usadas para apreensão dos processos de implementação e desenvolvimento da instituição e seus significados no decurso do texto.

Antes de falar propriamente sobre a UFSB, apresentaremos de forma concisa os antecedentes do surgimento da universidade, visto que há uma vasta literatura produzida sobre as políticas educacionais voltadas para o ensino superior nos últimos 20 anos. Faremos um breve resgate das iniciativas do governo federal voltadas para o campo educacional que culminaram com a criação desta instituição em 2013. Estabelecemos como marco inicial o ano de 2003, ou seja, o ano da publicação do Decreto de 20 de outubro de 2003 da Presidência da República¹⁵, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação da educação superior naquele momento e apresentar um plano de ação com vistas à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (Brasil, 2003) e cujos desdobramentos interessam para contextualização dos antecedentes da instituição.

Mas também vale destacar que este período também coincide com dois episódios relevantes: (i) a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e; (ii) a criação da SEPPIR, o que denota a efervescência e convergência de algumas políticas que teriam como desdobramento, pelo menos no plano das intenções, a garantia de direitos básicos aos grupos historicamente marginalizados.

O referido decreto determinava que na composição do GTI houvesse representantes da Casa Civil, Secretaria-Geral da Presidência da República, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério da Fazenda e, como não podia deixar de ser, do Ministério da Educação, que era o responsável pela sua coordenação. Dentre as ações que resultaram desta iniciativa, destacam-se três: a realização do “Seminário Universidade: por que e como reformar”, em agosto de 2003; o “Seminário

¹⁵ O decreto não tem numeração, conforme se verifica no *site* do Planalto, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/2003/Dnn9998.htm>, acesso em 07.fev.2020.

Internacional Universidade XXI – Novos Caminhos para a Educação Superior: o Futuro em Debate”, em novembro do mesmo ano e; a apresentação do documento conclusivo “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira”, que acabou não sendo assumido como uma produção institucional pelo governo, em razão das inúmeras críticas que recebeu dos diversos segmentos (DOURADO & CATANI 2004; SANTOS & CERQUEIRA, 2009).

Esta proposta foi alterada significativamente, mas os debates realizados em seu âmbito ainda forneceram as bases para a elaboração do Projeto de Lei de Reforma Universitária (PL nº 7.200/2006), apresentado ao Congresso Nacional neste mesmo ano e que até o presente momento ainda encontra-se tramitando. Segundo Dourado (2008), houve uma secundarização dos esforços governamentais para a aprovação da proposta pois a composição da casa, à época, “resultaria em mudanças na educação superior de caráter eminentemente conservador” (p. 21).

A não aprovação do projeto de Reforma Universitária, contudo, não impediu que muitas iniciativas fossem adotadas desde então, alinhadas com as palavras de ordem do período, que consistiam na ampliação de vagas públicas e privadas, interiorização das Ifes, a flexibilização e reorganização das matrizes curriculares e a conexão com o desenvolvimento regional. É nesse contexto que se insere o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado por força do Decreto nº 6096/2007 e influenciado por programas nacionais - como o Programa Universidade Nova, proposto pela Universidade Federal da Bahia - e internacionais - principalmente o Processo de Bolonha - voltados à reformulação da educação (Léda & Mancebo, 2009; Tonegutti & Martinez, 2010).

O Reuni não trata da criação de novas universidades, mas contempla mecanismos de indução que incentivam as universidades já existentes a repensarem seus currículos, seus modelos pedagógicos, sua estrutura e a ampliação da oferta de novos cursos e mais vagas. Destaque-se que esse programa não tinha caráter impositivo, respeitou a autonomia das universidades, que o aderiram por decisão de suas comunidades, evidentemente atraídas pelos incentivos oferecidos pelo Programa. (BARRETO FILHO, 2019, p. 66)

Como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), também lançado em 2007, o REUNI nasce destinado às instituições federais com a finalidade precípua de

criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (BRASIL, 2007, p. 9)

Segundo as Diretrizes Gerais do REUNI (BRASIL, 2007), a meta global e gradual do Programa, para prazo de cinco anos, contados a partir da data de início de cada plano, era a elevação da taxa gradual dos cursos presenciais para 90%; da relação professor/aluno de dez para dezoito nos cursos presenciais. Tonegutti e Martinez (2010, p. 1) as consideram “incompatíveis com padrões de qualidade de ensino aceitáveis, aprofundam a precarização do trabalho docente e, na concepção, ferem a autonomia universitária ao impor padrões que são da competência acadêmica das Universidades”. Os indicadores de desempenho estabelecidos para aferir o alcance das metas do programa eram a (i) a taxa de conclusão dos cursos de graduação e a relação de alunos de graduação presencial por professor.

Convém destacar que, tanto Léda e Mancebo (2009) quanto Tonegutti e Martinez (2010) evidenciam uma íntima articulação entre o REUNI e o Projeto Universidade Nova, quando não os tratam como um único projeto. Este último que data de meados de 2006 foi capitaneado pelo Prof. Naomar de Almeida Filho - então reitor na UFBA, membro do grupo assessor que elaborou as diretrizes do REUNI e, posteriormente, tornou-se reitor pro-tempore da UFSB (2013-2017) - e apresentado no I Seminário Universidade Nova na UFBA, em dezembro deste mesmo ano. A grande promessa da Universidade Nova era a

transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública, visando a superar os desafios, resultando em um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana)¹⁶ quanto com o Modelo Unificado Europeu

¹⁶ O “modelo flexneriano” teria sido criado a partir do “Relatório Flexner”, de 1910, um documento sobre o estado da arte da educação médica norte-americana da autoria de Abraham

(processo de Bolonha) (ALMEIDA FILHO, 2006 *APUD* TONEGUTTI & MARTINEZ, 2010).

Embora divulgada como uma política de democratização do ensino superior o REUNI sofreu intensa oposição de parte dos alunos, sindicatos dos docentes e comunidade acadêmica que se organizou nacionalmente para empreender ações que visavam barrar o seu avanço e implementação. A principal preocupação e crítica residia na equação ampliação de vagas *versus* condições de atendimento, ou seja, na relação quantidade *versus* qualidade. A grande reivindicação da comunidade acadêmica consistia, e ainda consiste, no redirecionamento de recursos públicos para a garantia da dimensão qualitativa da oferta de educação superior, como direito básico.

Veremos como esta sucessão de fatos influencia e determina a gênese da UFSB, que ocorre de maneira bastante alinhada com o Projeto Universidade Nova, conforme iremos constatar.

4.1 O contexto: a universidade e suas (con)tradições

A Universidade Federal do Sul da Bahia foi criada pela Presidenta Dilma Rousseff em 05 de junho de 2013, período que marca o início da crise política que desencadeou o fim precoce do seu mandato em 2016, e compreende três territórios de identidade, a saber: Litoral Sul, Costa do Descobrimento e Extremo Sul. Ela surgiu como resultando de um intenso debate “com a sociedade sobre a viabilidade de um modelo de universidade social e responsavelmente integrado ao território sul-baiano” (UFSB, 2015, p. 8), tendo como proposta o enfrentamento de quatro grandes desafios da universidade brasileira: desconstruir a educação como fator de exclusão social, superar conceitos elitistas de excelência e autonomia, integrar sistemicamente a universidade ao campo social da educação e recriar a universidade pública como protagonista em novos modelos de desenvolvimento. Isso está expresso em seus valores, que destacam o seu compromisso em contribuir para o pagamento da dívida social da universidade com a educação pública de nível básico e o seu engajamento na transformação das

Flexner, financiado pela Fundação Carnegie. “[...]O relatório em questão desencadeou profunda reforma no ensino médico na América do Norte que, estendendo-se a outros campos de conhecimento, consolidou a arquitetura curricular que hoje predomina na rede universitária dos países industrializados (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 2234).

realidades políticas e socioeconômicas na perspectiva de uma cidadania planetária.

Segundo Ferreira (2018, p. 5), “a origem da UFSB é marcada pelo seu compromisso com as ações afirmativas. Do seu modelo pedagógico à sua capilaridade regional, tudo foi pensado para fomentar a democratização do Ensino Superior”. Suas atividades tiveram início efetivo em 2014 com a oferta de 1.020 vagas, ampliadas para 1.080 no ano subsequente, 2015. Em 2018 a universidade contava com um total de 3.471 matrículas. Com sede no município de Itabuna e *campi* em Porto Seguro e Teixeira de Freitas, o processo de implementação da instituição deu-se como resultado do exaustivo diálogo com os Poderes Públicos, comunidade acadêmica e transacadêmica¹⁷ e instituições de ensino médio locais. Estes diálogos foram realizados através de audiências públicas e seminários de planejamento acadêmico, cujo propósito era contar com a colaboração das pessoas e instituições locais para a elaboração do Plano Orientador - documento de planejamento e político-pedagógico institucional - e proposição de modelos curriculares inovadores. Nos documentos oficiais a universidade afirma que sua razão de ser está “alicerçada na solidariedade e no compartilhamento de conhecimentos, habilidades, desejos, impasses e utopias que, em suma, constituem a riqueza imaterial e material que chamamos de saberes ou espírito de uma época” (UFSB, 2015, p. 17).

Do ponto de vista da organização, ela anuncia inovações, como expresso no Relatório de Gestão (UFSB, 2015, p. 12):

O modelo Acadêmico adotado pela UFSB baseia-se numa arquitetura curricular organizada em Ciclos de Formação, com modularidade progressiva, oferecendo certificações independentes a cada. A entrada geral e única se dá através de cursos de Primeiro Ciclo, oferecidos em duas modalidades: *Bacharelados Interdisciplinares* (BI) e *Licenciaturas Interdisciplinares* (LI). O Bacharelado Interdisciplinar compreende cursos de graduação plena, com duração mínima de três anos, oferecido em quatro grandes áreas de formação: Ciências, Artes, Humanidades, Saúde. A Licenciatura Interdisciplinar corresponde a curso de formação de docentes para o ensino básico, organizado em grandes áreas ou blocos de

¹⁷ Termo utilizado nos documentos oficiais da UFSB sem uma definição clara do seu significado. Durante as entrevistas procurou-se compreender as razões da opção pelo termo, mas não foi dada nenhuma fundamentação e o termo sofreu críticas de alguns docentes.

conhecimento incluindo suas tecnologias, articulados por uma base cognitiva compartilhada, com estrutura modular, progressiva e flexível.

A UFSB ofertará programas de ensino superior mediado por tecnologias na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (CUNI), atendendo a localidades com mais de 20 000 habitantes e com mais de 300 egressos do ensino médio, além de assentamentos, aldeias indígenas e quilombos. Os Colégios Universitários funcionam preferencialmente em turno noturno, em instalações da rede estadual de ensino médio.

Para efetivar este modelo acadêmico e por se basear no princípio da eficiência na gestão institucional e acadêmica, a UFSB conta com uma estrutura diferenciada e fortemente baseada na interligação entre níveis e ciclos formativos. Esta estrutura está organizada em três esferas: (i) os Colégios Universitários (CUNI), que compõem uma rede distribuída pelos três territórios de abrangência da universidade; (ii) os Institutos de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), que contam com uma unidade em cada território e levam os nomes de Jorge Amado, Sósígenes Costa e Paulo Freire e; (iii) os Centros de Formação Profissional e Acadêmica (CF), que totalizam seis e contemplam diferentes áreas do conhecimento e se relacionam com as vocações, necessidades e estruturas locais.

Em seus documentos oficiais, a UFSB apresenta como bases conceituais e epistemológicas a Universidade Popular de Anísio Teixeira; a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire; a Geografia Nova de Milton Santos; a Ecologia dos Saberes de Boaventura de Sousa Santos e; a Inteligência Coletiva de Pierre Lévy (UFSB, 2014). Trata-se de um marco conceitual político e pedagógico que sustenta a arquitetura curricular que, pretende-se, contribua para a superação da fragmentação do conhecimento, da especialização precoce, da supervalorização da tecnologia e construção de um novo modelo de ensino e aprendizagem que promova a equidade. Em seu Plano Orientador assume a quase contradição de suas raízes, afirmando que foi “concebida, criada e desenvolvida na ambiguidade de ser, ao mesmo tempo, tradicional e inovadora, elitista e emancipadora e efetiva e afetiva” (UFSB, 2014, p. 28).

Para além dos pontos acima elencados, alguns outros aspectos destacam e caracterizam a proposta da UFSB como instituição “inovadora”: existência da Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (CUNI), cujas unidades se organizam em rede institucional e digital, oferecem programas de ensino descentralizados e mediados por tecnologia de informação e comunicação,

instalados em municípios com mais de 300 egressos do ensino médio, bem como em quilombos, assentamentos e aldeias indígenas que possuam oferta de ensino médio e de conexão digital; conta com um Conselho Estratégico Social, órgão consultivo responsável pelo diálogo com representantes da sociedade e organizações locais; dos seus 167 docentes efetivos, 98,8% possui doutorado; prevê a assunção de Compromissos de Aprendizagem Significativa entre discentes e docentes em cada etapa dos processos formativos, registrados em um compromisso pedagógico que deve conter direitos, deveres e responsabilidades de cada um, e práticas pedagógicas orientadas para a promoção da equidade solidariada e sustentabilidade, que se estruturam em pelo menos 4 formatos:

Aprendizagem Baseada em Problemas Concretos (APC), ajustados ao contexto e objetivos do curso; Equipes de Aprendizagem Ativa (EAA): grupos de 2 a 3 estudantes de cada ano do curso, atuando em todos os níveis de prática do campo; Estratégias de Aprendizagem Compartilhada (EAC), onde os estudantes de cada ano de um curso serão tutores dos colegas do ano anterior; Oficinas de Práticas Orientadas por Evidências (POE) para supervisão, coordenação e validação de tecnologias baseadas em conhecimento. (UFSB, 2014, p. 9)

Embora reconheçamos que a UFSB configure-se como uma referência nas tentativas de mudança paradigmática e institucional que as universidades brasileiras estão dispendo-se a empreender, do ponto de vista prático ela guarda semelhanças muito fortes com outros modelos que, em outros momentos históricos, não lograram êxito em se estabelecer, seja por questões políticas ou pragmáticas. Conforme aponta Brito (2017), o projeto da universidade baseia-se em uma antiga proposta de instituição de educação superior interrompida pelo Golpe de 1964, que trazia em seu bojo uma reestruturação da sua organização acadêmico-curricular:

Embora, o Plano Orientador da UFSB não faça referências explícitas ao Programa Universidade Nova, o fato é a universidade é o próprio modelo da reestruturação acadêmico-curricular idealizada pela proposta da universidade nova: arquitetura curricular organizada em Ciclos de Formação, com modularidade progressiva (oferecendo certificações independentes a cada ciclo); regime letivo quadrimestral; pluralismo pedagógico e uso intensivo de tecnologias digitais de ensino-aprendizagem. Segundo seus signatários, o Plano Orientador da UFSB foi inspirado pelo Plano Diretor da

Universidade de Brasília (UnB), concebido por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que previam, no contexto da implantação, a implantação de um sistema de ciclos, em que no primeiro ciclo (sistema básico) o estudante ingressante na graduação teria acesso aos conteúdos básicos e propedêuticos de ciências, humanidades (artes, filosofia e letras) e tecnologia. Para o prosseguimento dos estudos, duas opções eram oferecidas aos estudantes: a faculdade, se a opção fosse a profissionalização ou o instituto, caso optasse por uma carreira científica. (BRITO, 2017, p. 566)

Considerando a importância de confrontarmos projetos e ações, faz-se pertinente trazer alguns dados sobre a implementação do projeto da UFSB. Importante destacar que entre os diversos setores da comunidade acadêmica, reconhecidamente, o processo de implementação da UFSB passou por desafios que comprometeram a efetivação do seu projeto pedagógico. Em tese recente defendida na UFBA, Barreto Filho (2019)¹⁸, ex-assessor da reitoria - sob a orientação do ex-reitor Naomar Almeida -, atribuiu à duas ordens de fatores os obstáculos à implementação do projeto pedagógico: (i) fatores externos, relacionados ao não cumprimento do cronograma de autorização para realização de concursos para docentes e demais servidores e a não alocação do recursos financeiros necessários pelo MEC e; (ii) fatores internos à própria universidade, sobretudo a ausência de um plano de implementação com priorização evidente de ações. As principais consequências negativas foram destacadas pelos autores:

- As aulas são iniciadas em setembro de 2014 sem que estivessem elaborados e aprovados os PPCs dos cursos do primeiro ciclo. Esse processo só se completa em 2016, com a aprovação do PPC dos Bis e das LIs. No que concerne aos cursos de segundo ciclo, os PPCs só foram aprovados no final de 2017. Evidente que esse processo causou um grande desarranjo na vida acadêmica da Universidade, como a falta de orientação na oferta de CCs, como também na impossibilidade de articulação da passagem do estudante do primeiro para o segundo ciclo.[...]
- Um dos pilares básicos do projeto pedagógico da Universidade é o CUNI, que têm a virtude de oferecer a possibilidade de formação universitária a jovens oriundos de pequenos municípios onde a oferta de ensino médio ocorre exclusivamente por meio da rede pública de educação. Como esses equipamentos estão ou estarão fisicamente localizados nesses municípios, a principal forma de quebrar esse isolamento

¹⁸ A referida tese, defendida em 2019, apresenta o processo de concepção e implementação do projeto da UFSB, apresenta e analisa as conquistas e desafios enfrentados para sua efetivação.

seria através de um bem-estruturado projeto de ensino-aprendizagem metapresencial, através do qual o estudante do CUNI poderia ter a oportunidade de ter alguma forma de conexão com a dinâmica da vida universitária, através do acesso a uma maior variedade de CCs e a outras atividades acadêmicas oferecidas nos campi. Esse projeto não foi elaborado e resultou que os oito CUNIs existentes até o início de 2018 funcionaram predominantemente com aulas presenciais, com a alocação, em média, de três professores por CUNI. O fato é que, no início de 2018, dos 36 CUNIs previstos para serem implantados até 2020, estavam funcionando as mesmas oito unidades implantadas em 2014.

-[...] Apesar da implantação de uma pró-reitoria dedicada exclusivamente a dotar a Universidade de uma estrutura de TIC, pouco avançou a implantação da estrutura necessária para viabilizar o ensino metapresencial, como também não avançou a estruturação de um núcleo de apoio à produção da metodologia e dos conteúdos necessários para apoiar o ensino metapresencial.

- Um grave problema que repercutiu na Universidade foi o desequilíbrio na seleção e contratação de professores, com áreas concentrando uma grande quantidade de docentes. Por exemplo, a área de história, contava com 13 professores doutores, enquanto o curso de direito, que tem maior demanda no CFCHS, contava com apenas 2 professores. Verifica-se carência nas áreas de matemática, medicina, inglês etc. Para agravar esse quadro, como visto acima, o MEC congelou a contratação de novos professores e servidores de 2015 a 2017.

- A gestão da Progeac¹⁹, com a troca constante das equipes de gestão, é apontada como uma das causas da fragilidade de atuação dessa pró-reitoria. O fato é que não foram organizados a tempo os principais processos que dariam suporte à estruturação do projeto pedagógico. Por outro lado, isso repercutiu negativamente na articulação dos campi, dos IHACs e dos CFPs, dos CUNIs entre eles e deles com a unidade central. (BARRETO FILHO, 2019, p. 172-174)

Os desafios elencados são de ordem estrutural, mas os autores apresentam também questões atinentes ao clima interno da instituição que afetaram seu funcionamento e desencadearam mudanças em seu projeto original, entre os quais destacamos: (i) resistência de professores oriundos de uma cultura universitária marcada por relações hierarquizadas, que tiveram dificuldades em adotar a perspectiva de centralidade do estudante nos processos de ensino e aprendizagem; (ii) reação desses mesmos docentes aos CUNIs (dos 36 previstos foram implantados apenas 8), entendidos como instrumentos de popularização da universidade e recurso de acesso às camadas populares e, por fim; (iii) a

¹⁹ Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica.

contestação sobre a legitimidade dos gestores por não terem sido eleitos pela comunidade. (BARRETO FILHO, 2019)

Sem desmerecermos a reestruturação acadêmico-curricular que a universidade propôs, ainda que esta seja alvo de fortes críticas de muitos segmentos internos e externos à comunidade universitária como constatado, consideramos que a maior inovação da universidade consista na sua Política de Ações Afirmativas e sistema de cotas que garante a reserva 75% das vagas no primeiro e segundo ciclos para estudantes de escolas públicas pretos, pardos, indígenas, populações de comunidades tradicionais. Desde as primeiras versões dos seus documentos orientadores, a instituição demonstra interesse em se comprometer a ampliar as determinações da Lei nº 12.711/2012, radicalizando a experiência de inclusão social e racial na universidade ao instituir que:

O ingresso na UFSB se dará pelo Enem/Sisu, de duas maneiras: (a) diretamente nas quatro opções de BI ou (b) por meio de uma Área Básica de Ingresso (ABI), com posterior opção de conclusão para os BI ou LI. Haverá reserva de vagas para egressos do ensino médio em escola pública, incorporando recorte étnico-racial equivalente à proporção censitária do Estado da Bahia, com metade dessas vagas destinadas a estudantes de famílias de baixa renda, conforme a legislação vigente. Nos campi, a cota será de 55% e na rede de Colégios Universitários, será de 85%. Além disso, são disponibilizadas vagas supranumerárias, por processo classificatório com base no ENEM, restrito a estudantes que cursaram todo o ensino médio no município participante da Rede Anísio Teixeira e professores do ensino básico, mediante convênios especiais com instituições públicas da área educacional. (UFSB, 2014, p. 07)

Porém, essa ampliação não livrou a instituição de desafios e um intenso debate interno e externo sobre as possíveis desigualdades que reproduziria caso não criasse mecanismos que garantissem cotas também para o acesso aos 2º ciclos de formação, sobretudo em cursos considerados de primeira categoria, como os da área de saúde. As disputas de poder atravessam e comprometem o tecido social da universidade, na medida em que esta pretende, pelo menos do ponto de vista do projeto e documentos oficiais, se desenvolver a partir de um novo paradigma epistemológico contra hegemônico que intenta engendrar processos complexos de reconfiguração do consolidado modelo universitário brasileiro. Segundo relatos coletados nas entrevistas, consultas às redes sociais e matérias jornalísticas que

acompanharam as denúncias e discussões sobre as cotas na instituição, forças divergentes - representadas por grupos mais conservadores e elitistas dentro do espaço acadêmico - operam no sentido de buscar a manutenção das estruturas tais como foram historicamente concebidas e mantidas até aqui, excluindo uns e privilegiando outros, como forma de manutenção do *status quo*.

Mesmo sob fortes protestos e calorosas discussões que extrapolaram os muros da instituição, dividiram opiniões e promoveram uma interlocução com outros setores da sociedade, a mobilização estudantil através da sua consistente e organizada militância conseguiu fazer com que a UFSB, através da Resolução nº 07/2017, passasse a garantir a reserva de 75% das vagas naquela etapa da formação. Além disso, em 2018 a universidade tornou-se a primeira a instituir a reserva de vagas na graduação para pessoas transexuais, travestis e transgêneros para a Área Básica de Ingresso (ABI) das Licenciaturas Interdisciplinares (LIs) de 1º Ciclo da Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (CUNI).

Por estas características é possível depreendermos que a instituição em questão se orienta pela criação de estratégias de aproximação com o entorno e pela oferta de oportunidades educativas de nível superior para as populações historicamente subalternizadas e invisibilizadas na dinâmica social. *A priori*, poderíamos concluir, portanto, que ela dialoga com a perspectiva da educação para as diferenças sob uma abordagem que intersecciona as questões socioeconômicas e étnico-raciais como preocupação central na definição de suas políticas pedagógicas. Estes foram fatores relatados por todos os docentes (9) e estudantes (9) como atrativos da universidade, mas não necessariamente como determinantes.

No caso dos professores, ele se combinou com o interesse em construir uma carreira acadêmica em uma instituição de ensino pública e federal (5) e com a possibilidade de dar continuidade à carreira na docência em um território menos interiorizado e com o qual tivesse maior identificação, no caso dos que já atuavam em outras IFES (3). Entre aqueles que relataram a identificação com o projeto da universidade, foi comum ouvir a menção ao “encantamento” e o desejo de fazer parte da inovação que ele se propunha. Os relatos abaixo deixam isso bastante evidente:

[...] Eu vim assim muito apaixonada pelo projeto inicialmente da Universidade, muito encantada, daquele momento, com tudo. A gente não sabia nada. Então eu fui ler o projeto, a gente primeiro leu projeto, não tinha nada pronto. Então você se encantava pelo projeto, pela possibilidade de interculturalidade, foi muito forte, isso foi um apelo muito grande, todo o processo, a gente fez quase um ano do processo assim de seleção. [...]. E eu não sabia muita coisa daqui, mas ao ler o projeto, que aí na seleção pra você fazer um projeto de atuação eu li o projeto eu fiquei muito encantada sobre essa questão da interdisciplinaridade, da interculturalidade. E topei vir pra cá e fui aprovada no processo todo e vim nessa dimensão. [Fayola]

[...] Essa universidade já me chamava atenção, de começar algo novo, de pensar outras coisas, de me encontrar com outras pessoas e de pensar um outro projeto de universidade. [Jahi]

[...] Eu acabei vindo para cá por conta da proposta, essa coisa interdisciplinar né, aquela proposta que desenhava naquele momento. Isso me atraiu bastante, foi isso, essa coisa. [...] Então eu abri mão de toda essa certeza né, da carreira, do curso, da cadeira para vir pra cá [Jalil].

[...] Quando teve concurso aqui de abertura desta universidade, eu também apaixonei pelo projeto inicialmente e pelo que se propunha o projeto, e tentei o concurso, passei e vim para cá. [Shena]

[...] O que me agradou muito, porque o programa é extremamente diferenciado, ele tem uma proposta diferenciada até no processo de seleção, que você tem cota até transexual, além de cota para índio, para negro e é autodeclaração, que eu acho extremamente rico. [Akin]

Considerando as respostas dos estudantes, o cenário muda um pouco. A principal razão relatada pela maioria (8) consistia na possibilidade de adquirir um diploma de pós-graduação e o projeto da universidade somava-se a isso como uma vantagem, já que se viam vinculados aos temas abordados por diversas razões. A interiorização da universidade possibilitou o alcance e, em alguns casos, o interesse de realização desse projeto intelectual e profissional. Em alguns relatos ficou implícito que os estudantes não contavam com os desafios que uma instituição interiorizada, em processo de implementação e em momento de crise econômica e política poderia vivenciar. Embora o encontro com a realidade tenha trazido certos dissabores, o fiel da balança acabava sendo o desejo de progredir nos estudos, ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e, para a grande maioria (8), acessar e produzir conhecimentos que se constituíssem como

uma efetiva contribuição com a educação básica e a educação para as relações étnico-raciais.

Tem uma coisa que me chamou atenção, é porque existem outros mestrados focados em relações étnico-raciais, mas por esse mestrado ser voltado para a questão do ensino né, porque é o grande problema do professor aqui na nossa escola. Sempre que eu me deparo em algum lugar conversando com os colegas de profissão, é sempre metodologia. Como é que eu vou fazer, sobretudo, a educação infantil que você pega do berçário? Como é que eu vou discutir a questão do ensino das relações étnico-raciais, sem abrir mão da matriz curricular da educação infantil? [Luedji]

Então o PPGR veio trazer pra mim, veio somar, veio me abrir. E assim hoje eu percebo quanto que eu cresci em relação à temática [das relações étnico-raciais]. E assim, o PPG veio me somar quando ele me propôs a necessidade de construir um produto, [...] ele me força o tempo inteiro a fazer uma relação, uma ponte com a escola. Então eu trabalho com a teoria, eu trabalho com todos os teóricos, mas eu preciso o tempo inteiro pensar: e lá na escola como é que você vai chegar? [Adimu]

Entrar nesse mestrado foi uma realização, porque eu sempre quis aprofundar minha pesquisa e as discussões dentro das relações étnico-raciais. E aí foi um impacto lá estar com grandes pensadores das questões raciais, vendo as pesquisas de outros colegas de diversas universidades. [Niara]

[...] Desde que a Universidade Federal do Sul da Bahia se instalou eu venho meio que *stalkeando* [sic] ela, sempre entrando no *site*, sempre. [...] Quando eu li o Plano Orientador pra fazer um concurso pra própria universidade em 2015, eu falei: gente, eu tenho que estudar pra esse lugar né? Porque tinha toda uma vertente totalmente diferente. [Mandisa]

No relato do estudante Amir, o entendimento das vantagens e desvantagens de fazer parte de uma instituição em processo de implementação aparecem com contornos evidentes. As questões ligadas à garantia das condições de permanência ganham destaque, mas não o suficiente para aliená-lo do compromisso e da possibilidade de construir a instituição:

[...]A UFSB é universidade nova, tem pontos negativos e pontos positivos, por exemplo, em universidades consolidadas você tem um maior programa de pesquisa, você tem incentivo a partir de bolsas. Na UFSB a gente não tem isso, né? No entanto, a gente tem uma visão que a gente consegue crescer junto com a Universidade e participar ativamente da Universidade, entende? Então escolher... a escolha da UFSB foi uma escolha

consciente quando eu fiz, mas também foi uma escolha emocional. [Amir]

Este movimento de participação ativa na construção da universidade é algo que traz para estudantes e professores uma série de desafios e possibilidades. Levantar o projeto de uma instituição interiorizada, em contexto de crise financeira, política e, por que não assinalar, social, é uma tarefa altamente desafiante para os dirigentes. Mas, aqueles inseridos no cotidiano e que são, de fato, os grandes responsáveis pela institucionalização da sua vida administrativa e acadêmica talvez sejam os mais afetados pelos desafios institucionais impostos pela transição de modelo. Não raro, relatos de estudantes e professores pontuaram as questões relativas a isso:

[...] Então você chega na universidade aí as ideias positivistas né, a meritocracia, a gente esbarra com professores que vem de uma formação em que eles, que parece que eles são um único modelo né... e aí a gente parece que tem que se adequar. Aí o que é que acontece? Eu, enquanto negro? Aí a gente vai... a gente ginga né, para ajeitar aqui, entrar ali, mas não encaixa. Por que não encaixa? Porque o modelo não é fluído. Precisa existir uma fluidez, que trabalhar com o ser humano é isso né?! A forma e o volume da coisa acontece de acordo com o tempo, o espaço, as coisas que estão acontecendo, não que eu esteja relativizando as coisas, mas tudo acontece a partir de agenciamento. [Kalifa]

Existem ambiguidades, contradições da UFSB como instituição. Porque uma coisa rebate na outra. Nós somos uma instituição teoricamente inclusiva, mas nós também estamos aliados a um projeto de sucateamento da educação superior. É muito difícil ver com clareza em que lugar que nós estamos. [Latasha]

Boaventura de Sousa Santos, intelectual que participou ativamente do processo de divulgação e implementação da UFSB - com a qual manteve um convênio de cooperação através do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra - afirma que:

A organização universitária e o *ethos* universitário foram moldados pelo modelo de conhecimento científico. Ao longo da última década deram-se alterações que desestabilizaram esse modelo e apontaram para a emergência de outro modelo. Designo esta transição pela passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário. (SANTOS, 2008, p. 43),

Os obstáculos à construção desse conhecimento pluriversitário são fruto da herança colonial que opera no sentido de preservação da colonialidade do poder, do saber e do ser, com vistas à manutenção das estruturas e interrupção das tentativas de composição de um modelo de educação superior efetivamente mais diverso e equitativo. Os diálogos realizados com estudantes e professores deram conta de apresentar quais são os novos contornos do movimento de manutenção da geopolítica do poder, que segue reproduzindo hierarquias, muitas vezes com verniz de práticas inclusivas, e faz-se presente todo tempo como estratégia de impedimento de qualquer tentativa de emancipação epistêmica.

Contudo, o que ficou evidenciado no caso da universidade em questão - a partir dos relatos e da imersão no campo - é que atualmente estes movimentos não estão mais tão naturalizados no universo acadêmico e não passam despercebidos para aqueles que, efetivamente, têm buscado implicar-se com a promoção do giro epistêmico anunciado por instituições como a UFSB. Portanto, esta “pluralidade” tem sido posta em questão pelos próprios docentes que, inicialmente atraídos pelas possibilidades de vivenciarem esta universidade outra, viram-se diante de situações que concorrem para preservação do modelo universitário tradicional, tanto em seus aspectos políticos quanto pedagógicos.

Entre os professores entrevistados, 6 afirmam ter realizado uma ruptura com a universidade, que se expressa nas formas de olhar para a instituição, de pensar o currículo, de se relacionar com os estudantes e de pensar o processo de construção de conhecimento com e a partir da interação com eles. Dois relatos trazem com clareza essa reflexão e desconforto, demonstrando que os docentes têm identificado nas práticas que circulam na instituição, inclusive no PPGER, a reprodução do modelo tradicional.

[...] Comecei a perceber um pouco que a gente deveria ter um pensamento monolítico, que não era o que eu pensava que ia ser, então isso foi me desencantando no processo. Então havia um projeto inicial composto por diversas cabeças, que foram as iniciais, mas esse projeto inicial também estava em racha interno e existia um grupo de poder que acreditava que a gente deveria ter um pensamento monolítico, que interdisciplinaridade é só isso. Por exemplo, você vai olhar para o projeto da universidade e a língua estrangeira da universidade é o inglês. Isso sempre foi um questionamento meu, eu trabalho com estudos latino americanos, a gente dá as costas pra América do Sul e pra América Latina. E uma universidade que

se diz inclusiva está virando para o inglês. Isso foi sempre um questionamento que eu tive aqui. E quando você começa a colocar essas coisas... naquele momento esse projeto começou a ficar muito um projeto também bastante atravessado por esse projeto de poder monolítico, de pensamento monolítico. [Jahi]

A UFSB, na minha avaliação, na forma como vejo e outro dia eu coloquei isso no *Facebook*, mas coloquei mesmo para causar problema... ela se instaura nessa região sul da Bahia tendo como pressuposto que são pessoas muito pobres, negros, indígenas e que qualquer coisinha seria bom para elas. Então para a população negra, pobre, periférica a gente faz uma formação geral, meio que dá um certificadinho [sic] para ele sair daquele horror que era e quem sabe, com os saberes maravilhosos da formação geral, já fiquem um pouquinho mais civilizados e basta um certificado para esse pessoal. Abriu-se os túneis com essas ideias, que esse pessoal aí da periferia entrava por esse ABI, mas para ir para os cursos elitistas o funil vira ao contrário, entendeu? Se nas universidades o funil é estreito na entrada, mas normalmente sai grande parte de quem entrou, aqui o funil é com a boca aberta, mas nos cursos elitistas é o contrário. [Aziza]

A problematização feita pelo docente evidencia um desafio recorrente dos currículos: a reprodução da geopolítica do conhecimento, que tende a preservar as assimetrias historicamente construídas. O desconforto relaciona-se com um compromisso político e epistêmico de transformação das estruturas atuais e de criação de novos ordenamentos sociais dentro do ambiente acadêmico. Pode-se portanto asseverar que, em um primeiro momento, a percepção dos profissionais comprometidos com a desconstrução dessas assimetrias, é a assunção de uma interculturalidade funcional, definida por Walsh (2009) como um instrumento retórico do neoliberalismo multicultural que se apropria da questão da diferença para neutralizar e esvaziar seus significados de transformação e luta, mantendo inalterada a ordem estabelecida, a conservação do poder e o controle dos conflitos, apesar de assumir a diversidade cultural como eixo central e promover o seu “reconhecimento e inclusão”.

[...] Então quer dizer, essa universidade inclusiva ela tem aquela lógica da ajudar pobrinho, dar um *notebook* para os meninos, *notebook* vagabundo, mas não compra livro, não bota os meninos para passear, não arrumam cidades, lugares para ir... eles amam e é um direito. Óbvio né, viagens de estudo. Porém, não tem restaurante universitário, não tem casa de estudante, essas coisas não são pensadas nessa universidade que quer se dizer inclusiva, mas o que te fato ela inclui não sei. Eu acho que é meio perigoso, ainda é muito cedo, é muito arriscado a gente

dizer qualquer coisa, mas nós já temos vários problemas. E o que nós já sabemos é que os negros e pobres estão excluídos dos cursos elitistas, e que na famosa medicina, que era o cartão de visita da universidade, estão lá classe média e branca, porque os pobres e negros não podem aspirar ser médicos. Para eles basta um bacharelado, que não profissionaliza para porcaria nenhuma. [Aziza]

Na fala do estudante Amir já é possível identificar o reconhecimento deste mecanismo, seja pela invisibilidade e desvalorização do conhecimento produzido pela própria instituição, seja pela inexistência de mecanismos para barrar práticas que desconfigurem a suposta “vocação da universidade”:

É uma instituição nova como eu falei para você, no entanto eu percebo que no programa de Ensino e Relações Étnico-Raciais há uma invisibilidade dentro da própria instituição. Por exemplo, a UFSB agora está passando por um problema crítico de denúncia das cotas, da graduação, curso de medicina, curso de Direito, em que pessoas brancas estão fraudando e já estão cursando, inclusive aqui e em Teixeira de Freitas. Poderíamos ser acionados para fazer um debate talvez mais qualificados sobre o tema, ainda assim eles preferem convidar pessoas brancas que estudam as relações raciais em outros lugares e não conversar com as pessoas do programa, que inclusive estudam o próprio sistema de cotas da Universidade. [Amir]

A fala da professora Fayola mais uma vez se faz fundamental para referendar esses mecanismos institucionais identificados pelo estudante: “[...] o bom dessa Universidade é que ela nasceu do zero. Mas essas forças políticas e o racismo está aí [sic], essas forças políticas, elas se instituem na universidade, elas são instituídas, elas são parte”.

Estes desafios institucionais também ficam evidentes em outras esferas, nas quais também se critica o não posicionamento da universidade frente às denúncias de promoção de desigualdades regionais, em um conflito claro entre o que prega em seus documentos oficiais e o que vive no cotidiano:

Seguindo, por exemplo, a gente em sala tem a decolonialidade muito próxima, a decolonialidade muito próxima da gente, então a gente tem acesso aos estudos, a autores e autoras indígenas, negros e negras, mas no plano prático, a gente ainda continua vendo exclusão, a gente ainda continua vendo uma população negra em que a universidade diz, por exemplo, já que elas entram pelo CUNI né, que são os colégios universitários, que eles deveriam ter licenciatura né. Mas primeiro, para você ter licenciatura, você tem que querer licenciar. Você tem que

gostar disso. Depois, você não pode restringir uma forma de ingresso na universidade, como se os brancos pudessem cursar medicina, os brancos pudessem cursar direito, as pessoas de Minas e Espírito Santo pudessem cursar o que quiser, por exemplo - aqui só tem mineiro e capixaba né - e as pessoas negras tivessem que ficar na licenciatura porque elas são as coitadinhas, as pobrezinhas, e elas vão fazer bem para região se elas forem lecionar. Então isso já não é inclusão para mim entende, inclusão era se tivessem opções para essas pessoas escolherem, se a universidade chegasse mais perto da sociedade, mas a UFSB ainda não conseguiu romper. [Amir]

Comparativamente com outras instituições de projeto similar, tais como Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do ABC, a UFSB tem apresentado desvantagem significativa do ponto de vista da consolidação da sua proposta original (Barreto Filho, 2019). Esta consolidação se encontra, no atual contexto, mais ameaçada, em função das mudanças no cenário político e na gestão do MEC que tem se posicionado frontalmente contra políticas compensatórias e modelos alternativos de educação, que impliquem o reconhecimento das diferenças e democratização do acesso.

Nesse sentido, esta investigação apresenta-se com o desejo de constituir-se como uma potencial contribuição para a compreensão sobre como a universidade pode ou tem colaborado com a produção de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais sob uma perspectiva decolonial e intercultural, a partir da interação dialógica com as demandas sociais e com os grupos frequentemente silenciados e invisibilizados na dinâmica social - inclusive interna à universidade -, tendo seus docentes e estudantes como principais vetores dessa mudança.

4.2 "Onde há poder, há resistência": a gênese e implementação do PPGER

Em seu Plano Orientador a UFSB anunciava o seu compromisso com a formação em nível de pós-graduação na priorização dos mestrados profissionais:

O Terceiro Ciclo na UFSB compreenderá prioritariamente programas de Mestrado Profissional, de oferta própria ou conveniada com as instituições parceiras. Serão articulados a programas de estágio ou treinamento em serviço, sob a forma de Residência, complementados com módulos de Metodologia da Pesquisa, com supervisão/orientação de trabalhos de conclusão de curso, abordando problemas concretos da prática

da organização, instituição ou rede envolvidas. Pontos da Rede CUNI situados em municípios de maior porte poderão servir como campo de prática para alguns desses programas, aproveitando infraestrutura de EAD implantada e operante, particularmente a Residência Multiprofissional em Políticas Públicas e a Residência Pedagógica. (UFSB, 2014, p. 08)

A priorização dos Programas de Mestrado Profissional tem gerado debates no campo acadêmico. Alguns pesquisadores (Guerra, 2012; Ostermann; Rezende, 2015) consideram que ela fere o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão - tripé no qual se sustenta ou deveria sustentar-se a universidade - obedecendo à lógica mercantilista e pragmática na qual a pós-graduação é instrumentalizada para responder às necessidades do capital, titulando para o mercado de trabalho e contribuindo unicamente com o alcance da meta do país no que se refere ao aumento do número de titulados. Seguindo-se esta linha, podemos e devemos colocar em questão a tentativa de “levar a lógica de uma *educação dual* (a clássica separação entre o propedêutico e o técnico, a insistente diferença entre a educação para os grupos mais abastados e a educação para o trabalhador), até o patamar da pós-graduação” (Bonfim & Vieira & Decache-Maia, 2018, p. 250). Mais uma vez as hierarquias estabelecem-se e fazem-se condicionantes das relações e práticas no contexto da universidade.

Por outro lado, há uma defesa do maior potencial dos mestrados profissionais de impactar a educação básica, sobretudo na área de Ensino, no qual se insere o PPGER. Isto porque eles já foram concebidos com o propósito de atender aos professores em serviço na educação básica, estando voltados aos conteúdos disciplinares, à sala de aula, à pesquisa aplicada, gerando produtos educacionais que possam ser efetivamente usados por outros professores para superar os desafios que enfrentam no cotidiano escolar. Isso significa que o resultado do percurso formativo se volta para uma produção técnica, que no contexto da cultura acadêmica brasileira na pós-graduação, tem menos valor que as produções intelectuais.

Considerando-se este cenário de discussões pertinentes sobre o lugar da pós-graduação na contemporaneidade, podermos acompanhar a gênese e o processo de implementação de um programa de Pós-graduação na Área de Ensino e Relações Étnico-raciais constitui-se como oportunidade única de

compreendermos os processos engendrados em mudanças paradigmáticas de alta relevância social no contexto da educação superior.

Além disso, refletirmos sobre a ampliação das brechas, abertas pelas leis, feita pela instituição – as quais, pode-se afirmar, se transformaram em fratura, significando a ocupação por grupos historicamente excluídos e subalternizados de uma instituição de poder e de uma etapa de escolarização altamente valorizadas pela cultura ocidental-moderna – é uma oportunidade valiosa de contribuir com a construção de conhecimentos sobre os processos de (re)definição do papel social da universidade e do potencial de transformação das instituições que só se efetivam, embora não sem resistência, quando ocorrem de baixo para cima.

A frase que intitula este capítulo foi proferida por um dos docentes e traduz o processo de luta interna envolvida na gênese do PPGER. Ele surge como resultado do agrupamento de um conjunto de professores que se congregam para criar um espaço de pensamento e produção de conhecimento contra hegemônico e de sintonia com a escola básica.

A gente começou a se constituir como grupo de resistência, e esse grupo do PPGER, o grupo inicial do PPGE é um grupo de resistência dentro da universidade. Por mais que a gente tenha a ver com o projeto da universidade, porque a gente veio para cá acreditando na interdisciplinariedade, na interculturalidade, na inclusão e diversas coisas... por mais que a gente tenha se aproximado, alguns e algumas de nós são daqui da região, outros não, mas a gente se aproximou das comunidades e das coisas, a gente foi se engajando, e todos e todas, de diferentes maneiras e diferentes trincheiras, somos também seres políticos muito engajados. [...]Num determinado momento a gente foi muito para alguns tipos de embate que não surtiram muitos efeitos. Esse grupo inicial do PPGER, e outras pessoas, a gente foi muito desqualificado na universidade. (JAH)

Diante do cenário relatado como desqualificação estes profissionais reconheceram-se e articularam-se a partir da criação e atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros²⁰ (NEAB), órgão presente em uma expressiva parte das IES públicas e privadas que produzem conhecimentos no âmbito do ensino,

²⁰ A história dos NEABs ou NEABIs, quando estes incluem os estudos sobre indígenas, tem início em 1959 com a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Os NEABs representam uma rede de cooperação científica com mais de 100 núcleos espalhados pelas diversas regiões do país, o que só foi possível pela maior inserção de militantes negros nas universidades.

pesquisa e extensão sobre África, diáspora africana, afro-brasileiros e indígenas, além de manterem diálogos permanentes com *Black Studies* das Américas, África e outros continentes. Compunham este grupo, de acordo ao relato da professora Fayola, profissionais com uma trajetória de trabalhos de uma linha contra hegemônica, embora poucos trabalhassem efetivamente com a questão racial, mas havia aproximações e afinidades que viabilizaram o empreendimento. Mas é importante destacar que, a priori, a liderança desse processo deu-se a partir da atuação de três professores negros, com destaque para a professora negra que já trazia a experiência prévia de criação de um NEAB na instituição que atuava anteriormente. No contexto da UFSB:

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFSB) é uma entidade, formalmente criada desde 2014, com a finalidade de auxiliar a Universidade na produção e disseminação do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão, no desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, promoção de igualdade e valorização das populações de origem africana e indígena. Possui como missão produzir e disseminar conhecimento através sobre diversidade, em particular étnico-racial, gênero e sexualidade, objetivando combater as desigualdades. (APCN, 2017, p.11).

Na ocasião da elaboração da proposta do curso, o NEAB ainda registrava curta experiência na oferta de atividades na instituição e a intenção inicial era a proposição de um curso de especialização em políticas de igualdade racial no ambiente escolar. Mas a implementação da especialização sofre com os fluxos burocráticos da universidade e certo boicote ao grupo, conforme relato da docente Akilah:

Inicialmente a nossa intenção era montar uma especialização em políticas de igualdade racial no ambiente escolar, a gente fez esse projeto e tentamos tramitar dentro da universidade, você vê como ela não é tão receptora assim da temática, a gente passou um ano tentando aprovar essa especialização dentro da Universidade [...]. Assim, de fato era uma universidade nova e estava perdida nos fluxos burocráticos. Tem que passar pela Congregação, tentamos passar pela Congregação e deu errado. Ah não tem que ser via CONSUNI [Conselho Universitário], a pessoa recebe e não envia para o CONSUNI. E ficou lá dentro da PROGEAC [Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica]. [...] Mas é isso, que ela estava perdida na tramitação, de fato havia ali uma briguinha política com o nosso grupo, com as nossas pessoas, que existem várias na universidade. Isso de uma certa forma

emperrou. Entre estar perdido no fluxo burocrático e usar isso para barrar os projetos. Então você vê que ela não é tão inclusiva assim, tão receptora. Porque ela Universidade não é ela Universidade, são as pessoas.

Buscando contornar o desafio de não aprovação da especialização e adotando uma postura que se traduz em certo senso de oportunidade, o grupo resolve então imbuir-se de ousadia e propor uma pós-graduação *strictu sensu*, visto que havia demanda territorial e interesse mútuos. No texto de contextualização institucional e regional da proposta apresentada à CAPES através da Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN), os docentes proponentes afirmam então que:

O mestrado profissional “Ensino e relações étnico-raciais” se constitui como um curso que visa problematizar as políticas públicas elaboradas para o enfrentamento do racismo, as principais questões que envolvem os temas raça e etnia, estes articulados às estratégias de promoção da igualdade racial na Educação Básica. Além disso, contribuirá para que se disseminem conhecimentos consistentes sobre as memórias e as histórias culturais da população negra-mestiça do sul da Bahia, bem como sobre a configuração das relações de gênero e das dissidências sexuais como condição para a formação identitária e ação política e seu desdobramento nas práticas pedagógicas da Educação Básica ao ensino Superior. A proposta resulta no empenho de um grupo de profissionais, que formam o NEAB - Núcleo de estudos afro-brasileiros, que, através dos seus percursos formativos e de suas atuações políticas, buscam a instalação de condições de desenvolvimento de políticas públicas voltadas para as demandas da população negra e afroindígena na região Sul e extremo sul da Bahia, possibilitando aos egressos desta formação a construção e disseminação de conhecimentos significativos sobre as memórias e as histórias culturais da população negra, utilizando-se para isso de amplos diálogos com a Antropologia, a História, a Linguística, as Artes, a Comunicação e a Educação, dentre outras áreas de conhecimento, que poderão possibilitar um melhor entendimento sobre as sociedades brasileira e diaspóricas africanas. (APCN, 2017, p.2)

Por isso o PPGER é “programa destinado à formação continuada dos professores de qualquer área do conhecimento que esteja no exercício da docência na Escola Básica, assim como para aqueles profissionais inseridos em outros espaços formais e não formais de ensino” (UFSB, 2017), no qual o perfil dos egressos é o de “pesquisador-professor, cuja base epistemológica esteja fundada em teorias consistentes sobre as relações étnico-raciais no Brasil, na diáspora e em

África” (UFSB, 2017). Acredita-se que esta proposta formativa qualifique os egressos para o magistério superior e para a garantia de espaços de discussão das possibilidades de concretização de mudanças nas relações étnico-raciais vigentes.

Os objetivos do Programa dão pistas sobre as características do curso:

Geral: Propor a divulgação e produção de conhecimentos que eduquem cidadãos quanto a pluralidade étnico-racial, possibilitando a capacidade de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos direitos legais e valorização da identidade, propondo-se a trabalhar com a identidade afrodescendente nos seus mais amplos aspectos.

Específicos: (i) problematizar abordagens discursivas e institucionais que corporificam o silenciamento e naturalização de práticas discriminatórias construídas histórica e socialmente; (ii) aprofundar estudos e pesquisas que acompanham a formação histórica da consciência política, da elaboração de identidades culturais e do estabelecimento de afirmação das garantias dos direitos civis dos variados elementos que singularizam a nação brasileira; (iii) oferecer aos discentes formação atualizada e articulada com as linhas e projetos de pesquisa; (iv) identificar as demandas locais que potencializem a aprendizagem significativa nos currículos da Educação Básica e; (v) contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico-reflexivo a respeito das questões étnico-raciais, habilitando-o para o debate e a intervenção em quaisquer níveis da cultura, Política e Educação. (UFSB, 2017)

Quatro aspectos em particular chamam a atenção no referido programa, considerando sua concepção original: (i) a arquitetura curricular, que prevê um Processo de Investigação em Residência - caracterizada como pesquisa-participante - visando inserir o estudante no ambiente no qual realizará sua pesquisa, que deve necessariamente ter como resultado uma contribuição efetiva para o desenvolvimento deste espaço; (ii) o produto final da pesquisa, que deverá consistir em “um método, processo ou material com finalidade didática para o ensino no âmbito do escopo do programa” (UFSB, 2013, p. 4) e também ser aplicado a uma situação real para que seja avaliada sua aplicabilidade e adaptação a diversos espaços formais e não-formais de educação; (iii) o sistema de cotas para ingresso dos(as) estudantes, contemplando negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas trans (travestis, transexuais e transgêneros), o que permite que estes grupos, também focalizados pelas propostas decoloniais e interculturais, produzam conhecimentos sobre si e; (iv) os Seminários Processuais, atividades obrigatórias que acontecem ao longo dos segundos e

terceiros semestres, com a participação de parceiros externos, em substituição aos tradicionais exames de qualificação e visam o acompanhamento do processo de pesquisa-ação desenvolvido pelo mestrando.

A pretensão de se constituir como projeto inovador de preparação de um quadro docente qualificado para o enfrentamento de uma nova realidade que implica a reconfiguração do lugar dos grupos historicamente subalternizados, fundamentalmente a população negra, está expressa mais uma vez na proposta submetida e aprovada pela CAPES:

Este programa de mestrado tem um caráter inovador, contribuirá para a formação de pesquisadores que estão aptos a atuar no âmbito escolar e acadêmico e tem como objetivo capacitar profissionais para uma nova realidade no Brasil a saber, a ocupação cada vez maior de negros e mestiços em posições ainda não atingidas pela população negra brasileira de forma massiva. Esta argumentação surge como análise de consequências daquilo que apontam as estatísticas das últimas coletas PNADs (Plano Nacional de Amostra Domiciliar do IBGE), que mostram que nunca houve tantos negros ocupando os bancos escolares, tanto no nível superior quanto no nível médio no Brasil. (APCN, 2017, p. 9)

Para o alcance de tal intento, o programa está organizado em duas linhas de pesquisa. No documento submetido à CAPES, o quadro-síntese da proposta é assim apresentado:

Linhas de Pesquisa	Projetos de Pesquisa	Disciplinas	Docentes Permanentes	Docentes Colaboradores
2	1	11	11	1
Áreas de Concentração				
Nome	Descrição			
Ensino e relações étnico-raciais na perspectiva pós e decolonial	Estudo e desenvolvimento das práticas para o ensino das relações étnico-raciais que englobem as contribuições pós e decolonial e a perspectiva afroindígena, compreendendo a formação de professoras e professores como espaço para a inserção desta temática em uma perspectiva interseccional com os estudos de gênero, classe e interculturalidades.			
Linhas de Pesquisa				
Nome	Descrição	Áreas de Concentração Vinculadas		
Pós-colonialidade e fundamentos da educação nas relações étnico-raciais	Esta linha de pesquisa se dedica a estudos que reflitam sobre a necessidade da decolonização dos saberes instituídos por uma visão eurocêntrica na formação de professoras e professores, desde os fundamentos epistemológicos, que agreguem as perspectivas da herança intelectual africana e as perspectivas	Ensino e relações étnico-raciais na perspectiva pós e decolonial		

	afroindígenas.	
Relações étnico-raciais, interculturalidades e processos de ensino-aprendizagem	A linha privilegia estudos e pesquisas centradas nas relações interétnicas em espaços educativos formais e não formais, sobretudo, a memória e os processos de construção identitários de distintos segmentos, no sul e extremo sul da Bahia, como os afro-brasileiros, brancos, indígenas, quilombolas, afro-indígenas, ciganos. No contexto das relações étnicas, a linha investiga ainda, os modos e as formas como as sexualidades e as relações de gênero são elaboradas, reproduzidas e ressignificadas nos espaços escolares e na sociedade historicamente. Esta abordagem impulsionará o desenvolvimento de materiais e métodos de ensino.	Ensino e relações étnico-raciais na perspectiva pós e decolonial

Tabela 6 - Quadro-síntese da proposta do PPGER/UFSB

Fonte: Da autora adaptado do APCN (2017, p. 20)

O currículo é constituído de (i) Componentes Curriculares (obrigatórios e optativos), (ii) Atividades Complementares (eventos, artigos, publicações que se refiram ao escopo do Programa), (iii) Seminários Processuais, (iv) Processo de investigação em Residência e (iv) Trabalho de Conclusão. Para a aquisição do título de mestre, os(as) discentes deverão integralizar 40 créditos – um número consideravelmente maior do que os 24 créditos habituais que se exige em mestrados - com elaboração, apresentação e defesa de um produto final e um memorial, no período máximo de 24 meses. Deste total, 8 créditos deverão ser cumpridos nas disciplinas obrigatórias do curso; 8 em disciplinas eletivas; 4 em Processo de Investigação em Residência; 6 em Seminários Processuais; 2 créditos em Atividades Complementares, correspondentes a participações em eventos externos à universidade - prioritariamente - e/ou publicações em áreas coerentes com as linhas de pesquisa do Programa e com a pesquisa do estudante e; por fim, os 12 créditos adquiridos com a escrita do memorial e defesa do produto final submetido para uma banca. “Serão aceitos como trabalhos de conclusão material didático, método, processo, unidade didática, adaptação de espaço, exposição, intervenção na gestão, projeto político-pedagógico, série de TV, documentário, peça de teatro, dança, etc.” (UFSB, 2017, p.7).

As disciplinas obrigatórias seriam ofertadas por dois docentes, em regime de docência compartilhada, os quais participariam simultânea e integralmente de todas as suas atividades. A oferta destes componentes obrigatórios e eletivos dialoga fortemente com a proposta do curso, conforme se pode constatar através das suas ementas e bibliografia.

Obrigatórias

Nome da disciplina	Ementa
1. Políticas públicas e relações étnico-raciais	Estudo das principais políticas sociais contemporâneas e suas implicações para a educação na perspectiva da raça, do gênero, da sexualidade e da classe social. Análise crítica das diferentes concepções, significados e utilizações que vêm sendo atribuídos aos conceitos de diversidade e de diferença nos projetos políticos em disputa no campo da educação brasileira
Bibliografia	
BENTO, M. A. S. Branquitude e poder – a questão das cotas para negros. In: Sales, A. dos S. (org). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.	
CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: Romão J. (org) História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos)	
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana- Ministério da Educação, Brasília. 2004	
CUNHA JR. H. Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: Romão Jeruse (org) Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.	
FRY, P. A persistência da raça. Ensaio antropológico sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.	
GOMES, J. B. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. In: Sales, A. dos S. (org). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.	
GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: GOMES, N. L. (org) Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.	
GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. – São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 1999.	
MAGGIE, Y. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. In: Fry A persistência da raça. Ensaio antropológico sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, pp.301-320. 2005.	
PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, S. A. dos (org). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.	
PEREIRA, A. M. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: Romão J. (org) História da Educação do Negro e outras histórias Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos)	
SANTOS, S. A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SANTOS, S. A. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.	
SILVÉRIO, V. R. Ações afirmativas e diversidade étnica e racial. In: Sales, A. dos S. (org). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.	

WEDDERBURN, C. M. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas perspectivas e considerações In: Sales, A. dos S. (org). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Nome da disciplina	Ementa
2. Fundamentos dos Processos de ensino-aprendizagem nas relações étnico-raciais	Ensino-aprendizagem: epistemologias pós e decoloniais. A educação e as diferenças étnico-raciais: perspectivas interseccionais. Perspectivas para o ensino de História da África, cultura africana e indígena e relações étnico-raciais para a Educação Básica

Bibliografia

CANDAU, V. M. & Moreira, A. F. (Orgs.) (2008), Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 1a. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 245p.

CANEN, A. G. & Canen, A. (2005), Organizações Multiculturais. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna.

CANEN, A. & Santos, A. R. (2009), Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B.. O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos; Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GOSH, R. (2012), Diversity and Excellence in Higher Education: is there a conflict? Comparative Education Review, v. 56, n.3, p. 349-365.

OLIVEIRA, I. De (2006), A Formação de Profissionais de Educação para a Diversidade Étnico-Racial. In: Muller, M. L. R & Paixão, L. P. (orgs.), Educação, diferenças e desigualdades. Cuiabá: EdUFMT, p. 127 – 160.

SLEETER, C. (2010), Decolonizing Curriculum, Curriculum Inquiry, v. 40, n.2, p. 193-204.

Eletivas

Nome da disciplina	Ementa
3. Imperialismo e Descolonizações	Apresenta reflexões sobre o imperialismo colonial nos debates intelectuais e políticos. Estuda as formas como se expandiu o imperialismo no continente negro a partir das guerras de conquista, partilhas territoriais, investimentos, práticas econômicas, políticas e culturais. Estuda as condições de negociação com o colonizador ou a adaptação a condição particular dos princípios filosóficos e ideológicos característicos das sociedades europeias, assim como as suas formas de mobilização. Analisa as estratégias de solidariedades e de práticas que levaram a África a independência.

Bibliografia

ALENCASTRO, L. F. de. O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

BRUNCHWING, H. A partilha da África. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CANEDO, L. A descolonização da África. São Paulo: Atual, 1985.

FAGE, J. D. “ A evolução da historiografia da África da historiografia da África”. História Geral Da África I. Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010

ILIFFE, J. A África pobre. A História. Cambridge University Press, 1987

KI ZERBO, J. História da África Negra. UNESCO, 1978

M'BOKOLO, E. África Negra, história e civilizações. Salvador: UFBA, Casa das Áfricas, 2009.

M'BOKOLO, E. África negra, história e civilizações no século XX. Lisboa: Edições Colibri, 2007

NKUMAH, K. Neocolonialismo. Último estágio do imperialismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

OLIVER, Roland. A experiência Africana, da pré-História aos dias atuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994

SAID, E. Cultura e imperialismo. São Paulo: Cia Letras, 1995.

SERRANO, C. e WALDMAN, M. Memória d'Africa, a temática Africana em sala de aula. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SILVA, A. da C. e S A enxada e a lança. África antes dos portugueses. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1992.

SILVA, Alberto da Costa e Silva. A manilha e o libambo a África e a escravidão de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, FBN, 2002, 79-132.

TORGAL, L. R; PIMENTA, F. T.; SOUSA, J. S. (orgs). Comunidades imaginadas: nação e nacionalismos em África. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2008.

Nome da disciplina	Ementa
4. História da População negra no sul da Bahia	Estuda as histórias sobre os processos de escravização no Sul da Bahia e a organização política, econômica e cultural das comunidades negras rurais da região. O problema da propriedade territorial. Comunidades remanescentes de quilombos e territórios quilombolas. As comunidades de terreiro e as práticas de religiosidade. Discute, no contexto das histórias destas populações negras, a configuração das relações de gênero como condição identitária e ação política. Analisa a elaboração de identidades no âmbito das sexualidades possíveis, negritudes e pobreza

Bibliografia

ADAN, C. F. F. Colonial Comarca dos Ilhéus: soberania e territorialidade na América Portuguesa, 1763-1808. Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 2009. (Dissertação)

BARROS, F. B. de. Memória sobre o município de Belmonte. Salvador: Imprensa Oficial, 1916.

CAMBRIA, V. Música e identidade negra. O caso de um bloco afro-carnavalesco de Ilhéus. Rio de Janeiro: Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. (Dissertação)

CANCELA, F. E. T. De projeto a processo colonial: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de Porto Seguro, (1763-1808). Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 2013. (Tese)

CARVALHO, P. M. S. de. Uma Cidade em disputa: conflitos e tensões urbanistas em Itabuna. Santo Antonio de Jesus: Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, 2009. (Dissertação)

FALCÓN, G. A. de O. Os Coronéis do cacau. Raízes do mandonismo político em Ilhéus, 1890-1930. Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 1983. (Dissertação)

FILHO, D. P. da F. Belmonte, Memória, Cultura e Turismo: numa (re)visão de Iararana de Sorigenes Costa. Salvador: Mestrado em Turismo da Universidade Federal da Bahia, 2003.

FREIRE, L. Al. “Eu não serei, Tú não serás, Ele não será vigário no Camamu”: religião e cidadania na Bahia oitocentista, 1828-1842. Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 2012. (Dissertação)

FREITAS, A. F. G de. Os donos dos frutos de ouro. Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 1979. (Dissertação)

GOLDMAN, M. A possessão e a construção ritual da pessoa no candomblé. Rio de Janeiro: PPGAS da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1984. (Dissertação)

GOMES, L. M. F. C. Helvécia: homens, mulheres e eucalipto, 1980- 2005. Santo Antônio de Jesus: Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, 2009. (Dissertação)

GONÇALVES, V. S. Escravos e senhores do cacau: alforrias e família escrava (São Jorge dos Ilhéus, 1808-1888). Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 2014. (Dissertação)

LOPES, M. da S. Os vermelhos nas terras do cacau: a presença comunista no Sul da Bahia, 1935-1936. Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 2007. (Dissertação)

MIRANDA, M. M. M. de. O Extremo Sul da Bahia e a Avassaladora Chegada da Modernidade. Rio de Janeiro: FASE/IBASE, 1992. [Relatório de Pesquisa].

MONTEIRO, A. M. Belmonte e a sua história. Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 1918.

MOURA, G. R. da C. F. Indivíduos dados a arruaças: capoeiras, valentes e contraordem em Itabuna, 1950. Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 2012. (Dissertação)

SANTANA, G. P. Entre o dito e o não dito: conflitos e tensões na refundação territorial quilombola: uma análise a partir da Comunidade de Helvécia – extremo sul da Bahia. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, 2008. (Dissertação)

SILVA, A. C. C. da. A cidadania no ritmo do movimento afro-cultural de Ilhéus, Rio de Janeiro: PPGAS da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998. (Dissertação)

SOUSA, E. F. de. Subalternos nos caminhos da modernidade: marginais, politização do cotidiano e ameaças à dominação numa sociedade subordinadora. Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 2010. (Dissertação)

Nome da disciplina	Ementa
5. Historiografia Africana e ensino da História da África	Uso de nomenclaturas e conceitos para o estudo de história da África e fontes para o estudo da História da África. Construção e revisão das teorias racistas, evolucionistas e eurocênticas elaboradas sobre os africanos. Diversidades e especificidades que recobrem o continente e suas múltiplas configurações sociais. Revisa a herança intelectual africana e afro brasileira sobre os estudos do continente africano

Bibliografia

ACHEBE, C. O mundo se despedaça. Tradução de Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Ática. 1983.

BITTENCOURT, M. (2004). Possibilidades e dificuldades da pesquisa em temas africanos. In PANTOJA, SELMA & ROCHA, M. J. (orgs.), Rompendo silêncios: História da África nos currículos da educação básica. Brasília, DP Comunicações.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em 18 de maio de 2013.

CURTIN, P. D. (1982). Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. In Joseph Ki-Zerbo (org.), *História Geral da África*, vol. I. São Paulo, Ática/Paris, Unesco.

DIFUILA, M. M. (1995). Historiografia da História de África. *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História de África*. Lisboa, Linopazes, pp. 51-56.

FAGE, J. D. & OLIVER, R. (1980). *Breve História da África*. Lisboa, Sá da Costa.

GILROY, P (2001). *O Atlântico negro*. Rio de Janeiro, UCAM/Editora 34.

HERNANDEZ, L. L. *África na sala de aula – visita à história contemporânea*. 2a Ed. São Paulo, Selo Negro, 2008.

HORTA, J. da S. (1995). “Entre história europeia e história africana, um objecto de charneira: as representações”. *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa, Linopazes.

KI-ZERBO, J. (1982). *História geral da África: metodologia e pré-História da África*. São Paulo, Editora Ática/Paris: UNESCO, v.1.

LOPES, C. (1995). A Pirâmide Invertida – historiografia africana feita por africanos. *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa, Linopazes.

MATTOS, H. M. (2003). O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In ABREU, M. e S, R. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra/FAPERJ, pp. 127-136. Disponível em: OLIVA, A. R. (2003). A História da África nos Bancos Escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, ano 25, nº 3, set./dez., pp. 421-462.

_____. (2004a). A África, o imaginário Ocidental e os livros didáticos. In PANTOJA, SELMA & ROCHA, M. J. (orgs.), *Rompendo silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. Brasília, DP Comunicações.

M'BOKOLO, E. *África negra. História e civilizações*. Tomo I (até século XVIII). A dinâmica do oceano índico. Cap.III. Parte B. pp.492-504

OLIVER, R. (1994). *A experiência africana*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora. Pantoja, Selma (2000). *NzingaMbandi: mulher, guerra e escravidão*. Brasília, Thesaurus.

PANTOJA, SELMA & ROCHA, M. J (orgs.) (2004). *Rompendo silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. Brasília, DP Comunicações.

SARAIVA, J. F. S. (1996). *O Lugar da África*. Brasília, EdUnB.

Nome da disciplina	Ementa
6. Gênero, sexualidades, negritudes e pobreza: um debate interseccional	Descolonização do gênero como perspectiva política na/para a América Latina. Os debates do feminismo negro e seus desdobramentos. As lutas LGBT e a negritude. Transfeminismo negro. O espaço de produção artística e a ocupação discursiva da mídia e dos espaços acadêmicos pelos ativismos.
Bibliografia	
ADICHIE, C. N. <i>Sejamos todos feministas</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2014.	

CHUMAHER, S., BRAZIL, É. V. Mulheres negras do Brasil. São Paulo: Editora Senac, 2006.

FABARDO, M. (Ed.) Feminismos negros: una antología. Madrid: Traficante de Sueños, 2012.

JESUS, J. G. de; ALVES, H. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. Cronos, v. 11, n. 2, 2010, p. 8-19.

LLANOS, F. E. Black is Beautiful: Victoria Santa Cruz. Anais do XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/.../136subareaetnomusicologia?...black-is-beautif...> Acesso em: 4 dez. 2015.

LEÓN, A. de. Os labirintos do desejo: desenhando uma metodologia anarcoqueer. Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais, n. 36, abril 2012, p. 219-235.

LUGÓNES, M. Colonialidad y género. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, juliodiciembre 2008. Política & Trabalho, Revista de Ciências Sociais, n. 36, abril de 2012, p. 219-235.

SEFFNER, F.; CAETANO, M. (Orgs). Discurso, discursos e contra-discursos latinoamericanos sobre diversidade sexual e de gênero. Rio Grande: Editora da FURG, 2016.

Nome da disciplina	Ementa
7. Filosofia Africana	A asserção de que a história não teve o seu desenvolvimento no continente africano consiste em uma ideologia construída no período colonial europeu de influência na construção mental dos povos ocidentais. Por consequência, invisibilizou as contribuições científicas e filosóficas do continente africano para a humanidade. Na tentativa de atenuar tal dificuldade, a presente ementa explicitará alguns tópicos importantes para evidenciar a Filosofia Africana no interior de uma história filosófica própria.

Bibliografia

APPIAH, K. A. Na casa do meu pai: A África na Filosofia da Cultura. São Paulo: Ed. Contraponto, 2007.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: Notas Sobre Uma Posição Disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. Afrocentricidade: Uma Abordagem Epistemológica Inovadora. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009.

CESAIRE, A. Discurso sobre o colonialismo. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1977.

DIOP, Cheikh-Anta. Nations nègres et culture: de l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique Noire d'aujourd'hui. Paris: Presence Africaine, 1955.

FANON, F. Os condenados da terra. Juiz de Fora/MG: Ed. UFJF, 2006.

FOE, N. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? "Acomodação de Atlanta" ou iniciativa histórica? Educar em Revista, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 47, jan./mar. 2013, p. 175-228.

HOUTONDJI, P. Sur la "philosophie africaine". Paris: Maspéro, 1976.

MBEMBE, Ac. As formas africanas de auto-inscrição. Estudos Afro-asiáticos, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 171-209.

_____. Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada. Angola: Edições Mulemba, 2014.

MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do Sul. Lisboa: Edições Almedina, 2009.

_____. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Ensaio Filosóficos, v. IV, p. 6-23, out./2011.

MUDIMBE, V. Y. A invenção da África. Lisboa: Editora Pedagogo, 2013.

OBENGA, T. La philosophie africaine de la période pharaonique (2780-330 a. C.), Paris: L'Harmattan, 1990.

RAMOSE, M. African philosophy through ubuntu. Harare: Mond Books Publishers, 1999.

_____. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, B. de Sousa

SENGHOR, L. S. Liberté I: Négritude et humanisme. Paris: Seuil, 1964.

TOWA, M. L'idée d'une philosophie africaine. Yaoundé: Editions Clé, 1979.

_____. Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle. Yaoundé: Editions Clé, 2009.

_____. Identité et Transcendance. Paris: L'Harmattan, 2011.

Nome da disciplina	Ementa
8. Ensino e arte na diáspora	Esta ementa visibiliza pesquisas que articulem arte, cultura e sociedades africanas e diaspóricas. Ademais prioriza estudos sobre a poética negra no Brasil. Interessa reunir reflexões sobre as artes visuais de origem negra, com atenção para os processos criativos e os pertencimentos identitários. Discute a produção artística visual, bem como aspectos históricos, filosóficos, antropológicos e sociais das visualidades negras. Conhecer e analisar processos criativos e trajetórias de criadores negros. Repensar a formação e a atuação do profissional negro da arte, considerando as peculiaridades das identidades e do sistema da arte globalizado

Bibliografia

ACEVEDO, C. R.; NOHARA, J. J. Interpretações sobre os retratos dos afrodescendentes na Mídia de Massa. Curitiba: RAC, Edição Especial. Em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v12nsp/a06v12ns.pdf>

ARAUJO, E. Catálogo Museu Afro Brasil: Um conceito em perspectiva. Secretaria Municipal da Cultura. São Paulo, 2006.

CHRISTOFOLETTI, R.; BASSO, K. J. M. O preto no branco: democracia midiática no Brasil e presença de negros nas fotos dos jornais. Em: <http://www.labcom.ubi.pt/ec/02/pdf/Christofoletti-Basso-negros-democracia.pdf>.

CONDURU, Roberto. Arte afro-brasileira. Belo Horizonte: C/ Arte, 2007.

CUNHA, M. C. da. "Arte afro-brasileira". In: ZANINI, W. (org). História geral da arte no Brasil. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983, pp. 972-1033.

CUNHA JR, H. Ver vendo, versando sem verso, escrevendo e se inscrevendo no Hip Hop - quem fala, precisa saber sobre o que fala. Há necessidade de uma definição. In: Revista Espaço acadêmico 31 dez 2003 ISSN 1519.6186.

CUNHA, M. N. B. da. Teatros de Memórias, Palcos de Esquecimentos: Culturas africanas e das diásporas negras em exposições museológicas. Tese de Doutorado em História, PUC, 2006.

FONTELES, B; BARJA, W. (Org). Rubem Valentim: artista da luz. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2001.

MARTINS, L. Performances do tempo espiralar (69-91). In: Graciela RABETTI e Márcia ARBEX [org]. Performances, exílios, fronteiras: errâncias territoriais e textuais. Minas Gerais: Poslit, 2002.

MARINHO, V. MILITÂNCIA NEGRA E EXPRESSÃO ESTÉTICA NO RECIFE (1980 - 2003). In: <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wpcontent/uploads/2013/11/5Col-p.355-368.pdf>

HALL, S. Da diáspora, identidades e mediações. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

LIMA, H. P. A presença negra nas telas: visita às exposições do circuito da Academia Imperial de Belas Artes na década de 1880. Rio de Janeiro, v. III, n. 1, jan. 2008. Disponível em:

LODY, E. O negro no museu brasileiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

MALYSSE, S. R. Um olhar na mão: imagens e representações de Salvador nas fotografias de Pierre Verger. In: Afro-Ásia, Salvador, UFBA, n. 24, 2000. p. 325-364.

MOORE, C. Felá Esta puta vida. Belo Horizonte: Editora: Nandyala, 2011.

PEDROSA, M. “O novo MAM terá cinco museus. É a proposta de Mário Pedrosa”. In: ARANTES, O. (org). Mário Pedrosa: Política das Artes. São Paulo: Edusp, 1995, pp. 309-312.

PEFFER, J. A diáspora como objeto. In: Rizomaafrofuturismo. <http://www.rizoma.net/interna.php?id=148&secao=afrofuturismo>

PRICE, S. A Arte primitiva em centros civilizados. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.

Os Herdeiros da Noite – “Fragmentos do Imaginário Negro – 300 anos de ZUMBI”/ textos de Emanuel Araújo et all. – São Paulo: Pinacoteca do Estado, 1995.

Rubem Valentim: artista da Luz/ projeto de Emanuel Araújo; organização de Ben Fonteles e Wagner Barja; textos de Bené Fonteles et all... – São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2001.

SHOHAT, E.; STAM, R. Crítica da imagem eurocêntrica. São Paulo: Cosacnaify, 2006. P.37 – 58.

SILVA, D. de N.; CALAÇA, M. C. F. Arte africana e afro-brasileira. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, N. F. I. Museu afro brasil no contexto da Diáspora: dimensões contra-hegemônicas das artes e culturas negras. Tese de Doutorado em Artes da UNB, 2012.

SILVA, R. de J. A imagem do negro e o negro como artista: algumas representações na produção artística do século XIX brasileiro. Mimeo, 2010.

Nome da disciplina	Ementa
9. Educação, diferença e alteridade: contribuições da herança intelectual negra	Discute os processos de formação docente tomando como ponto central as contribuições das heranças intelectuais negras. Problematisa a educação como lugar-ação política no âmbito das questões sobre diferença e alteridades. Analisa práticas educativas interculturais nas sociedades diaspóricas. O fazer educacional nos quilombos, senzalas, terreiros de candomblé e territórios negros. A contribuição dos intelectuais negros para a educação contemporânea.

Bibliografia

CANDAUI, V. M. & MOREIRA, A. F. (Orgs.) (2008), Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 1a. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 245p.

CANEN, A. G. & CANEN, A. (2005), Organizações Multiculturais. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna.

CANEN, A. & SANTOS, A. R. (2009), Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos; Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GOSH, R. (2012), Diversity and Excellence in Higher Education: is there a conflict? Comparative Education Review, v. 56, n.3, p. 349-365.

OLIVEIRA, I. de (2006), A Formação de Profissionais de Educação para a Diversidade Étnico-Racial. In: MULLER, M. L. R & PAIXÃO, L. P. (Orgs.), Educação, diferenças e desigualdades. Cuiabá: EdUFMT, p. 127-160.

SLEETER, C. (2010), Decolonizing Curriculum, Curriculum Inquiry, v. 40, n.2, p. 193-204.

Nome da disciplina	Ementa
10. Educação e religiosidades africanas	Discute as diversas configurações religiosas no Continente Africano, tomando-se como referências, as cidades, seus entornos culturais, as formas de culto, as relações entre religião, práticas religiosas e famílias. Discute a partir da literatura histórica, sociológica e antropológica o cristianismo, animismo e islamismo em África, bem como estabelece conexões com as religiões de matriz africana no Brasil.

Bibliografia

ALENCASTRO, L. F. de. O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

BA, H. A. "A tradição viva". História Geral Da África I. Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

CURTIN, P. De A. "Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral". História Geral Da África I. Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

FAGE, J. D. História Geral Da África I. Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

ILIFFE, J. A África pobre. A História. Cambridge University Press, 1987.

M'BOKOLO, E. África Negra, história e civilizações. Salvador: UFBA, Casa das Áfricas, 2009.

M'BOKOLO, E. África negra, história e civilizações no século XX. Lisboa: Edições Colibri, 2007

OLIVER, R. A experiência Africana, da pré-História aos dias atuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

SILVA, A. da C. e S. A enxada e a lança. África antes dos portugueses. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1992.

SILVA, A. da C. e S. A manilha e o libambo a África e a escravidão de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, FBN, 2002, 79-132.

Nome da disciplina	Ementa
11. Educação e Estudos Culturais: implicações para as práticas de ensino	Estuda as relações entre os Estudos Pós-coloniais Latino-Americanos, a Educação Intercultural e as Práticas de Ensino da Educação Básica.

Bibliografia

BHABHA, H. O Local da Cultura. Belo Horizonte: ed. UFMG, 1998.

CANCLINI, N. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

CANCLINI, N. G. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2004.

CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.) Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p.159-188.

MIGNOLO, W. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: La lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. Conferencia Inaugural del Programa de Estudios Postcoloniales, en el Centro de Estudios Avanzados, de la Universidad de Coimbra (Enero 4, 2005).

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. In. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, p. 15-40, abr. 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (org.). A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3 ed., Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

Tabela 7 - Arquitetura curricular do PPGER/UFSB

Fonte: Da Autora

A análise da lista de componentes curriculares e suas ementas, bem como do seu referencial bibliográfico evidencia, se não o alcance, a intencionalidade de se garantir uma convergência entre os objetivos do programa e seus aportes teórico-metodológicos. É possível afirmar um posicionamento intencional, por parte do PPGER, de crítica à matriz eurocêntrica e de rompimento com o privilégio epistêmico, construído às custas “do genocídio/epistemicídio dos sujeitos coloniais” (Grosfoguel, 2016, p. 25). Desta maneira, a (re)apresentação e/ou revisão desses conteúdos e discussões no âmbito da educação formal, ainda que no plano das intenções, concorrem para a (re)construção e (re)descoberta de saberes outros e não canônicos por meio do despertar da curiosidade, do aguçar do interesse e do estímulo à admiração, apagada pelo processo de embranquecimento curricular que marca a trajetória das populações não-brancas no Brasil.

Refletir sobre a forma como o conhecimento é estruturado em universidades ocidentalizadas, leva-nos a uma das questões fundamentais

elaboradas por Grosfoguel (2016, p.27): “Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais?”. A arquitetura curricular construída pelo PPGER inspira-nos a compreender as possíveis sinergias entre saberes acadêmicos tradicionais e “saberes outros”, frequentemente ausentes desse contexto universitário e seu potencial de se configurar como estratégia dos docentes para o favorecimento do diálogo e intersecção intercultural no currículo.

Este referencial - visivelmente atualizado e pautado nas principais e recentes produções sobre as temáticas - evidencia investimento realizado pelos docentes para buscar ampliar seu repertório e fundamentar de maneira consistente as discussões que se pretende empreender. Podemos afirmar que se trata de um currículo forjado na diferença colonial, que não entrega nem impõe conhecimentos, mas, diante da insurgência e mobilização dos sujeitos outros, abre-se para outras formas de saber, de poder e de ser, como defendeu WALSH (2014).

Cabe considerar que uma análise apressada poderia incidir numa avaliação que entenda a proposta do PPGER como “inversão monocultural”, que está sendo definida por nós como a simples substituição do currículo eurocentrado por um currículo decolonial. Dito de outro modo, a instituição de uma outra hegemonia, que desconsidera e abre mão do diverso, da diferença, do olhar “outro”, negando aos estudantes o direito de uma formação emancipatória, tal como feito até os dias atuais pelas instâncias educativas.

Afirmamos, contudo, que no contexto da universidade – sobretudo da pós-graduação – atualmente essa inversão se constitui impossível, visto que a formação dos sujeitos ali em contato, sejam eles estudantes ou professores, se deu fundamentalmente a partir da matriz de conhecimento centrada no norte global, sobre a qual se fundou o cânone do conhecimento produzido no contexto das ciências. Tomando como referência o contexto brasileiro, ainda que todo o referencial de determinada disciplina ou curso ofertado em qualquer instituição formal de educação no Brasil seja pautado em novas epistemologias e em autores não canônicos, as formas de agir e produzir conhecimento desses sujeitos estarão impregnadas da lógica ocidental. Isto porque a trajetória acadêmica vivida até ali - e até mesmo as relações sociais e pessoais desses sujeitos -, estão impregnadas

dessa racionalidade moderno/colonial que é estruturante da sociedade na qual vivemos. Isso quer dizer que, ainda que não presente nos currículos, esses saberes e práticas estarão presentes e em confronto/diálogo através dos sujeitos.

Lembremos que, ao longo do tempo, as elaborações e reflexões sobre o currículo que passam a questionar a hegemonia de um único tipo de conhecimento e a questão da diferença cultural só vêm a se instituir no centro da discussão no campo a partir das teorias Críticas e Pós-Críticas (Silva, 2000). Através delas evidenciam-se as questões que foram colocadas ao campo curricular, permitindo que se compreenda como elas estão diretamente relacionadas às tensões da sociedade e às disputas por hegemonia entre diversos grupos. É no seio dessas teorias pós-críticas que a ideia de que igualdade não se opõe à diferença - e sim à desigualdade - e que a diferença não se opõe à igualdade - e sim à uniformização, à monocultura do saber, do poder e do ser – é forjada. A partir daí é que passa a ser urgente o reconhecimento da pluralidade de saberes, o fim do seu posicionamento em condição de inferioridade aos conhecimentos da ciência racional ocidental/moderna e a ruptura epistêmica que permita desaprender e reaprender com sujeitos epistêmicos outros, até então localizados à margem.

Vale considerar que o compromisso com a formação consistente, que permita a inserção dos estudantes nas discussões e reflexões complexas, condizentes com uma formação em nível de pós-graduação é defendida pelos docentes. As observações – e a crítica - dos docentes Akin e Jalil dão conta de evidenciar esse compromisso, representando exemplos de como está sendo pensado o giro epistêmico que habilita esses docentes a tratar de maneira consistente e abrangente os conhecimentos produzidos em diversas matrizes para interpretar e agir sobre a realidade:

Por isso que eu digo assim, aliás, é uma singela crítica, inclusive: Alguns cursos de formação diferenciada... eu acho que tem que ter formação diferenciada particular [...], mas tem que ter formação diferenciada não no sentido de negar uma literatura já consagrada, e sim lê-la e reelaborá-la. Agora na universidade dificilmente você vai encontrar um professor facilitador diferenciado que vai pegar um Eduardo Thompson e vai relê-lo para você entender a realidade da luta camponesa no Brasil. Isso você tem que fazer né?! Aí quando você cria as universidades diferenciadas como é essa que nós estamos (ela é uma diferenciada né?) não é para facilitar essa leitura, é para não torná-la [sic] complexa no sentido da luta. Então em que

esse autor pode me servir para eu entender melhor essa realidade? Se não servir, então ele não é o meu autor. E não é fugir dessa leitura. Porque eu digo, vou insistir nessa ideia, porque eu vejo também ao contrário né, você tem universidade diferenciada e particular para povos indígenas, que fragiliza né, porque ao invés de dar uma formação forte, firme, fragiliza, fragiliza a formação. [Akin]

[...]O maior desafio é justamente esse, na minha leitura: a construção ou pelo menos a tentativa de construir novos paradigmas que não sejam os mesmos (que) aqueles que estruturam a opressão. Porque inverter a pirâmide, na minha leitura, também não funciona. É a manutenção do mesmo sistema de opressão, você vai criar novas clivagens internas para criar novas lideranças, mas só que você vai manter o paradigma de opressão, na minha leitura. [Jalil]

As falas deixam evidentes a preocupação e o investimento em se realizar um duplo movimento que considere e tire da margem os outros saberes, mas não se prescindia do conhecimento que fora produzido até então. Tal posicionamento é coerente com a própria condição destes docentes cuja formação assentou-se quase que exclusivamente neste paradigma racional/moderno eurocentrado. O movimento a que estão se propondo é a promoção do encontro e confronto dos diferentes saberes para uma formação realmente emancipatória e libertadora do confinamento intelectual.

Ao analisarmos a ementa das disciplinas obrigatórias, por serem as estruturantes da formação do PPGR, entendemos que estamos diante não de uma monocultura do saber, mas do reconhecimento e da promoção da diversidade epistemológica e do enfrentamento ao racismo epistêmico. Nesse sentido, os docentes parecem ter adotado postura insurgente de (des)aprendizagem e reaprendizagem, convergente com a busca pela promoção da justiça cognitiva²¹.

Merece destaque a inclusão da uma disciplina que verse sobre as questões territoriais locais, as formas de ocupação e as diferentes representações populacionais, ancorando-se em pesquisadores que não estão entre os cânones, pois referenda o local de enunciação destes intelectuais que se debruçaram no exercício de produzir um conhecimento que, talvez em outros contextos universitários, não fossem valorados.

²¹ “O conceito de justiça cognitiva se assenta exatamente na busca de um tratamento igualitário de todas as formas de saberes e daqueles que o possuem e trabalham, abrindo o campo acadêmico à diversidade epistêmica no mundo” (MENESES, 2009, p. 235).

Estas possibilidades são destacadas como fator de atração pelos estudantes desde o início, como se pode constatar no relato da estudante Mandisa:

Quando eu li o edital, já nas bibliografias para serem lidas eu achei o máximo, porque meus referenciais teóricos na universidade eram totalmente diferentes. Enfim... sabe quando você vê uma coisa e você não acredita? Era bem aquilo. E aí quando eu comecei a ler os textos para a seleção, para a prova da seleção daqui que me encontrei... aí eu falei gente, é isso que quero estudar pra minha vida!

Mas como será que tem se configurado a experiência desses estudantes e professores após o ingresso e o desafio de implementação efetiva desse Programa, com todas as complexidades e camadas que carrega? Esta é uma das questões fundamentais deste estudo e à qual nos dedicaremos a analisar nos próximos capítulos.

5 O QUE FAZER QUANDO A IDEIA GANHA CORPO(S) E SUBJETIVIDADE(S)?

As reflexões que iremos realizar neste capítulo são resultado de significativo achado do campo, que consiste no (i) reconhecimento de que as políticas provocaram uma alteração no perfil dos sujeitos da educação superior e, com isso, tensionaram o ambiente por mudanças na cultura universitária e, conseqüentemente em algumas das suas práticas já consolidadas e; (ii) relatar e discutir os desafios e possibilidades que a aproximação com cotistas, suas histórias, subjetividades e expectativas trouxeram para o PPGER, para os docentes e para os próprios estudantes como um todo.

Em síntese, serão compartilhadas as principais descobertas sobre o resultado institucional e micropolítico do encontro, ou choque, das expectativas sobre o processo de inclusão desses “novos estudantes” com a realidade concreta de uma instituição com as características do ambiente acadêmico, marcado pela cultura da produtividade, meritocracia e da excelência e atravessado continuamente pelas relações de poder.

As discussões apresentadas neste capítulo, embora se relacionem e imbriquem com todas as demais que orientaram o estudo, estão inseridas nos eixos temáticos que versam sobre a investigação das possibilidades e desafios que professores identificavam e/ou enfrentavam para efetivar a proposta do PPGER no cotidiano do trabalho e; como vinha se estabelecendo a relação com os(a) estudantes e suas demandas. Elas se relacionam mais diretamente com duas questões da pesquisa: (1) como estão se dando os processos de assunção e construção de uma prática e práxis assentada na perspectiva decolonial e intercultural? e (2) o que identificam como limites e como possibilidades de efetivação e consolidação do giro epistêmico docente para abordagem e reconfiguração das relações étnico-raciais no ambiente universitário?

Na busca por essas respostas, um sujeito era recorrentemente evocado em todas as situações investigativas: o(a) estudante, sobretudo o estudante cotista, que é maioria absoluta no programa em questão. Como estes novos estudantes cotistas foram sendo posicionados como sujeitos epistêmicos centrais, em função das mudanças que intencionalmente ou não estavam provocando na instituição e

nos sujeitos. Julgamos fundamental buscarmos compreender o percurso que culminou com a garantia da sua presença no ensino superior e as alterações que provocam no que se entende por perfil de estudantes universitários.

Portanto, a narrativa da primeira parte deste capítulo, intitulada “Quando o objeto vira sujeito: a chegada dos cotistas na pós-graduação” constitui-se de um percurso que abarca: (i) o resgate dos marcos das ações afirmativas que visavam a ampliação do acesso ao ensino superior; (ii) o delineamento do que seria o atual perfil dos estudantes deste nível da educação brasileira, como resultado dessas ações ao longo dos seus anos de vigência; (iii) por fim, uma concisa atualização acerca das iniciativas desta natureza voltadas para a pós-graduação, foco desta investigação, e tema que carece de atenção e produção de informações em volume e abrangência maior do que temos registrado até então; (iv) descrição e análise do percurso de definição e seleção dos estudantes do PPGER, bem como os desafios e perspectivas que se configuraram a partir da materialidade da sua presença na pós-graduação.

Em “A militância como espaço de formação e enfrentamento(s)” apresentaremos, sob uma perspectiva problematizadora, como a vinculação e formação política de estudantes e professores ligados a movimentos sociais de defesa de pautas identitárias ou de garantia de direitos constituíram-se como fatores tanto de facilitação quanto de tensão nos processos de aprender e ensinar no cotidiano do PPGER. Considerando que no contexto do pensamento decolonial os movimentos sociais têm centralidade em sua genealogia (Mignolo, 2008) e têm um papel reconhecidamente formativo e educador (Gomes, 2017), compreender como eles se interpõem e interferem nos processos de formação intelectual e de reconfiguração das relações pessoais e institucionais e, sobretudo, no giro decolonial voltado para tratamento das questões étnico-raciais que constitui uma contribuição deste trabalho.

5.1 Quando o objeto vira sujeito: a chegada dos cotistas na pós-graduação

A proeminência de estudos que comprovaram as relações entre a educação e a persistência das desigualdades sociais e raciais em nossa sociedade forneceram os insumos para a elaboração de uma série de iniciativas que visavam promover a

ampliação das oportunidades educacionais enquanto estratégia de reparação história e a reconfiguração do lugar social do negro no Brasil. Destarte, evidencia-se que o tema das relações e das desigualdades raciais no campo da educação brasileira tem se tornado cada vez mais frequente na literatura acadêmica e tem, também, buscado atualizar suas questões com vistas a acompanhar as mudanças de contexto resultantes da evolução das políticas que se desenharam recentemente.

É neste contexto que se inserem as políticas de inclusão social que passaram a ser discutidas na agenda pública a partir do final dos anos 90 e ganharam espaço e relevância a partir do início dos anos 2000, mas ainda com grande resistência ao recorte racial, conforme vimos anteriormente. Segundo Feres Júnior e Daflon (2014, p. 36),

no ensino superior público, pode-se estabelecer como marco inicial da efetiva adoção de políticas de ação afirmativa a determinação de se adotarem cotas para negros nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, UENF e UEZO), por meio da Lei Estadual nº 3524/2000.

Pouco depois da iniciativa destas universidades o IBGE divulgou, em 2001, dados sobre a presença de pretos e pardos no ensino superior público e privado, confirmando o perfil desta etapa da educação, marcadamente branco, elitizado e elitista: apenas 2,2% da população preta e 3,6% da população parda brasileira frequentava alguma universidade (HERINGER, 2018).

Um segundo marco seria o REUNI, que em 2008 serviu de incentivo para a adesão de muitas instituições à programas de ação afirmativa, por estabelecê-la como condicionante para a destinação de recursos pelo Governo Federal (Feres Júnior & Daflon, 2014; Heringer, 2018). Mas foi somente com a sanção da Lei Federal 12.771/2012 - que tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico – que 58 universidades federais existentes até então passaram a adotá-las efetivamente, tendo como marco o ano de 2013. A lei estabeleceu quatro subccotas:

(1) candidatos egressos de escolas públicas, (2) candidatos de escolas públicas e baixa renda, (3) candidatos pretos, pardos e indígenas de escola públicas e (4) candidatos pretos, pardos e

indígenas de escolas públicas e de baixa renda. A nova lei determina ainda que a reserva respeite, no mínimo, a proporção de pretos, pardos e indígenas em cada estado, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE. (FERES JR. & DAFLON, 2014, p.37)

O reflexo dessa mudança pode ser constatado através dos seguintes dados:

Em 2003, autodeclarados(as) brancos(as) somavam 59,4% da população dessas instituições, em 2010 esse índice cai para 53,9% e em 2014/5 chega a 45,7%. Na tendência oposta, autodeclarados(as) pretos(as) tinham crescido em participação nas IFES na respectiva cronologia de 5,9%, para 8,7% e 9,8%. Pardos(as), na mesma trajetória, foram de 28,3% para 32,1% e em 2014/5 compunham 37,8% da população-alvo. Em outras palavras, 47,6% dos(as) estudantes das IFES eram negros(as), em 2014. Em valores absolutos, quase triplicou sua participação, comprovando o efeito das políticas de democratização do acesso (FONAPRACE/ANDIFES, 2018, p. 8).

Supõe-se que, como resultado destas iniciativas, tenha havido mudanças no perfil socioeconômico, racial e cultural dos estudantes das universidades públicas brasileiras. A confirmação desta suposição pode ser atestada através dos dados apresentados pela V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018 (V Pesquisa), realizada através de convênio entre a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior²² (ANDIFES), o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O referido estudo adquire mais relevância por se tratar do primeiro a ser realizado após a implementação do REUNI e da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) – além de outras iniciativas como o Sistema de Seleção Unificado (SISU)²³ e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)²⁴ – possibilitando, assim, aferir as mudanças promovidas por estas políticas no seu conjunto.

²² Representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal e consiste em 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 2 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e 63 universidades federais localizadas em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal

²³ Sistema eletrônico criado pelo MEC em 2009 para gerenciar o processo de seleção de todas as instituições que aderiram o Enem como forma ou parte do ingresso ao nível superior e promoção da mobilidade territorial.

²⁴ Programa criado em 2010 pelo governo brasileiro com os propósitos de “1. democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; 2. Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; 3.

O universo da pesquisa contemplou 424.128 estudantes de graduação em cursos presenciais de todas as áreas de conhecimento de 65 IFES - 63 universidades federais e 2 CEFETs - localizadas em todo território nacional. A condição para participação era que o(a) estudante estivesse com a matrícula ativa no ano letivo de 2018. A abrangência e consistência do estudo permite que consideremos seus resultados como uma relevante contribuição ao entendimento sobre a (re)configuração do perfil do estudante do ensino superior público brasileiro que, conseqüentemente, conforma o perfil dos futuros estudantes da pós-graduação, etapa da educação que não dispõe de estudos dessa natureza e com esta abrangência na literatura acadêmica recente.

Em síntese, a V Pesquisa apresenta uma série de características que permitem construir o seguinte perfil socioeconômico e cultural desses estudantes: são majoritariamente negros (51,2%) (pretos(as) quilombolas, pretos(as) não quilombolas e pardos(as)); cotistas (48,3%); oriundos de famílias nas quais nem o pai e nem a mãe ou quem os criou frequentou o ensino superior (50,8%) e possuem renda per capita de até 1,5 salário mínimo (70,2%); estudaram todo o Ensino Médio em escola pública (64,7%) e ingressaram na universidade através do ENEM/SISU (67,1%); residem no município no qual estudam (77,2%); frequentam cursos em tempo integral (43,9%); boa parte é ocupada (29,9%) e trabalha até 40 horas (75,7%), passando a ser maioria no turno noturno (48,4%); apresentam alguma dificuldade para estudar (86,1%) ou enfrentam dificuldades emocionais (83,5%) que afetam seu desempenho acadêmico; já pensaram em abandonar seu curso (52,8%); dividem-se entre aqueles que pretendem ingressar na pós-graduação (47,8%) e os que pretendem se inserir no mercado de trabalho (54,0%) e; reconhecem o aumento da intensidade de seu convívio com obras literárias (50,2%), filmes (42%) e ampliação da participação política (40,4%) após o ingresso na universidade (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

Construída essa referência sobre quem são os(as) estudantes da graduação pública na atualidade, é possível projetar os desafios e perspectivas que se avizinham - ou já se estabeleceram - para a educação superior, a partir da adoção das ações afirmativas. Não se pode estabelecer uma relação direta entre este perfil

reduzir as taxas de retenção e evasão; e 4. contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (BRASIL, 2010).

dos estudantes de graduação e os estudantes de pós-graduação pois, a despeito da conquista de reservas de vagas para os cursos de graduação nestas instituições, manteve-se o desafio da estruturação de políticas de promoção da igualdade racial na pós-graduação, topo da pirâmide do sistema educacional. Nesta etapa, a população preta e parda se encontra mais sub-representada, pois à medida que se aumenta a etapa de escolarização, registra-se a ampliação da desigualdade e uma baixa presença de negros na universidade, sobretudo os pretos (ROSEMBERG & ARTES, 2015).

Em estudo publicado para relatar e discutir a experiência do Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford (IFP), compreendido como programa de ação afirmativa que esteve em vigor entre 2001 e 2013, Rosemberg e Artes (2015) apresentam dados que confirmam as desigualdades de acesso a esta etapa da educação em consequência de diferenças raciais e regionais: no ano 2000 a população negra representava 13,3% dos 162.512 estudantes dos 1.551 programas de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros, enquanto os brancos representavam 84,3% no mesmo período. Em 2010 foi registrado um crescimento entre os negros, que passaram a representar 24,8% dos 255.235 estudantes. No mesmo período, foi registrado um decréscimo entre os brancos, que somaram 73,2% desse total, embora mais brancos tenham ingressado na pós-graduação, visto que eles foram de 137.003 a 186.918 estudantes. O estudo ainda permite observar desigualdades internas consideráveis dentro do segmento negro, quando se desagrega os dados de pretos e pardos. Entre 2000 e 2010 a presença dos pardos na pós-graduação era de 10,9% e 20,5%, respectivamente, enquanto os pretos somaram 2,3% e 4,3%.

Para corrigir, ou pelo menos minimizar estas distorções, algumas iniciativas têm sido timidamente empreendidas também nos programas de pós-graduação. Mas é importante destacar que ainda não há uma lei federal que regulamente ações afirmativas para pós-graduação. O que se tem registro até o momento é da Portaria Normativa nº 13/2016, que apenas estabeleceu que as instituições federais de ensino superior deveriam apresentar propostas sobre a inclusão de pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência em seus cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional.

Destarte, as iniciativas neste sentido foram mapeadas e sistematizadas recentemente por Anna Carolina Venturini (2018), pesquisadora do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA). Seu estudo identificou 610 programas de pós-graduação acadêmicos com políticas afirmativas em universidades públicas até janeiro de 2018, o que representa um número aproximado de 18% do total dos programas com notas de 3 a 7 na última avaliação quadrienal da CAPES. Estas políticas se dividem basicamente em duas categorias: ações decorrentes de iniciativas dos próprios programas – e que são maioria (61,22%) - e outras que são resultado de resoluções de conselhos universitários (16,33%) - sendo válidas para todos os cursos de pós-graduação de uma determinada universidade - ou de leis estaduais (6,2%).

No que se refere às modalidades de ação afirmativa adotadas, entre os 610 programas de pós-graduação com políticas afirmativas analisadas, 68,85% (420 iniciativas) aplicam exclusivamente o sistema de cotas, enquanto outros programas (a) estabelecem cotas para um determinado grupo e vagas adicionais destinadas exclusivamente a outro(s) grupo(s) de beneficiários, todos submetidos a um processo seletivo regulado por um único edital; (b) estabelecem cotas para um grupo e oferecem um certo número de vagas adicionais destinadas exclusivamente a outro(s) grupo(s) de beneficiários, sujeito(s) a um processo de seleção separado e com regras diferentes; (c) oferecem um certo número de vagas adicionais destinadas exclusivamente a pessoas pertencentes a determinados grupos e todos os candidatos serão submetidos a um processo seletivo regulado por um único edital; ou (d) criam apenas vagas adicionais destinadas exclusivamente a determinados grupos, as quais estão sujeitas a processos seletivos separados e a regras diferentes. (VENTURINI, 2018, p. 9)

Um aspecto das políticas afirmativas na pós-graduação que chama atenção são as categorias de beneficiários. Diferentemente do que ocorre com as políticas voltadas para o acesso aos cursos de graduação, em que os principais alvos são os alunos egressos da rede pública de ensino, nas medidas para pós-graduação os alunos pretos são os principais beneficiários, sendo alvo de 92,46% das iniciativas analisadas. Mas os programas contemplam também “medidas para candidatos pardos, indígenas e com deficiência, bem como existem políticas em favor de estudantes de baixa condição socioeconômica, quilombolas, pessoas transexuais e travestis e portadores de visto humanitário” (Venturini, 2018, p. 8), sendo estes últimos pouco ou não contemplados nas políticas para graduação. A autora

também destaca que na maioria dos programas que adotaram a ação afirmativa, as cotas não excluíram as tradicionais fases do já conhecido processo de admissão, fruto da preocupação com a qualidade dos programas e avaliação pela CAPES.

Ainda que nos últimos anos os programas de pós-graduação estejam experimentando mudanças significativas, sobretudo para responder e/ou se adequar às demandas por práticas que promovam a equidade no acesso a este nível de ensino, não se pode afirmar que estas mudanças colocaram em questão, por exemplo, a suposta objetividade e impessoalidade dos processos seletivos, a injustiça do sistema de mérito ou a interposição de barreiras sutis à entrada e permanência desses novos atores, leia-se cotistas, por parte das elites que controlam os processos e normas na universidade (VENTURINI, 2018).

Portanto, arriscamos afirmar, fundamentados nas análises dos dados coletados nesta pesquisa que, embora no plano do discurso as políticas de inclusão sejam reconhecidas como necessárias por boa parte da comunidade acadêmica, a sua efetiva institucionalização não costuma ocorrer de maneira rápida, fluida, sem resistências ou ajustes para equacionar interesses, dissensos e necessidades que vão se revelando no decorrer do caminho. Tanto o reconhecimento destes desafios quanto a definição de estratégias para mitigação ou superação deles surgiram como parte da resposta a uma das questões fundamentais da pesquisa, que versa sobre como se davam os processos de assunção e construção de uma prática e uma práxis assentada na perspectiva decolonial e intercultural.

Para demonstrar como esses processos podem se dar, mesmo fora do contexto formal da interação professor/estudante na sala de aula, relataremos os fatos ocorridos no contexto da seleção/admissão dos(as) estudantes PPGER, retomando-o brevemente, com ênfase nas mudanças que o mesmo já vivenciou no decurso das suas três primeiras edições, que compreende os anos de 2017, 2018 e 2019.

Importante recuperar os antecedentes da seleção e situar a própria criação do programa num contexto de disputa e dissidência de um grupo de professores(as) que enxergaram na criação do PPGER a possibilidade de enfrentamento das tensões e demarcação de uma atitude decolonial, entendida como primeiro passo para uma práxis decolonizadora, na medida em que é a disposição e ação dos sujeitos coloniais conscientes dos efeitos da colonialidade

que se posicionam contra e iniciam as fraturas no sistema moderno-colonial. (Maldonado-Torres, 2007). Nesse sentido, podemos falar na gênese do mestrado profissional como processo, como política e como estratégia de enfrentamento do *status quo* institucional levado a termo por agentes de mudança que a literatura chama de “subversivos” e que, neste caso, seriam os professores. Os agentes subversivos são definidos como

[...] atores que procuram mover uma instituição, mas, ao perseguir esse objetivo, não violam as regras institucionais. Em vez disso, eles efetivamente disfarçam a extensão de sua preferência por mudanças institucionais, seguindo as expectativas institucionais e trabalhando dentro do sistema. Isto é, eles esperam pelo momento em que podem se mover ativamente em direção a uma posição de oposição. Enquanto aguardam, os subversivos podem incentivar a mudança institucional promovendo novas regras. Nesse sentido, os subversivos estão especialmente associados aos padrões de camadas (*layering*), nos quais novos elementos institucionais são enxertados nos antigos, gerando mudanças graduais que, a longo prazo, podem resultar em mudanças substantivas e substituição. (VENTURINI, 2018, p. 26)

Os trechos abaixo de relatos do professor Jahi e da professora Latasha evidenciam essas tensões internas e afirmam o lugar de subversivos ocupado por este grupo de docentes:

Esse grupo inicial do PPGE, comprou diversas brigas aqui. Não contra a interdisciplinaridade, não contra a interculturalidade, mas a gente era lido assim: “ah vocês estão querendo destruir a universidade”. Eram desqualificações rasteiras e de colegas que estão aqui ainda, fazendo aí seu trabalho. Universidade é isso: instituição. E num determinado momento a gente resolveu...nós éramos um grupo pequeno de pessoas, colegas e muito próximos, a gente começou a pensar assim: esse enfrentamento tem que começar ser mais intelectual, mais produtivo.

[...]

A gente seguiu todos os protocolos da universidade. A universidade só foi aprovar os documentos para a gente abrir a seleção em julho. A Pró-reitoria não encaminhava. Então houve todo um boicote do programa logo de cara. Porque nós significávamos exatamente essa afirmatividade da diferença. E nós, antes das leis, das políticas afirmativas da universidade. Por exemplo, quando a gente mandou o regimento pra CAPES, a gente já tinha falado, por exemplo, que reservava cotas para pessoas negras, pessoas indígenas, pessoas quilombolas e pessoas trans [sic]. [...] Quando a gente mandou para a CAPES, nenhuma [universidade] tinha cotas para trans. Quando a gente

aprovou, a UFBA já tinha, mas a gente já era um programa pensado pra isso. [Jahi]

[...] Pensamos que esse era o lugar possível da gente se estruturar como um lugar de trabalho que desse uma espécie de distanciamento e autonomia em relação à macropolítica institucional. Então a gente tentou construir isso, esse projeto como um lugar onde pudesse criar uma política mais enraizada, mais local, que não ficasse tão à mercê desses programas políticos que eram sempre muito marqueteiros. E aí a gente começou a trabalhar na ideia de um APCN como forma também de facilitar nossa ação, a nossa forma de ação política e também a produção de conhecimento. [Latasha]

[...] Na verdade, o que mais nos unia, e ainda de alguma forma nos une é essa ruptura com a universidade, nós fomos meios que clandestinos. Então a gente mais ou menos se organizar por aí. [Aziza]

Isso quer dizer que, com exceção da reserva de vagas que trouxe novidades em relação à inclusão das pessoas transgêneras, o processo de seleção dos estudantes para ingresso no programa seguiria os mesmos trâmites da maioria das instituições, o que significa o cumprimento de no mínimo 3 etapas de caráter eliminatório e classificatório: apresentação de projeto, realização de prova discursiva e entrevista.

É possível asseverar que, desde o edital, houve um posicionamento do programa para garantir que este fosse voltado para o público focalizado pelas ações afirmativas. E embora o processo de implementação dessa política de inclusão tenha se dado à custa e apesar de disputas, conflitos e embates internos e externos à universidade²⁵ - e seu modelo esteja sujeito a críticas e revisões contínuas, como veremos -, ele provocou fissuras no consolidado contexto e modelo acadêmico. Observemos essas fissuras a partir das mudanças que os editais sofreram ao longo dos três primeiros anos de existência do mestrado.

A seleção da primeira turma para ingresso no PPGER ocorreu através do Edital N° 15/2017 e ofertou vinte e cinco vagas numerárias e cinco vagas supranumerárias na seguinte conformidade:

²⁵ A UFSB enfrenta uma série de desafios políticos e institucionais desde a sua fundação. Um episódio emblemático destes desafios foi a renúncia do então reitor *pro-tempore* e fundador da universidade, Naomar Almeida Filho em setembro de 2017. Em carta aberta à comunidade da UFSB e publicada em sua conta pessoal no Facebook ele elenca boa parte dos desafios institucionais: <https://www.facebook.com/naomaralmeida/posts/1351109245010944>

UFSB - Seleção PPGER 2017	Vagas								
	A	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
Itabuna – Campus Jorge Amado (CJA)	01	02	02	01	01	01	01	02	-
Teixeira de Freitas – Campus Paulo Freire (CPF)	01	01	02	01	01	01	01	01	01
Porto Seguro – Campus Sosígenes Costa (CSC)	01	01	02	01	01	01	01	01	-
A – Ampla concorrência. L1 – Profissionais da educação formal (independente de autodeclaração). L2 – Profissionais da educação formal autodeclarada/o Negra/o, Quilombola ou Indígena. L3 – Autodeclarada/o Negra/o, Quilombola ou Indígena. L4 – Pessoas com Necessidades Especiais. L5 – Servidor docente ou técnico da UFSB. L6 – Pessoas Trans (travestis, transexuais ou transgênero). L7 – Vaga supranumerária para pessoa autodeclarada/o negra/o, quilombola ou indígena que tenham cursado ensino médio em escolas públicas ou que foi cotista na graduação. L8 – Vaga supranumerária para estrangeira/o, prioritariamente, de origem de países africanos e latino-americanos.									

Figura 1 – Quadro de vagas, UFSB – Seleção PPGER 2017

Fonte: Edital nº 15/2017 (UFSB, 2017, p. 1)

Considerando a possibilidade de não preenchimento regulamentar destas vagas, conforme exposto, o edital traz a descrição sobre como se daria o seu preenchimento num segundo momento:

2.1.1. No caso de não preenchimento das vagas numerárias reservadas a cada categoria, as vagas remanescentes serão preenchidas pelas/os candidatas/os dos respectivos campi pertencentes a outras categorias na seguinte ordem de prioridade: L2, L3, L4, L6, L5 e L1.

2.1.2. No caso de não preenchimento de vagas supranumerárias L7 em determinado campus, a vaga pode ser preenchida por candidata/o de outro campus na mesma categoria.

2.1.3. No caso de não preenchimento de vagas supranumerárias L8 em um determinado campus, a vaga pode ser preenchida por candidata/o de outro campus na mesma categoria e no caso de não haver candidata/o dos países determinados, as vagas podem ser ocupadas por pessoa estrangeira de outros continentes, de acordo com a ordem de classificação.

2.1.4. O PPGER não tem obrigatoriedade de ocupar todas as vagas oferecidas neste Processo Seletivo. (UFSB, 2017, p. 2)

Observando a configuração da distribuição das vagas, percebe-se a prioridade estabelecida para os candidatos com recorte racial, o que pode ser entendido como o aproveitamento das brechas estabelecidas pelo dispositivo legal, no caso a Lei nº 12.771/2012, para poder criar rasgos na estrutura e radicalizar a experiência de inclusão, como descrito no documento de apresentação do Programa:

a novidade é que o PPGER, além de adotar o sistema de cotas raciais e para pessoas com deficiência, tem também como prerrogativa as cotas para pessoas trans* (travestis, transexuais e transgênero), ampliando, assim sua perspectiva inclusiva para a pós-graduação. (UFSB, 2017, p.2)

O edital também trazia outro elemento que pode ser destacado: a bibliografia para a prova escrita. O material já demarcava um lócus epistemológico diferente e o interesse em temáticas que, ainda que substantiadas pela discussão mais ampla das relações étnico-raciais e suas referências mais conhecidas - como Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Kabengele Munanga – trazia também uma perspectiva outra de autores que abordavam questões locais da região Sul da Bahia²⁶, por exemplo. Além disso, todo o material de leitura obrigatória foi disponibilizado através de links no próprio edital, favorecendo o acesso às leituras para os candidatos. Embora pareça um detalhe insignificante, quando se considera o público-alvo e o território de cobertura do Programa, esta questão ganha outros significados, podendo ser interpretada como numa atitude inclusiva pois, a dificuldade de acesso a livros é uma realidade tanto por questões econômicas quanto por questões geográficas.

Com exceção destes dois aspectos, o processo seletivo seguiu os trâmites convencionais, dividido nas seguintes etapas: avaliação de Projeto de Pesquisa-Intervenção, prova escrita e sem consulta e entrevista, todas de caráter classificatório e eliminatório. Embora tenha transcorrido sem maiores desafios, o processo e seus resultados evidenciaram duas questões que passaram a ser pauta de discussão e conflito entre docentes: (i) o reconhecimento de uma demanda muito maior do que a capacidade de absorção da equipe; (ii) a ausência de certos grupos que interessava estar contemplado entre os estudantes admitidos.

A questão da demanda foi resolvida com a admissão de um número maior de estudantes do que o edital previa inicialmente, em todos os *campi*. Então, o que

²⁶ CANCELA, Francisco Eduardo Torres. A presença de índios e não índios nas vilas de índios de Porto Seguro: relações interétnicas, territórios multiculturais e reconfiguração de identidades. Revista Espaço Ameríndio. Rio Grande do Sul, v 1, n. 1, 2007.

SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. Vozes e versos quilombolas, uma poética identitária e de resistência em Helvécia. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos das Linguagens, PUC/RS, 2014.

eram 30 vagas do edital, se transformou em 50 estudantes admitidos, considerando os três *campi*. Isso foi razão para conflito entre os docentes que, num primeiro momento, discordaram sobre a viabilidade da ampliação das vagas por questões institucionais (o quantitativo aprovado pela CAPES e concessão de bolsas) e questões de capacidade de absorção do número de estudantes, considerando o a sua necessária relação com o número de professores. Existia uma divisão desigual do quadro de professores entre os três *campi* - e isso precisava ser levado em consideração – e as características de cada território também interferiam na quantidade e na qualidade dos candidatos. Segundo eles, Itabuna tem um histórico de militância, de atuação de organizações negras e terreiros, que favorecia o aparecimento de pessoas mais qualificadas para concorrer.

[...] O que caracteriza foi que a gente sacou o que bateu na porta da gente e a sacou que não era para entrar 10, era para entrar 19, porque a gente tinha ali 19 projetos muito redondos, se não por conta de um percurso acadêmico, por conta de percurso real em situações reais de intervenção, entende? E aí talvez isso tenha sido o fator que esse grupo bancou, porque fomos nós que puxamos mesmo aumentar as vagas, a gente não teve receio de aumentar as vagas [Latasha]

Sobre o segundo aspecto, a questão ganhou outros contornos e desdobramentos. Nos relatos das professoras é possível acompanhar a sua origem e desdobramentos. O primeiro passo foi a constatação do problema:

A gente também errou ano passado na avaliação. Então eram 3 etapas: a etapa de apresentação do projeto, a segunda prova escrita e a terceira etapa entrevista. Então a gente fez uma avaliação cega na primeira etapa, que foi a leitura dos projetos. Aí gente acabou eliminando gente que a gente não viu. Então isso foi um erro, porque se você quer enquadrar as categorias, contemplar as categorias na seleção, você precisa ver a cara das pessoas. Então a gente perdeu os índios. E esse ano eles não vieram. Vieram pessoas que trabalham muito bem com a temática indígena, mas os indígenas não chegaram. Mas a gente tem indígenas nas outras unidades. [Akilah]

A gente fazia a prova ser eliminatória, então a gente só lia de quem tinha possibilidade, o que já não era uma coisa legal, se mostrou uma coisa que não foi legal, a gente acabou excluindo um monte de indígena. [...] A gente não deixou indígena, que as criaturas não escreviam muito bem, então foi tudo eliminado na prova. A gente também não sabia quem era indígena e quem

não era né, provas com números de identificação, enfim lisura total. [Aziza]

O segundo foi a reflexão em busca das razões da ausência de determinados grupos considerados relevantes e, posteriormente, a apresentação de alternativas e soluções que corrigissem o problema.

[...] O que que a gente sacou? Os índios têm problema com a escrita, então a gente resolveu não eliminar mesmo pela escrita. Os índios, assim como os quilombolas. A gente queria não eliminar pela escrita pra ver como é que eles se saiam na entrevista. Porque assim, você tá trabalhando com povos tradicionais e você não quer considerar a oralidade, não quer dar um bom peso pra oralidade? Então tem uma incoerência aí, percebe? Por isso que a gente também eliminou a segunda etapa que era a prova escrita pra deixar uma certa equidade, mas também pra valorizar bastante a oralidade. [...] Porque não é todo mundo que entende esse debate no programa, não é todo mundo que tem afinidade com os povos tradicionais, cultura negra, com categorias, minorias. A gente quer que eles sejam o protagonista das suas narrativas e acabou. [Akilah]

A fala da professora deixa bastante evidente o reconhecimento da falha no processo que, buscando se enquadrar aos trâmites convencionais do contexto acadêmico, inadvertidamente desconsiderou as especificidades das categorias que estavam se comprometendo a incluir. Mais que isso, a decisão representava um contrassenso, considerando os propósitos do PPGER.

[...]Essas pessoas fizeram muita diferença, a presença. E é uma presença que é muito qualificada. E aí isso vai alimentando um pouco aquela nossa ideia inicial de ser afirmativo, de radicalizar a experiência da universidade nesse projeto inclusivo. Então a gente dizia: esse projeto não é inclusivo? Então ele tem que ir ao encontro das diferenças todas. E se a gente tiver nesse programa ainda deixando alguma de fora, a gente vai fazer esforço para incluir. [Jahi]

A intenção do programa é transformar essas categorias, esses sujeitos em protagonista da sua pesquisa, da sua história, da sua narrativa. Em primeiro plano isso. Mas a gente também não acha politicamente inteligente excluir a participação do outro, deslegitimar o discurso do outro, desde que esse outro tenha um caminho propositivo. Que é esse caminho de uma pesquisa que vá para além das narrativas racistas, estereotipadas, preconceituosas. Então pra a gente é importante, a gente valoriza também branco com consciência racial né? E que saiba que ele não é o negro e ele é o outro falando do negro. Então pra gente é importante esse diálogo mais amplo sim. Porque

assim, uma luta anti-racista na construção das práticas pedagógicas né, nas práticas pedagógicas anti-racistas, anti-sexistas é importante você fazer articulação com o coletivo. Não é inteligente você não se articular politicamente com os brancos [Akilah].

O compromisso expresso e reafirmado de garantir oportunidade para que estes sujeitos que foram excluídos da universidade por séculos, saiam da condição de objeto de estudo para se tornarem sujeitos de suas próprias narrativas, converge para a ideia de atitude decolonial e giro epistêmico que estamos defendendo ser necessário para a construção da práxis decolonizadora e pedagogia decolonial. A professora traz ainda um outro elemento, ao ressaltar a importância de demarcar o posicionamento que não exclui os sujeitos representantes de outros grupos ou apelar para essencialismos.

Os episódios do primeiro edital desencadearam mudanças no segundo processo seletivo, que ocorreu em 2018. As mudanças foram: (i) eliminação da prova escrita como etapa da seleção; (ii) exclusão das categorias A (ampla concorrência) e L5 (servidor docente ou técnico da UFSB); (iii) desmembramento da categoria L8 para ofertar vagas supranumerárias distintas para estrangeiros de origem de países africanos e latino-americanos. Por também terem trazido descontentamento, sobretudo pela exclusão da categoria ampla concorrência, que foi interpretada negativamente por uma docente como “uma tentativa de totalizar a experiência” [Latasha], outras mudanças foram incorporadas no terceiro ano da experiência. Desta forma, no terceiro edital, divulgado em 2019, as mudanças foram: (i) publicação de três editais distintos, um para cada campus; (ii) o retorno da categoria A; (iii) inclusão dos ciganos nas categorias L2 e L3, junto com os autodeclarados negro/a, quilombola e indígenas.

Entre as mudanças empreendidas, a publicação dos 3 editais chama a atenção e se configura como a efetivação de um processo de diferenciação que já era anunciado pelos docentes, em função de conflitos internos. Nos relatos abaixo são apresentadas duas perspectivas distintas para o processo:

[...]Nesse momento nós estamos no momento de hiper diferenciação. Então nós estamos nos configurando muito distintos, como realidade e como projeto. E aí o que que acontece? [...] Então não é possível você pensar que é o mesmo, porque as demandas são diferentes. [...] Então tá rolando aí uma cisão cada vez mais explícita, a gente já fala em autonomia

administrativa, mas essa autonomia administrativa é muito mais que isso, ela é um modo diferente de fazer gestão de pós-graduação. E não só isso, é um modo diferente de fazer política de inclusão, ela é um modo diferente. Então isso não vai se sustentar, não tenho dúvida nenhuma. Acho que a gente vai separar. Quando eu não sei, mas tão logo seja possível, entende? E eu nem acho isso ruim.

E aí como nós não somos mesmo um grupo afinado, porque nós temos modos muito diferentes de pensar o que que é política de cota, o que que é inclusão, o que que é resposta de demanda específica, região, eu acho que é uma questão de tempo. [Lathasha]

Então o que havia de mais belo, sem ser romântico - obviamente eu não estou romantizando -, mas o que havia de mais poético, de mais belo nesse programa era o desejo de... não de ações iguais, mas de uma espécie de entendimento em que nós estivéssemos fazendo em três cidades distintas mais ou menos o mesmo trabalho. Ocorre que por conta dessas teias políticas e desentendimentos, dessas prioridades de cada um, desejo de cada um, então o programa foi tendendo a tornar-se autônomo em suas unidades, entre suas unidades. Bom, o que pode por um lado fortalecer o trabalho que cada um faz em suas unidades, mas podem minar em uma perspectiva o programa, ele como um todo, porque ele não deveria ser um PPGE em Itabuna, um em Teixeira, e um em Porto Seguro... Ele não nasce com essa perspectiva. Ele nasce com o desejo de ser uma coisa só. Mas à medida que essas relações políticas, essas afiliações políticas, o estabelecimento de alianças políticas internas... [Nassor]

A gente viver a diferença não é uma coisa... é uma coisa que eu nunca tinha vivido assim desse jeito com essa radicalidade. E o que a gente tem pensado, cada vez a gente tem que radicalizar mais. E assim, a gente tem várias dissidências dentro do grupo de docentes. Depois, quando a gente começa a trabalhar junto, a gente tem muitas dissidências, discordâncias porque a gente não tem projeto monolítico. Porque a gente se constituiu não sendo um projeto monolítico, e isso é o que acho que o nosso programa tem de potência [Jahi]

Pode-se compreender como possíveis causas destes conflitos a dificuldade, ou falta de condições, para equacionar as diferenças. Algumas dessas diferenças eram de natureza prática: características regionais e a capacidade de atendimento de cada um dos campi, em função do número de professores vinculados ao programa. Outra categoria de diferença era de ordem mais subjetiva. Ela apareceu de modo muito evidente nas três falas acima e de modo subjacente em outras: em função das vinculações teóricas e de militância dos docentes, ou da falta dela, há um desacordo no entendimento sobre os grupos que deveriam ser focalizados ou

beneficiados pelas categorias de cotas para acesso no momento de definir os selecionados. Fundamentalmente a questão consistia em decidir se era mais importante ter pessoas com potencial na qualidade da produção, capacidade de elaborar um problema e pensar um projeto de pesquisa e intervenção ou a sua identidade racial. Os relatos abaixo também ilustram o conflito e o reconhecimento da dificuldade de equacionamento:

Eu penso, por exemplo, que tem uma dificuldade de compreender por outros fatores que compõem essa militância que tem a ver com uma causa, mas que se abre a uma questão que talvez seja difícil, que a gente vai ter que enfrentar em algum momento, mas eu não acho que a gente tem maturidade para encarar no momento, que são questões relacionadas aos critérios de cota. Por exemplo, relacionados a questões fenotípicas e a questões de ancestralidade. Isso eu acho uma ferida aberta. E a sensação que eu tenho é que é isso que faz com que haja uma postura muito mais defensiva, enquanto aqui a gente tá coletando aliado. A gente aqui tá coletando aliado e os aliados eles vêm de diferentes frentes: movimento negro, movimento cigano, movimento indígena, movimento de terreiro, movimento de trans, movimento de... é um negócio mais, digamos, interseccional, entende? E esse maior jogo de cintura nosso é visto muito de maneira ameaçadora, como se fosse perder a causa. [Latasha]

[...]Eu acho que nessa seleção tinha propostas muito interessantes, assim expostamente interessantes e quando chegou na entrevista era aquela criatura branca, loira, muito preocupada com o negro é verdade, então ela iria colocá-los como um sujeito da pesquisa para falar por eles, aí tu começa a falar e problematiza isso, entendeu, e a situação fica muito esquizoide né, a pertinência de pesquisa. [Aziza]

As divergências de pontos de vista e interpretação que desencadearam os conflitos aqui relatados são uma importante evidência sobre as formas pelas quais a universidade se (re)configura como espaço de disputa e convivência de diferentes projetos que paradoxalmente coexistem no interior de um programa de pós-graduação que se pretende contra hegemônico. Embora se encontrem no interesse em promover a inclusão de novos saberes e novos sujeitos, estes projetos se diferenciam em relação ao entendimento sobre as formas, os níveis e os públicos aos quais deve se destinar.

Vale ressaltar que entre os docentes negros não foram identificados traços de dúvidas em seus relatos sobre a necessidade e importância da manutenção do

propósito do programa em ser espaço que oportunize os deslocamentos daqueles que estão à margem do debate e da produção acadêmica para o centro. Reafirmaram recorrentemente o compromisso de criar condições para que esses grupos se transformem em sujeitos da sua própria narrativa no contexto universitário, se constituindo e consolidando enquanto produtores de conhecimento sobre si. Esse posicionamento se aproxima e corrobora com a perspectiva de deslocamentos e afirmação do corpo-política e da geopolítica do conhecimento,

[...] isto é, a afirmação do lugar de fala bem como das experiências vividas dos sujeitos do conhecimento. Enquanto para um conhecimento pretensamente objetivo essa afirmação da geopolítica e corpo-política pode parecer como ausência de objetividade, para a tradição do pensamento negro esta evocação do lugar de fala e da experiência vivida torna-se um dos critérios de validade do conhecimento. [...] A afirmação do corpo e da geopolítica do conhecimento corresponde a afirmação da subjetividade, da humanidade daqueles que falam a partir e com o lado mais escuro da modernidade. Essa é uma estratégia fundamental contra a colonialidade do conhecimento e a colonialidade do ser. Se, no âmbito da matriz do poder moderno/colonial, a desqualificação epistemológica se constitui num mecanismo de negação ontológica – como afirma Maldonado-Torres (2007) –, o inverso também é verdadeiro, ou seja, a afirmação ontológica, por meio da geopolítica e corpo-política do conhecimento, torna-se um elemento central para a afirmação epistemológica. (BERNARDINO-COSTA, 2018, P. 120)

Essa afirmação epistemológica aparece como reivindicação dos estudantes e fator de tensionamentos no contexto do PPGER. Disputar espaço de construção de conhecimento, ou seja, a ocupação do lugar epistêmico, sem deslegitimar ou interditar os demais sujeitos que já contribuíram ou pretendem contribuir com essas (re)elaborações - ainda que não tenham pertencimento aos grupos subalternizados - é também uma questão que desafia a todos.

Nossa análise dos relatos de professores e estudantes deram conta de revelar como estas questões tangenciam os conflitos explícitos e latentes decorrentes dos (des)encontros desses corpos-políticos num espaço de disputa e demarcação de uma nova geopolítica do conhecimento. Episódios envolvendo três estudantes foram relatados por mais de um docente:

Eu vi essas tensões acontecerem ali, sobretudo no primeiro quadrimestre. As grandes tensões foram os lugares da mulher trans e a da mulher branca não visivelmente cigana pra o de fora. Então assim, se para os ciganos ela é cigana, para os não ciganos ela não é cigana porque ela não se apresenta ao mundo como uma mulher cigana. Então ela é vista ali como, ela é muito forte assim, porque ela passou por situações difíceis, porque a ela era negado lugar de legitimidade de fala dela, mas agora ela bancou o processo e a turma reconhece. [...] Ao enfrentamento da transfobia e do machismo, mesmo de homens negros. Situações de muita dificuldade, e mulheres também né, de muita dificuldade com relação a esse lugar e a pertinência disso num projeto de relações étnico-raciais, ensino e relações étnico raciais, mas são duas figuras extremamente fortes com percursos muito relevantes e aí elas atravessaram e conseguiram. [Latasha]

Olha, aqui teve uma menina maravilhosa que estuda capoeira e ela é branca. Trabalha muito com movimentos sociais. Ela disse que uma das razões pra ela sair do programa, porque ela foi para o Estado e Sociedade, [...]é que ela não sentia legitimada. Quando as colegas diziam que para falar de negro tem que ser negro, que não é branco que vai dizer o que é e o que não é. E sim, existe isso claramente. Como é que cada um trabalha isso não sei, mas sim há a afirmação da negritude e há sim a disputa por fazer valer dentro do programa os saberes. E sim as pessoas que são mais respeitados são os intelectuais negros que tem um ali né, fazendo pesquisa bonita marcando o seu lugar de fala. E aí quem acha que isso lhe bota numa saia justa tem mais é que sair mesmo. Mas fazer o que né? Não acho que sejam os meninos que fazem isso. Eu acho que nós brancos não suportamos nada que nos tire um pouquinho o espaço, entendeu? Aí você já grita. Aí que baba, então. [Aziza]

Tem essa que saiu do PPGER porque não suportou o debate racial, psicologicamente ela não suportou. Ela me contou isso né? E foi para o PPGS e que tá fazendo trabalho sobre o samba das marisqueiras aqui em Belmonte. Ela não é negra e não é marisqueira. Ela é uma menina branca, mineira, mas com consciência racial, que sofreu no debate no PPGR. Sofreu porque os meninos apontavam, né. Você tá falando isso porque você não tem pele negra, você não passou pela dor. [Akilah]

Percebe-se nos relatos que a polarização se deu fundamentalmente entre os negros e os demais grupos. A contestação da legitimidade da presença e do lócus de enunciação dos sujeitos não negros partiu dos estudantes que compunham o grupo que capitaneou um processo de “ocupação do PPGER” pelo fato de ser um curso focalizado nas relações étnico-raciais. Existia de fato uma permanente vigilância e até cobrança, assumida por esses estudantes, para que as discussões se centrassem nos tópicos relativos às relações étnico-raciais.

Suas demandas por um aprofundamento teórico que permitisse o adensamento e ampliação de repertório para tratamento das questões raciais nem sempre foram acolhidas pelos docentes. Os trechos do relato da estudante permitem avaliar que, embora presente no currículo e na sala de aula através dos textos disponibilizados, registrava-se uma lacuna em termos de aprofundamento da discussão. Ela atribui esse fato a duas razões: a primeira chamou de “afirmação étnica”, que diz respeito ao pertencimento racial dos professores e a segunda “por conta da história, da linha de pesquisa desses professores que não estão linkadas com a questão étnico-racial” [Niara]. Aqui podemos afirmar que ela evidencia um limite para o giro epistêmico pretendido pelo PPGER. Mas, embora teça críticas, a estudante faz uma observação importante de ser considerada:

[...] Isso não significa dizer que eles ou elas não estão abertos ao diálogo, não estão abertos à discussão, aos questionamentos. Se eu dissesse isso, estaria mentindo. Mas que eu, enquanto aluna, por muitos momentos achei que ficou a discussão das relações étnico-raciais foi feita de forma superficial. [Niara]

Ao afirmar a abertura para o diálogo como característica dos docentes, a estudante apresenta uma possibilidade para esse giro epistêmico que precisa também se expressar na reconfiguração das relações entre estudantes e professores no ambiente universitário. Ela marca a diferença e também seu posicionamento ao dizer: “eu tenho que falar realmente o que eu sinto na condição de aluna do curso e na minha relação com os professores, não numa perspectiva pessoal, mas numa perspectiva teórica, de afirmação do discurso racial dentro do curso” [Niara]. Suas elaborações e a maneira assertiva através da qual se posiciona não deixam dúvidas acerca do comprometimento que mantém com a causa, o entendimento sobre suas expectativas em relação ao mestrado e o direito que pretende exercer de reivindicar que o compromisso assumido nas elaborações teóricas sobre o curso ganhe materialidade no cotidiano das atividades.

A capacidade articulação, organização e debate do grupo foi destacada por todos os professores, mesmo aqueles que consideravam a postura de “enfrentamento” e questionamento dos estudantes, por muitas vezes, inadequada. Foi possível constatar através das entrevistas que isso tem relação íntima com a vinculação da maioria deles com os movimentos identitários, culturais e sociais da região, sobretudo o movimento negro. Aqui a militância emerge e se materializa

como sujeito educador, que produz o “conhecimento nascido da luta” (Gomes, 2017, p. 9). Veremos agora quais as percepções de professores e estudantes sobre os constrangimentos ou contribuições que essa formação e atuação trazem para os processos de aprender e ensinar no cotidiano do PPGER.

5.2 A militância como espaço de formação e enfrentamento(s)

A importância dos movimentos sociais já foi constantemente reafirmada aqui, sobretudo pela impossibilidade de olhar para as políticas de ações afirmativas sem considerar o seu protagonismo. Para Mignolo (2008, p. 258) “a genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais”. Então, pensar o decolonial sem demarcar a centralidade dos movimentos sociais para o alcance de direitos e justiça social e epistêmica se constitui equívoco considerável.

A base comum dos movimentos sociais são o questionamento e a proposição de alternativas frente aos modelos, padrões e processos nos quais a inferiorização, a subalternização e a exclusão apresentam-se como premissa. Por isso Boaventura de Sousa Santos afirma que movimentos sociais têm “um valor epistemológico intrínseco” pois produzem um tipo específico de conhecimento: o conhecimento nascido nas lutas.

À medida que se consolida, esse conhecimento transforma a própria percepção e representação sociais a respeito dos temas e problemas que motivam as lutas. Contribui de forma decisiva para legitimar e fortalecer as lutas ao permitir aos movimentos sociais construir argumentos novos para sustentar suas reivindicações; conhecimento próprio capaz de enfrentar, contrapor ou dialogar com o conhecimento convencional, crítico ou não, construído sobre os movimentos e suas lutas. A diferença fundamental entre o conhecimento nascido nas lutas e o conhecimento elaborado a respeito delas é que o primeiro é um conhecer-com, enquanto o segundo é um conhecer-sobre. (SOUSA SANTOS *apud* GOMES, 2017, p. 9)

Como vimos, faz muito pouco tempo que os produtores deste saber que nasce na luta ocuparam a posição de sujeito no contexto brasileiro. E esta ocupação ainda não está consolidada e permanece sendo objeto de lutas recorrentes para a manutenção das conquistas. A presença dos estudantes cotistas negros nos espaços de educação superior pode ser configurada como um desses

objetos de luta e se faz fundamental para manter a produção de novos conhecimentos e formação de novos atores políticos pois “os militantes e líderes dos movimentos, [...]operam frequentemente a tradução intercultural entre o conhecimento nascido na luta e o conhecimento acadêmico, com vista a construir novas configurações cognitivas e políticas” (SOUSA SANTOS *apud* GOMES, 2017, p. 11).

Por essa razão defende-se e estimula-se tanto a formação acadêmica dos sujeitos que emergem dos movimentos sociais, quanto a formação política dos estudantes universitários. A V Pesquisa (FONAPRACE/ANDIFES, 2018) associou a participação política a maiores índices de conclusão e menores de evasão no ensino superior. Os dados apontam que estudantes envolvidos em movimentos e associações estão mais interessados em ingressar na pós-graduação, comparativamente aos não ativistas. A pesquisa conseguiu captar a presença importante dos movimentos identitários (gênero, LGBTT e negro) que se desdobram em um sem número de coletivos, cuja organização menos tradicional tem se espreado pela militância estudantil no ensino superior público.

Diante disso, se faz importante destacar o lugar do Movimento Negro, que se configura como importante ator social “que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira” (Gomes, 2017, p. 24). Foi ele quem liderou as discussões e lutas que permitiram a inserção da categoria cor como condição para a compreensão da realidade social do país e interpuseram o debate racial na agenda de pesquisadores, organizações da sociedade civil e, por fim, de governos, ocupando espaços relevantes nas pesquisas, nas políticas públicas, na esfera do direito e nas universidades. É a partir disso que se consolidam as ações afirmativas, que permitem a jovens negros ocupar as universidades, “com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país” (p. 114).

A pesquisa também revelou que estudantes envolvidos com movimentos e associações estão, em valores relativos, mais interessados em ingressar na pós-graduação (53,7% contra 45,5%) comparativamente aos não ativistas. Estes dados encontram ressonância na UFSB e no PPGER em termos de presença de

estudantes engajados em atividade militante, fator destacado por professores e até mesmo pelos estudantes. Mas, considerando os resultados das análises das entrevistas, afirmamos que no contexto do PPGER essa formação política e sua interseção com o ambiente acadêmico evidenciou movimentos ambíguos e até contraditórios: ao mesmo tempo em que é valorizado e destacado como grande diferencial e fator de enriquecimento das experiências do programa, se constitui como elemento de tensionamento e desestabilização das relações. A forte presença de militantes ou ativistas²⁷ – entre professores e estudantes – foi marcada várias vezes, ora como elemento positivo, ora como um desafio de complexa mitigação, ora como um simples dado da realidade natural e esperado no contexto em que se encontram. Analisemos a seguir a questão considerando os diferentes sujeitos.

Inicialmente se faz importante pontuar o entendimento de professores sobre a presença de militantes entre os discentes. Após as análises das diferentes falas, foi possível estabelecer três categorias, a saber: 1) reconhecimento da importância e necessidade da presença desses atores no PPGER e; 2) valorização da presença desses atores como uma oportunidade de garanti-los uma maior qualificação para a luta, e; 3) percepção como desafiador por exigir ajustes permanentes nas estratégias de diálogo e formação para atender às suas especificidades e demandas, equacionar as expectativas e esquivar-se de confrontos e tensões com eles e entre eles e os demais estudantes. Importante destacar que foi comum identificar num mesmo discurso essas diferentes categorias, ou seja, é possível que um docente, por exemplo, considere importante a presença desses atores, mas admita que é desafiador lidar com esse “perfil” na sala de aula, sobretudo nos processos de orientação.

Em geral a presença destes estudantes é relatada como um dado que referenda o espaço do PPGER enquanto inclusivo e imbricado com as demandas locais, o que converge para o alcance dos objetivos traçados no APCN. Em outros

²⁷ Segundo Veiga-Neto (2012, p. 273) “a militância - como uma *actio militaris* - e o ativismo são, ambos, da ordem do agir para frente, da ação para uma mudança de posição, da ação para uma outra situação diferente da que se tem. Mas enquanto aquela se rege pela lógica da obediência hierárquica, este se funda na maior liberdade possível e permitida pela combinação entre a díade pensável-dizível e o visível”. Considerando esta diferenciação, entendemos que o uso do termo ativista seria mais adequado para se referir ao posicionamento de professores e estudantes. Contudo, como eles optaram pelo uso do termo “militante” e “militância”, assim faremos referência no texto.

momentos percebe-se uma preocupação em, a partir do domínio dos códigos e das ferramentas de conhecimento socialmente valorizados, atribuir chancela a seus discursos e práticas e oportunizar o acesso a um bem simbólico de grande valor, ainda que se referenciando em uma matriz-referência outra de conhecimentos acadêmicos, que tradicionalmente não valoriza os conhecimentos dos quais esses grupos são produtores e disseminadores.

Na primeira turma a gente tem uma peculiaridade, que tem um número considerável de professores militantes. Então a gente entende que as pessoas já têm sua militância, estão em sala de aula, mas precisam se qualificar, se empoderar mais pra isso, porque desde sempre isso é cobrado, já era cobrado de nós. E militante lá na década de 80 não, a nossa palavra ainda não tinha a respeitabilidade que tinha a de um acadêmico. [Fayola]

Talvez esse posicionamento compartilhado pela professora sirva de argumento para explicar porque os ativistas são, entre os estudantes da graduação, os mais interessados em ingressar na pós-graduação (53,75%), ainda que eles também registrem os maiores índices de dificuldades emocionais e sociais, que operam e interferem no seu desempenho acadêmico (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

Nos trechos das entrevistas com docentes apresentados abaixo, o aspecto positivo da presença dos estudantes é destacado:

A gente entende que a militância é bem importante. O casamento entre militância e pesquisa. Eu milito mesmo, agora eu milito com pesquisa. Porque as pessoas entendem a militância sempre de forma muito vazia. Porque militar por si próprio já é muito importante, lutar pela inclusão, pela cidadania, sem pesquisa, já é algo muito importante. Mas a gente está fazendo muito mais do que isso. Minha consciência está muito tranquila. A gente está produzindo conhecimento, está produzindo material didático. [Akilah]

[...]Você tem aqui grupos com longa trajetória de estratégias de luta para institucionalização de políticas públicas, que super tem a ver com o perfil da nossa proposta do APCN. Então esse que foi o bom encontro e isso existe muito aqui na região. É região que produziu muito substrato de organização de base, então isso a gente sacou, entende. [Latasha]

Essas falas indicam uma postura institucional diferenciada e que é corroborada pelo relato de outro docente:

[Nome do estudante]²⁸ sempre foi uma pessoa rejeitada na UESC, até porque ele é militante do movimento negro, ele assume a militância, a negritude e vai pra cima disso, é combativo, não é daqueles... o aceito. Ele teria dificuldades de entrar em outro mestrado, o projeto dele não entraria. [Nome de estudante] e o [Nome de estudante] não entrariam, essa que é a questão. No mestrado formal, que eu falo formal... ele não é acadêmico, ele é profissional, mas mesmo que fosse um mestrado profissional formal não entra. [...] Então por isso que a gente fica entusiasmado com esses alunos. A gente vê os projetos... o entusiasmo é porque eles estão ousando a fazer aquilo que no mestrado formal não faria, é difícil. [Akin]

Tem por exemplo um aluno nosso, a gente deu muita sorte, mas é uma sorte assim... a gente também sacou que as pessoas que chegaram eram pessoas que tinham esse diferencial. Não sei porque eles não conseguiram entrar em Salvador. Talvez porque eles não tenham o perfil que as instituições de Salvador querem para colocar dentro das universidades, mas são pessoas importantíssimas. [Latasha]

Na perspectiva estudantil a questão é trazida a partir de duas perspectivas:

- 1) posicionamento e valorização da própria condição de militante, demarcando um locus de enunciação que autoriza e demanda uma posição de vigilância permanente das questões atinentes às causas as quais estão associados; 2) cobrança da representatividade das causas que defende no contexto dos estudos, proposições e vivências da formação no PPGER.

[...] Eu acho que nesse contexto de uma diversidade de pessoas, de militantes, existe algo que está para além disso, que é a questão das individualidades, né? Quando essas individualidades elas se juntam, isso pode ser algo que enriqueça, depende da perspectiva que você vai enxergar as coisas, você pode enxergar isso a partir de uma perspectiva positiva ou negativo dentro desse processo que é multi, né? Mas eu pessoalmente, eu considero que é enriquecedor.

Um pressuposto da atividade militante mobiliza e exercita a participação e o posicionamento estudantil diante das mais diferentes situações vividas dentro e fora da universidade. Em uma sociedade com fortes marcas de desigualdade é natural que haja uma tendência para que o ativismo desague em situações conflituosas. Parte delas pode ocorrer dentro da sala de aula, com reações de

²⁸ Optamos por omitir os nomes de estudantes e professores citados nas entrevistas para preservar suas identidades, assim como fizemos com os próprios entrevistados.

docentes ao perfil ativista, bem como de outros estudantes, principalmente quando a questão está relacionada às questões raciais. Não à toa os estudantes ativistas são as vítimas mais frequentes de assédio moral nas universidades públicas, registrando 10% a mais de incidência em comparação com um estudante identificado como não ativista (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

Mas esta costuma ser a realidade de universidades mais “convencionais” que, embora tenham nos últimos anos vivido mudanças do ponto de vista da inclusão de indivíduos pertencentes a grupos marginalizados, ainda não alterou suas práticas no sentido de incluir outras racionalidades, modalidades de aprendizagem e visões de mundo em seus currículos. Segundo Gomes (2017), estes estudantes passaram a levar para estes contextos temas relacionados às especificidades da juventude negra, sobretudo diversidade e desigualdades, mas sempre enfrentando desafios para serem legitimados. Conforme apontado no levantamento da Fonaprace e Andifes, entre os estudantes com perfil ativista, a pretensão de ingressar na pós-graduação alcança os maiores índices e esse dado é corroborado pelo nosso estudo, que evidenciou que estes sujeitos também estão alcançando seu intento e ingressando – e mudando - a pós-graduação. O relato da professora Fayola sobre o perfil dos estudantes do PPGER é ilustrador dessa afirmação:

Então assim, é gente com experiência. Uma boa parte a gente até aprovou [sem vinculação a movimentos sociais], mas a maior parte das pessoas tem uma experiência em sala de aula, tem uma militância. Eu acho que a gente futuramente vai ter que enveredar mais, tentar acoplar ou trazer outras experiências, o que eu penso é que a gente não perca o foco da questão racial. E pra isso a gente vai ter que aprofundar em pesquisas, em trabalhos. É um desafio pra todos nós, para o programa. Para o programa se manter, se constituir, ele vai precisar talvez de parceria com esses estudantes que estão chegando... e nós, corpo docente, possamos afunilar mesmo os trabalhos e pensando na construção de pesquisa, de artigos, de epistemologia, focada na questão negra. E é seu grande desafio, se não a gente vai ficar ali em cima do muro [Fayola]

Além de apresentar o perfil dos estudantes do PPGER, o trecho do depoimento da professora evidencia duas necessidades que passaram a ser reconhecidas a partir da fricção entre o contexto e os sujeitos: a necessidade de agregar outras experiências ou grupos, para ampliar o debate e contemplar as

categorias presentes no território - o que já foi colocado em marcha com as mudanças no processo seletivo para favorecer o ingresso de indígenas e ciganos, por exemplo e; a necessidade (re)posicionar esses sujeitos com conhecimento nascido na luta como parceiros para o estabelecimento de diálogos mais adensados que permitam a tradução intercultural entre estes conhecimentos e o conhecimento acadêmico (Gomes, 2017). Ao tempo que traz isso como uma necessidade ou compromisso que precisa ser assumido pelo corpo docente, sua fala também traz esse movimento como um grande desafio, que entra no rol daqueles que a pesquisa identificou como limites para o giro decolonial proposto pelo PPGER.

A pesquisa também permitiu identificar que não só o diálogo com os saberes acadêmicos se constitui desafiador. Colocar em diálogo os conhecimentos nascidos nas diferentes lutas também se constitui desafio de grande monta para tarefa decolonial e de promoção do diálogo intercultural. Gomes (2017) analisa e critica essa fragilidade da capacidade dos movimentos sociais “de construir comunicação e cumplicidade uns com os outros” (p. 123), concentrando-se muitas vezes no que os diferencia do que no que os aproxima.

Vários fatores interferem na realização bem sucedida ou não dessa tarefa de comunicação, cumplicidade e articulação dos movimentos sociais e demais forças emancipatórias: a especificidade histórica de cada movimento social, a estratégia de luta adotada, a eficácia política das suas demandas, a capacidade de aglutinação de outros setores da sociedade aos seus objetivos de luta, os avanços sociais na desconstrução de estereótipos, o alcance e a efetivação das suas propostas, as mudanças que as suas demandas (quando atendidas) causam na sociedade mais ampla, a imposição da agenda capitalista e do neoliberalismo na tentativa de impossibilitar a luta e a ação dos movimentos sociais, entre outros. Há também a arrogância dentro do próprio campo progressista que consegue estabelecer hierarquias entre as lutas sociais, considerando umas mais válidas que as outras. (GOMES, 2017, p. 123-124).

A análise de Gomes (2017) acerca dos desafios da comunicação e colaboração entre os diversos movimentos é precisa e muito contribui para o entendimento das questões que atravessam o PPGER e, eventualmente, traz constrangimentos para o processo de reflexão e produção de conhecimento a partir do encontro dos diversos grupos que seu sistema de cotas agrega. Apresentaremos alguns relatos que são ilustrativos dos seus argumentos e aludem

a situações vividas pelos e entre os estudantes sob a perspectiva dos mesmos e de professores. Primeiro apresentaremos a perspectiva de estudantes:

Foi muito turbulento. Mas não sentido da sexualidade em si ou da identidade de gênero da colega que é trans, mas ela entrou pro curso achando que dentro da hierarquia, ela criou uma hierarquia de opressão, e dentro dessa hierarquia de opressão a mulher trans está em primeiro lugar. A questão racial não é importante, nenhum outra questão é importante. A única questão que era importante de discutir era essa, a questão da mulher trans. E isso nos causou vários conflitos, por quê? [...] Nós todos do grupo, de alguma forma, sofremos algum tipo de opressão e esse sempre é um levantamento que ela traz nos debates: a mulher trans só vive até os 35 anos. Em contrapartida, você vai ter o genocídio da juventude negra, muitos negros só vivem até os 20 né? [Niara]

Com o tempo foi começando a ter que discutir outros temas, nos relacionamos mais, [...] tivemos atritos. Mas assim sobre esses atritos e essas turbulências, eu acho assim que é do processo, querendo ou não, por mais que todo mundo aqui tenha suas particularidades de formação. Por exemplo, eu como professora da educação básica, minhas discussões estavam sempre dentro dos professores da educação básica, quem é do movimento negro, feminismo negro sempre foram discussões dessas, quem trabalhou com gênero e sexualidade era isso. Quando esse povo todo se juntou cada uma com sua pauta aí, entendeu? Aí foi que deu esses embates, tensões. [Mandisa]

Eu acho que cada pessoa traz para o programa uma forte necessidade e essa necessidade parte de experiências próprias da sua trajetória. Então, quando o programa abre espaço pra isso e essas pessoas se encontram e trazem à tona e fazem com que isso apareça de maneira muito evidente, essas possibilidades tensionam e ao mesmo tempo provocam transformações. Só que a minha grande crítica é que não é necessário viver determinadas experiências que causem fortes lesões pra que a gente consiga construir e reconstruir coisas, né? Então que seja... em nome de relações para as minorias políticas todas mais saudáveis. Essas relações podem sim manifestar tensões, mas que não sejam tensões que causam fortes lesões pra aquelas pessoas. [Jamila]

Um dos estudantes complexificou a questão ao partilhar os desafios de diálogo intra movimento sociais, que também são capazes de reproduzir opressões, silenciamentos e invisibilizações:

Dentro do movimento negro quando eu comecei a lidar com a questão da sexualidade, da minha sexualidade eu percebi que o movimento negro era pautado na heteronormatividade né. Então

era muito difícil que negros gays, bichas pretas pudessem ter algum tipo de voz dentro desse movimento, porque a questão racial ela é tida como o grande centro. Então todas as outras vivências são marginalizadas dentro de um próprio movimento que é marginalizado. [Amir]

Fica evidente nos textos o tensionamento presente no cotidiano desses estudantes, motivadas pela questão da hierarquização das opressões nas lutas sociais que Gomes (2017) menciona. Contudo, faz-se importante salientar que duas outras questões emergiram nessa discussão acerca do encontro desses grupos minoritários num espaço voltado para produção de conhecimento focalizado nas questões étnico-raciais: (i) a primeira diz respeito às aprendizagens que os conflitos trouxeram – que foram da ordem do reconhecimento em si da reprodução de comportamentos opressivos característicos da lógica colonial -, embora não tenha sido consenso a posituação dessas experiências conflituosas e; (ii) o apontamento de fragilidades na atuação dos docentes para a mediação das discussões e debates, sobretudo quando se tem tensão e conflito. Neste último caso foi reivindicado, quando não fosse possível o tratamento pedagógico adequado para as questões que emergiam, a interdição das discussões ao se identificar a ultrapassagem da fronteira do confronto produtivo.

O depoimento de alguns professores evidencia que, de fato, em algumas situações optam pela não mediação, ou interferência, como preferem chamar, quando os conflitos surgiam na sala de aula.

Tem policial, tem um grupo diverso no PPGR, quilombola, então tem bastante treta, homem e mulher, gays, tretas de vários níveis e dimensões. Eu toco fogo nelas mais um pouco para acalantar o debate. A gente tem que caminhar no sentido de construir as práticas anti-racistas e anti-sexistas. Então meu caminho não vai ser nunca de passar um pano. [...] Se você não for negro, se você não for índio, se você for um outro, você tem que estar forte para entender por que o outro está falando daquele jeito. É um debate sobre relações raciais. Se você está no programa de relações raciais você tem que ter maturidade para estar ali. [Akilah]

Às vezes as pessoas se sentem, eu até falo assim, nossa, mas a forma como ele fala é uma fala é uma forma violenta, mas eles realmente acreditam que é necessário ir para o embate para fazer a diferença, pra que o outro escute. [...] Então é esse lugar político deles, porque eu acho que antes de tudo é uma constituição política e ideológica de saber o que é, de saber o que quer, de saber como quer. [Shena]

Não houve belicosidade deles comigo, houve entre eles. Eu presenciei algumas dessas situações belicosas e a minha postura foi firme no sentido de dizer que ali era o lugar não só do movimento negro. E mesmo o pessoal do movimento negro ouviu e não veio pra cima. Porque era o que eu pensava. Mas aí tem a saia justa de você ver o negócio pegar fogo ali... Eu acho que foi duas três vezes no máximo, que eu tive que intervir sabe. [Latasha].

A escuta em si pode ser interpretada como ação pedagógica e fundamento para tomada de decisão. Mas se faz também importante que o educador mantenha uma atitude vigilante e defina com consciência os limites de e para a intervenção em situações de violência, ainda que simbólicas. Não se silenciar diante de qualquer tipo de opressão precisa se constituir compromisso ético, político e epistêmico, principalmente em contextos formativos com pretensões decoloniais.

A militância também é interpretada à luz da produção de conhecimento. Embora reconheçam a importância e riqueza da presença dos estudantes vinculados aos movimentos sociais e identitários e compreendam que não existe neutralidade do conhecimento, os docentes demonstraram preocupação com o caráter militante da produção de conhecimento que tende a não se pautar na crítica. A emancipação intelectual e o olhar crítico e propositivo que a formação na perspectiva decolonial se propõe ofertar, fica comprometida com a adoção de posturas pouco permeáveis ao outro, à pactuação das agendas e negociação das regras do debate público (Gomes, 2017). As críticas dos professores seguem nessa direção e se configuram mais como preocupação e cuidado com a formação intelectual desses estudantes.

A gente não pode perder a oportunidade de criar experiências significativas no contexto da pesquisa e ouvir e aprender com o outro, porque dentro da própria perspectiva decolonial você tá lá para aprender, para desconstruir as categorias sociais que estão estanques. Então como é que você parte, por conta de uma questão militante, de categorias e estanques e atribuindo elas ao outro? Ou seja, mesmo com a melhor das intenções você acaba objetificando outro nesse processo. Cada um tem a sua militância certa, mas no momento da pesquisa eu acho interessante dar oportunidade de ouvir e de pensar de outra forma. Se a gente tem o pensamento prévio baseado na militância, você não precisa ir pro campo, você já vai escrever aquilo que você quer e acabou. E é esse o cuidado que eu tento. Não estou dizendo com isso que a militância é ruim, nada disso. Mas, em termos de pesquisa, de pensar o significado efetivo

dela, a gente tem esses dois caminhos, duas escolhas: dar chancela para a militância, para o movimento, então você não precisa nem ir pro campo; ou a gente se dá a oportunidade de pensar a partir do encontro, do contato com outro né, da desconstrução das nossas próprias premissas. A parte mais importante da pesquisa é justamente essa: você vai crescer com aquela experiência, porque se ela não for significativa pra você, se ela não gerar esse tipo de transformação no seu olhar, ela não serviu para nada [Jalil]

[...]Atrapalha e ajuda. Atrapalha porque tem toda uma consolidação teórica e ideológica que é difícil mexer com essas coisas na gente né? O [nome do estudante] que é a figura mais militante do meu grupo, ele tem uma formação sólida marxista e eu assim tenho o maior problema com estudos neomarxistas. Sabe aquele texto que tu começa a ler já sabe qual é a conclusão? Já sei. 90% da literatura que trabalha as relações étnico-raciais não me trouxe absolutamente nada de novo e inclusive com figuras importantíssimas para a área. Mas olham, fazem um diagnóstico e propõem como deveria ser. Mas não atacam como é, entende? Por que que é isso? Como se constituiu isso na prática? É nisso que eu tenho interesse, sabe? Não tenho interesse em prescrever nada e também nem gosto que prescrevam. E digo para eles: não prescrevo, não aceito texto prescritivo. [Aziza]

Pode-se dizer que a crítica, ou preocupação dos docentes, parece residir fundamentalmente na busca de romper com a cegueira intelectual e a adoção de posturas sectárias. O desafio se constitui na promoção de processos de colaboração intercultural para produção de conhecimento. Isso consiste em, pautando-se em diferentes visões de mundo, permitir a diferenciação das categorias de análise e reflexão, dos sistemas de relações significativas entre elas e das maneiras de avaliar as possibilidades ou conveniência de formas diversas de ação humana, bem como “que tipos de conhecimento produzir, para quê e como” (MATO, 2017, p. 46).

Partindo do princípio de que o PPGER se constitui como espaço de (des)encontro entre sujeitos diversos e de formação de educadores comprometidos com o combate a toda forma de desigualdade e violência e com a emancipação social, pensar na construção de uma práxis que concorra para habilitá-los a essa luta se constitui imperativo. Consideramos que a educação intercultural crítica é referência central para contribuir com esse processo, na medida em que

[...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos –

individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p.11).

Aproveitar a potência da presença desses sujeitos diversos, dotados de importantes conhecimentos que emergem da luta para construir uma universidade outra e, conseqüentemente, uma educação outra, pode e deve ser tarefa das mais mobilizadoras. O corpo docente do PPGER, dotado também de professores com trajetórias igualmente marcadas pela militância e compromisso com causas e grupos subalternizados, têm nesse contexto a oportunidade única de criação de uma nova pedagogia, decolonial e antirracista. Entendemos que este processo já está em marcha e algumas pistas das suas estratégias e efeitos já foram aqui compartilhados. No próximo capítulo nos dedicaremos a conhecer e compreender as soluções construídas a partir e desse encontro. Ou seja, o que foi (re)construído a partir das brechas existente e que novas brechas foram ou testão sendo potencialmente construídas.

6 ENTRE FISSURAS, BRECHAS E RACHADURAS: SER FLOR ENTRE AS PEDRAS

Entendemos que a educação das relações étnico-raciais tem um potencial decolonizador e se constitui enquanto importante matriz de conhecimento. Ao se fundamentar em epistemologias que valorizam os conhecimentos e saberes de resistência à dominação subalternizadora - como aquelas que emergem das lutas - e se comprometer com a desconstrução das assimetrias de poder e com a diferença colonial ela é peça estruturante dos processos de democratização e construção de uma sociedade mais justa do ponto de vista econômico, social, cultural e cognitivo.

Nesse sentido, a oferta de um mestrado profissional em ensino e relações étnico-raciais que “[...]visa contribuir para a disseminação de outras epistemologias, outras formas de produção de conhecimentos, outras maneiras de pensar, sentir e dizer o mundo[...]” (Nassor) numa instituição como a universidade é uma importante tentativa de produzir uma fissura expressiva na estrutura moderno-colonial. É também concorrer para a promoção da justiça social e cognitiva e criar brechas para a criação, fortalecimento e vivência de um projeto decolonial, ainda que em curso.

As lutas por reconhecimento, direito e afirmação na educação têm demandado a criação e mobilização de práticas emancipatórias, fundamentadas em novos aportes filosóficos, epistemológicos, antropológicos, estéticos e político-pedagógicos. Isso significa (re)criar ou se apropriar de práticas capazes de contribuir com o empoderamento de atores sociais silenciados por processos educativos engendrados em instituições historicamente autocentradas e excludentes, tomando como problemática a (re)distribuição social dos conhecimentos, ou seja, a justiça cognitiva.

Pensar a docência no ensino superior considerando a noção de intervenção descolonizadora, implica desenvolver pesquisas, pedagogias e metodologias que tematizem a diversidade epistemológica como suporte para uma formação que concorra para a promoção dessa justiça cognitiva. Significa entender, portanto, a necessidade de escrutinar a dimensão epistemológica do trabalho com a temática das relações étnico-raciais, buscando fortalecer a partir de dentro do contexto institucional formas de resistência e proposição de alternativas face a

desertificação de possibilidades de mudança que tem desesperançado muitos dos sujeitos que a constituem e nela depositam uma profusão de desejos e possibilidades.

Ao caminhar para a finalização deste trabalho, procuraremos no presente capítulo apresentar respostas para a nossa questão-problema: quais possibilidades e desafios são colocados para os saberes e práticas de docentes universitários a partir da adoção de uma perspectiva decolonial e intercultural focalizada nas relações étnico-raciais? O percurso feito até aqui apresentou o cenário, os atores, o contexto e o resultado preliminar desses (des)encontros, desenhando assim as bases para a compreensão sobre como o pensamento e a ação docentes foram convergindo ou não para a configuração de uma práxis de orientação decolonial voltada para o trabalho com as questões étnico-raciais.

Este capítulo se dedicará a compartilhar as alternativas encontradas por professores - e também pelos estudantes - para enfrentamento dos constrangimentos do contexto e para a construção de novas formas de existir, aprender e ensinar nesta universidade que se pretende e propõe inclusiva. Os caminhos adotados para efetivação da proposta do mestrado são recursos importantes para a identificação e compreensão das possíveis contribuições dessa experiência para o campo do ensino e da educação intercultural crítica voltada para a abordagem das questões raciais.

6.1 Por uma nova geo-corpo-política do conhecimento: desconstruir hierarquias e promover encontros

Refletir sobre o lugar epistêmico e o lugar social dos sujeitos do conhecimento tem sido tarefa das mais complexas e instigantes, à qual têm se dedicado Mignolo (2005) e Grosfoguel (2016), por exemplo. Pensar essa diferença, considerando a produção de conhecimento no âmbito da universidade, notadamente na pós-graduação, traz contornos e camadas que conferem a estas reflexões um caráter desafiador.

Não obstante, estas questões foram emergindo campo como fator central para se compreender as dinâmicas, os processos e os resultados de uma proposta de formação com foco nas questões étnico-raciais e fundamentado em movimento teórico advindo de zonas intelectuais periféricas. Soma-se a isso o fato desta

proposta ser institucional e intencionalmente voltada para um público formado preponderantemente por representantes de grupos historicamente subalternizados e invisibilizados na dinâmica social mais ampla e no contexto universitário, em particular. A “ousadia” de propor uma formação em nível de pós-graduação que pretenda garantir o protagonismo destes grupos - restabelecendo o seu lócus privilegiado de enunciação -, com vistas a produzir conhecimento **com e a partir** da perspectiva subalterna e não **sobre** ela, é construir um espaço crítico-reflexivo e político que concorre para a reconfiguração da experiência universitária tanto para professores quanto para estudantes envolvidos na experiência.

Apoiada nas elaborações dos autores supramencionados, pode-se afirmar que a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais implica, *a priori*, uma ruptura epistemológica com os conhecimentos hegemônicos, referenciados e centrados no norte global. Se faz imperativa a abertura para a construção de trocas que promovam deslocamentos na geopolítica e na corpo-política do conhecimento, promovendo fissuras nos modelos de formação (re)produtores do racismo epistêmico vigente nas instituições. As reflexões apresentadas pelo professor Jalil, dito de outro modo, o seu pensar, aponta nessa direção:

Com quem que a gente lida? A gente lida com outro, o outro epistemológico. Então a gente tem a oportunidade de criar outros conhecimentos a partir disso. Por isso que eu valorizo, preconizo a valorização da experiência, seja a experiência dos próprios sujeitos, seja a experiência que eles constroem nas pesquisas, e não partir de uma ideia prévia e simplesmente colocá-la em campo. [Jalil]

Esta pesquisa pretendia indagar sobre o lugar do professor como sujeito epistêmico que, na propositura de novas experiências de ensino e pesquisa - e no encontro com os estudantes, suas demandas e propostas de pesquisa-intervenção -, é desafiado a criar novas formas de pensamento e ação, a partir das quais poderia criar e reinventar modos outros de se constituir docente universitário. Mas como processos de investigação ganham vida na sua fricção com o real, emergiu no campo – pela recorrente menção dos estudantes - a necessidade de olhar para os professores também a partir de uma diferenciação de seus lócus de enunciação, referenciando seus lugares sociais e epistêmicos à luz das questões étnico-raciais. Desta forma, nos coube analisar os modos de pensar e agir dos docentes

considerando seu pertencimento racial e sua vinculação com movimentos ou pautas que pudessem caracterizá-los como militantes ou ativistas.

Assim como havia o tensionamento das relações entre os diferentes grupos de estudantes que questionavam a presença de colegas no PPGER e sua legitimidade para tratar de determinados temas em função de seu pertencimento racial ou afiliação identitária, foi também comum ouvir questionamentos acerca do perfil racial dos docentes vinculados ao programa, como já mencionado anteriormente. Embora os questionamentos não fossem da ordem de deslegitimar a presença dos profissionais não negros no contexto do programa, suas indagações e reivindicações eram da ordem da ampliação da representatividade e promoção da equidade em relação ao grupo de professores, colocando em questão a coerência entre o que estava sendo proposto em termos de representação de discente comparativamente com a docente.

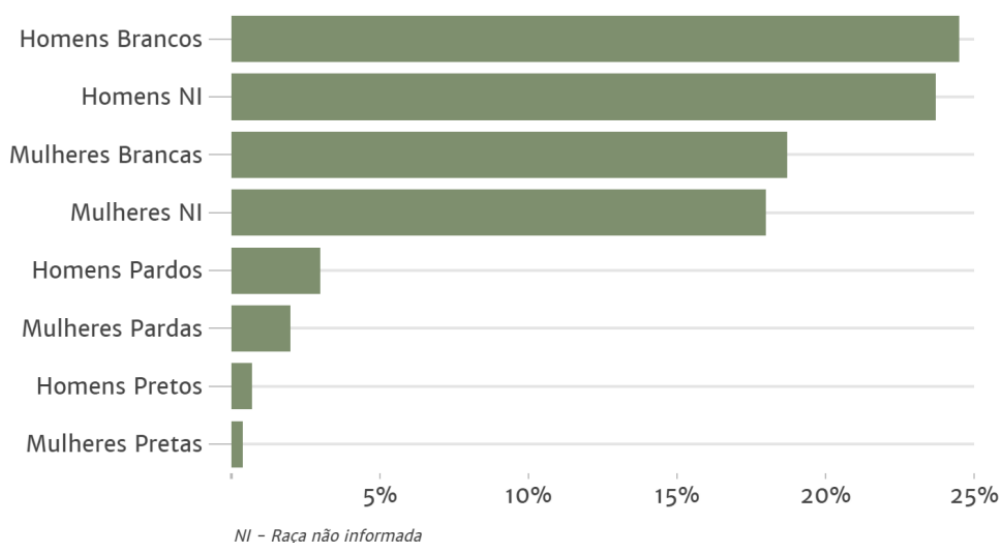
Os questionamentos acerca do perfil racial da docência de nível superior não são recentes. Apesar de avanços nas últimas décadas no que diz respeito à introdução do quesito cor/raça nos formulários do Estado e à divulgação das informações coletadas, ainda é possível encontrar grandes lacunas que impedem o aprofundamento do combate ao racismo, e isso é particularmente notável no que diz respeito à carreira docente das Instituições de Ensino Superior (IES). O documento de “Divulgação de Resultados” do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP, e divulgado em 2019, não traz uma análise dos dados sobre os docentes com recorte racial, só sendo possível acessá-los através dos microdados disponibilizados, que compreendem um enorme volume de informação e de difícil manejo por parte de leigos.

O apagamento racial no contexto universitário se dá de muitas formas, desde a ausência ou sub-representação de professores negros nestes espaços até a renúncia a autodeclarar sua cor ou raça nos levantamentos feitos pelos órgãos oficiais. Uma sistematização dos dados do último Censo da Educação Superior realizado pelo INEP e elaborada e divulgada pelo portal de notícias G1 que revelou que dos 392.036 docentes do ensino superior que constam na sua base de dados, 117.242, ou seja 29,4% do total, se recusaram a declarar cor ou raça no questionário.

Do total de professores atuando em universidades brasileiras públicas e privadas, os negros correspondem a 16% do total e 14,3% dos que atuam em pesquisa. Os dados mostram que, além de continuarem sendo uma minoria entre o total de professores universitários, os negros veem a sua representatividade ser reduzida conforme aumenta o grau de escolaridade dos docentes. Em 2017, do total de professores com mestrado 23% eram negros e entre os profissionais com doutorado o percentual cai para 17,6%.

Em 2016, considerando os 53.995 docentes que atuam na pós-graduação brasileira com doutorado – entre autodeclarados e não identificados - os homens brancos representam 24%, as mulheres brancas 19% e o percentual de mulheres negras não chega a 3% do total. As mulheres pretas somam o irrisório percentual de 0,4%, sendo na ocasião apenas 229 professoras.

Docentes doutores na pós-graduação



Fonte: INEP – Censo da Educação Superior 2016



Figura 2 - Docentes doutores na pós-graduação
Fonte: Portal Gênero e Número, 2018.

Este breve apanhado de dados mais recentes acerca do perfil do docente no ensino superior permite concluir que a geopolítica, a corpo-política e a ego-política do conhecimento no contexto universitário reproduz fielmente o padrão do sistema-mundo colonial moderno, que fala a partir de um corpo masculino, branco, cristão e cisnormativo (Grosfoguel, 2009). Sendo assim, do ponto de vista

dos conhecimentos que produz, pode-se dizer que a universidade, na perspectiva da diferença colonial, se posiciona epistemicamente do lado dominante, que costuma descartar e subalternizar outras epistemologias, sobretudo as que se originam a partir da experiência de grupos situados do lado oprimido dessa diferença colonial.

Ao levar em consideração a situação do PPGER, tal elaboração ganha novos contornos e se complexifica. Como vimos no capítulo dedicado à gênese do Programa, ele surge a partir da dissidência de um grupo de professores que, de certo modo descontentes com as armadilhas do jogo político, da correlação de forças e disputas que caracterizam o ambiente universitário, encontraram no ideal de garantir espaço para a discussão e produção de conhecimento no campo das relações étnico-raciais um caminho para se posicionar. Os depoimentos deram conta de revelar que esse agrupamento não teve o recorte racial e a experiência com a discussão das relações étnico-raciais como o fiel da balança todo o tempo. Embora essa tenha sido a razão inicial de vinculação de professores ao projeto, num segundo momento ela começou a se pautar em questões mais pragmáticas, como encontrar profissionais que tivessem, dentro dos códigos institucionais, condições de favorecer a aprovação da proposta junto à CAPES.

Foi possível depreender, a partir da análise do currículo dos docentes na Plataforma Lattes que, entre os envolvidos na elaboração da proposta do curso e aqueles que tiveram seus nomes vinculados a ele no momento de submissão da APCN à CAPES, que alguns tinham produções que se centravam em temas afins ou com alguma aproximação com a pauta da proposta – as relações étnico-raciais - e não tinham experiência com orientação em pós-graduação. Duas falas de professores referendam tal afirmativa:

Porque a gente tem aqui na estrutura do programa muitos pesquisadores que não têm pesquisa efetiva na área dos estudos africanos, afro-brasileiros, étnicos raciais, chame ele qual for. Muitos deles tem estudos na área de literatura, de teoria, de epistemologia, mas só que não dos estudos africanos propriamente dito. Somos poucos, relativamente, pulverizados nos três campis, pesquisadores que lidam com essas temáticas são poucos ainda. [Jalil]

[...]É um desafio. Nós temos um corpo docente que não necessariamente pesquisa a questão racial, é um desafio imenso. [Fayola]

Seria ingênuo afirmar que a vinculação de todos se deu unicamente por uma afinidade com a temática do curso. Sabemos que do ponto de vista da carreira, a vinculação a um programa de pós-graduação é fator de distinção e muitas vezes pode representar vantagens para o financiamento de projetos de interesse do professor e aquisição de bolsas, por exemplo. Isso faz parte do jogo e a UFSB quer queira, quer não, está submetida às mesmas regras que toda e qualquer instituição de ensino superior no Brasil.

Dito isso, apresentaremos inicialmente alguns relatos de estudantes para ilustrar como a questão foi interpretada e compartilhada por eles:

[...]Talvez seja uma crítica minha, também posso ser tachada de racista por isso... Assim, a gente tem dois professores que tem essa questão mesmo de compromisso étnico-racial. A maioria são bons professores, porém não tem essa afirmação étnica e que tem outras linhas de trabalho que acabam prevalecendo diante da discussão étnico-racial, entendeu? A questão étnico-racial, embora o curso seja de ensino para as relações étnico-raciais, ela não tem sido na minha opinião, o foco das discussões centrais das disciplinas. [Niara]

[...]É referência justamente por conta dessa trajetória que ela tem enquanto militante, enquanto mulher negra, porque a questão da representatividade nos professores é essencial pra mim. Não é que eu queira que professores que são negros comprometidos que não tenham conteúdo, não. Mas eu acho que as coisas poderiam estar alinhadas, porque dentro da própria instituição tem outros professores que discutem questão racial, que tem compromisso étnico-racial, mas por questões políticas, divergência e sei lá o que, não estão dentro do programa. Também não tenho nada a ver com isso, mas que poderiam estar. [Kito]

Acho que faz diferença sim, porque vai além do profissional. Eu acho que quando você tem pertencimento você está ali pela transformação, porque você acredita que através da sua prática você vai conseguir mudar as estruturas racistas. Mas é isso, eu acho que quando você tem um pertencimento é outra coisa, porque quando seu pertencimento é discutir sexualidade, é discutir gênero, então a relação étnico-racial entra de forma interseccional, mas as outras discussões elas ficam num patamar superior do que as discussões raciais. [Amir]

O programa ele tem uma proposta assertiva, mas eu acho que poucos professores negros inviabiliza um aprofundamento nas discussões. Mas aí é minha visão também enquanto estudante, de que eu acho que quando você tem uma maioria de professores negros, a proposta como aqui né [na escola na qual

ela trabalha], aqui a maioria é negra, então é lógico que o nosso pensar currículo de planejamento é uma visão bem propositiva para as questões que atende a população negra. Então eu acho que isso é uma demanda. Eu nunca também questionei como os professores do programa se autodeclara, nunca fui perguntar. Mas eu acredito que no corpo docente, se eu não me engano... assim uma pele muito próxima a minha somente a professora [nome da professora], nesse momento do programa. Então eu acho que isso inviabiliza algumas discussões. [Luedji]

Analisando os trechos das falas dos estudantes, percebe-se que fazem duas associações: uma que considera a trajetória acadêmica e de pesquisa do professor e outra que faz uma associação direta entre a cor dos professores e sua suposta vinculação ou compromisso com a questão das relações étnico-raciais. Mas sabemos que este é um equívoco interpretativo comum. Voltando à discussão acerca do lugar social e do lugar epistêmico, tão importante para as reflexões aqui empreendidas, vale considerar a ponderação de Grosfoguel (2009) que é quase um mantra:

O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes (GROSFOGUEL, 2009, p.46).

Para emular o espírito crítico que busca permanentemente romper com qualquer interpretação simplista da realidade como tarefa intelectual e política, indagamos: partindo da elaboração de Grosfoguel, seria correto supor a possibilidade de sujeitos que se situam socialmente do lado do opressor epistemicamente situar-se, por afinidade ou empatia, com – e não **como** – os subalternos? Deslocando a questão para o contexto que nos interessa, ou seja, o PPGER, poder-se-ia supor o trânsito dos professores e estudantes brancos para situar-se epistemicamente do lado dos estudantes negros e indígenas? E nesse reposicionamento, ainda que transitório e estratégico, é possível propor um lugar de encontros epistêmicos para refletir e criar outros modos de convivência, existência e produção de conhecimentos? Referenciando-nos nos diálogos interculturais e em uma abordagem que não essencializa as identidades, acreditamos que é possível e produtivo esse encontro.

Isso nos leva a compartilhar a perspectiva docente sobre a questão:

Há um movimento assim, não são os alunos daqui, mas há um movimento nacional e não só nacional, que questiona que negócio é esse que a docência é tão branca? Quantos professores negros nós tivermos? E eu tenho certo que essas questões são presentes para os estudantes e também tenho certo que há um movimento da [nome da professora] por exemplo, em especial dela. A gente está recebendo novos colegas e buscar essa aproximação com mais professores negros pro programa, entende?! Eu acho que tem essa vigilância assim bem legal, bem comprometida. Agora os meninos se questionam, para mim não, nunca ouvi mesmo. Até porque eu não mexo com essas coisas, eu não mexo com esses saberes negros, uma tradição, não é isso. O que eu vou fazer é uma questão assim das políticas, do branqueamento das políticas, da forma como historicamente o movimento das políticas excluía os negros colocando os negros em outros lugares, e daí que eles vêm com toda a experiência deles, com toda propriedade nesse sentido e o meu trabalho é esse. [Aziza]

Neste primeiro depoimento, a professora revela seu conhecimento sobre a problemática e as indagações feitas por estudantes, não somente na UFSB, reconhece e legitima a reivindicação e propõe sua contribuição à formação e produção de conhecimento no âmbito do PPGER como uma cooperação e colaboração com os estudantes, muito referenciada em seu lugar social e epistemológico. Logo em seguida são compartilhados exemplos sobre como tem se dado essa colaboração:

Gente o que é que o movimento negro fez em tal e tal? Eu vou ter que falar da genealogia das políticas e estou precisando encontrar os acontecimentos, as emergências. Como eu não tenho muita clareza de tudo isso aí, eu começo a pedir coisas pra eles, enfim. Então claro, sou alguém muito iniciante na temática, sou boa na discussão de currículo, sou boa na discussão de políticas que é o meu chão mesmo, agora relações étnico-raciais não é o meu chão. É algo que me sensibiliza, que me toca que, enfim, faz sentido para mim, mas eu não tenho leitura e sei lá... eu acho que eu vou aprendendo com os meninos, eles vão lendo, vão escrevendo. [Aziza]

Aqui nós temos professores de outras instituições doutorandos que estão lidando com o tema e eles estão co-orientando os meus estudantes dentro dessa temática. Se eu não posso ajudar, vou buscar quem possa sabe?! Dentro das nossas limitações geográficas... Diversos estudantes estão passando por essa questão da co-orientação. Aí eu pessoalmente sou extremamente favorável. [Jalil]

Duas coisas chamam a atenção nos relatos: a atitude pouco convencional para um professor universitário de abrir mão do seu lugar de poder socialmente outorgado pela posição que ocupa e a admissão dos limites de sua contribuição no tratamento de um tema com o qual tem pouca familiaridade, no caso, as relações étnico raciais. Encontrar esse entre-lugar de diálogo e colaboração, rompendo a lógica hierarquizante que estabelece clivagens entre professores e estudantes, pode ser entendido como um passo da construção de uma práxis decolonizadora. Aqui a docente ensaia, ainda que sem intencionalidade orientada pelo decolonial, um deslocamento no corpo-geo-política do conhecimento.

Uma afirmação se torna fundamental ao pensarmos o que envolve a tarefa de desconstrução do racismo e a efetivação do giro decolonial: o enfrentamento do racismo é tarefa coletiva. Os brancos, enquanto representantes e principais herdeiros da lógica ocidental-moderna que criou a raça e forjou a diferença colonial na qual o racismo se sustenta, precisa se implicar também em desconstruí-lo. Aproveitar do lugar social para reconfigurar os lugares epistêmicos, que incluam os grupos que até então se viram alijados do direito de falar de si, pode se constituir tarefa decolonial das mais importantes a ser compartilhada pelos brancos. Encontramos em Oliveira e Candau (2010, p. 25) a propositura de um caminho:

[o] posicionamento crítico de fronteira - um processo em que o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira.

Ao propor um caminho de formação que é de produção de conhecimento, mas é também de intervenção, o PPGER envolve os atores centrais dessa trama, os estudantes, em processos de reconhecimento, valorização, produção e (re)distribuição de conhecimentos, favorecendo - e não “permitindo” - a emergência da atitude decolonial fruto da consciência e assunção do seu lócus epistêmico comprometido com as lutas. Reafirma-se assim, o compromisso com as trocas com o território, com a educação básica, com a construção de práticas antirracistas que partam, preponderantemente, das iniciativas dos sujeitos imersos no campo e se constituam em ações assertivas e efetivamente contra hegemônicas.

Mas isso só é possível, ainda que como projeto, porque a configuração do programa oportuniza romper com a lógica comum no contexto acadêmico de falar sobre a perspectiva subalterna, ao invés de produzir com e a partir dela. Nisso se constitui o pensamento de fronteira que, como nos mostra Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 19).

Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também loci enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento.

Esse entendimento está em construção para estudantes e professores que, embora discordem em alguma medida sobre legitimidade dos enunciadores, compreendem a importância desses deslocamentos e para a construção de significados para a experiência universitária em um outro registro: o da formação de um outro tipo de intelectual, comprometido com a justiça cognitiva. A estudante relata as aprendizagens significativas que a vivência no programa trouxe até então:

Na questão da formação intelectual, de você pesquisar com e não falar por... um novo modelo de intelectual. [...]Você dar ao outro a condição de falar junto com você e não você falar em nome de um grupo, porque todo mundo aqui também pesquisa, todo aqui tá defendendo uma área. Então isso ficou muito nítido pra gente, que esse novo modelo de intelectualidade, ele se adequa mais as transformações sociais do que os antigos. Você ia estudar um grupo e você se achava credenciado a falar por aquele grupo a partir do seu lugar... entendeu? Acho que isso aí ajudou muito a nossa concepção sobre que pesquisadores nós somos, que pesquisadores nós queremos ser. [Niara]

Essa experiência de se pensar a partir de outro paradigma de intelectualidade, reconhecendo a importância desses sucessivos deslocamentos que os tiraram da condição de objetos de investigação, levando-os à condição de sujeitos produtores de conhecimentos, por enquanto só é possível em contextos como o PPGER. De todo modo, importa reconhecer que se trata de um projeto em curso que, embora já sejam visíveis as fissuras e rachaduras que provocou, ainda está sujeito às mudanças institucionais. O fato de ser um programa novo foi muitas vezes mencionado por estudantes e professores como justificativa para

constrangimentos identificados por eles mesmos. Mas também essa juventude é o que permite que ele se conforme enquanto espaço de criação e ousadia, em um caminho de permanentes avanços e não de retrocessos. É para essas criações que iremos voltar nosso olhar a partir de agora no próximo tópico.

6.2 A construção de uma universidade "outra": outros sentidos para o ensinar e aprender

A universidade é uma instituição secular e de viés elitista que materializa a racionalidade moderna em sua face mais colonial e reprodutora de hierarquias baseada em raça. Os dados aqui apresentados sobre a presença negra no ensino superior - seja na condição de estudante, seja na condição de docente - mostra que historicamente este não tem sido um espaço no qual este grupo racial esteja devidamente representado. Desta feita, a universidade se constitui espaço de reprodução, consolidação e aprofundamento das desigualdades já existentes na sociedade mais ampla.

Embora nos últimos anos muitas iniciativas tenham sido empreendidas para promover a democratização deste espaço, a partir da inclusão de negros como estudantes, funcionários e professores, a superação do legado colonial está longe de acontecer, enquanto a universidade não passar por uma reforma que implique a sua interculturalização (Mato, 2016). Isso significa dizer que as universidades para serem efetivamente inclusivas precisam incluir as visões de mundo, modos de aprender e produzir conhecimentos próprios destes grupos. A inclusão formal, que implique apenas a ampliação do acesso sem que se transforme a estrutura e a essência de uma instituição que é “a expressão viva do legado colonial” (Mato, 2016, p. 58) não basta.

[...]Nós ainda temos uma história de elitização da universidade, mas eles conseguiram construir o mínimo para assegurar que, quando você tem grupos contra hegemônicos [dentro da universidade] esses grupos não desaparecem, porque o próprio sistema nos protege dentro dessa macroestrutura, entende. Penso que o restante vai ter que ser com o movimento social. É o movimento social entrando e estabelecendo as suas formas de ocupação desse espaço. Mas isso não se faz apenas dentro da universidade, isso é uma questão de dentro e de fora né. [Latasha]

A partir de falas como as da professora Latasha, entendemos que, na contramão deste movimento de manutenção da exclusão dentro da inclusão, a criação do PPGER se insere como ação afirmativa que concorre para a formação de novos quadros de uma intelectualidade negra, indígena, feminina, configurando-se como espaço profícuo de construção de uma práxis decolonizadora que intenta romper com as hierarquias epistêmicas, promovendo deslocamentos na corpo-geo-política do conhecimento. Partimos da premissa que havia pelo menos a intenção de mudar os termos da conversa e construir na insurgência criativa, outras formas de ser e pensar.

A aproximação com o campo deu-nos a compreensão de que a proposta do PPGER trazia em seu bojo a necessidade (re)posicionar os sujeitos com conhecimentos nascidos na luta - pertencentes aos diversos grupos focalizados pela sua política de cotas - como parceiros para o estabelecimento de diálogos mais adensados que permitissem a tradução intercultural entre estes conhecimentos e o conhecimento acadêmico (GOMES, 2017). Ao tempo que traz isso como uma necessidade ou compromisso que precisa ser assumido pelo corpo docente, os professores também caracterizaram esse movimento como um grande desafio, que entra no rol daqueles que a pesquisa identifica como limites e também como possibilidades para o giro epistêmico proposto pelo PPGER, segundo nossa interpretação. Essa existência mútua do desafio e da possibilidade nos modos de pensar e de fazer essa “nova” universidade se demonstrou de uma riqueza ímpar.

Um primeiro ponto que consideramos de merecido destaque diz respeito ao reconhecimento dos professores de que, investir-se do compromisso de construção de uma nova forma de fazer pesquisa, agregando a lógica da intervenção, deve acolher e fomentar a emergência de práticas dialógicas e a ruptura com a clivagem e hierarquização das dimensões teórica e prática da formação acadêmica. O desenvolvimento de estratégias que permitissem aos estudantes dominar o código acadêmico ao tempo em que contribuem efetivamente com a proposição de práticas de combate ao racismo e de descolonização dos currículos se tornou um compromisso político e pedagógico:

A gente tinha a intenção de fazer intervenção em espaços de educação, seja ele formal ou não. O que a gente pode fazer

também no acadêmico. [...] Mas a intenção era mudar mesmo as mentalidades colonizadoras e colonizadas, sabe?! Construir propostas de práticas anti-racistas, anti-sexistas. A intenção é essa mesmo. Mas também a gente não tá querendo perder a oportunidade de dominar o código acadêmico da escrita, da leitura, da reflexão, da análise.

[...]

Eu estou muito tentando construir performances educacionais em termos de prática e de narrativa pra além do simples questionamento a esse legado colonizador, entende? Mas ainda tá difícil. [...] Então a gente está tentando sair dessa, tentando sair dessa performance e encontrar respostas pra essas performances, no viés criativo, no viés de proposição de práticas pedagógicas para além dos simples questionamentos desse legado colonizador. Mas ainda tá. [Akilah]

[...]Eu não teria um professor como eu, no caso, porque eu teria que, para entrar nessas instituições, seguir os protocolos, a manutenção dessa coisa teórica, as próprias temáticas que são pesquisadas. Eu vejo isso quando eu vou nos eventos nas universidades que estudava, aquela coisa estritamente teórica mesmo. [Jalil]

[...]Vencer esses limites [distanciamento entre teoria e prática] de pouquinho em pouquinho sabe? É um processo muito interessante e muito gratificador, porque não dá para pensar que as criaturas estão lá pelo título e que vão voltar pra escola e vai seguir tudo a mesma coisa. A nossa ideia não é essa. A nossa ideia é de fato que as pessoas consigam fazer micropolíticas. [Nassor]

Os trechos acima versam sobre a dimensão prática da formação. No caso da formação de pesquisadores e de domínio dos códigos próprios do contexto acadêmico, os docentes trouxeram questões atinentes à familiaridade com a escrita acadêmica, os processos de reflexão e complexificação nos modos de ver e interpretar o mundo. Os estudantes também trouxeram as questões da escrita acadêmica, mas adicionaram o elemento da exigência de proficiência em uma língua estrangeira como uma lacuna a ser preenchida.

O levantamento feito pela FONAPRACE/ANDIFES (2018) sobre o perfil dos estudantes do ensino superior traz dados relevantes sobre o domínio da língua estrangeira, condição para a aquisição dos títulos em qualquer pós-graduação brasileira, cujo exame de proficiência no PPGER acontece em até quatro quadrimestres após o ingresso no programa. Ele é entendido na pesquisa como um bem determinante para a boa formação universitária e, ao se considerar a variável

cor ou raça, a evidência da desigualdade reaparece, conforme os gráficos mostram:

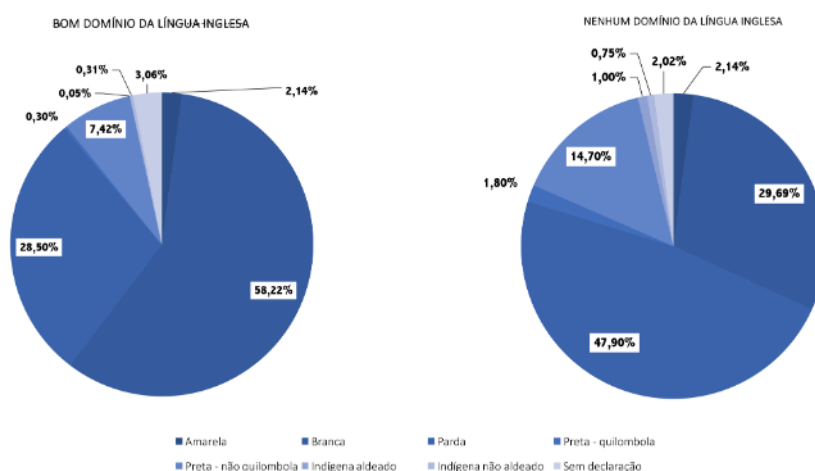


Figura 3 - Domínio da Língua inglesa por estudantes da graduação.

Fonte: FONAPRACE/ANDIFE, 2018, p. 146

Além de não considerar o exame de proficiência como condição para o ingresso na pós-graduação, o programa estabeleceu parcerias com professores das áreas de linguagens para apoiar o preparo dos estudantes. Um deles sugeriu que fosse ofertada a opção de ser avaliado em bantu, em consonância com a orientação para o decolonial que o programa se propõe, mas disse também compreender que os protocolos acadêmicos ainda não permitem.

Como os docentes têm lidado com a questão da escrita e a exigência da produtividade acadêmica, também é interessante. Diante da impossibilidade de fugir dos trâmites institucionais regulados pelas agências de fomento e pelos órgãos centrais que estabelecem exigências para credenciamento, a avaliação e manutenção do curso, neste aspecto o PPGER guarda similaridade com qualquer outro programa de pós-graduação. Foi possível perceber uma diferença, que se pode considerar significativa, na postura dos professores em relação aos estudantes nas negociações acerca dessa produtividade. Primeiro ponto a ser salientado é a cultura de altas expectativas dos docentes, que se manifesta numa crença positiva na capacidade que eles têm de acionar seus repertórios e experiências para produzir e compartilhar conhecimento. Se manifesta também por um estímulo à ampliação de horizontes:

Porque eu quero que eles escrevam, que eles ganhem consistência pra essa segunda etapa do doutorado, se eles quiserem ir para o doutorado, e eu sei que tem gente aqui vai. E eles querem fazer, é engraçado que aqueles que são meus orientandos eles querem fazer. E eles escrevem, eles escrevem horrores. Eu tenho dois orientandos que escrevem horrores e tem boa parte que já está escrevendo bastante, que entrou meio devagar, mais agora está escrevendo bastante. Eu tenho uma com dificuldade na escrita. Dá um trabalho duro, porque você tem que ficar lendo o tempo todo coisas, lendo e corrigindo, lendo e corrigindo. E fazendo orientação do grupo de pesquisa. [Akilah]

Outra questão relevante que aparece e está ligada à renovação nos modos de atuar, sobretudo na pós-graduação: a valorização o saber da experiência, que não deve ser confundido com os conhecimentos que nascem da luta. O saber da experiência a que se referem se aproxima ao sentido atribuído por Bondía (2002), de abertura para o desconhecido, do par experiência/sentido. E além de valorizar as experiências que eles já carregam, promover outras, que promova fricções e imbricamentos com os universos de investigação aos quais estão se propondo a modificar, como estratégia de formação em contexto e fuga de teorizações abstrata:

Porque uma coisa que eu tento valorizar é justamente a vivência que eles têm pessoalmente e potencializando isso para pesquisa. A gente tem que buscar olhar o mundo a partir das nossas experiências, certo? Mas a gente também tem que buscar que essas experiências tenham ali uma alteridade na produção desses outros conhecimentos. [Jalil]

[...]Eu tinha convidado alguns colegas da UESC para poder vir falar, dar uma palestra, discutir a questão do ensino das relações étnico-raciais na escola, pessoas que trabalham com isso. No final das contas, eu coloquei eles [estudantes] para falar, porque eu vi que eles tinham muito mais para falar da experiência vivenciada do que muitos autores e muitos colegas que sabem o que acontece dentro do espaço teórico, mas não tem o lugar da prática, não tem a vivência, não tem a experiência. E foi riquíssimo, eles trouxeram essas experiências, esses lugares. E isso fez diferença tanto na forma como eu volto agora nesse componente de residência quanto no processo deles de se olharem e se verem enquanto professores, transformadores e multiplicadores. [Shena]

Então a gente trabalha muito dentro disso e pra isso todos os cinco foram pra dentro de escola. Depois disso eu fiz esse projeto de extensão, onde cada um é obrigado a trabalhar em oficina de oito horas junto com professor e escutar as diferentes

realidades desses professores, interagir com eles, aprender com eles, olhar a escola e olhar os colegas da escola com outros olhos. Esse é o exercício que eu faço sempre com eles. [Aziza]

Outro ponto a ser destacado como importante achado da pesquisa diz respeito ao investimento e esforço em garantir romper com alguns paradigmas tradicionais da universidade e propor caminhos outros para garantir uma formação que seja consistente, emancipatória e responda às necessidades e expectativas do público ao qual se destina e orienta. Comparativamente com os processos convencionais ou ritos de pós-graduação, o PPGR tem promovido algumas fissuras.

[...]Eu assumi esse componente, que é um componente obrigatório e por ter participado da seleção e conhecer os estudantes e os projetos, eu fiz um curso com uma primeira parte de uma base teórica comum, que lida ali com as questões básicas da ementa, mas uma segunda parte temática voltada diretamente aos projetos de cada uma deles. Porque eu acho que é importante fazer isso. Porque o tempo do mestrado é muito curto, são só dois anos e se você ficar fazendo cursos e tendo reflexões que desviem muito do seu caminho, mais atrapalha do que ajuda. [Jalil]

Além da adequação dos componentes, algumas outras mudanças foram implementadas nos últimos anos em função das demandas dos estudantes, como a criação de sete novos componentes curriculares: 1) História dos povos indígenas na Bahia; 2) Filosofia da ancestralidade e educação; 3) Currículo, cultura e diferença; 4) Etnologia e etnicidades; 5) Metodologia da pesquisa; 6) O livro e suas potências: linguagem, materialidades e dispositivo pedagógico; 7) História, ciência e questões étnico raciais. Importante pontuar que os estudantes teceram críticas a abordagem em determinadas disciplinas alegando que, embora a proposta e os referenciais estivessem de acordo com suas expectativas e necessidades, em algumas situações sentiram falta de um maior aprofundamento e discussão. Atribuíram essa “superficialidade” nas discussões ao fato de o docente responsável não estar a par ou ter alinhamento com as temáticas, que em alguns casos se distanciavam dos seus campos específicos de estudos. Tomamos conhecimento que em função disso, os estudantes criam modos próprios de organização com o propósito de preencher essas lacunas e investir na aproximação com autores e elaborações de seus interesses, num processo de

autogestão similar aos que vivenciam no âmbito dos movimentos sociais. Supomos que a falta de um par experiente como interlocutor faça falta, mas a iniciativa por si já abre caminho para a autonomia e emancipação intelectual desejável em contextos de pós-graduação.

A proposição dos seminários processuais e a possibilidade de defesa dos produtos dos estudantes fora dos espaços institucionais convencionais e em diálogo com o campo no qual as pesquisas foram desenvolvidas se constitui importantes rupturas, dignas de nota. Os seminários processuais consistem em modos diversos de promover as trocas e colaboração no aprimoramento dos projetos-intervenção dos estudantes. A ausência de um modelo e a permeabilidade à experimentação de formas variadas para concretizar este objetivo, converge para um novo paradigma formativo. Os seminários foram experimentados em modelos mais tradicionais, similares às bancas de qualificação, até a promoção de um evento aberto, construído e liderado pelos próprios estudantes e que contou com a participação de professores do programa e externos, bem como de figuras proeminentes dos movimentos sociais da região e mestres dos saberes. Foi definido pelos professores como uma oportunidade “romper com tradicionalismos” e “investir nas aprendizagens e não só na titulação”.

[...]Eu acredito que seja isso: um tempo espaço de reflexão sobre o seu percurso com a escuta do outro de modo a qualificar. Isso ocorre todas as semanas no meu grupo de pesquisa entre eles. Agora entre todo grupo e assim... então não sei o que vai ser, o que vai dar isso. Mas a ideia é boa, muito boa. Só que a gente vai aproveitar e fazer qualificação dessa forma. Mas eu já estou pensando que o [nome do estudante] qualifique no quilombo, [nome da aluna] na escola dela, [nome da aluna] em Belmonte. Eu quero fazer coisas com a comunidade ouvindo. [Aziza]

As análises também nos permitiram a seguinte ilação: no PPGR está em visível marcha a ruptura com as assimetrias de poder na relação ente professores e estudantes, típicas da cultura universitária, sobretudo na pós-graduação. Existe um reconhecimento e valorização dos conhecimentos que nascem da luta e das diversidades presentes e visíveis; e são estabelecidas relações comunicativas entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender, que ultrapassam esses limites e implodem as fronteiras que, *a priori*, colocariam cada um em lugares diferentes, quando não pelo lócus social, ao menos pelo lócus epistêmico. Isso

sem ignorar o fato de que essas travessias e desconstruções caminham na direção da decolonização e será atravessada por resistências, conflitos e discordâncias. Trouxemos um exemplo na qual a fala da professora sobre um estudante ilustra essa diferença que queremos marcar:

[...] Quando ele fala faz toda a diferença na sala de aula. Inclusive, às vezes ele tá falando e eu não interfiro em nada, porque eu sou humilde de dizer que muitos deles sabem muitas coisas, muito além do que eu sei, entendeu? Porque a gente fica no espaço teórico que muitas vezes não dá espaço para o prático fazer parte daquilo. Então eles têm a teoria e a prática juntas. Porque as pessoas que vêm do movimento estudam muito, porque elas não podem ter só a prática pra segurar o seu argumento, elas precisam do lugar teórico, então elas são muito estudiosas. Eles conhecem cada detalhe, falam isso aqui eu gosto por causa disso, isso aqui eu não gosto, tal teórico não serve, esse aqui eu acho que a gente poderia passar, eles se colocam. Quando eu cito uma referência, na outra aula eles já buscaram tudo que tem sobre aquele ali. Então, assim, são questões para além do que a gente espera. [Shena]

Embora elogiosa, a fala da professora deixa escapar que o desempenho dos estudantes causa certa surpresa, revelando certa cultura de baixas expectativas em relação ao desempenho acadêmico de estudantes com o perfil focalizado pelo PPGER. Nessas brechas em que a reprodução do racismo estrutural se revela, também pode ser lido o processo de descolonização em marcha. São faces de uma mesma moeda e por muito tempo existirão simultaneamente nas pessoas e nas instituições. Esse jogo faz parte da “construção de um novo espaço epistemológico que promova a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais [ou acadêmicos], questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles” (OLIVEIRA, 2016, p. 3).

Entre todos os estudantes entrevistados, apenas um não fez menção a essa ruptura como uma diferença fundamental do programa, permitindo que a consideremos, portanto, uma marca do Programa e elemento que a aproxima do que entendemos por interculturalidade crítica, na medida em que promove a interação e a comunicação em termos de reciprocidade entre os diferentes sujeitos ocupantes de lugares sociais e epistêmicos distintos (Candau, 2006; Grosfoguel, 2016; Mignolo, 2005). Os depoimentos de duas estudantes trazem elementos precisos sobre a percepção que tiveram acerca do rompimento dessas assimetrias:

Eu acho que tem isso, mas eu também acho é um processo de construção, nós somos uma cobaia [risos]. Acho que alguma coisa que nós consideramos que não deu certo agora, que nós sinalizamos - acho que é o ponto, um dos melhores pontos a serem sinalizados é esse -, que nós conseguimos falar o que não estava bom, que nós não estávamos considerando como bom coletivamente e individualmente também. Tal coisa assim não é bom pra mim ou tal coisa assim não é bom pra turma. Isso foi colocado e foi acatado no sentido assim de que os professores ouviram e falaram "vamos ver o que podemos fazer". Não foi aquela coisa assim, tá achando ruim vai embora. [Mandisa]

[...]Esses professores que se desafiaram a assumir esse compromisso, eu acho que isso é excelente. Então como nós somos da primeira turma, acho que a gente foi um pouco cobaia nesse sentido, né? Porque todos nos estamos aprendendo, inclusive o corpo docente, entendeu? Mas é isso... são pessoas que estão abertas às discussões, aos questionamentos. Até quando a gente apresenta... a gente tem a possibilidade de apresentar autores pra eles. É porque dentro desse universo acadêmico, o aluno querer apresentar um autor pro professor, né? [Niara]

Duas questões ficam proeminentes no discurso: o reconhecimento do esforço dos docentes em levantar e manter de pé o programa pela sua relevância e pertinência, a despeito das eventuais fragilidades demonstradas e que foram objeto de crítica; o entendimento de que, por serem da primeira turma, estão imersas e sujeitas às condições de instabilidade que envolvem a implementação de um projeto com as características do PPGER, sobretudo por trazer muitos elementos que se distinguem da cultura universitária tradicional.

Caminhando para nosso último capítulo, no qual formularemos as conclusões e síntese das descobertas desta investigação, de antemão consideramos pertinente destacar o papel dos estudantes do PPGER, celebrando suas trajetórias como práticas de insurgência promotoras de fissuras e deslocamentos da geo-corpo-política do conhecimento, se constituindo como contributo fundamental para a consolidação do giro epistêmico em curso. O posicionamento político-pedagógico de construção de uma práxis orientada para o decolonial por parte dos docentes só pode emergir e se consolidar a partir do encontro com eles, suas lutas e suas indignações.

7 ENSAIO PARA CONCLUSÕES E POSSIBILIDADES

Chegamos à conclusão deste trabalho guiadas pelo mesmo estado de dúvida permanente que mobilizou a sua concepção e desenvolvimento. Investimos todos os esforços para buscar as respostas às questões sobre as quais nos debruçamos, mas estamos longe de assumir ter feito a “investigação ideal”. Admitir esta imperfeição e inacabamento é assumir a condição de humanidade e, acima de tudo, marcar uma posição política. É dizer da disposição permanente para o alargamento do olhar, para o espanto e a curiosidade que mantém nossa mente viva.

Realizar este trabalho nos alargou o olhar. Imiscuir-nos na tarefa de compreender como docentes de um recém-criado programa de pós-graduação - em uma universidade nova, multicampi, interiorizada e imersa em um contexto de crise política e econômica - concebem, constroem e assumem nas suas atividades acadêmicas uma prática e uma práxis centrada na perspectiva decolonial e intercultural, efetivando o giro epistêmico demandado pela ruptura com os paradigmas epistemológicos tradicionais, se mostrou tarefa hercúlea. Sobretudo no atual momento do país em que o ensino e a pesquisa sofrem com uma política e um projeto de esvaziamento e desqualificação da produção acadêmica e científica, comprometendo o presente e inviabilizando o futuro.

A despeito dos desafios e percalços para levar a termo a pesquisa, consideramos que nos aproximar da experiência da UFSB, sobretudo dos seus estudantes, nos emocionou. Conhecer de perto um projeto que enegreceu, africanizou, indianizou, transmutou e aquilombou o ensino superior público foi de fato um privilégio do qual qualquer educador que queira esperar-se precisa conhecer. Obviamente que essas características, ao tempo em que destacam, fragilizam a instituição. Estar ocupada por grupos cujo lócus social e epistêmico situa-se do lado oprimido significa estar sob permanente ameaça e, conseqüentemente, demandar proteção por parte daqueles que acreditam na possibilidade de construção de uma sociedade “outra”, pautada pela justiça social e cognitiva.

Nesta excursão epistêmica que realizamos para o extremo sul da Bahia, com a bagagem cheia de dúvidas a serem dirimidas a partir do encontro com aqueles cenários e atores, fomos pavimentando a estrada na qual iríamos

caminhar. Ter contato com a real dimensão dos desafios que o processo de inclusão empreendido pelas instituições de ensino superior no início do século XXI trouxe para este nível da educação brasileira foi nosso primeiro grande espanto pelo caminho. Antes tínhamos suspeitas, abstrações teóricas, ainda que bem fundamentadas, pois sabíamos que as reivindicações de cidadania plena e garantia de direitos por parte de segmentos da sociedade que até então viveram à margem do sistema colocou a universidade no centro do debate sobre eliminação de desigualdades e adoção de políticas compensatórias, de democratização do acesso e garantia de permanência.

Não à toa optamos pela UFSB e seu projeto que, desde a origem, demarca um compromisso político com a inclusão social e o desenvolvimento regional. Em grande parte, essa inclusão ganha materialidade nas ações afirmativas que intentam promover a democratização do acesso aos seus cursos, tanto na graduação quanto na pós-graduação, esta última, objeto de nosso particular interesse.

Vis-à-vis à realidade, velhas e novas questões foram tecendo a trama que orientou nossa investigação: (i) o que constitui exatamente a construção de uma universidade outra? (ii) em quais bases ela se assenta? (iii) como promover novos sentidos para o ensinar e o aprender nesse contexto? (iv) quais recursos foram acionados e como analisar a sua efetividade? (v) podemos falar em decolonialidade enquanto experiência na universidade? (vi) o PPGER alcançou o giro epistêmico anunciado? Chegamos a este último capítulo com algumas respostas, mas estamos certas de que seguiremos ainda com muitas indagações.

De início se faz importante pontuar que, assumimos a premissa de que o alcance da decolonialidade é um dever. Por isso, anunciamos desde o título deste trabalho que nos interessam as brechas, as fissuras, as pequenas rachaduras no sistema moderno-colonial. No contexto desta investigação, pensar desde e com as brechas é imperativo, visto que elas “são a consequência, em grande medida, da resistência e insurgência dos movimentos sociais” (WALSH, 2016, p, 69).

Pensar o colonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente significa para nós construir novas epistemologias que integrem e interroguem, que caminhem e façam caminhar, que criem as condições para uma efetiva

comunicação intercultural, intercâmbio de experiências e significações, ou seja, com abertura para o encontro.

Portanto, ao retomar os propósitos e as perguntas que orientaram esta pesquisa, nos debruçarmos na tarefa de identificar os novos sentidos para o ensinar e o aprender, construídos ou significados no contexto analisado. Estes se constituem em síntese o que estamos chamando de achados da pesquisa. Chegamos então a um conjunto de achados, que não se excluem, ao contrário, se complementam. Também não dizem respeito a todos e a cada um dos docentes, visto que não tivemos condições de abarcar a sua totalidade nos processos de investigação e escuta, nem tampouco todos os estudantes do curso. Estamos falando de um recorte que permitiu certo nível de generalização, como é corriqueiro em pesquisas.

O primeiro conjunto de achados, nomeados de “Sobre Ensinar”, diz respeito às práticas e práxis docentes, cujas evidências coletadas a partir dos dados, nos permite afirmar que, quando não instituídas e consolidadas, estão em marcha. Como o sentido de Pedagogia Decolonial defendido por Walsh (2010) se assenta na ideia de horizonte, de processo, de devir, entendemos não ser arbitrária a relação.

Pensando a práxis decolonial enquanto construção de projetos políticos capazes de modificar as estruturas de poder instituídas pela modernidade, que se caracterizam pela cristalização das hierarquias, raças, discriminação e subalternização no interior dos espaços educativos (Walsh, 2010), foi possível identificar e coletar evidências acerca do investimento por parte dos docentes do PPGER em coloca-la em marcha a partir das seguintes atitudes: 1) pesquisar, sistematizar e disponibilizar um referencial teórico alinhado com a perspectiva teórica do curso – de orientação intercultural e decolonial - e convergente com as expectativas dos estudantes; 2) ofertar uma formação que congregasse os conhecimentos que emergem das lutas e aqueles saberes acadêmicos tradicionais, com seus códigos e estratégias para produzir e disseminar conhecimentos; 3) pautar os processos de ensinar e aprender em trocas e mediações que desconstruíssem a lógica hierárquica que marca as relações no contexto da educação, em geral, e do ensino superior, em particular; 4) propor e testar estratégias diferenciadas e convergentes com a perspectiva teórica que

fundamenta o curso, de aproximação com o campo e desconstrução de hierarquias entre o conhecimento prático e os conhecimentos acadêmicos e; 5) comprometer-se com o preenchimento de lacunas que são comuns a estudantes que passaram por processos de exclusão e de escolarização precárias e apresentam dificuldades no domínio da escrita, leitura e línguas estrangeiras, com vistas a colocá-los em condição de igualdade com estudantes que não vivenciaram os mesmos constrangimentos.

A segunda categoria nós chamamos de “Aprender” e diz respeito aos processos de desaprendizagem e reaprendizagem vivenciados e relatados pelos docentes, comuns quando se existe e atua no interior das brechas. Estas atitudes são entendidas como estratégia e condição para que a experiência de elaboração e promoção de uma Pedagogia decolonial e práxis decolonizadora se amplie, adense e corporifique cada vez mais no contexto da racionalidade moderno-colonial, representada pela universidade.

Destacamos no contexto da categoria aprender: 1) a necessidade de construir repertório para atuar na mediação consistente de conflitos, visto que isso foi apresentado como um desafio e fragilidade na atuação de alguns docentes; 2) aprender a escutar e qualificar as demandas estudantis para promover os ajustes necessários e possíveis, que tem sido uma preocupação permanente do conjunto dos professores; 3) se colocar no risco do “não saber” e assumir-se aprendente no encontro com os indivíduos e os coletivos subalternizados, atitude também comum, embora difícil, considerando o lócus epistêmico que ocupam; 4) valorizar a dimensão prática do conhecimento, em geral objeto de desprezo pelos profissionais com perfil mais teórico e; 5) encarnar a tarefa decolonial de abrir mão do seu lugar de poder prescritivo, conferido pela posição que ocupam.

Embora estes achados deem conta de apontar pistas importantes sobre uma série de rupturas que indicam uma atitude decolonial, afirmar isso seria apressado e arbitrário. Considerando as análises, podemos afirmar apenas que os docentes estão imersos e investidos do desejo de, em sua maioria, viver e proporcionar um projeto político e epistêmico que tem aberto horizontes decoloniais. Nos arriscamos a afirmar também que o próprio PPGER pode ser considerado uma brecha, se aludirmos à definição de Walsh (2016, p. 72): “[...] as brechas se transformaram no lugar e no espaço a partir do qual a ação, militância, resistência,

insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói”.

Nos cabe aqui também apontar os limites da experiência investigada, que dizem respeito fundamentalmente ao fato dos professores terem sido formados dentro da lógica da racionalidade moderna e, portanto, da colonialidade, que encarna muito bem na academia, seus sujeitos e processos. A aproximação com os estudos pós e decoloniais e sua inserção na estrutura curricular da universidade são recentes, portanto, ainda em vias de ser adensada, porque mudanças de paradigma epistemológico não se dão rapidamente. E ainda que tenha um aprofundamento teórico, será desafiante para estes profissionais encarnar radicalmente as práticas decoloniais, sobretudo na relação com os estudantes e com os códigos do modelo universitário. Por fim, citamos a garantia de que os docentes vinculados ao PPGER tenham pesquisas efetivas na área de ensino e relações étnico-raciais. Este limite esbarra, inclusive, nas regras determinadas pelos órgãos centrais do MEC, que não são permeáveis a mudanças, nas micropolíticas institucionais e nos interesses pessoais que atravessam a cultura universitária. Isso aparece como uma preocupação frequente entre professores e estudantes, destacadamente os negros.

O percurso da pesquisa demonstrou que em muito ele preenche os predicativos apresentados por Catherine Walsh para caracterizar as brechas. Caso consideremos o dia de hoje, o PPGER tem 27 professores e após consulta à página de cada um deles na Plataforma Lattes, identificamos que o programa tem 79 dissertações em andamento e 22 dissertações concluídas em menos 3 anos de existência. É possível que este número seja maior, visto que há evidências de que os registros dos docentes não estão atualizados, situação muito comum, sobretudo em instituições que contam com uma estrutura mínima e não dispõem de funcionários que possam apoiar os docentes na lida com os processos burocráticos. Levando em conta que ele é regido pelas mesmas regras de produtividade que orientam os demais programas, desconsiderando totalmente suas especificidades, podemos dizer que obteve crescimento considerável e pode representar um incremento importante de educadores e militantes-ativistas-pedagógico-intelectuais no território (WALSH, 2016).

Essa condição de brecha, ao tempo que potencializa o espaço, traz uma série de constrangimentos para sua existência e manutenção. A falta de recursos que permitam a permanência dos estudantes é um dos principais. Este é um tema de discussão recorrente quando se pensa em processos inclusivos destinados a um público que vive em situação de desvantagem social e econômica. Criar condições para a permanência dos estudantes é imperativo. Outra questão importante que se inscreve entre os desafios diz respeito à organização do tempo na universidade que tem características diferentes, por funcionar em regime de quadrimestre. Este desafio está relacionado ao fato de o Programa atender a um número grande de professores, muitos deles em atividade. Estes profissionais atuam em regime semestral ou bimestral e mesmo quando tiram licença, muitas vezes ficam em descompasso em relação aos períodos de atividades e de férias no PPGER, dificultando um pouco sua gestão do tempo e investimento nos estudos.

Uma outra questão diz respeito à oferta de disciplinas em quantidade e em horários que favoreçam a participação dos estudantes que trabalham e daqueles que fazem grandes deslocamentos para poder participar das atividades acadêmicas. Também podemos elencar como desafio as condições de infraestrutura, entendidas como questão institucional mais ampla, mas que afeta sobremaneira o programa, principalmente do ponto de vista de pessoal administrativo para apoio às atividades docentes e aos estudantes. Este desafio nos leva a outro: o acesso a informação. O portal do programa dispõe de um número muito limitado de informações. Em alguns casos, embora o portal tenha o espaço para a informação, ao acessá-lo percebe-se que ela não se encontra disponível, como por exemplo, teses e dissertações defendidas e relatórios de gestão. Dar visibilidade às ações do programa, dos seus professores e alunos pode ser uma estratégia de fortalecimento institucional.

Consideramos também como um desafio a relativa falta de integração entre os campi, porque ela acaba dificultando as trocas entre estudantes. Embora essa integração ocorra entre professores, por afinidade e proximidade, institucionalizar tempos e espaços para que essas trocas aconteçam de forma intencional e orientada é fundamental, a exemplo do seminário processual ofertado por uma das unidades. Embora a autonomia seja desejável,

principalmente pelas diferenças que cada território e unidade guardam, integrar o programa o fortalece e potencializa.

A presença do PPGER - política e pedagógica - se constitui fundamental para a consolidação do projeto de combate aos processos de reprodução das desigualdades no contexto universitário e ao racismo estrutural, contribuindo para a superação da perspectiva excludente e eurocêntrica que ainda rege e orienta os projetos de educação, e para a proposição de caminhos que motivem, mobilizem e efetivem o propósito de etnoeducar (Walsh, 2011). Nesse sentido, ele se configura como campo fértil de investigação e pesquisas. Algumas questões que não puderam ser respondidas neste trabalho, pelos próprios limites que as investigações têm, podem servir de inspiração para novas pesquisas, como por exemplo: Quais implicações o pertencimento racial dos docentes tem em sua relação com o conhecimento? Como o pertencimento racial docente interfere na sua relação com os estudantes? Como a militância discente interfere nos processos de ensinar e aprender? Existem diferenças na atuação de professores militantes e aqueles que não se posicionam como tal? Quais os efeitos do encontro e das trocas entre estudantes de diferentes grupos identitários e políticos no contexto de uma formação em nível de pós-graduação com as características do PPGER? Quais os efeitos as trocas intelectuais e convivência com estudantes com o perfil focalizado pelo PPGER tem trazido para a prática do docente universitário? Como os produtos elaborados pelos estudantes têm sido utilizados no contexto da educação básico? Que resultados têm trazido do ponto de vista das instituições e da comunidade? Como a aproximação com os movimentos sociais e com as lideranças comunitárias tem afetado o PPGER? Como o PPGER tem afetado a UFSB? As questões são muitas e respondê-las pode se traduzir numa contribuição importante para o campo da educação, sobretudo para a compreensão do legado das políticas de ações afirmativas que tantas discussões suscita no ambiente acadêmico e fora dele.

Por tudo que foi apresentado, discutido e problematizado, mas fundamentalmente, pelo que pode ser esperançado a partir dessa existência, é mister preocuparmo-nos com a manutenção desse espaço, dessa brecha, dessa fissura no sistema, principalmente em tempos de obscurantismo e ameaça às liberdades individuais e aos direitos coletivos. Compreendemos que os processos

engendrados pelo PPGER potencialmente criaram a estrutura que poderá sustentá-lo e protegê-lo ante ameaças de quaisquer naturezas, ao fortalecer a formação dos militantes-intelectuais dos movimentos sociais locais. Mas evocamos a sociedade como um todo para somar-se a esses coletivos e garantir proteção a este importante espaço de promoção da justiça social e cognitiva.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, N. Reconhecer Flexner: inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 26(12): 2234-2249, dez, 2010.

_____. **Universidade Nova**: reestruturação da arquitetura curricular da educação superior no Brasil. [Minuta de anteprojeto]. Salvador: UFBA; 2006.

AZEVEDO, T. As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social. Salvador: Edufba: Egba, 1996 [1953].

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, mai – ago, pág. 89-117. Brasília, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO FILHO, O. **O processo de elaboração e de implantação do projeto da Universidade Federal do Sul da Bahia**: impactos sobre a cultura regional 2013-2018 / Osvaldo Barreto Filho. 2019. Tese (Doutorado) – UFBA, Salvador, 2019.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. Brancos e Negros em São Paulo. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, Janeiro/Abril 2016.

BOMFIM, A. M. do; VIEIRA, V; DECCACHE-MAIA, E. A crítica da crítica dos mestrados profissionais: uma reflexão sobre quais seriam as contradições mais relevantes. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 2018, vol.24, n.1, pp.245-262.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

BOURDIEU, P. (1999). Compreender. In: BOURDIEU, P. (Org.), **A miséria do mundo** (pp. 693-713). Petrópolis: Vozes.

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH). **Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial População Negra**. Brasília, 1996.

BRESSAN, F. O método do estudo de caso. **Administração On-line**, São Paulo v. 1, n.1, 2000. Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm_online / art11/flavio.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRITO, E. P. P. E. (2017). A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e o projeto universidade nova: como ficam as licenciaturas?. **Revista Internacional De Educação Superior**, 3(3), 563-581. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i3.7779>

CANDAU, V.; MOREIRA, A. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

CANDAU, V. M. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. M. et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 51-68.

_____. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e posturas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?**. 1. Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARVALHO, J. J. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

_____. **A Luta Anti-Racista dos Acadêmicos deve Começar no Meio Acadêmico**. Série Antropologia, Brasília, 2006.

CASTILLO, M. Z.; MALLET, J. A. **Interculturalidad y Educación en el Peru**. Lima: Foro Educativo, 1997.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Popayán: Universidad del Cauca, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSGOUEL, R (Coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CAVALLEIRO, E. S. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLEMAN, J. S. **Equality of Educational Opportunity**. Office of Education,

U.S., Washington D.C., 1966.

CORBUCCI, P. R. Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil, Texto para Discussão, No. 1950, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 2014.

COSTA PINTO, L. A. O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Caderno 6, **Coleção Cadernos de Pedagogia Universitária**. São Paulo: EdUSP, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pró-posições**, Campinas, v. 15, n. 3 (45), p. 91-115, set./dez. 2004.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. In: Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, jul./dez. 2004.

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FARIA, C. A. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 18, n. 51, p. 21-29, fev. 2003.

FERES JUNIOR, J.; DAFLON, V. T. **Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior**. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, n.5, p. 31-44, jul. 2014.

FERREIRA, V. S. **Artes e manhas da entrevista compreensiva**. Saúde Soc. São Paulo, v.23, n.3, p.979-992, 2014.

FERREIRA, C. M. S. **Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo - São Paulo, 2009.

FONAPRACE. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Brasília, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1990 [1933].

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (pp. 64-89). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. Adm. Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, Jun. 1995. Disponível em: <<https://goo.gl/sWvTyN>>. Acesso em 12 Dec. 2017.

GOMES, N. L (Org). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 134–158, 2000.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 115-147, março 2008.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

_____. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Janeiro/Abril 2016.

GUERRA, Y. **A Polêmica sobre o Mestrado Profissional e a área de Serviço Social: subsídios à reflexão**. Rio de Janeiro, 2012. (Mimeo)

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **A. Classes, raças e democracia.** Editora 34, S. Paulo, 2002.

_____. "Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil". **Seminário Internacional "Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban"**. Brasília: Ministério da Educação/Câmara Federal, set., 2005, p. 6.

GUIMARAES, A. S. A. **Cidadania e retóricas negras de inclusão social.** Lua Nova, São Paulo, n. 85, p. 13-40, 2012.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça.** São Paulo: Vértice, 1988.

_____. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. & LIMA, M. (Org.) **Cor e estratificação social.** Rio de Janeiro: Contracapa, [1999].

HENRIQUES, R. (Org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil.** Brasília: IPEA, 2001. 49 p. (Texto para discussão, n. 807).

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Boletim de Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise**, Brasília, n. 15, set. 2010.

_____. **Boletim de Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise**, Brasília, n. 21, set. 2013.

_____. **Reserva de vagas para negros na administração pública.** Relatório de pesquisa. Elaboração: Ana Paula Sampaio Volpe, Tatiana Dias Silva. (no prelo), 2014.

_____. **Boletim de Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise**, Brasília, n. 24, mai. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico – 1950.** Rio de Janeiro: IBGE, 1953.

_____. **Censo escolar de 2000.** Rio de Janeiro, 2001.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais 2006.** Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais 2010.** Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais.** - Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 151 p.

JACOUD, M; MAYER, R. Observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013, 202p.

KIND, L. **Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004

LEÃO, N.; CANDIDO, M. R.; CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J. **Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe (GEMAA)**, n. 1, 2017, pp. 1-21.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente, **Educação & Realidade**, vol. 34, núm. 1, janeiro-abril, 2009, pp. 49-64.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, July 2010.

MALDONADO-TORRES, N. **Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser, y del conocer**. [Partes de este ensayo fueron presentadas en la] Conferencia internacional “Reparaciones y descolonización del conocimiento”, en Salvador, Brazil, el 25 y 26 de mayo del 2007.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro descolonial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 9: 61-72, julio-diciembre 2008.

_____. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, p. 71-114, Março 2008.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Inovação no Ensino Superior. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.8, n.14, p.197-202, set.2003-fev.2004.

MATO, D. Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América latina: experiências, conflitos e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?** 1. Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

MENESES, Maria Paula. Justiça Cognitiva. In: CATTANI, António; LAVILLE Jean Louis; GAIGER, Luis Inácio; HESPANHA, Pedro (Orgs.), **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Almedina, 2009, 231-236.

MIGNOLO, W. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto.** 2005. Disponível em: www.tristestopicos.org.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n.34, p.287-324, 2008.

_____. La colonialidad: La cara oculta de La modernidad. **In: Desobediencia epistêmica. Retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

_____. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 32 nº 94 junho/2017.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, S. A. **Diversidade e ações afirmativas: combatendo as desigualdades sociais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** RJ: DP&A, 2006.

O'DONNELL, G. Anotações para uma teoria do Estado. **Revista de Cultura e Política**, n. 4, p. 71- 82, 1981.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, Abr. 2010.

OLIVEIRA, L. F. **A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

_____. O que é uma educação decolonial? **Revista Novamérica/Nuevamerica**, n. 149, jan-mar, pág. 35-39, Rio de Janeiro, 2016.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. **O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências.** **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 21, n. 3, p. 543-558, Sept. 2015.

PNUD/ONU. **Relatório do desenvolvimento humano 2000: direitos humanos e desenvolvimento humano - pela liberdade e solidariedade**, FJP, junho, 2000. Disponível em: <http://bit.ly/2nNiERL> . Acesso em: 6 set. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of world-systems research**, VI, 2, summer/fall, 2000, p. 342-386.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO- GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RIBEIRO, R. **Religião e Relações Raciais**. Rio de Janeiro: MEC, 1956.

ROSEMBERG, F. **Raça e desigualdade educacional no Brasil**. In: AQUINO, J. G. (Org.). Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C. & SILVA, V. B. Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. Ação afirmativa na pós-graduação brasileira. **Educ. e Tecnol.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Para além do Pensamento Abissal**: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. in Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (Orgs.), **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 23-71.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. **IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2009.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Campinas, vol. 18, n. 51, fev. 2003.

_____. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SEGATO, R. L.; ÁLVAREZ, P. ‘**Frente al espejo de la reina mala**’. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad”, Versión.

Estudios de Comunicación y Política, núm. 37, octubre-abril, 2016, p. 201- 216. Disponível em: <<http://version.xoc.uam.mx/>>.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do Currículo**: Uma introdução crítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, P. B.G. & GONÇALVES, L. A O. **O jogo das diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Multiculturalismo e educação**: do protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa, São Paulo. v. 29, n. 1, jan/jun. 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Campinas, vol. 18, n. 51, fev. 2003.

_____. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das. Letras, 1993, 287p.

TEODORO, A. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.

TONEGUTTI, C; MARTINEZ, M. **A Universidade Nova, o Reuni e a queda da universidade pública**, 2010.

TORRES, A. R. **A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores de educação superior**. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2014, 293 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Carta de fundação e estatuto**. Itabuna, BA, 2013. Disponível em:<http://ufsb.edu.br/wpcontent/uploads/2015/06/Carta-e-Estatuto.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Plano orientador**. Itabuna, BA, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18572201-Universidade-federal-do-sul-da-bahia-plano-orientador.html>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Relatório de gestão**: 2014. Itabuna, BA, 2015a. Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wpcontent/uploads/2015/06/Versao-final31.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Regimento Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais**. Itabuna, BA, 2017. Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/sites/23/2017/04/regimentoc.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

VEIGA, L; GONDIM, S. M. G. (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**. Campinas, v.2, n.1, p. 1-15.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, Ago. 2012.

VENTURINI, A. C. **Ações afirmativas para pós-graduação e padrões de mudança institucional**. 42º Encontro Anual da ANPOCS. GT 25: Políticas Públicas, Caxambu, MG, 2018.

WALSH, C. **Interculturalidad y Colonialidad del Poder**: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

_____. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas e políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

_____. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

_____. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación Y Sociedad**. Año 1 Número 1- 2014, 17-31.

_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?**. 1. Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WINANT, H. **Racial conditions: politics, theory, comparisons**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

9 ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiro de Entrevista com Docentes:

Nome:

Experiência na Educação Básica:

Ano de ingresso no Magistério superior:

Orientações de Mestrado:

Experiência questões étnico-raciais:

Militante:

Cor/Raça:

EIXOS TEMÁTICOS DE ENTREVISTA

- (i) Trajetória acadêmica e experiência com docência no ensino superior;
- (ii) Motivações para ingresso na UFSB e vinculação ao PPGER
- (iii) Apreciação crítica sobre a estrutura e funcionamento do Programa
- (iv) Possibilidades e desafios que identificam e/ou enfrentam para efetivar a proposta no cotidiano do trabalho
- (v) a relação com os estudantes e suas demandas

ANEXO 2 – Roteiro de Entrevista com Discentes

Nome:

Ingresso por ampla concorrência:

Professor(a) da Educação Básica:

Experiência com questões étnico-raciais:

Militante:

Cor/raça:

EIXOS TEMÁTICOS DE ENTREVISTA

(i) Trajetória acadêmica

(ii) Motivação para ingresso no PPGER da UFSB

(iii) Os desafios e as possibilidades na vivência da universidade

(iv) A relação com os professores

(v) A relação com o conhecimento.

ANEXO 3 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Professor(a): _____,
convidamos você para participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa:

Pesquisadora:

Orientadora:

Justificativa:

Objetivo:

Metodologia:

Período de Armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações geradas na pesquisa serão armazenados nos arquivos da doutoranda por um período de 5 (cinco) anos.

Desconfortos e Riscos Possíveis: A Resolução CNS nº 466/12 considera que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, porém em diferentes tipos e graduações. Caso isso ocorra o entrevistado terá sua liberdade assegurada para recusar a responder qualquer pergunta, como sair do estudo a qualquer momento. O pesquisador também se responsabilizará na prestação de assistência e reparação de danos aos sujeitos da pesquisa, no caso da investigação produzir essa demanda. Os participantes da pesquisa terão sua privacidade assegurada e serão identificados com nomes fictícios.

Benefícios: Ao participar da referida pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto.

Confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Nome

Eu _____
(nome do voluntário/entrevistado), de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos métodos de pesquisa usados para tal, como o uso da entrevista e das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado (a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a audiogravação das entrevistas cedidas para fins de registros acadêmicos, como também, com a filmagem quando as narrativas acontecerem em língua de sinais. Estou ciente de que, em qualquer momento da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser atribuído.

Nome completo: _____
E-mail: _____
Tel.: _____

Cidade, ____ de _____ de XXXX.

(assinatura da (o) professora (o) voluntária (o))