



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CAMPUS PAULO FREIRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS – PPGER

JOYCE GLICERIO

OS ESTUDOS AFRICANOS NOS CURSOS DE LICENCIATURADAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS BAIANAS:
DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO MAIS PLURAL

TEIXEIRA DE FREITAS – BA

2021

JOYCE GLICERIO

OS ESTUDOS AFRICANOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS BAIANAS: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO
MAIS PLURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais. Área de concentração: Pós-colonialidade e fundamentos da educação nas relações étnico-raciais.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Brandão de Oliveira Junior.

TEIXEIRA DE FREITAS – BA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia
Sistema de Bibliotecas

G559e Glicerio, Joyce -

Os estudos africanos nos cursos de licenciatura das universidades federais baianas: desafios para uma formação mais plural / Joyce Glicerio. Teixeira de Freitas, 2021 - 118 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Brandão de Oliveira Junior.

1. Estudos africanos. 2. Professores - Formação. 3. Universidades Federais (Bahia). I. Título. II. Oliveira Junior, Gilson Brandão de.

CDD – 305.896081

Bibliotecária: Amanda Luiza de S. Mattioli Aquino - CRB 5/1956

JOYCE GLICERIO

OS ESTUDOS AFRICANOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS BAIANAS: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO
MAIS PLURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais. Área de concentração: Pós-colonialidade e fundamentos da educação nas relações étnico-raciais.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Brandão de Oliveira Junior.

Aprovada em: __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilson Brandão de Oliveira Junior (Orientador)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Prof.^a. Dr.^a Márcia Guerra Pereira
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Prof. Dr. Francisco Antonio Nunes Neto
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Às minhas três pessoas no mundo:
minha mãe, Gilmara; minha avó, Maria
Madalena; e minha irmã, Julia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois acredito que, se não fosse por Ele, esta caminhada não teria sido possível; à minha mãe, Gilmara, e à minha irmã, Julia, que sempre me apoiaram e continuam me apoiando nas minhas decisões; à minha avó, Maria Madalena (mainha), que não faz a mínima ideia do que é uma dissertação, mas se enche de orgulho e conta para todos que tem uma neta fazendo mestrado; às minhas tias Maria e Joseane e às minhas madrinhas Lourdes e Dajuda, pessoas que têm sido essenciais em minha vida na formação da mulher que sou hoje.

Agradeço também a Elizeu Portugal, pessoa ímpar e que foi fundamental na construção deste trabalho. Sempre que lhe envio mensagem, ele já sabe sobre o que se trata e, ainda assim, não me bloqueou de sua vida. Aos professores que concederam a entrevista para a realização deste trabalho e ao professor Gilson Brandão de Oliveira Junior, por toda orientação necessária para a elaboração desta pesquisa.

À Liana Sodré, um ser humano de luz que cruzou o meu caminho. Uma amiga que faz muito mais do que eu mereço: incentiva-me de todas as formas possíveis e impossíveis para que eu alcance os meus objetivos, estando ao meu lado nos momentos que nem eu acreditava que seria capaz, trazendo apoio e amparo. Às minhas migas e migos: Laís, Fernanda, Thalita, Kaline, Karol, Layse, Taciana, Patrícia, Maíra, Leandra, Emily, Jamaira, Daiane, Dani, Gabriel, Neto, Marcos, Du, Diego e Nathan, Thaiane, Leide e Santo, por aguentarem meus choros e madrugadas em claro. Além de me apoiarem por meio de mensagens, viagens, saídas, momentos de descontração, risadas, tornado minha caminhada ser mais leve.

Meus agradecimentos aos meus colegas de turma do PPGER por todo apoio, respeito e parceria que construímos ao longo desse tempo. Finalmente, agradeço também a todos que me custearam nesta instituição pública e que talvez nunca terão acesso à universidade. Este trabalho é nosso, muito obrigada!

Quando falamos da História do povo negro, sempre nos lembramos da violência inenarrável da escravidão, mas não devemos nos esquecer de que nas lutas pela sobrevivência e pela superação da violência, sempre estiveram presentes a criação de alegria, de beleza e de prazer. Estes são os presentes do povo negro para o mundo.

Angela Davis

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar como os docentes das universidades federais baianas têm trabalhado as disciplinas dos estudos africanos e contribuído para a formação docente. Além disso, pretendeu-se avaliar a necessidade de debater essa temática nos cursos de licenciatura no ensino superior baiano, visando uma formação mais plural a partir dessas disciplinas. A coleta dos dados ocorreu a partir de entrevistas junto a sete professores que ministram componentes da área dos estudos africanos. Os encontros foram feitos por videoconferência e examinados por meio de análise qualitativa. Dos resultados obtidos, destacam-se os avanços significativos na trajetória dos estudos africanos nos cursos de licenciatura em História em nosso estado; contudo, percebeu-se que essas discussões são escassas entre os demais cursos de licenciatura e nas diversas áreas do conhecimento. Detectou-se que os professores das universidades interioranas ainda enfrentam dificuldades de acesso à bibliografia especializada sobre estudos africanos nas bibliotecas físicas, tendo o meio eletrônico como aliado para a construção do conhecimento nessas disciplinas. Com o intuito de fortalecer a rede digital de disponibilização de materiais desses componentes, o produto didático proposto na presente dissertação é um *website*. Este contém as entrevistas com os docentes e a bibliografia discutida por eles nas salas das universidades, tornando esse material mais acessível aos docentes da educação básica e ao público de maneira geral.

Palavras-chave: estudos africanos; cursos de licenciatura; formação docente; universidades federais baianas; currículo plural.

ABSTRACT

This research aimed to analyze how the professors of the Bahia federal universities have worked with the subjects of African studies and contributed to the formation of teachers. Moreover, it intended to assess the need to debate this theme in the undergraduate courses in Bahia's higher education, aiming a more plural formation based on these disciplines. Data were collected through interviews with seven professors who teach subjects in the area of African studies. The meetings occurred by video conference and were examined through qualitative analysis. From the results obtained, the significant advances of the African studies trajectory in the degree courses in History in our state stand out; however, it is clear that these discussions are scarce in other degree courses and in different areas of knowledge. It was detected that professors in country's universities still face difficulties in accessing specialized bibliography on African studies in physical libraries, having the electronic medium as an ally for the construction of knowledge in these disciplines. In order to strengthen the network of the provision of materials for these components, the proposed didactic product is a website. It contains the interviews with the teachers and the bibliography discussed by them in the university classrooms, making these material more accessible to basic education teachers and the general public.

Keywords: African studies; degree courses; teacher training; Bahia federal universities; plural curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEA	Centro de Estudos Africanos
CEAO	Centro de Estudos Afro Orientais
CECAFRO	Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora
CEIÁFRICA	Centro de Estudos Interdisciplinares Africanos e das Diásporas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNB	Frente Negra Brasileira
IBEAA	Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICADS	Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável
IHC	Universidade Nova de Lisboa
IHL	Instituto de Humanidades e Letras
MEC	Ministério da Educação
MN	Movimento Negro
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PNE	Plano Nacional da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECONBA	Semana da Consciência Negra de Barreiras
SINBA	Sociedade de Intercâmbio no Brasil-África
SOFELP	Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa
TEN	Teatro Experimental do Negro
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UEBAs	Universidades Estaduais da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1A EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BAIANAS E OS DOCENTES ENTREVISTADOS	14
1.1A expansão universitária no Brasil.....	14
1.2 A Bahia e suas universidades federais	21
1.3 Docentes das disciplinas de estudos africanos nos cursos de licenciatura das universidades federais no estado da Bahia.....	33
2 OS ESTUDOS AFRICANOS.....	39
2.1 A quais estudos africanos estamos nos referindo?	39
2.2 Os estudos africanos nos EUA e na Europa	40
2.3 Estudos africanos no Brasil e na Bahia	43
2.4 A diferença entre os estudos africanos e afro-brasileiros	49
2.5 As contribuições do movimento negro para uma educação mais igualitária	53
2.6 Os avanços e continuidades curriculares a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08	60
3 OS DESAFIOS DOS ESTUDOS AFRICANOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	77
3.1 Estudos africanos na formação docente	77
3.2 Estudos africanos e a comunidade externa da universidade	89
3.3 A carga horária das disciplinas dos estudos africanos nos cursos de licenciatura	92
3.4 Quanto à bibliografia utilizada.....	99
3.5 O Produto didático.....	105
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	111

APRESENTAÇÃO

A expansão das universidades federais baianas se deu a partir dos anos 2000, com a construção de diversos *campi* espalhados pelas diferentes regiões do estado. Como consequência, a criação dessas novas instituições gerou uma implantação crescente de diversos cursos de licenciatura.

Simultaneamente, desde o início do século XXI, com a promulgação da lei 10.639/03 (confirmada e ampliada pela lei 11.645/08), tornou-se obrigatória a inclusão dos estudos africanos e afro-brasileiros no currículo de toda a educação básica nacional, nas redes pública e privada. Vale ressaltar que a promulgação dessas leis foi fruto dos embates e lutas das pessoas que fizeram, e ainda fazem parte, dos movimentos sociais (negros e indígenas), além de pesquisadores e profissionais da educação que fomentaram os debates e contribuíram diretamente para a efetivação da legislação (MONTEIRO, 2013).

Nesse sentido, as recém-criadas universidades já surgiram imbuídas da demanda institucional de recrutar profissionais especializados para lecionar, nos cursos de licenciatura, os conteúdos relacionados aos estudos africanos. Perante o exposto, o presente estudo teve como objetivo analisar se/como os professores das universidades baianas, responsáveis por ministrar as disciplinas vinculadas aos estudos africanos, têm contribuído para promover uma formação docente mais plural.

Para a construção desta pesquisa, recorreremos à realização de entrevistas com sete docentes que ensinam essas disciplinas em universidades baianas, a saber: Lia Dias Laranjeira, docente na UNILAB e responsável pelas disciplinas de Arte Africana e áreas correlatas no curso de Pedagogia; Valdemir Donizette Zamparoni, lecionador da disciplina de História da África no curso de licenciatura em História da UFBA; José Francisco dos Santos, professor do curso de licenciatura em História da UFOB e responsável pela disciplina de História das Áfricas; Juvenal de Carvalho Conceição, docente da disciplina de História da África na UFRB; Lucia Fabiana, encarregada da disciplina de Geografia da África no curso de licenciatura em Geografia da UNIVASF; Gilson Brandão de Oliveira Junior, professor na UFSB e responsável pelas disciplinas de História da África e áreas correlatas dos cursos de licenciatura em História e bacharelado em Humanidades; e Fernando Jorge Pina Tavares, docente das disciplinas História da Educação nos Países da Integração e Política, Prática Curricular e Descolonização do Currículo nos Países da Integração, ambas do curso de Pedagogia da UNILAB.

As entrevistas foram pautadas em dezesseis perguntas abertas voltadas para a experiência de atuação desses docentes em suas respectivas universidades, quais sejam: carga horária, ligação da universidade com a comunidade externa, trajetória das leis 10.639/03 e 11.645/08, bibliografia utilizada nos cursos, e diversidade do continente africano. As análises das respostas obtidas foram feitas com base em discussões pautadas pelo referencial teórico selecionado na revisão bibliográfica deste trabalho.

No primeiro capítulo, discute-se sobre a implantação da rede universitária federal no estado da Bahia e seu processo de interiorização, tendo em vista que mais de 90% das universidades federais baianas onde os docentes entrevistados lecionam surgiram após o programa nacional de expansão universitária. Ademais, debate-se sobre o processo de expansão do ensino superior na Bahia. Em seguida, faz-se uma breve apresentação dos docentes entrevistados, sob o intuito de demonstrar que os mesmos possuem trajetórias acadêmicas bastante distintas entre si, mas todas elas ligadas a tais temáticas.

Em seguida, o capítulo dois busca explicar sobre quais estudos africanos esse estudo se refere, e, para tanto, apresenta um breve apanhado histórico do surgimento da demanda dos estudos africanos e de sua expansão no Brasil. Além disso, evidencia-se o quão necessárias têm sido as ações de militantes dos movimentos sociais para a implantação dos estudos africanos nas universidades; para a potencialização dos centros de pesquisa; e para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais, ainda que de maneira modesta, promoveram debates dentro dos cursos de licenciatura das universidades federais. Nesta análise, salienta-se os estudos africanos na Bahia, uma vez que nosso estado abrigou, ainda em 1959, a primeira instituição nacional especializada em pesquisas nessa temática: o CEAO. Discute-se também sobre a difusão das disciplinas após as referidas leis, compreendendo que sua promulgação foi fruto da incansável luta que já vinha sendo travada há muitas décadas pelos movimentos sociais, pesquisadores e estudiosos da área.

No terceiro capítulo, busca-se reportar a necessidade dos estudos africanos para a formação docente, assim como os desafios para a incorporação efetiva dessas disciplinas em todos os cursos de licenciatura, com vistas à promoção de uma formação mais plural. Nesse sentido, remete-se aos estudos africanos como disciplina para a formação docente. Verificou-se que houve avanços significativos, mesmo reconhecendo a necessidade de almejar a construção de um currículo descolonizado. Apresenta-se também uma discussão sobre a carga horária dessas disciplinas nas diferentes universidades, com o intuito de verificar se ela é suficiente para uma formação docente que enfatize a diversidade do continente africano em suas áreas de saber. Ainda nesse capítulo, constatou-se que os docentes se aproveitam dos

avanços tecnológicos como recursos que facilitam o acesso à bibliografia atualizada, recorrendo a novas metodologias de ensino e possibilidades pedagógicas.

Por fim, a partir da presente pesquisa, elaborou-se um produto didático na forma de *website*, contendo todas as entrevistas coletadas –a título de divulgação e material de pesquisa – e alguns dos textos que os docentes utilizam em suas discussões nas salas de aula das universidades. O propósito deste *website* é se tornar um recurso que facilite o acesso a materiais relativos aos estudos africanos por professores da educação básica, bem como do público em geral, na tentativa de expandir essas discussões para fora dos muros das universidades.

1 A EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BAIANAS E OS DOCENTES ENTREVISTADOS

1.1A expansão universitária no Brasil

O espaço universitário brasileiro nem sempre esteve acessível às pessoas de todas as camadas sociais, seja por questões geográficas ou socioeconômicas. Segundo Brito e Cunha (2009), o Brasil teve um desenvolvimento universitário tardio; essa falta de prioridade pode ser atribuída à colonização portuguesa, voltada para a exploração local e interessada em moldar as pessoas para serem servis.

Entretanto, no início dos anos 2000, ocorreu um processo de expansão do ensino superior federal no Brasil que, segundo Maciel (2014), tratou-se de um desdobramento do Plano Nacional da Educação (PNE)¹. Este estabeleceu como meta que, em dez anos, 30% dos jovens brasileiros deveriam estar cursando o ensino superior; isso gerou uma verdadeira corrida para que essa meta fosse alcançada. Então, a principal forma de tornar o ensino superior acessível às classes baixas seria mediante a descentralização econômica e geográfica das universidades, a partir dos grandes centros em direção às regiões interioranas.

Não podemos deixar de associar a democratização do ensino superior aos movimentos sociais, afinal, esses direitos foram resultados de demandas que envolveram lutas pelo acesso ao ensino universitário. Segundo Chauí (2003), a partir dessas lutas, direitos à educação foram adquiridos, sendo esse um passo decisivo para a expansão universitária. Nesse caso, não se pode pensar a referida expansão universitária como uma benesse do Estado, mas sim, como uma estratégia governamental em resposta às demandas dos movimentos locais, regionais e nacionais. Esta, somada à tentativa de reestruturar o ensino superior brasileiro, culminou na nova distribuição geográfica interiorizada das recém-criadas instituições de ensino superior.

É preciso destacar que boa parte das políticas educacionais são resultados de lutas sociais. Todavia, no caso do projeto de expansão universitária, tratou-se de um processo que não atendia somente aos interesses de tais movimentos, mas também era conveniente ao mercado e às classes dominantes locais e regionais, uma vez que as políticas educacionais estão assentadas em interesses econômicos e políticos (inclusive eleitorais) de grupos hegemônicos.

¹ O primeiro PNE (Plano Nacional da Educação) foi criado em 1996 e vigorou entre os anos de 2001 e 2010. Dentre as suas prerrogativas estavam erradicar o analfabetismo, valorizar os profissionais da educação, melhorar a qualidade de ensino, entre outras ações. Seu objetivo era melhorar a educação no país por meio de diversas metas. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16/02/2021.

Um dos empecilhos que afeta mais diretamente a população brasileira é a desigualdade social e, conseqüentemente, a desigualdade educacional. Segundo Santos e Freitas (2014), a desigualdade no acesso à educação começa desde a matrícula na educação básica, quando muitos estudantes não conseguem manter-se até o ensino médio; logo, não alcançam o ensino superior. Por esse motivo, o combate à desigualdade socioeconômica é um aliado direto da diminuição das desigualdades educacionais. Portanto, a expansão das universidades não deve apenas garantir que estas estejam alocadas no interior, ou o aumento do número de vagas nos cursos noturnos, mas é preciso promover medidas que viabilizem permanência aos estudantes das classes baixa no ensino superior.

Nesse contexto, as políticas de assistência estudantil precisam se pautar nos direitos sociais, promovendo recursos básicos para a superação dos empecilhos que limitam os estudantes brasileiros de estarem inseridos nas universidades e de concluir em seus cursos no ensino superior. Por isso, não basta simplesmente expandir o ensino superior, também é necessária a existência de políticas públicas e de assistência estudantil que promovam condições equânimes para que pessoas de baixa renda sejam acolhidas pelo ensino superior público.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2014), o objetivo do governo federal para atender o PNE seria inserir jovens trabalhadores no ensino superior. Para isso, ele promoveu a ampliação dos cursos de período noturno, já que tal incremento pôde ser realizado sem investimentos em infraestrutura. Dessa forma, durante a efetivação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)², registrou-se um crescimento de 189,59% na oferta das vagas noturnas em todo o sistema da educação superior em nosso país, bem como a expansão geográfica de *campi* universitários nas regiões, buscando equiparar a educação superior no Brasil:

[...] O REUNI foi implementado a partir de 2007, com objetivo de reestruturação de universidades e ampliação de suas vagas. Esta reestruturação teve grandes impactos, principalmente nas regiões brasileiras onde a oferta de vagas no ensino superior sempre esteve defasada (SILVA, W., 2020, p.70).

² A expansão do ensino superior contou com o REUNI, um Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais que buscou ampliar o acesso e a permanência estudantil na educação superior. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16/02/2021.

Sobre o REUNI, salientamos não se tratar de um programa voltado exclusivamente à expansão das unidades universitárias, mas também tem como proposta o incremento de sua qualidade acadêmica, construindo, ofertando e mobilizando meios físicos e pessoais. Mas, segundo Araújo e Pinheiro (2010) o REUNI não deve ser visto como um programa capaz de resolver todos os problemas considerados *crônicos* da educação superior brasileira, pois são questões estruturais, e difíceis de serem modificadas. Nas quais tais como é sabido que a localização da maior parte das instituições universitárias no Brasil resulta de projetos governamentais seculares que propiciaram a sua centralização nas capitais (assim como de muitos outros serviços públicos, como a saúde, a justiça etc.). Esse processo privou as áreas interioranas de sediá-las, como era o caso da Bahia até pouco tempo atrás.

Tal situação era convenientemente prorrogado, uma vez que atendia aos interesses das elites, tanto as das capitais quanto as do interior, cujos membros possuíam o direito de escolher em qual universidade estudariam. Afinal, eles dispunham de recursos financeiros para garantir melhor concorrência nos vestibulares, assim como o deslocamento e a sua manutenção nos grandes centros, sendo totalmente custeados por suas famílias.

Nesse período de reformas do ensino superior, foi instituído um plano de metas visando à melhoria da educação pública e a democratização do acesso ao ensino superior brasileiro. Dentre as ações propostas, houve o aumento do número de vagas, a ampliação dos cursos noturnos, bem como políticas de combate à evasão escolar. Entretanto, é preciso compreender que a efetivação dessas políticas tem sido uma tarefa bastante complexa, uma vez que a desigualdade social brasileira perpassa todos os níveis – geográfico, social, econômico e educacional. Tais políticas públicas contribuem para o ingresso de membros das classes baixas ao ensino superior, mas isso, por si só, não é capaz de sanar o cenário nacional das desigualdades educacionais. Nesse sentido, o que se poderia esperar seria um conjunto de estratégias para o efetivo combate desse tipo de desigualdade no Brasil.

Cabe frisar que, paralelamente, foi criado o PROUNI³ e o FIES⁴, programas nos quais houve investimento federal para a expansão do ensino superior em instituições privadas, como intuito de fortalecer o interesse empresarial e dos setores educacionais no Brasil. De acordo com Gonçalves (2020), essa proposta de extensão entre o público e o privado precisava ser integrada a diversos setores em nível de organização do dinheiro público, a partir das políticas

³O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. Disponível: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28/09/2021.

⁴O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições de ensino superior não gratuitas, na forma da lei 10.260/2001. Disponível em: <<https://sisfiesportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28/09/2021.

que as regulam. Logo, é preciso que haja reformulação desses programas para que se dê continuidade ao trabalho, uma vez que eles estão voltados para a sociedade e carecem de repaginações, a partir de fatores sociais, econômicos e políticos. Isso é necessário para que tais programas não sejam apenas outros projetos assistencialistas, que tragam pouco benefício ao povo e maior benefício às empresas privadas. Afinal, existe uma política neoliberal que abraçou as instituições universitárias privadas, pegando carona no projeto de expansão do ensino superior, havendo proliferação de instituições que fornecem essa modalidade de ensino. Nesse caso, é importante refletir sobre a qualidade do ensino, pois não basta somente facilitar o acesso; também é necessário garantir que a formação acadêmica e profissional contribua para o incremento dos aspectos pessoais dos alunos, e que os egressos estejam aptos a atuar como profissionais aptos ao mercado de trabalho a desempenharem suas funções, como cidadãos críticos e reflexivos na sociedade.

Outra medida que caracterizou a expansão do ensino superior público no Brasil, no início do século XXI, foi à interiorização dos *campi* das universidades federais. Com isso, dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2014) apontam que o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114, em 2003, para 237, até o final de 2011. Dito isso, é visível o crescimento de instituições de ensino superior em municípios nos quais, até aquele momento, não existiam universidades públicas federais. Em oito anos, esse número mais que dobrou, tendo como consequência um aumento significativo do número de vagas em diversos cursos de graduação. Segundo o MEC (BRASIL, 2014), além da expansão universitária, também ocorreram inovações pedagógicas e políticas de combate à evasão, com o propósito de diminuir as desigualdades educacionais em nosso país. Tratando-se das diferenças regionais brasileiras, a interiorização era uma demanda que ocorreu de forma tardia, se levada em conta a desigualdade socioeconômica e a centralização do conhecimento científico, sendo de difícil acesso à classe trabalhadora das cidades do interior do país. Portanto, a expansão universitária de inícios do século XXI deu-se de forma latente em boa parte das regiões interioranas (e também nas capitais) do Brasil.

Tabela 1 – Processo de expansão do ensino superior nas universidades federais por região

REGIÃO	IFES			CÂMPUS		
	2002	2014	% de crescimento	2002	2014	% de crescimento
NORTE	8	10	25%	24	56	133%
NORDESTE	12	18	50%	30	90	200%
SUL	6	11	83%	29	63	117%
SUDESTE	15	19	27%	46	81	76%
CENTRO-OESTE	4	5	25%	19	31	63%

Fonte: SIMEC/MEC

Diante da tabela 1, pode-se perceber que todas as regiões do Brasil apresentaram crescimento de mais de 20% na criação de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e de mais de 60% de novos *campi* espalhados, muitos dos quais foram instalados em áreas interioranas, onde não havia qualquer oferta de ensino superior público federal até então. Nessa expansão, destacam-se as regiões Norte e Sul, que tiveram um crescimento expressivo de mais de 100% no número de *campi*, e a região Nordeste, que obteve um salto de 200% no aumento dos seus *campi* universitários.

A partir do crescimento na criação de *campi* universitários no Nordeste, é possível observar que, no caso da Bahia, foram criadas cinco novas universidades federais, todas estruturadas no modelo multicampi, ou seja, sediadas em distintas cidades e com diversos *campi* regionalmente espalhados. Este foi um passo necessário para a educação brasileira. Para Fialho (2005), o modelo de multicampia foi adotado *a priori* nos Estados Unidos e permitiu a expansão universitária para áreas geograficamente distantes dos grandes centros, promovendo o acesso ao ensino superior para populações que residam longe dos grandes polos e contribuindo para a modernização do sistema americano de educação superior. Conforme Nez (2016), a escolha institucional brasileira pelo modelo multicampi teve por intenção a supressão das lacunas no acesso à educação superior das regiões periféricas brasileiras; porém, isso trouxe algumas dificuldades decorrentes da dispersão geográfica iminente. São exemplos, a distribuição orçamentária, além das dificuldades administrativas e demandas que antes ficavam concentradas em uma só instituição e que passaram a se distribuir para as demais estruturas interinstitucionais.

Mesmo que tenha ocorrido uma expansão universitária nas diferentes regiões do Brasil aonde o ensino superior federal não chegava, as universidades por vezes podem não ser um espaço acessível a todas as camadas populacionais. Por fatores históricos, os negros das classes baixas têm menos acesso à educação; os percentuais dessas pessoas que conseguem manter-se e concluir o ensino superior são inferiores aos de pessoas com alto poder aquisitivo, visto que muitos daqueles vêm de famílias de classes baixas e não conseguem sustentar-se por cinco anos (em média) na universidade. Por esse motivo, muitos jovens desistem do ensino superior, sendo que boa parte acaba alocada em trabalhos subalternos, recebendo baixa remuneração com pouca possibilidade de ascensão social diante do sistema capitalista em que nos encontramos. É sabido que as instituições de ensino superior no Brasil foram construídas para favorecer um grupo social privilegiado que, até então, tinha (em que pesem as medidas reparadoras, em muitos casos, ainda tem) prioridade no acesso a essa modalidade de ensino. Para Wagner Silva (2020), isso gerou uma exclusão de estudantes das classes baixas e,

mesmo após o processo de implementação de políticas públicas reparadoras que vem ocorrendo nos últimos vinte anos, ainda há uma camada privilegiada que ocupa os principais espaços acadêmicos e educacionais. Carvalho (2004) explica que tal desigualdade estava presente tanto no corpo docente quanto discente das universidades. Hoje, conta-se com uma estimativa maior de pessoas negras no ensino superior, mas, se for levado em conta que o Brasil é um país com uma população majoritariamente negra, conclui-se que, há poucos negros ocupando tais espaços.

Considerando que por muito tempo foi normalizado que pessoas negras e pobres deveriam se manter distantes das atividades intelectuais, dificultando-lhes o acesso à educação formal. O incremento de acesso dessas populações às universidades foi acompanhado da demanda e da necessidade de promover, no interior dessas mesmas instituições, conteúdos sobre as populações negras brasileiras e os estudos africanos.

Cabe reconhecer que as universidades públicas brasileiras sempre foram espaços dominados por grupos sociais privilegiados. Apesar de serem custeadas pela população, e de acesso pretensamente público, os trabalhadores das classes baixas, que financiam a universidade, em sua maioria não ocupam esse espaço. A luta dos movimentos sociais pela a democratização do ensino superior pode ser entendida de diferentes formas, pois há momentos em que ocorre o ingresso de estudantes negros, mas esse número se torna desigual, se pensarmos em termos de equidade, permanência e acesso. A desigualdade social é historicamente marcada pela exclusão social e intelectual. Por esse motivo, não cabe apenas avaliar os direitos ao ingresso na universidade, mas também as possibilidades de permanência nesse espaço acadêmico.

Neste sentido, segundo Bersani (2018, p.387),

[...] o espaço é historicamente elitista, como a história também demonstra que os africanos escravizados e seus descendentes não tiveram qualquer espaço no seio social além da pressão durante o escravismo e da exclusão social após terem sido descartados por esse sistema, não é preciso grande esforço para que se conclua o fato de as universidades públicas brasileiras serem reservadas às elites brancas, por mais paradoxal que possa parecer essa expressão, pois a desigualdade aqui consolidada abriu espaço para a formação de uma única elite e ela é branca.

Conforme o autor, os percalços hoje encontrados para a manutenção de estudantes nas universidades se dão por conta de um passado desigual, sem nenhum tipo de ação política reparativa e adensado pela mentalidade cunhada em um passado escravocrata. Pode-se refletir essa questão diante do pouco tempo desde a criação das universidades públicas federais

baianas. Por muito tempo, o processo de exclusão social foi naturalizado, dando a ideia de que, caso o estudante não tivesse condições de manter-se financeiramente, ele não teria o porquê estudar. Trata-se de uma estratégia muito bem arquitetada pela classe dominante: enveredar a classe trabalhadora às formações de caráter técnico, condicionando esses profissionais aos trabalhos braçais, geralmente piores remunerados. Essa é só mais uma das faces do racismo estrutural: a exclusão planejada numa sociedade sem alternativas, o condicionamento a esse tipo de trabalho, com poucas possibilidades de mobilidade e ascensão social.

Para Bersani (2018), isso pode ser explicado a partir da rarefeita presença de negros nos diferentes níveis de ensino, e se justifica por consequência da desigualdade social vigente. A desigualdade social e a desigualdade educacional são desafios que precisam ser encarados, sendo que a exclusão social e econômica impede o acesso de pessoas das classes baixas, em sua maioria negra, aos espaços universitários. A lei de cotas raciais e as demais políticas de acesso e permanência estudantis não são direitos concedidos pelos políticos. Bersani (2018) ressalta que o acesso à universidade não é uma benesse concedida por essas pessoas, mas é fruto de uma incansável luta por parte do movimento negro, que reagiu (e reage) às desigualdades sistêmicas e estruturais de nossa sociedade.

Faz-se necessário destacar os avanços obtidos a partir da política de cotas que, sem dúvidas, foi uma conquista extremamente significativa desses movimentos. Entretanto, até hoje essas políticas ainda não são totalmente aceitas, e são consideradas um problema por uma parcela da população. Para Guimarães (2006), políticas públicas devem ser pensadas com o intuito de focar em grupos discriminados que, conseqüentemente, sofrem exclusão socioeconômica. Essas medidas teriam por intuito combater discriminações a partir da participação dessas pessoas nos espaços de poder, inserindo-as nas decisões, além de terem maior autonomia enquanto sujeitos críticos.

A resistência ante a implantação das políticas de cotas para estudantes negros, indígenas e de baixa renda estava ligada à negação da existência do preconceito, pois, a partir da sua efetivação, os grupos que sempre foram privilegiados precisaram reconhecer uma série de questões problemáticas que eram veladas até então. Nesse aspecto, também careceram reconhecer a inexistência da famigerada democracia racial, bem como o discurso da meritocracia, o qual pressupõe a igualdade de oportunidades entre todas as classes sociais. Contudo, é nítido que a partir das políticas de cotas étnico-raciais, sociais e demais políticas reparativas, concomitantemente à expansão do ensino superior público brasileiro, houve o acesso significativo de pessoas negras às nossas universidades.

De fato, as universidades federais tiveram maiores possibilidades de expansão por meio dessas políticas públicas. Todavia, cabe pensar que, mesmo com todos esses avanços, o acesso ao ensino superior não se universalizou, sendo que os índices de frequência de pessoas de baixa renda continuam sendo inferiores na maioria das universidades. Desse modo, é importante refletir sobre quais medidas seriam necessárias para que, efetivamente, ocorra a democratização do acesso ao conhecimento científico.

Em contrapartida, cabe pensar que toda mudança de um padrão é conflituosa, pois modificações estabelecem novos modelos, os quais podem ou não serem bem vistos em um ambiente emblemático. Por muito tempo, políticas públicas foram mal vistas por estudantes e docentes que acreditavam que a universidade perderia a “qualidade” ao aderir às cotas, uma mentalidade fruto de uma universidade construída para poucos. Um dos argumentos para que pessoas de baixa renda não ingressassem era de que isso exigiria um alto financiamento governamental, a partir de dinheiro público, para o ingresso de um estudante nas instituições de ensino superior federal, visto que a permanência desses jovens nas instituições de ensino superior seria bastante difícil. Assim, à medida que as universidades foram se expandindo, a ideia de inclusão foi sendo vista com maior aceitação, mas ainda há grupos conservadores que enxergam as cotas como retrocesso ou mero assistencialismo.

Cabe salientar que a educação é umas das poucas alternativas de ascensão social para pessoas negras e pobres, e, por esse motivo, o ingresso desse público no ensino superior tira o grupo privilegiado de um patamar em que estão acostumados a ser prioridade; quando direitos básicos são direcionados às classes desfavorecidas, isso pode incomodar, já que a restrição do acesso das classes baixas à educação superior é, do ponto de vista dos interesses desse grupo privilegiado, uma situação muito mais cômoda. Para Arroyo (2015), a implementação das políticas públicas educacionais só se efetivará nos espaços acadêmicos quando forem promovidas mudanças curriculares que compreendam as transformações sociais que lhes são intrínsecas; e quando as pessoas começarem a serem inseridas não só nesses novos espaços de sociabilidade, mas em discussões nas quais, até então, elas eram silenciadas.

1.2 A Bahia e suas universidades federais

A expansão das universidades federais se manifesta de maneira recente a nível federal, mas o ensino superior na Bahia, ainda que concentrado na capital, já possui cursos instituídos há mais de dois séculos.

[...] foi na Bahia, onde se deu a criação do primeiro curso de ensino superior no país, o de Medicina, instituído através de documento assinado por D. João VI, em 18 de fevereiro de 1808, que se instala nessa província durante alguns meses, transferindo-se depois para o Rio de Janeiro. A partir daí, foram criados outros cursos como os de Engenharia, Direito e outros, dentro de um padrão de ensino fortemente marcado pela formação profissional e pelo controle do Estado (CUNHA,2002, p.68).

Segundo a autora, foi na Bahia que se instalou o primeiro curso superior do país. Ela ressalta que esse sistema se desenvolveu lentamente, pois, por muitos séculos, não houve mudanças no modelo de ensino superior adotado. Tampouco houve diversificação do sistema educacional que, até então, atendia a grupos privilegiados, sendo as escolhas profissionais e científicas restritas às demandas e aos interesses do poder central. Afinal, não havia motivo para se pensar em democratização do ensino, sendo que o Brasil seguia com uma economia voltada para a exploração da mão de obra escrava, agrária, exportadora de produtos tropicais. A chegada dos primeiros cursos superiores ao Brasil ocorreu de maneira isolada, a partir das necessidades da vinda da família real portuguesa, e não como um ambiente acessível a todas as camadas da população. A exemplo da UFBA, institucionalizada a partir de 1946, e que se originou a partir da instituição de ensino superior mais antiga do Brasil, após demanda dos grupos privilegiados da época.

Cabe pensar que o ambiente acadêmico era reservado a um determinado grupo econômico privilegiado que vivia nessa região; então, é nítido que ainda há resquícios da universidade como um ambiente restrito a determinados grupos. Até os dias atuais, ainda há espaços sociais de privilégios, como os grandes centros, enquanto são reservadas aos descendentes de africanos as periferias e, conseqüentemente, os locais de subalternidade.

Mudanças em relação ao acesso ao ensino superior só começam a aparecer na forma de pequenos polos estudantis, a partir do surgimento das UEBA's, no século XX. Estas são as universidades estaduais, presentes em todas as regiões do estado. Conforme Boaventura (2009), essas instituições cumpriram um papel necessário na formação da educação na Bahia, bem como nas diversas áreas profissionais, suprimindo a lacuna da expansão do ensino superior federal que, até o momento, continuava restrito a capital – a Bahia ficou cerca de 60 anos com uma única universidade federal.

Com a exceção da UFBA, todas as universidades federais baianas surgiram após os anos 2000, e essa ampliação universitária foi pensada a partir dos territórios de identidade e das suas respectivas sub-regiões. No entanto, é importante lembrar que:

O território emerge a partir das relações sociais, relações que não são neutras ou livres de tensões e conflitos, o que nos leva a afirmar que tal emergência é produto de relações do poder exercidas em vários níveis da cadeia social. O poder manifesta-se nas diferentes formas de ocupação e uso dos espaços regionais e locais. Podemos dizer que o território é a expressão política de organização desses espaços para alcançar objetivos comuns e que nele se evidenciam mobilizações concretas frente a finalidades concretas. Por outro lado, a diversidade das relações sociais se expressa nas identidades e nas maneiras como nos percebemos e nos afirmamos (seja como indivíduos ou grupo de indivíduos) em relação aos nossos direitos e deveres nesse território. Podemos nos identificar como brasileiros, em contraste com os africanos, reconhecendo nosso papel como cidadãos de um território localizado no continente americano (PERAFÁN; OLIVEIRA, 2013, p.09).

Os territórios de identidade são demarcações político-geográficas muitas vezes conflituosas. Esse tipo de demarcação também se dá no âmbito cultural, pelos gostos, costumes e sotaques, que podem ser distintos quando se leva em conta essa divisão geográfica. O fator econômico também pode ser diferente de uma região, ou cidade, para outra. A esse respeito, Perafán e Oliveira (2013) ressaltam que na Bahia, no interstício dos séculos XX e XXI, os índices quantitativos das populações que viviam em condição de miséria e pobreza extrema ainda eram altíssimos, com grandes percentuais de desigualdade socioeconômica. Esse fato expôs a necessidade de repensar os modelos de desenvolvimento e as políticas públicas projetadas até as décadas de 1980 e 1990, criando assim, novas demandas de políticas que intervissem efetivamente nos espaços de vulnerabilidade social.

Assim sendo, para Santos(2017),como parte estratégica do atendimento dessa demanda, foi iniciado o processo de expansão universitária para tentar modificar a realidade daquela época. Em se tratando das universidades situadas na Bahia, existe atualmente um total de seis instituições federais com *campi* espalhados por inúmeras cidades do interior, inclusive alocadas em outros estados do Nordeste. Ainda que a expansão seja recente, para Dubet (2015), as universidades atuais seguem muito dos moldes tradicionais e excludentes, nos quais, apesar dos avanços recentes na autonomia do saber científico, na laicidade e na própria construção do conhecimento, mantêm aspectos que permanecem na cátedra acadêmica.

A expansão universitária na Bahia envolve questões históricas complexas e relações políticas e de poder que foram fortalecidas a partir da ideia de modernização e expansão dessas cidades. Conforme Santos (2017), com a chegada dessas universidades federais no interior da Bahia, ocorreu uma maior movimentação dessas regiões. Para os governantes e comerciantes locais, a expansão interiorana possibilitou maior movimentação no mercado imobiliário, comercial e econômico, tendo a inclusão e o impacto social como último quesito.

A Bahia é considerada um espaço de aproximação histórica e rácico-cultural com o continente africano. A região metropolitana de Salvador foi a primeira capital do Brasil; ainda há a referência de ser uma das primeiras cidades do Brasil e na qual ocorreu grande exploração de mão de obra de pessoas que foram escravizadas, por ter havido um grande fluxo de africanos. Logo, essa conexão é muito comum até os dias atuais. Diante disso, não se pode entender essa região como um berço cultural no qual há homogeneidade, onde todas as pessoas se identificam como negras e as relações são sempre harmoniosas. Têm-se conflitos em boa parte dos processos identitários, pois existem dificuldades em se reconhecer como pessoas cujo seus antepassados foram escravizados. Isso faz com que muitos não aceitem sua cor e tampouco valorizem costumes e demais aspectos culturais advindos do continente africano, incorporados na região metropolitana de Salvador.

Segundo Sansone (1995), as relações raciais são “apolíneas” conexões conflituosas que se limitam a discussões de cor, mas são também necessárias que sejam levantadas discussões econômicas, juntamente às pautas étnico-raciais. Tais conflitos, que se potencializaram havendo maior crescimento urbano, deixaram em segundo plano o modelo de agro exportação. A partir da ampliação industrial na região metropolitana de Salvador, ocorreram maiores expansões das zonas urbanas, gerando empregos e a necessidade de maiores extensões e saneamento básico para atender essa população. Ainda assim, a industrialização acentuou as desigualdades, empurrando a classe baixa para os bairros mais humildes e sem estrutura, muitos vivendo em condições de pobreza extrema, desemprego e fome.

O principal problema é que este crescimento não foi acompanhado de políticas públicas ligadas ao desenvolvimento social, principalmente no que diz respeito à educação [...] os moradores locais, gestores, comerciantes e trabalhadores das indústrias, foi apresentado como perfil principalmente dos primeiros imigrantes a falta de instrução e atualmente a não especialização da população para atender as demandas das indústrias localizadas na cidade, o que diminui as chances de emprego em relação aos habitantes de outras cidades da Região Metropolitana de Salvador (EPIFANIA, 2014, p.12).

No entanto, todo o processo de urbanização precisa estar atrelado a políticas públicas para atender e preparar essa população de classe baixa, que é esquecida e jogada para as zonas periféricas, gerando maior desigualdade social. Por esse motivo, não é cabível nivelar a Bahia; precisamos compreendê-la nas diferenças dos aspectos sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, o que se conhece como cultura baiana não atende aos estereótipos do que se

compreende pela diversidade da Bahia; então, cabe pensar: há uma cultura baiana única? A Bahia inteira atende a esse padrão que conhecemos como centro cultural?

A Bahia é um ambiente diverso e com processos históricos distintos. Portanto, pode-se analisar a construção da identidade como uma construção coletiva de pessoas que possuem suas especificidades e que se identificam com questões e costumes parecidos em uma mesma sociedade.

Ao se buscar na história da Bahia os elementos que deram conformação à cultura que caracteriza o estado, verifica-se que as referências estão ligadas diretamente com a história de Salvador. [...]. Então, se é na cidade de Salvador onde estão os mais significativos símbolos da cultura baiana, tomou-a [...] com o objetivo de estabelecer uma conexão entre o que é referência do como cultura baiana e sua prática na região (CERQUEIRA NETO, 2012, p.312).

Apesar disso, não se pode colocar toda a Bahia em um mesmo contexto; cada território de identidade possui elementos específicos de sua região, bem como sotaques, costumes e manifestações culturais. O processo identitário é um elemento bastante importante para o reconhecimento das diferenças entre as regiões, logo, não se deve compreender a Bahia homogeneamente, visto que todas as regiões desse estado contribuem para a sua diversidade, mesmo que não possuam uma identidade única acerca desse ou daquele local. Entende-se que há fragmentação cultural e regional.

Tratando-se do Recôncavo Baiano, essa região possui tradições e manifestações culturais como o samba de roda – uma dança que perpassa pelos aspectos culturais dos países africanos, com histórias e poesias cantadas e dançadas, muito presente até os dias atuais – e as romarias, realizadas por religiosos que geralmente se deslocam por cidades, caminhando e manifestando a sua fé. Esse espaço, a partir da ampliação das cidades e do processo de urbanização, une o sagrado e o profano. Para Epifania (2014), a área urbana do Recôncavo da Bahia é um espaço sagrado e também profano, ligado às questões industriais. Por esse motivo, não se deve desvincular as ações dos diversos agentes sociais e suas contribuições para os aspectos sociais e culturais dessa região.

Todavia, como todo espaço constituído e construído por pessoas, há conflitos, relações de poder, disputas territoriais, negação da identidade e marginalização de grupos sociais que fazem parte da formação geográfica e cultural dessa região. É emblemático que o racismo e as relações de poder perpassem todos esses pilares; efeitos gerados por questões econômicas e sociais advindas de um processo de industrialização que empurra os mais pobres para as margens da sociedade.

Sendo assim,

[...]entre a década de 50 e 60 o Recôncavo Baiano passou por um rápido processo de urbanização [...] a ação da Petrobrás no Recôncavo Baiano diferenciou os espaços em opacos e luminosos, sendo estes respectivamente os municípios onde não haviam a atividade de prospecção de petróleo, dos municípios onde existiam, e outros espaços que iriam se emancipar por conta desta atividade (EPIFANIA, 2014, p. 06).

Portanto, haviam relações de poder pautadas nas regiões onde as indústrias petrolíferas tinham se instalado, provocando um maior investimento em urbanização e na melhoria das condições de vida dos novos moradores, que ocupavam os espaços mais abastados e os cargos mais altos dessas empresas.

Em relação aos territórios de identidade, o Recôncavo Baiano é uma região marcada pelas concepções identitárias e que teve um processo de urbanização, segundo Nardi (2013), marcado pela chegada de moradores provenientes da zona rural e que ocupavam espaço nas cidades dessa região. Atualmente, ainda existem comunidades rurais, em menor escala, contando também como berços culturais presentes nas comunidades quilombolas remanescentes. Existe também uma forte presença de assentamentos, havendo um escasso investimento em saúde e educação para essa população.

Então,

A análise do mercado formal de trabalho mostra carências estruturais. O setor “agropecuária, extrativa vegetal, caça e pesca” representa apenas 4,2% dos empregos e 6% juntando a extração mineral. O primeiro empregador é a administração pública (33%) de localização urbana. Entre os dois, com percentagens sensivelmente próximas, situam-se o comércio, os serviços, a indústria de transformação; a construção civil representa somente 3,6% dos empregos. Por outro lado, cinco municípios concentram 67% dos empregos, a maioria em áreas periféricas do território. Globalmente, o Recôncavo ocupava 60.690 pessoas, ou seja, uns 10% da população. Considerando que um emprego deveria sustentar 3,44 pessoas (média por domicílio) e que há 167.605 domicílios, haveria um déficit de mais de 100 mil empregos no território (NARDI, 2013, p.184).

Nesse sentido, é perceptível a desigualdade social latente dessa região, diante do desemprego. Por isso, são necessários mais investimentos públicos para a melhoria das condições de vida dessas pessoas. Em contrapartida, houve também uma expansão universitária em âmbito espacial, por meio da criação da UFRB, pela lei 11.151, de 29 de

julho de 2005. A implantação dessa universidade ocorreu mediante o desmembramento da antiga Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia. Atualmente, a instituição tem sua sede situada na cidade de Cruz das Almas, além de unidades instaladas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus, contando com mais de 60 cursos espalhados entre esses *campi*.

Apesar da interiorização dessas universidades, o ensino superior ainda não é democrático, pois não é possível que todos os moradores das regiões que antes não tinham acesso às universidades possam hoje escolher ingressar às universidades; porém, é inegável que houve avanços. Quanto aos aspectos geográficos, Santos (2017) afirma que o rápido crescimento desses centros regionais, como é o caso da Região Oeste, deu-se a partir da fixação dos imigrantes vindos do Sul do país para esses locais, e do crescimento das demandas para atender tanto os profissionais quanto os estudantes. Isso gerou a necessidade de maior atenção política para essas regiões, para maior acessibilidade aos serviços básicos, uma vez que elas ficaram esquecidas e sem investimento público e sanitário.

Portanto,

[...] a interiorização emerge como um meio de inclusão através da democratização espacial de acesso ao ensino superior. Compreender a expansão e interiorização requer primeiramente um entendimento prévio que envolve o seu desenvolvimento, no que tange à diversidade de serviços oferecidos, vagas ofertadas, cursos, tempo, dentre outros elementos (SILVA, 2017, p. 04).

Contudo, essa democratização acontece, segundo o autor, de forma espacial; ainda que nem todos tenham a possibilidade de acessar o ensino superior, eles estão geograficamente mais próximos. Acredita-se que, para além da aproximação dessas instituições de ensino superior ao interior, isso não é benevolência do governo federal, tampouco um mecanismo para que os profissionais ocupem esses espaços. A partir dos avanços na sociedade e da interiorização, ela aparece como justificativa de combater as desigualdades, auxiliar no desenvolvimento regional, e, com base no investimento do governo federal, possibilitar naqueles espaços discussões sobre gênero, sexualidade e racismo. Como consequência, formam-se pesquisadores e profissionais mais abertos à diversidade.

Apesar dos avanços, ainda são necessárias mudanças que atendam as questões curriculares mais peculiares às regiões e que possibilitem um olhar mais atento, não só nos cursos de licenciatura, mas também nos cursos superiores de maneira geral. Dessa forma, os

profissionais poderão lidar com as peculiaridades do interior e, para que isso ocorra, é necessário que existam componentes curriculares com olhares sensíveis para essas diferenças.

Na região Oeste da Bahia houve um processo de expansão econômica, territorial e espacial, em maior evidência, na década de 1980. Segundo Mondardo (2010), ocorreu um investimento de capital de empresários da região Sul do Brasil para a mobilização da força de trabalho, buscando a modernização agrícola, especialmente com as lavouras agroexportadoras de soja. Cabe ressaltar que esse investimento foi, e continua sendo feito por uma classe econômica alta, a fim de explorar o solo e lucrar nessa região.

Consequentemente, foi necessário maior investimento governamental na criação de hospitais, escolas e universidades para atender o público que movimenta a economia local nessa região. É inegável que o processo de urbanização esteve atrelado ao crescimento do agronegócio e da “modernização” a partir da soja. De fato, esse investimento foi promovido por grupos sociais que se tornaram influentes localmente, favorecidos pelo Estado, os quais se apropriaram de enormes quinhões daquele espaço regional, onde obtiveram vultosos lucros e uma melhor qualidade de vida.

Portanto, essa expansão territorial e econômica, que beneficiou os latifundiários, traz a falsa sensação de progresso econômico como um todo, mantendo as classes baixas onde nunca saíram. Elas sequer tiveram a possibilidade de se locomover na pirâmide econômica, fornecendo, segundo Corrêa (2018), uma sensação de progresso e de colonização a partir da vinda de sulistas, como se estes fossem os responsáveis pela economia e cultura do Oeste baiano.

Cabe analisar que há povos resistentes a ceder a tais relações sociais e culturais vigentes naquele espaço de identidade, advindas da expansão da soja e do choque cultural e racial entre os imigrantes da região Sul e os conterrâneos baianos. Pequenos agricultores que ali viviam, sendo protagonistas daquele espaço de identidade e pertencimento, não só espacial, mas também social – a partir de construções, relações simbólicas, afetivas e até conflituosas para lidar com o cotidiano vigente –, por vezes, foram esquecidos pelo descaso governamental. Conforme Pina e Mondardo (2013), a grande concentração de renda nas mãos de poucos aumentou a disparidade quanto às oportunidades de fazer parte de espaços sociais mais privilegiados e acadêmicos.

A expansão universitária que ocorreu no Oeste da Bahia atende, em média, a 32 municípios vizinhos. A partir daí, inaugurou-se o *campus* Professor Edgard Santos, do Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (ICADS), da então UFBA. Essa implementação aconteceu em outubro de 2006, no município de Barreiras. Àquela altura

o estado da Bahia possuía apenas duas universidades federais, ambas distantes dessa região, o que dificultava o acesso dos jovens do Oeste baiano ao ensino superior público.

A Universidade Federal do Oeste da Bahia institucionalizou-se em 2013, mediante o desmembramento da UFBA, e hoje possui cinco *campi*. A reitoria fica na cidade de Barreiras, onde funcionam 22 cursos de graduação e 05 de pós-graduação. Nesse contexto, a partir da entrevista com o docente que leciona as disciplinas dos estudos africanos no curso de licenciatura em História da referida instituição, obteve-se uma visão das relações com a comunidade externa da universidade, sobre como os estudos africanos contribuem para a formação docente, o acesso à bibliografia, entre outras questões.

A Região do Vale do São Francisco, na Bahia, tinha relações que por muito tempo foram construídas a partir do coronelismo. Essas áreas, ainda que fossem urbanas, eram caracterizadas por disputas de terras a comando de coronéis. Afinal, aqueles quem detinham o maior poder aquisitivo ditavam as regras.

Os coronéis dividiam o poder com a força das armas e tinham como soldados, os jagunços, vaqueiros e moradores. Mesmo assim, a “ordem era mantida” nessas localidades, exceto em algumas ocasiões especiais em que a situação escapava ao controle. Nesse contexto, os coronéis sempre foram mantenedores do controle das regiões onde viviam (CAMELO FILHO, 2005, p.14).

Essas relações de poder e desigualdade estão presentes nas regiões interioranas do Brasil, pautadas sob um viés autoritário, no qual pessoas que vivem à margem dessa sociedade são obrigadas a se adequar.

A partir da expansão regional no vale do São Francisco, uma região desigual sócio economicamente onde há exploração geográfica provocada pelos empresários responsáveis pelas hidrelétricas, a sociedade ficou à mercê. Muitos deles são trabalhadores que batalham e provocam lutas raciais e sociais, e que resistem a esse espaço de opressão; lutas essas que acontecem por maior autonomia na busca de exercer o controle sobre suas terras, ocorrendo conflitos identitários e sociais. Afinal, os grandes empresários estão em busca de fortalecer o seu capital e, na falsa ideia de progresso – ou progresso que alimenta somente um grupo –, não visam responsabilidade com o espaço territorial e com a diversidade dos moradores da região do Vale do São Francisco.

Então, posicionar-se frente a esse sistema é também uma forma de se reconhecer como sujeito histórico pertencente àquele espaço, que tem vez e voz diante das hidrelétricas. A

partir de 1945, com surgimento da hidrelétrica no Vale do São Francisco, ocorreu uma maior expansão e povoamento de pessoas que viviam em condições precárias, ocupando, ainda de forma modesta, o escasso mercado de trabalho formal. Isso incluía mulheres saindo do rol das atividades domésticas e homens que trabalhavam no campo, mas estavam iniciando o trabalho nas indústrias e, conseqüentemente, ocupando espaços mais urbanos. A partir da chegada da hidrelétrica e da urbanização, surgiu a necessidade de maiores investimentos locais para atender os profissionais que vieram ocupar os cargos mais altos, bem como as pessoas abastadas que vivem nessa região, a rede de hotéis e os restaurantes.

Além desses, no âmbito educacional, ocorreu a criação da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Assim, a UNIVASF foi criada durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 27 de junho de 2002 e está sediada na cidade de Petrolina, em Pernambuco. Também foram criados *campi* situados nas cidades de São Raimundo Nonato, no Piauí, e outros três polos no estado da Bahia, localizados em Juazeiro, Senhor do Bonfim e Paulo Afonso. A partir da entrevista com a docente do curso de Geografia que leciona as disciplinas de Geografia da África, abordaram-se questões pertinentes relacionadas à carga horária e aos materiais utilizados na universidade em questão.

Ainda no movimento de expansão econômica e educacional da região metropolitana de Salvador, foi criada, no ano de 2008, a Comissão de Implantação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Ao longo de dois anos, essa comissão desenvolveu diversas atividades relacionadas ao planejamento institucional, à organização da estrutura acadêmica, curricular, de administração de pessoal, patrimônio, orçamento, finanças etc. Em 20 de julho de 2010, a presidência da república sancionou a Lei nº 12.289, instituindo a UNILAB como universidade pública federal. Desta forma, ela surge baseada nos princípios de cooperação solidária entre países parceiros, tornando realidade à criação de uma universidade no Brasil atrelada ao continente africano, principalmente com as nações que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), ou, mais propriamente, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Cabe ressaltar que, segundo Oliveira Junior (2010), desde os anos 1960, no CEAO, Agostinho da Silva idealizava buscar a aproximação do Brasil com a África e, conseqüentemente, promover intercâmbios acadêmico-culturais. Sediada no estado do Ceará, a UNILAB conta com unidades nos municípios de Redenção⁵ e Acarape, além de um *campus*

⁵O município de Redenção foi o primeiro do Brasil a libertar as pessoas que foram escravizadas. O fato histórico ocorreu no dia 25 de março de 1884, quatro anos antes da assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel. A data, então, ficou estabelecida pelo parágrafo único do artigo 18 da Constituição Estadual como data magna do Ceará.

avançado na Bahia, no município de São Francisco do Conde. São mais de 20 cursos de graduação espalhados por essas cidades, e há presença de estudantes oriundos de países lusos-africanos. Essa cidade apresenta uma grande herança colonial na Bahia, onde fica situado o *campus* dos Malês. Segundo dados da universidade, o nome do *campus* se deu em alusão às pessoas escravizadas, de maioria muçulmana, que organizaram o levante conhecido como Revolta dos Malês, no século XIX, uma das revoltas mais importantes da Bahia (REIS, 2003). A partir das entrevistas com os dois docentes dessa instituição, foi possível identificar como os estudos africanos têm contribuído para o curso de licenciatura em Pedagogia, bem como o intercâmbio cultural entre o Brasil e os países da África.

Assim como as demais regiões do Brasil, a divisão geográfica do Sul e Extremo Sul da Bahia se deu, segundo Cerqueira Neto (2012), a partir da divisão das capitânicas hereditárias para exploração. Ao falarmos sobre diversidade da Bahia, a região Sul é marcada pela presença cultural indígena e de negros. Atualmente, esse território conta com 21 municípios e com comunidades quilombolas e aldeias indígenas remanescentes, visto que são grupos identitários distintos em suas especificidades e diversidade.

Têm-se nessa região,

[...] o Extremo Sul Baiano, formado por pessoas que descendem de negros que tiveram um passado vivido sob o regime da escravidão. O distrito de Helvécia no município de Nova Viçosa, é talvez, o de maior referência para se mostrar a continuidade da segregação de uma etnia, que foi fundamental em diversos ciclos econômicos do país, mas que subjugada nos planos de desenvolvimento (CERQUEIRA NETO, 2012, p.201).

A Universidade Federal do Sul da Bahia está localizada nessa região, contando com estudantes que elaboram e se inteiram com pesquisas relacionadas a esses temas, contribuindo para a expansão e o fortalecimento da diversidade baiana. Além disso, parte da população negra que vive em comunidades – algumas buscam serem oficialmente reconhecidas como comunidade quilombola –, são muitas vezes invisibilizadas e cercadas por lavouras de eucalipto e pelo lucro derivado delas. Muitos sobrevivem ao descaso das autoridades políticas que fecham os olhos para toda destruição que as multinacionais provocam na natureza e na vida de muitos moradores. Tratando-se do Extremo Sul baiano, houve desmatamentos conduzidos por pessoas que não habitavam essa região, nem sequer tinham qualquer vivência

com esse ambiente. Tinham sua visão voltada apenas para interesses econômicos, pela grande exploração de madeira e a plantação de eucalipto por empresas que se alocaram na região.

Ao tratar da diversidade baiana, pode-se observar que, nos aspectos culturais, sociais e políticos, bem como o próprio processo de urbanização, a região do Extremo Sul estabeleceu-se através das relações mantidas com as áreas limítrofes dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. As modificações econômicas e sociais partem de mudanças e influências que sofreram desses contextos externos ao espaço territorial do estado. Tal processo se deu a partir da necessidade de fortalecimento e da demanda tardia de novas necessidades nos aspectos social, econômico e educacional. Nesse contexto, houve também a demanda pela expansão da oferta universitária, quando, em maio de 2013, o senado federal aprovou o projeto que visava o estabelecimento de uma nova instituição federal de ensino superior na região Sul do estado da Bahia. Em junho deste mesmo ano, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a lei 12.818/2013, criando a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), com *campi* em Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas. A partir da entrevista com o docente dessa instituição, obteve-se uma percepção de como os estudos africanos tem feito parte da realidade acadêmica a partir das disciplinas em sala de aula.

Para Santos e Rosa (2012), a expansão universitária suscitou conflitos entre as elites da Bahia desde a sua concepção. Afinal, a criação de cursos superiores fora dos limites da capital seria para atender, de maneira pragmática, as necessidades imediatas de formação profissional no estado, gerando colateralmente uma possível ascensão social dos moradores daquelas regiões, a partir da expansão institucional promovida pela modalidade multicampi. No entanto, com a expansão dessas novas instituições, houve um crescimento de concursos públicos para a contratação de docentes para atuar nessas regiões do interior, sendo que boa parte desses profissionais é oriunda de grandes centros urbanos e de outros estados da federação.

Segundo Rodrigues (2018), a maioria desses profissionais veio das regiões Sul e Sudeste, sendo que, para o autor, tal fator poderia deflagrar discrepâncias, ou até mesmo relações conflituosas. Isso se daria por questões ideológicas ou por formas de pensamento divergentes trazidas por esses professores e que, muitas vezes, se choca(ria)m com as concepções locais dos estudantes. Na contramão, essas relações culturais também poderiam contribuir para promoção da pluralidade de ideias no interior, a qual remete à formação dessas cidades interioranas. É possível observar que boa parte da população dessas regiões foi formada por diversas etnias indígenas e negros (ex-) escravizados, resultando nos altos índices dessas populações até os dias atuais.

De acordo com Barbosa (2015), a intenção da interiorização dessas instituições superiores faz parte de um processo de:

Diversificação institucional; políticas de ação afirmativa; crescimento das matrículas [...] A gratuidade oferecida nas instituições públicas brasileiras, aquelas que formam o topo da hierarquia acadêmica brasileira, colide com alguns dos princípios de justiça e com as políticas de igualdade de oportunidades educacionais (BARBOSA, 2015, p.250).

Essa medida de inclusão de estudantes do interior e das classes baixas vem sendo um processo necessário para o fortalecimento de uma universidade mais diversa e igualitária, refletindo cada vez mais a pluralidade encontrada em todas as regiões baianas. Segundo dados do IBGE, estima-se que o estado da Bahia conta com aproximadamente 15 milhões de habitantes. As instituições de ensino superior estão alocadas em territórios repletos de diversidade, com dimensões culturais diferentes, e comunidades com processos de desenvolvimento econômicos distintos entre si.

Os docentes entrevistados, apesar de muitos não serem pertencentes a essas cidades interioranas, estão lidando com estudantes que lecionarão futuramente nesses espaços identitários. Por isso, esses futuros professores precisam estar preparados para discutir sobre a diversidade do continente africano, fazendo apontamentos locais e reconhecendo que há muitas reminiscências da África nas identidades regionais baianas. A identidade é um processo de construção de significados; são costumes corriqueiros aos quais as pessoas ligam-se cotidianamente e participam da sua construção. Contudo, as identidades podem ser fortalecidas a partir de estereótipos de uma classe dominante que busca a homogeneidade intencional desses indivíduos, a fim de retratá-los como grupo único, sem compreender muitas vezes as suas especificidades.

1.3 Docentes das disciplinas de estudos africanos nos cursos de licenciatura das universidades federais no estado da Bahia

Para a elaboração desta análise, foram realizadas entrevistas com sete professoras e professores das seis universidades federais baianas: Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e Universidade

Federal do Sul da Bahia (UFSB). Cada docente entrevistado atua em uma universidade federal baiana diferente, com exceção dos dois docentes da UNILAB. Essa exceção se aplica pelas próprias características da universidade, a qual foi criada com o intuito de fomentar intercâmbios acadêmicos africano-brasileiros. Nesse contexto, as discussões sobre estudos africanos integram boa parte dos cursos de licenciatura dessa de instituição, além da promoção de diálogos interculturais diante da presença e atuação de docentes e discentes oriundos de países luso-africanos.

Os docentes convidados foram submetidos a entrevistas que ocorreram a partir de um roteiro composto por aproximadamente 16 perguntas abertas, que versaram sobre a atuação na universidade; a trajetória das leis 10.639/03 e 11/645/08; o ensino dos estudos africanos e sua carga horária; as modificações curriculares ocorridas nos cursos de licenciatura; o processo formativo dos futuros docentes de educação básica a partir de tais estudos; o acesso à bibliografia especializada; os estereótipos *versus* a diversidade do continente africano; a ampliação ou as mudanças curriculares; e a aproximação da comunidade externa a essas disciplinas e às discussões por elas suscitadas.

Cabe salientar que as entrevistas, bem como suas análises, foram realizadas a partir da interação e diálogo, pois essa metodologia permite maior aproximação dos sujeitos pesquisados. Também se recorreu aos ensinamentos de Le Goff (1990), por este trazer o discurso para a construção de fontes históricas. Segundo ele, para além das fontes escritas, a análise discursiva tem a sua especificidade que contribui para a construção de fontes e fatos.

Outra observação pertinente é que as entrevistas possibilitam compreender aspectos que vão surgindo de acordo com as respostas dos entrevistados, permitindo enxergar novas questões, para além daquelas que foram pré-estabelecidas. Assim como Joutard (2000), para quem a oralidade mostra aquilo que é “indescritível”, as realidades e os conceitos podem aparecer de forma mais latente a partir da entrevista. Afinal, é por meio dela que se tem acesso a informações detalhadas que, por vezes, não conseguimos detectar a partir de materiais tangíveis.

Recorreu-se também à análise qualitativa dos dados produzidos, pois, para Bauer e Gaskell (2008), o uso dessa análise pode apresentar diversas possibilidades e diferentes visões de mundo dos entrevistados. Isso oferece base para futuras pesquisas, uma vez que poderão propiciar novos olhares e perspectivas sobre as realidades analisadas. A partir da análise qualitativa dos dados, também é viável a obtenção de informações contextuais que permitem compreender questões mais específicas da realidade estudada. Entretanto, deve-se levar em conta que, ao se trabalhar com análise qualitativa, enfrentam-se questões complexas na coleta

de dados, pois os docentes carregam consigo aspectos culturais, sociais e experiências próprias. Essa bagagem pessoal influencia os depoimentos e a perspectiva, tanto dos sujeitos entrevistados quanto dos pesquisadores, pois são pontos de vistas entre vários possíveis, permitindo vislumbrar uma visão coletiva quando há convergência.

Portanto, vale ressaltar que a escolha pelo método da entrevista deu-seno intuito conhecer quem eram esses profissionais, podendo ouvi-los a partir das suas vivências. Conseqüentemente, isso expõe a realidade das aulas dos estudos africanos; a necessidade desses conteúdos para um currículo acadêmico mais plural e menos eurocêntrico; os materiais debatidos nas aulas etc., possibilitando uma proximidade maior com o tema, a qual não seria possível somente por meio das bibliografias.

O critério de escolha dos docentes entrevistados partiu da premissa de que todos deveriam ser profissionais que apresentassem trajetórias ligadas aos estudos africanos, desde a formação na graduação, e que, atualmente, atuassem em disciplinas diretamente ligadas aos estudos africanos. O primeiro contato com as professoras e professores foi realizado por meio de endereço eletrônico e, a partir da aceitação do convite, foram marcados os dias e horários específicos para a entrevista com cada docente. Estas foram realizadas via vídeo conferência e duraram entre quarenta minutos e uma hora cada, sendo todas gravadas, com a permissão dos profissionais entrevistados.

A primeira professora entrevistada⁶ foi Lia Dias Laranjeira, doutora em História Social (USP), mestra em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA); e bacharela em Ciências Sociais, com habilitação em Antropologia (UFBA). Teve participação em projetos de pesquisa relacionados a práticas religiosas de matriz africana no Brasil e no Benim, tendo colaborado como pesquisadora e tradutora no sítio eletrônico *Práticas Religiosas na Costa da Mina: uma sistematização das fontes europeias pré-coloniais (1600-1730)*, sob a coordenação do Prof. Dr. Luis Nicolau Parés (UFBA). A partir de seu trabalho no Museu Afro Brasil (SP), Lia elaborou seu projeto de doutorado com a temática da produção de arte Makonde, em diálogo com a História Política de Moçambique. Essa pesquisa foi realizada neste país e em Portugal (IHC-Universidade Nova de Lisboa/FAPESP). Atualmente, Lia é docente no Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

⁶ A entrevista ocorreu no dia 12/10/2020.

O segundo entrevistado⁷ foi o professor Valdemir Donizette Zamparoni. Ele é graduado em História pela USP (1979) e doutor em História Social pela mesma universidade (1998), com pós-doutoramento pela Universidade de Lisboa (2008-9). Atualmente, é professor titular aposentado e atua no Programa de Pós-Graduação em História e no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, no Centro de Estudos Afro-Orientais – do qual foi coordenador (2013-15) –, ambos da UFBA. Zamparoni também foi professor dos mestrados em História da África e de Angola, na Universidade Agostinho Neto (Angola) 2008/9, e do doutorado em História da África Contemporânea, da Universidade Pedagógica (Moçambique), 2017. Atualmente, ele ensina e orienta, em nível de mestrado e doutorado, no Brasil, Angola e Moçambique.

O terceiro entrevistado⁸ foi o professor José Francisco dos Santos, graduado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Assis (2005). Possui também curso de especialização em História, Sociedade e Cultura (2008), além de mestrado (2010) e doutorado (2015), todos na área de História e realizados na PUC-SP. Tem curso livre em História da África: Problemas, Fontes e Métodos, realizado pelo programa de pós-graduação em História da África da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa (2011). Atualmente é docente adjunto e leciona as disciplinas de História das Áfricas/Cultura Afro-brasileira; professor dos programas de mestrado em Ciências Humanas e Sociais e do mestrado em Ensino, ambos na UFOB.

O quarto entrevistado⁹ foi o professor Juvenal de Carvalho Conceição, licenciado (1997) e bacharel (1999) em História pela UFBA; mestre em História Social (2002) pela mesma instituição; e doutor em História pela PUC-SP (2018). Fez doutorado sanduíche na Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), por meio do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento (2018). Foi chefe do Núcleo de relações com a África e Pró-Reitor de Planejamento e, atualmente, professor de História da África na UFRB, onde leciona no curso de graduação em História e exerce a função de vice coordenador do mestrado profissional em História da África e da Diáspora Africana. Integra também os grupos de pesquisa *África em Pauta*, *Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Recôncavo da Bahia* (NEAB-UFRB) e o CECAFRO.

⁷ A entrevista ocorreu no dia 14/10/2020.

⁸ A entrevista ocorreu no dia 22/10/2020.

⁹ A entrevista ocorreu no dia 23/10/2020.

A quinta entrevistada¹⁰ foi a professora Lúcia Fabiana da Silva, graduada em licenciatura em Geografia (2009), mestre em Crítica Cultural (2019) – ambas pela Universidade do Estado da Bahia –, além de pós-graduada em Geografia Cultural e Diversidade pela Faculdade Vasco da Gama (2010). Ela desenvolve pesquisas nas áreas de educação quilombola, educação básica, comunidades quilombolas, identidades, e uso das artes cênicas como instrumento de promoção das identidades quilombolas. Foi professora da educação básica, no ensino fundamental e médio, e no ensino superior, pela Faculdade Integrada do Brasil. Atualmente é professora substituta na Universidade Federal do Vale do São Francisco, no curso de Geografia, atuando nas áreas de Estágio, e Geografia da África.

O sexto entrevistado¹¹ foi o professor Gilson Brandão de Oliveira Junior¹². Ele possui bacharelado (2006) e licenciatura (2007) em História, pela USP; mestrado em História Social (2010) na mesma universidade; e doutorado em História pela Universidade de Brasília (2017). Atuou como professor na UFBA (2011-2013) e na UFOB (2013-2015), onde lecionou no curso de licenciatura em História, assumindo a disciplina de História da África. Na referida instituição, foi um dos organizadores da *Semana da Consciência Negra de Barreiras*, que posteriormente tornou-se o coletivo SECONBA. Atualmente é docente da Universidade Federal do Sul da Bahia, além de ex-coordenador do mestrado profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, orientando trabalhos nas seguintes áreas: Estudos Afro-Brasileiros, Diversidade Cultural, Estudos Africanos, Relações Étnico-Raciais e História da África.

O sétimo e último entrevistado¹³ foi o professor Fernando Jorge Pina Tavares, que possui licenciatura plena em Ensino de Filosofia pela Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Universidade de São Francisco (2009); especialização na área de Formação de Professores do Ensino Básico pela Universidade do Minho, Portugal (1988); bacharelado em Filosofia pela Faculdade Eclesiástica de Filosofia João Paulo II, Rio de Janeiro (1986); mestrado (2001) e doutorado (2004) em Educação pela Universidade de São Paulo; e pós-doutoramento em Educação pela Universidade da Pensilvânia, Filadélfia, Estados Unidos (2019). Foi vice-reitor e pró-reitor de Ensino, e chefe de departamento de Ciências da Educação e Filosofia na Universidade de Santiago de Cabo Verde, entre 2008 e 2015. É fundador e diretor científico da Revista Cabo-Verdiana de Educação- LANTUNA, além de ter

¹⁰ A entrevista ocorreu no dia 18/11/2020.

¹¹ A entrevista ocorreu no dia 15/12/2020.

¹² A escolha pelo professor (e orientador deste trabalho) se deu a partir da não confirmação de outros docentes convidados a participar da pesquisa.

¹³ A entrevista ocorreu no dia 16/12/2020.

dirigido a campanha, no Brasil, do presidente da república de Cabo Verde, Dr. Jorge Carlos de Almeida Fonseca. Atualmente coordena o grupo de pesquisa intitulado *Pedagogia Sankofa e Descolonização do Saber e do Currículo Escolar em África e na Diáspora Africana*, no Diretório do CNPq. Ele também é docente do Instituto de Humanidades e Letras (IHL) da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, coordenador do Centro de Estudos Interdisciplinares Africanos e das Diásporas (CEIÁFRICA) e vice-presidente da Sociedade de Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa (SOFELP). Além disso, atua como professor visitante do mestrado em Pedagogia da Universidade de Santiago de Cabo Verde e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

2 OS ESTUDOS AFRICANOS

2.1 A quais estudos africanos estamos nos referindo?

Os estudos africanos aos quais nos referimos dizem respeito a todas as áreas do conhecimento em que estude e se relacione aos países da África. Segundo Graça (2014), em *lato sensu*, a categoria dos estudos africanos remete a todos os estudos que dizem respeito às temáticas relativas a esse continente. Entretanto, para muitos os estudos africanos estão restritos ao domínio das ciências sociais. Ao se entender os estudos africanos como uma área específica voltada para as ciências sociais, se descridibiliza todos os demais estudos relacionados a este continente. Como entender o processo político, econômico e religioso dos países africanos, sem considerá-los estudos africanos? Logo, é importante considerar todas as especificidades sociais, econômicas e culturais que esses países carregam, bem como as particularidades que precisam ser compreendidas a partir dessas singularidades.

Um elemento que cabe salientar sobre os estudos africanos é a questão da interdisciplinaridade como sua característica fundamental. Para Malomalo (2018), trabalhar nessa área é compreender a perspectiva interdisciplinar como um elemento necessário, pois podem partir de ciências ou áreas distintas, contanto que tenham como discussão central, as Áfricas. Digo as Áfricas, no plural, pois, assim como qualquer outro continente, nelas encontramos variedades linguísticas, econômicas, sociais e culturais que possibilitam pesquisar essas diversidades.

Compreender a interdisciplinaridade como necessária para o campo científico dos estudos africanos não anula as divergências ideológicas entre essas diferentes áreas, ou até mesmo aquelas geradas entre as áreas em comum. Visto que acreditar em um campo científico sem conflito é idealizar uma falsa harmonia entre os campos teóricos; é alimentar uma ideia inexistente, reforçando o estereótipo de que o continente africano é homogêneo e não apresenta quaisquer tipos de divergências entre os estudiosos e grupos sociais que debatem tais estudos. Portanto, ao apresentar os estudos africanos, faz-se necessário ressaltar a diversidade e compreender que ocorrem discordâncias quanto à própria ideia do que são, e como se caracterizam os estudos sobre África. Cabe frisar, que a Europa, também possui e agrega diversidade, entre seus países, no entanto, para Borgolte (2005) não devemos enxergá-la de maneira homogênea, não somente a Europa e a África, mas nenhum continente é uniforme.

Quando falamos sobre estudos africanos, muitos entendem como apenas uma disciplina, e não como um conjunto de disciplinas que possuem suas especificidades, mas que podem ser interdisciplinarmente ligadas através de um mesmo objeto de investigação: África. Para Hountondji (2008), podem-se incluir disciplinas do tipo “história africana”, “filosofia africana”, “antropologia e sociologia africana”, “linguística africana”, “política africana”, “filosofia africana” etc. Essas podem ou não estar inter-relacionadas pelo principal objetivo de mostrar e discutir questões próprias de suas ciências, e abordar África dentro de cada uma dessas áreas. Então, há de se pensar que exista uma complementaridade de concepções, relacionadas tanto ao passado quanto ao presente, oferecendo pontos de vista necessários para a análise nos estudos africanos. Cabe salientar que esses estudos não devem ser analisados estritamente como pesquisas sobre o passado africano, mas sim, como o estudo do continente África, o qual deve ser visto a partir de perspectivas variadas, tanto do passado quanto do presente. Além de compreender que elas podem estar ligadas ou não a outras disciplinas, podendo caminhar de maneira independente, com uma única coisa em comum: o estudo pautado em África.

O continente africano possui um potencial epistemológico enorme, mas que, segundo Cabaço (2006), não é interessante para muitos pesquisadores apresentá-lo ao mundo. Afinal, existe uma associação estereotipada dos países da África a países periféricos, cercados de violência, fome e pobreza. Esse estereótipo está fortemente ligado à tentativa de silenciar e homogeneizar culturalmente a África como continente, deixando de considerar as diferentes Áfricas como potencialidade política, social e econômica; existe uma elite que vive a se beneficiar da falta de questionamento de muitos pesquisadores (CABAÇO, 2016, p.13). Assim sendo, a maioria dos paradigmas sobre a África é “importada” sem questionamentos.

As situações estudadas não têm história para além da “história” da civilização ocidental, que enforma tais conceitos e metodologias. Tais conceitos pré-estabelecidos são apresentados como estudos africanos, ainda reforçando a ideia homogênea da definição de África. Ao tratar-se do Egito como povos que tinham acesso à ciência, medicina, tecnologias, arquitetura e agricultura – por meio de práticas ainda hoje utilizadas –, essa civilização é estrategicamente desvincilhada da África, como se neste continente não pudessem viver pessoas capazes de realizar grandes feitos, os quais muitos associam ao “padrão europeu”.

2.2 Os estudos africanos nos EUA e na Europa

Os estudos africanos são africanos? De acordo com Hountondji (2008), para alguns estudiosos, os estudos africanos provenientes da África são produzidos com um viés característico da diversidade africana. Para outros, os estudos africanos são produzidos por africanos voltados para um viés concentrado nos países da África.

A institucionalização dos estudos africanos na academia europeia se deu, segundo Pereira (2008), ainda no século XIX, como principal objetivo de apresentar e incentivar a expansão colonialista da Europa sobre o continente africano, sob a justificativa de exploração. Cabe salientar que para além da expansão segundo Ferreira (2010) os estudos africanos tiveram contribuições pertinentes para a pesquisa com investimentos nas universidades dos EUA. Para Feierman (1993) enfatiza que, a partir do surgimento da escola dos Annales, houve interações e contribuições para o desenvolvimento da história africana. Isso porque os fundadores dos Annales tinham uma visão histórica mais ampla e aberta a novas discussões, desafiando certos tradicionalismos incutidos no estilo metódico e historicista da época. Eles buscavam sempre fazer uma crítica documental acerca de materiais que já haviam sido explorados e, até mesmo, os inexplorados, principalmente fontes não oficiais, mas que relatavam eventos políticos, sociais e econômicos. Cabe ressaltar que a utilização de referências vindas de fontes orais, dá margem a diversas interpretações.

Ainda nesse caso, a história oral teve um papel necessário na construção dos estudos africanos, a partir das narrativas de seus protagonistas. Esses pesquisadores vislumbravam uma nova maneira de pesquisar os estudos africanos, possibilitando a mulheres e campo nesses ser atores de suas histórias. Além disso, buscavam romper com uma história contada sob a ótica eurocêntrica, possibilitando que essas pessoas se colocassem como sujeitos de tais estudos. Apesar disso, Feierman (1993) reconhece que a visão dos Annales ainda consistia em um olhar eurocêntrico para as fontes, mesmo que tenham tido acesso a documentos e historiadores africanistas.

Malomalo (2018) diz que é preciso fazer uma crítica aos estudos africanos eurocêntricos, que, segundo ele, são uma tentativa de mostrar que foi a Europa quem apresentou esses estudos ao mundo. Visto que africanos de vários países já estudavam questões sobre os seus países na época.

Sendo antiga e ampla a bibliografia sobre a África, a história da África é, contudo, uma disciplina nova. Nova porque só há algumas décadas se incorporou ao currículo das universidades. E nova pelos horizontes que nela se abriram, com audácia, imaginação e persistência, desde o início do século

XX, mas sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial (COSTA; SILVA, 203, p. 234).

A partir de 1960, vários países africanos fundaram ou nacionalizaram as antigas universidades coloniais, e seus pesquisadores começaram a ocupar espaço na academia e a interessar-se por construir os estudos africanos de forma autônoma, a partir de perspectivas próprias ao continente (FEIERMAN, 1993).

Por isso, perpetuar concepções que colocam a Europa como percussora dos estudos africanos é, para Malomalo (2018), manter o poder de um grupo que busca o protagonismo e pioneirismo científico. É necessário buscar outros caminhos para que os estudos africanos sejam discutidos a partir de sua descolonização, compreendendo-se como um estudo emancipador da própria África.

A história da África está englobada dentre os estudos africanos, mas estes não se limitam a ela. Uma vez que os estudos africanos eram diversos, haviam pesquisadores preocupados com as narrativas da oralidade africana; enquanto outros estavam voltados para fontes escritas em árabe, produzidas por africanos e por muçulmanos viajantes. Para Feierman (1993, p.167), as áreas eram múltiplas, incluindo religião africana, história da agricultura africana, questões de gênero, dos movimentos camponeses, além de uma infinita gama de outros assuntos. De fato, a partir da década de 1960, ocorreu uma crescente preocupação dos estudos africanos na tentativa de focar em discussões relacionadas a grupos ainda vistos como minoritários pela sociedade acadêmica.

Nos Estados Unidos, a instauração dos estudos africanos iniciou-se em 1959, a partir da criação da Associação dos Estudos Africanos, e tiveram como pioneiros professores negros dos *Black studies*. Foram eles que introduziram os estudos sobre a África e agregados à diáspora nos currículos das faculdades, tendo dois fatores políticos que influenciaram diretamente nas modificações curriculares para com os estudos africanos nas universidades: a descolonização da África e a Guerra Fria. Mudanças políticas, como a globalização, fizeram parte desse processo de institucionalização dos estudos africanos nas universidades dos EUA.

Para Feierman (1993), os estudos africanos nas universidades estadunidenses tradicionais – como Harvard, Princeton, Chicago, Berkeley e Columbia – chegaram de maneira tardia, pois, nos anos de 1950, os graduandos e pesquisadores dessas instituições não viam esses estudos como prioridade. Nenhuma dessas instituições oferecia curso de pós-graduação sobre esse tema. Foi entre os anos de 1958-59 que os chefes de departamento foram questionados sobre o fato de que, em uma média de 1.735 pesquisadores, apenas um

realizava estudos voltados para a História da África. Vale salientar que, ainda hoje, muitos limitam os estudos africanos à História da África, por ter sido esse um dos campos pioneiros de interesses dessa temática. Além disso, a partir da colonização e expansão territorial, o fato de ouvir africanos para a construção de novos olhares a partir da África fez com que muitos limitassem os estudos africanos somente à História da África. Voltando às universidades estadunidenses, onze anos depois, em 1970, o número de profissionais que pesquisavam prioritariamente a história africana subiu para 600, graças às lutas dos movimentos de emancipação e pelos direitos civis norte-americanos.

Portanto, uns dos fatores primordiais para a institucionalização dos estudos africanos foram às lutas pelos direitos civis do movimento negro estadunidense; as várias lutas travadas por esse grupo desarticulavam o racismo estrutural americano, além de fortalecer e pressionar, de maneira (in)direta, a necessidade se estudar referências culturais cruciais ao movimento.

2.3 Estudos africanos no Brasil e na Bahia

Para Oliveira Junior (2010), os estudos africanos no Brasil surgiram no final do século XIX, buscando resolver o problema representado pela presença do negro diante de sua inserção nos contornos da identidade nacional, ou seja, recorrendo a alternativas para compreender os motivos que levaram essas pessoas a serem trazidas para o Brasil de maneira forçada. Nesse contexto, o pesquisador e médico Nina Rodrigues, a partir dos anos 1880 (década da abolição no Brasil), vinha realizando uma série de pesquisas e publicações, que estiveram em grande evidência naquele período. Seus estudos fortaleciam a ideia da inferioridade de negros em relação aos brancos, buscando justificar a sub cidadania daqueles na nova conjuntura republicana. As interpretações de Nina Rodrigues eram voltadas para teorias do racismo científico oitocentista, as quais foram ressignificadas e propagadas por meio de conceitos, sendo que muitos reforçam estereótipos até os dias atuais. Outro teórico que ficou conhecido por apresentar obras voltadas para a visão do negro ainda enquanto subalterno foi o escritor Gilberto Freyre. Este apresentou ao mundo, em uma de suas obras mais famosas (em 1930), a ideia de relação amistosa entre pessoas escravizadas e seus senhores de engenho. Apesar da divergência de ideias, sobretudo no que tange à questão da miscigenação – criticada por Rodrigues e elogiada por Freyre – esses são dois percussores pioneiros dos estudos africanos no Brasil, cujas ideias ecoam reminiscências até a atualidade.

Cabe frisar que naquele período, por estarem inseridos nas primeiras gerações de recém-abolição da escravidão, não havia preocupação com a valorização desses grupos

sociais para a construção da identidade nacional. Partindo-se do pressuposto de que esses pesquisadores pertenciam à grupo intelectual nacional e que se ocupavam em legitimar a ocupação dos espaços privilegiados na sociedade brasileira, eles escreviam e direcionavam o seu conhecimento para atender aos valores de matriz europeia, vendo os sujeitos africanos sempre de maneira secundária e subalterna, diante dos fatos narrados. Por esse motivo, não viam como prioridade em suas obras compreender os valores diferenciais e civilizacionais africanos. Pelo contrário, cada qual a sua maneira, ocuparam-se por deturpar a imagem das populações brasileiras de origem africana.

Segundo Oliveira Junior (2010), quando Nina Rodrigues trata das questões culturais negras no Brasil, ele contribui para o pensamento dos estudiosos da primeira geração dos estudos africanos, criando um imaginário estereotipado e homogêneo acerca de África. Conforme o autor, ainda não havia distinção entre os estudos sobre as culturas africanas e aqueles sobre as influências culturais dos povos africanos nas sociedades brasileiras. Do mesmo modo, têm-se a ideia do autor Gilberto Freyre, que apresenta em *Casa Grande e Senzala* (a sua obra mais famosa) o conceito de passividade nas relações entre senhores e pessoas escravizadas, no intuito de demonstrar uma relação amistosa, harmoniosa e cordial, conveniente para os leitores da época. Portanto, é primordial que atualmente analisemos esses materiais com o devido cuidado, para não reforçarmos os estereótipos que estamos tentando superar.

Gilberto Freyre mantinha laços com o governo português desde o início dos anos 1950 e, naquele período, havia colônias africanas submetidas ao colonialismo de Portugal. Este, por sua vez, relutava em impedir que as independências acontecessem. Na época, o Brasil possuía relações diplomáticas com Portugal; logo, cabe pensar que, além de cômodo, havia interesses políticos, nos quais os escritores sobre os estudos africanos estavam inseridos, em favorecer os interesses de um determinado grupo. Nesse caso, era mais conveniente defender a ideia de que os povos do continente africano e seus descendentes brasileiros eram “inferiores”, e que os portugueses poderiam conduzir seus territórios no continente africano à civilização. Isso era intencional, na tentativa de fortalecer e justificar toda questão política que estava acontecendo em Portugal, reforçando a ideia eurocêntrica no Brasil e justificando ambas as interpretações históricas fundamentadas no período escravocrata.

O ano de 1960, segundo Schlickmann (2015), foi nomeado pela UNESCO como “ano da África”, pois houve a independência de 17 nações africanas. Essas informações foram propagadas pela imprensa brasileira, gerando maior visibilidade para esse continente e despertando maior interesse de intelectuais para pesquisas nessa área. A descolonização

possibilitou que pesquisadores se voltassem para os estudos africanos, mas, ainda assim, o continente africano não era visto como prioridade nas relações internacionais brasileiras. Até que, em 1961, quando o então presidente do Brasil, Jânio Quadros, assumiu o governo, houve maior aproximação do governo brasileiro com o continente africano. A partir dessas relações um pouco mais próximas, ocorreu a criação dos três primeiros centros de pesquisa brasileiros voltados para os estudos africanos. Como afirma Schlickmann(2015,p.428), são eles: o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA) e fundado em 1959; o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos (IBEAA), fundado em 1961 e posteriormente transformado em Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), em 1973, junto à Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro (UCAM); e, por fim, o Centro de Estudos e Cultura Africana, fundado em 1963, em associação à FFLCH/USP, hoje denominado Centro de Estudos Africanos (CEA).

Cabe ressaltar que, o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) surgiu como propósito de se tornar um centro de referência dos estudos africanos no Brasil e, por isso, ganhou espaço na esfera acadêmica com o notável crescimento das relações diplomáticas do Brasil com os países africanos. Essa instituição foi criada por Agostinho da Silva, filósofo nascido em Portugal e que foi exilado para o Brasil em 1944, após sofrer perseguições políticas no regime de Salazar. Ele foi conselheiro do presidente Jânio Quadros nos assuntos africanos, além de contar com o apoio da UNESCO e do então reitor da Universidade Federal da Bahia, Edgar Santos, os quais contribuíram diretamente para a abertura do CEAO.

Entretanto, vale salientar que isso não foi uma benevolência governamental. Conforme Schlickmann (2015) havia grupos, pesquisadores engajados e influências políticas que lutavam para que o CEAO fosse um centro de referência, não só no fomento de pesquisadores brasileiros, mas no intercâmbio de pesquisadores entre países da África e Brasil.

A primeira experiência institucional dos estudos africanos no Brasil inaugurou, independentemente das suas motivações contextuais, aquilo que acreditamos ser requisito expressivo para o encaminhamento do problema: o intercâmbio com a África. Esse deve ser feito, não pelas motivações de uma missão que teria o Brasil, baseado em sua formação cosmopolita-ecumênica herdada de Portugal, como defendia Agostinho da Silva, mas pela necessidade de construir uma História descolonizada para, pela e por conta da manutenção dos elos entre as margens (OLIVEIRA JUNIOR, 2010, p.10).

Cabe destacar que a experiência dos estudos africanos no Brasil se deu a partir da implantação do CEAO, na Bahia, por Agostinho da Silva, tendo como característica principal o intercâmbio com o continente africano, devido à necessidade de viabilizar a manutenção de relações entre o Brasil e África. A capital baiana foi escolhida pela influência do Reitor da UFBA na época, Edgard Santos, e da UNESCO, além de ser uma cidade com expressivo contingente de pessoas negras, considerada a cidade mais negra do Brasil. Salvador é, para muitos, o berço da representatividade africana, sendo considerada a maior cidade da diáspora, pois tinha, no período colonial, o porto como ponto de partida para países europeus e países africanos, como Angola, Senegal e tardiamente Moçambique. Daquele período, de grande movimentação pessoas escravizadas entre os portos africanos e os mercados soteropolitanos, herdamos o grande contingente de população negra que construiu e hoje vive nessa cidade.

Assim sendo,

[...]a ideia de negritude e africanidade dos movimentos culturais à imagem cotidiana da Bahia, pois tais apropriações eram de suma importância para o desenvolvimento interno e externo do turismo no estado, notadamente, na cidade de Salvador.[...]A cidade de Salvador é conhecida como a “Roma Negra”, e, também, como a maior cidade da diáspora atlântica. A incessante busca da África na Bahia tornou Salvador ainda mais africanizada o que ampliou a sua imagética de negritude (SILVA,2018, p.12).

A cidade de Salvador remete às origens étnicas diaspóricas, que enxergamos como as raízes dessa África mítica, a qual muitos acreditam possuir ligações culturais e sociais profundas, despertando o imaginário da África; a multiplicidade do Atlântico negro e a ideia de que Salvador, culturalmente, tem identificações similares às da África. Isso fez com que a cultura, a dança, a música, a capoeira etc. fossem fortalecidas, transformando a cidade Salvador em um berço cultural no imaginário nacional e mundial. Remete-se também à ideia do sagrado cultural e religioso soteropolitano, para uma concepção africana, e reconhecendo que esse espaço seria simbolicamente a cidade na qual deveria se instalar o centro de estudos africanos.

Conforme Pereira (2008), para além do contexto político, também contribuíram para a criação dos centros de estudos africanos as relações que os fundadores tinham com países africanos, como Angola e Nigéria. Portanto, graças a toda essa influência cultural, como dito anteriormente, o primeiro centro de estudos africanos foi criado na Bahia. Desde aquela época Salvador era uma cidade de expressividade negra, além de boa parte dos pesquisadores interessados em pesquisar tais temáticas frequentar e reunir-se na capital baiana.

Os estudos africanos no Brasil ficaram em maior evidência a partir do surgimento desses centros de estudos, existindo o reconhecimento acadêmico graças ao avanço das pesquisas nessas temáticas realizadas pela comunidade acadêmica. Isso garantiu certo aumento no incentivo às pesquisas, o que antes só acontecia esporadicamente. Também devido ao intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de países africanos, houve um salto nas produções africanistas, pois antes tais estudos pautavam-se nos escritos deixados pela geração 1930.

Não obstante, ocorreram retrocessos a partir dos anos 1964, pois, com o golpe militar, houve mudanças no cenário dos estudos africanos no Brasil. A prioridade inicial era contribuir com discussões culturais da África, mas, nesse momento ditatorial, alguns projetos foram encerrados e as relações com o continente africano deixaram de ser priorizadas. Recursos como bolsas, por exemplo, foram cortados. Outro fator que colaborou para o retrocesso dos estudos africanos no Brasil foi a reforma universitária de 1968. Por conta do cenário político da época, resultante de uma política repressiva após o golpe militar, ocorreu uma reforma na qual a autonomia universitária foi severamente abalada.

Intencionalmente, essa reforma visava, segundo Anastasiou (2001), um modelo em que o incentivo básico à pesquisa fosse direcionado estritamente à pós-graduação. Enquanto isso, para a graduação e a educação básica, a prioridade seria a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, levando à estagnação das discussões críticas de certos temas. Afinal, para o contexto da época, não seria interessante a promoção de tais debates, como aqueles sobre a independência de países africanos; os aspectos culturais, religiosos e econômicos; e tudo aquilo que fugia daquela realidade tradicional-conservadora.

Diante disso, houve redução no investimento e incentivo às pesquisas relacionadas aos estudos africanos, fruto de um projeto conservador que num primeiro momento não priorizava as relações bilaterais, os estudos africanos e, conseqüentemente, a formação e a emancipação das nações africanas. Além disso, o clima de perseguição daquele contexto ditatorial desmobilizou muitos pesquisadores em diferentes universidades, comprometendo o trabalho recém-iniciado nos anos 1960. A partir de então, o avanço nos estudos africanos foi acontecendo de maneira lenta, contando com apoio financeiro mínimo, o indispensável para a manutenção das relações diplomáticas recém-construídas entre o Brasil e os países africanos (SCHLICKMANN, 2015). Cabe frisar que essa rede de pesquisas era limitada a um grupo intelectual, e era financiada à época porque se restringia aos cursos de pós-graduação.

Outro acontecimento da época foi a realocação de professores. Anteriormente à reforma, as redistribuições eram realizadas entre as instituições e profissionais; após ela, as

transferências passaram a ser decididas por grupos e interesses alheios e externos. É importante salientar que houve uma divisão eurocêntrica nos currículos, na qual os estudos africanos apareciam de forma limitada como disciplinas nas salas das universidades. Nem mesmo os centros de pesquisa buscaram inserir tais componentes nos currículos obrigatórios, não os vendo como imprescindivelmente necessários para a formação nas universidades públicas brasileiras.

De acordo com Schlickmann (2015), já durante o período de redemocratização do Brasil, houve uma nova reforma educacional que, desta vez, priorizava o incentivo a pesquisas críticas, avançando em discussões relacionadas às minorias, na tentativa de formar estudantes e profissionais questionadores. Rodrigues (2007) afirma que, a partir de 1988, diante dos eventos e incrementos viabilizados por ocasião do centenário da abolição no Brasil, ocorreram avanços e o crescimento de programas de incentivo à pesquisa sobre os estudos afro-brasileiros. Esses foram intensificados pelo movimento negro, que ainda enfrentava processos de luta, mas recebia algum incentivo financeiro, promovendo parcerias necessárias focadas na reorganização da política no âmbito educacional. “O centenário de 1988, portanto, apresentou um bom ponto de observação para que se lançasse um novo olhar às três décadas anteriores de estudos acadêmicos, durante as quais houvera progressos consideráveis no entendimento de como a escravidão funcionava no Brasil e o que significava para a nação e seu povo” (SCHWARTZ, 2001, p. 22).

Apesar do avanço nos debates envolvendo os estudos africanos e afro-brasileiros, eles se concentravam no campo da pesquisa e, mesmo na UFBA, que abriga o CEAO, estes estudos continuavam ausentes como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura. No ano de 2018 foi realizada uma pesquisa intitulada “Análises de currículos do curso de Licenciatura em História da UFBA (1962 e 2009): rupturas ou permanências?” Para a conclusão do curso de licenciatura em História. Nesta, foram analisadas as ementas de sete disciplinas do ano de 1962 e comparadas às do ano de 2009. Dentre elas constavam disciplinas ligadas aos estudos africanos e afro-brasileiros, que, mesmo com a expansão desses temas tendo sido iniciada na Bahia e na UFBA – a partir do CEAO –, só se tornariam obrigatórias em 1998, com o ingresso do professor Valdemir Donizente Zamaparoni.

Diante dos fatos abordados, vale destacar a fala do professor Juvenal, atualmente professor na UFRB, que concluiu a sua graduação na UFBA (1997), sobre a carência dos estudos africanos nos cursos de graduação poucos anos antes da implementação da lei.

Segundo ele,

Só para você ter uma ideia, eu era aluno da UFBA na minha graduação em História, não tinha uma disciplina em História da África na matriz obrigatória. História da África aparecia como disciplina optativa e, há alguns anos, não havia professor para ministrar, então existia lá no programa de História, mas não tinha a disciplina, e nem tinha professor especialista. Quando a disciplina era ministrada, era ministrada por algum professor de História do Brasil, especialista em escravidão, [quando] esse professor saiu, deixou de ter.

Quando o professor Juvenal nos reportou essa questão, vigente ainda na época que ele era graduando, tornou-se evidente que, ao longo da sua graduação, a disciplina era vista como menos importante que as demais. É interessante notar que, no ano seguinte, em 1998, a carência desse estudo na UFBA teria sido parcialmente sanada com a chegada do professor Zamparoni. A partir de então, essa universidade passou a contar com um profissional especializado da área dos estudos africanos, suprimindo as demandas do curso de História.

Contudo, ainda permanece uma lacuna, uma vez que o docente leciona disciplinas restritas aos cursos de licenciatura em História, permanecendo os demais cursos sem acesso às disciplinas de estudos africanos. Vale mencionar que, naquele período, havia carência na formação de docentes especializados na temática para atuar nas universidades. Entretanto, apesar da demanda, a não priorização dos estudos africanos e afro-brasileiros fazia parte de uma escolha curricular eurocêntrica. Nesse sentido, não se pode dizer que houve mudanças substanciais com relação aos currículos de licenciatura de maneira geral, visto que a entrada de um único professor provavelmente não foi suficiente para garantir que a demanda por esses estudos fosse plenamente atendida.

2.4 A diferença entre os estudos africanos e afro-brasileiros

Ante a institucionalização dos estudos africanos na década de 1960, os pesquisadores dos estudos africanos e dos estudos afro-brasileiros eram indissociáveis, sendo comum a associação da África aos seus descendentes no Brasil. Por causa disso, talvez, existem grupos e movimentos que ainda hoje não fazem essa distinção. É preciso diferenciar os estudos africanos dos estudos afro-brasileiros, pois, enquanto os primeiros estudam a África em seus diversos contextos – como as religiões, história, economia, especificidades políticas, sociais e afins–, os segundos estão preocupados em pesquisar as mudanças, o processo diaspórico e as formas de vida das populações negras transportadas, que construíram e vivem no Brasil. Nesse sentido, os estudos africanos nada mais são que as pesquisas e os materiais que discutem exclusivamente África. Já o que hoje se conhece por estudos afro-brasileiros são

aqueles relacionados ao Brasil, a partir das heranças culturais de origem africana, construídas (por)e construtoras da nossa sociedade – fundamento da nossa identidade profunda, que transcende o discurso (oficial) da nacionalidade brasileira.

Essas diferenças não estão restritas a uma única área do conhecimento; porém, por ter ocorrido essa junção entre os estudos africanos e os estudos afro-brasileiros no passado, talvez ainda seja possível que alguns pesquisadores os abordem como uma mesma área, ou não se preocupem com a sua distinção, bem como as suas particularidades teórico-metodológicas. Todavia, essa separação se faz necessária para que o ensino e a pesquisa possam se direcionar para sua área específica; afinal, junta-las limitaria as diferentes perspectivas que podem ser encontradas a partir das peculiaridades de cada uma dessas modalidades de estudo. De certa forma, esse tipo de compreensão também homogeneiza, nos diversos âmbitos, o Brasil e a África, sem considerar os contextos e o processo formativo, político, cultural e geográfico nos quais cada uma das margens do Atlântico Sul estão inseridas.

Por muito tempo, pessoas africanas escravizadas eram vistas como coisas; porém, avanços significativos têm ocorrido dentre os estudos afro-brasileiros desde as últimas décadas do século XX, a partir de pesquisadores que se aprofundaram nessas discussões, passando a compreendê-los como sujeitos da história (REIS, 1999). Por esse motivo, faz-se necessária a compreensão da distinção deste em relação aos estudos africanos, uma vez que sua correlação não deve estar limitada à escravidão e à “coisificação” dos africanos. Esse pensamento é preconceituoso e retrógrado, e limita a diversidade do continente africano apenas ao processo diaspórico e/ou escravocrata, tal como aconteceu no Brasil. Portanto, essa distinção é necessária para que não se confundam os estudos africanos e os afro-brasileiros.

Para Guimarães (2003), se trata da necessidade dos estudos africanos e o das relações étnico-raciais não se restringirem à época da escravidão. Todavia, isso não significa que o processo diaspórico não deva ser abordado como disciplina; entretanto, é preciso que também seja discutido o que antecede à escravização dos povos africanos, conteúdo que estaria inserido nos chamados de estudos africanos. É preciso compreender a diferença entre os estudos afro-brasileiros e os estudos africanos, pois, como será exposto adiante, o escopo da lei permite pensar ambos como sendo a mesma discussão, ou que a abrangência de um pudesse suprir a plenamente as demandas do(pelo) outro.

Portanto, para Rodrigues:

Os estudos afro-brasileiros são estudos que visam à valorização, reconhecimento da História e cultura afro-brasileira, podendo ser entendidas

como políticas de reparações ao pensarmos que mesmo compondo mais de 45% da população brasileira, a população negra não se vê representada na sociedade [...]. Em outras palavras, apesar da grande contribuição da população negra para a construção e consolidação da sociedade brasileira, não se reconhecem, nem valorizam (RODRIGUES, 2007, p.19).

Segundo a autora, o intuito dos estudos afro-brasileiros é a valorização das populações negras no Brasil, a partir do estudo de uma cultura herdada pelos povos africanos que passaram pelo processo diaspórico, na tentativa de compreender, enaltecer desconstruir possíveis estereótipos negativos reproduzidos por uma relevante parcela da população.

Quando os estudos africanos surgem no Brasil, ainda não havia a separação destes em relação aos estudos afro-brasileiros; tampouco existia a preocupação com a valorização desses grupos sociais ou com suas contribuições no processo de construção da identidade nacional. Partindo do pressuposto de que os pesquisadores de diferentes épocas ocupavam espaços acadêmicos privilegiados na sociedade brasileira, eles escreviam para uma elite intelectual letrada e direcionavam seu conhecimento para uma formação tradicional e eurocêntrica. Por esse motivo, eles não viam os estudos africanos como prioridade a ser abordada em suas obras. Cabe ressaltar que, ainda na década de 1960, eram indissociáveis entre os pesquisadores dos estudos africanos e os dos estudos afro-brasileiros, sendo comum a associação da África aos seus descendentes no Brasil.

Portanto, como visto anteriormente, na década de 1960 não havia a preocupação em distinguir os estudos afro-brasileiros dos estudos africanos. Para Schlickmann (2015), o que hoje se conhece como estudos afro-brasileiros são os estudos relacionados ao Brasil e às populações negras que aqui viviam e vivem atualmente. Já os estudos africanos são produtos de pesquisas e materiais que discutem exclusivamente África. É possível que a falta de delimitação faça com que eles sejam apreendidos como categorias indissociáveis, ou mesmo intercambiáveis.

Para que os estudantes tenham uma formação focada na pluralidade, é primordial que os estudos africanos sejam priorizados, e que o acesso a esses conteúdos seja incentivado. Contudo, os cursos de licenciatura ainda carregam poucos referenciais relacionados aos estudos africanos. Nesse sentido, muitos não têm acesso a fontes, leituras, disciplinas e materiais voltados para os estudos africanos durante a graduação, estando ainda mais suscetíveis a reproduzirem estereótipos e ideias simplistas e preconceituosas. Em muitos casos, essas ideias extraem a humanidade dos povos africanos, ao ignorar o seu papel e a sua trajetória histórica, política e econômica na sua relação com o Brasil e todo o mundo.

A cultura africana e, conseqüentemente, os estudos africanos, contribuem para a valorização e identificação da sociedade brasileira, na tentativa de aproximá-la da diversidade e da herança cultural que esses estudos promovem nas salas de aulas das universidades. Entretanto, ainda existem emblemas e estereótipos que, muitas vezes, são alimentados por nossa sociedade, e desconsideram as suas especificidades na tentativa de depreciar e desvalorizar os estudos africanos, pois,

A África é percebida como uma totalidade amorfa, onde a diversidade existe apenas por meio das tribos. As diferentes nações, etnias, línguas existentes neste continente são ignoradas pela maior parte do povo brasileiro. A região africana é tida como um espaço de tribos primitivas onde a “civilização” está apenas pontualmente, pois esta é uma característica da Europa. Na África existem costumes exóticos em contraponto aos “valores universais” europeus. A escola e a universidade têm cumprido um papel ao longo do tempo no fortalecimento das visões de mundo e de indivíduo da elite dominante, que consideram os valores europeus “civilizados” devendo, portanto, serem difundidos entre as classes populares (SILVA. W, 2020, p. 37).

O que destoa e dificulta o processo identitário é que os aspectos culturais e sociais do continente africano são sempre comparados àqueles avaliados como “certos”, ou seja, pautados nos valores e paradigmas europeus. Logo, é preciso romper com a concepção eurocêntrica dos diversos níveis educacionais, inclusive dos currículos que ainda apresentem o viés monocultural. Cabe entender que o nosso mundo é formado por culturas diversas, e que a ideia de inferioridade entre os povos continente africano, ou de qualquer outro lugar, não deve(ria) existir.

No entanto, é sabido que não se trata da mera substituição de uma cultura (e posteriormente de um currículo) em detrimento de outra; não cabe sobressair um ou outro, mas colocá-los em padrão de equidade, apresentando-os nos currículos em todas as suas vertentes. Além disso, a busca por uma formação pautada pela diversidade é importante para que, conseqüentemente, os profissionais egressos das universidades passem a atuar nas escolas brasileiras, construindo conhecimento de forma mais plural e menos eurocêntrica. Portanto, quando a diversidade e a pluralidade chegam até os estudantes da escola básica, abre-se espaço para reflexões que extrapolam o viés interpretativo eurocêntrico hegemônico tradicional, possibilitando identificações culturais variadas e multifacetadas dentre aqueles, transformando a educação em um poderoso instrumento de luta contra o racismo.

2.5As contribuições do movimento negro para uma educação mais igualitária

O Movimento Negro contribuiu diretamente para o fortalecimento da valorização das culturas africanas no Brasil, como instrumento de conscientização e de luta contra o racismo. Isso se deu por meio da valorização da estética negra, da herança cultural africana, bem como das personalidades africanas que eram símbolo de liderança anticolonial em países africanos. Assim como intelectuais e ativistas estadunidenses que lutaram pelos direitos civis nesse país. Para os brasileiros que pesquisavam os estudos africanos e afro-brasileiros, também eram vistos com bons olhos os autores negros do movimento negro no Brasil. Para Schlickmann (2015), autores como Leopold Senghor, Frantz Fanon, Amílcar Cabral, Samora Machel, Malcolm X, Angela Davis e Martin Luther King eram personalidades lidas não só nas reuniões do MN, mas também nos ambientes acadêmicos, como, por exemplo, nos Centros de Cultura Negra no Maranhão. Nesses centros, eram realizadas leituras e debates sobre os textos dos autores mencionados, na tentativa de associarem suas experiências locais às de alhures. Afinal, o movimento negro era composto por uma elite intelectual, que tinha seus interesses e sabia muito bem onde queria chegar, na luta emancipadora de combate ao racismo.

Cabe frisar que a Frente Negra Brasileira remete a um papel necessário para as lutas de emancipação dos movimentos sociais, dito isso,

O primeiro grande movimento ideológico pós-abolição, a frente negra brasileira de (1931-1938), buscou sintetizar ambas as práticas, na medida em que atraiu os dois tipos de entidade para o seu seio. Por aí, dá para entender também o sucesso de sua mobilização. Afinal, ele conseguiu trazer milhares de negros para os seus quadros. Precedida pelo trabalho de uma imprensa negra cada vez mais militante a FNB surgiu exatamente no grande centro econômico do país que era São Paulo. Mais exatamente na cidade de São Paulo para outras cidades do interior com isso estamos querendo ressaltar o seu caráter eminentemente urbano uma vez que é o negro da cidade que mais exposto as expressões do sistema dominante aprofundam sua consciência racial (GONZALES; HASENBALG, 1982, p.22).

Segundo Gonzales e Hasenbalg, a Frente Negra Brasileira foi um movimento negro urbano emancipador das lutas pós-abolição, que fortaleceu os debates relacionados à luta pela garantia de direitos básicos que, quase sempre, eram negados e silenciados. Nesse contexto, a educação sempre foi pauta de melhoria do movimento negro; aqui podemos chamar

movimentos negros, no plural, pois as demandas eram diversas, tais como as lutas inspiradas pelo pan-africanismo no Brasil.

Não podemos deixar de abordar os movimentos que aconteceram por meio da educação e da arte. Abdias do Nascimento¹⁴, por exemplo, além de ter participado da Frente Negra Brasileira, esteve à frente do Teatro Experimental do Negro (TEN). Este surgiu no Rio de Janeiro, em 1944, na tentativa de incrementar os valores da cultura negro-africana no Brasil, os quais foram negados de sua História e dignidade. Muitas vezes maltratados por uma sociedade marcadamente racista, desde o período da colonização/exploração do Brasil – com seus costumes e tradições europeias–, usou-se a religião e a ciência para justificar a “inferioridade” do povo preto.

Segundo Araújo (2019), ainda vale destacar o papel que a imprensa negra brasileira teve, pois, além de disseminar informações sobre os movimentos negros, ela também exerceu um papel necessário na construção de uma memória protagonista da negritude. Esse processo ocorreu por meio das lutas contra o racismo ante a marginalização das populações negras.

A imprensa negra foi necessária, pois,

[...] imprensa negra a partir do conceito de veículos de comunicação especializados na temática racial, na luta contra o racismo e comprometidos com a construção de narrativas negras sobre os diversos assuntos (economia, política, esportes, cultura, dentre outros). A imprensa negra tende a se diferenciar da tradicional não apenas por produzir mais conteúdo (proporcionalmente) sobre a questão racial, mas por destacar o protagonismo negro nas diversas questões vivenciadas pela sociedade (ARAÚJO, 2019,p.213).

Nesse sentido, o papel da imprensa negra ocorreu como forma de divulgação dos feitos alcançados pelos movimentos negros, a partir da temática racial, na busca pela valorização das pessoas negras. Esses movimentos tinham suas demandas sociais e lutavam por direitos, os quais estavam sendo conquistados a passos pequenos. Essas organizações de luta contra o racismo se rearticularam nos anos 1970, uma vez que a ditadura militar dificultava as agremiações entre os cidadãos para que pudessem lutar por direitos básicos.

¹⁴Abdias Nascimento nasceu em Franca, no interior de São Paulo, em 14 de março de 1914, neto de africanos escravizados e filho de pai sapateiro e mãe doceira. Estudou no Ateneu Franca, onde formou-se como Contador. Entrando no exército, participou das Revoluções de 1930 e 1932. Formou-se em Economia pela Universidade do Rio de Janeiro, em 1938. Participou da Frente Negra Brasileira, cujas atividades foram encerradas pela ditadura do Estado Novo (1937-1945). Foi preso pelo Tribunal de Segurança Nacional por protestar contra as arbitrariedades do governo de Vargas. Em 1944, fundou o TEN – Teatro Experimental do Negro, do qual participaram Solano Trindade e outros intelectuais e artistas afrodescendentes. O objetivo maior do TEN era criar um espaço criativo nos palcos brasileiros para o negro, excluído, à época, do meio teatral. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro>>. Acesso em: 16/02/2021.

Logo, esses movimentos não agiam de maneira concentrada, mas havia organizações espalhadas em diversos estados do Brasil, como Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Bahia.

Conforme Schlickmann (2015), existia no Rio de Janeiro a Sociedade de Intercâmbio no Brasil África (SINBA), fundada em 1974. Já em São Paulo, em 1978, foi fundado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, posteriormente chamado de Movimento Negro Unificado. Naquele contexto, as lutas educacionais vinham acompanhadas de pautas contra o racismo e de combate à discriminação racial, ações estas que estavam ligadas a pautas de âmbito mundial.

Foi então que, nos anos de 1980, ocorreram transformações curriculares, mudanças essas atreladas a demanda dos estudos africanos reivindicadas nas manifestações do movimento negro. Essas reivindicações buscavam uma educação mais igualitária, na qual as minorias (ou melhor, maiorias politicamente minoradas) começassem a ganhar protagonismo como sujeitos pensantes em seu contexto social.

Ainda nesse contexto, um número maior de pesquisas monográficas relacionadas aos estudos africanos e afro-brasileiros foi publicado no Brasil. De acordo com Schlickmann (2015, p.441), a primeira dissertação da área foi defendida em nosso país no ano de 1987, na Universidade Federal Fluminense, sob a orientação do professor Ciro Flamarion Cardoso. É importante ressaltar que os cursos de pós-graduação *strictu sensu* já haviam sido regulamentados no Brasil desde 1965. Naquele período existiam mais de 30 cursos de pós-graduações no Brasil, mas foi somente em 1971 que os cursos de pós-graduação foram organizados e classificados. Contudo, desde então, levou mais de dez anos para que uma pesquisa na área dos estudos africanos fosse defendida em uma universidade brasileira.

Segundo Schlickmann (2015), ainda nos anos 1970, uma das pautas prioritárias do movimento negro era a libertação dos países africanos de expressão portuguesa. Nesse período, autores africanos como Joseph Ki-Zerbo e Cheick Anta Diop estavam dedicados a escrever um novo olhar sobre a África. Esses estudos africanos buscavam valorizar os líderes, na intenção de retratar uma África existente antes mesmo da chegada dos europeus. Aliando-se ao Pan-africanismo, esses buscavam construir os estudos africanos a partir da própria África, fazendo que aqueles sujeitos se sentissem autores da sua própria história.

É inegável, segundo Pereira (2012), a participação do movimento negro na luta para a criação, promulgação e efetivação da lei 10.639/03. Para Marçal (2016) a Conferência de Durban foi um marco da luta dos movimentos contando com a presença de mais de 500

brasileiros. Nesse sentido, durante as entrevistas, os professores Juvenal e Zamparoni apontaram para a importância desses movimentos em favor da promulgação da lei.

O professor Zamparoni enfatizou que

[...] a 10.639 foi fundamental. Como o movimento negro criou uma agitação muito forte, certas ansiedades, que essa meia dúzia de pessoas, como eu, tinha da necessidade de ensino da História da África, nós que éramos pequenas pranchinhas, pegamos um surf dentro dessa grande onda criada pelo movimento negro, porque, se não fosse ele, provavelmente, nunca teria se transformado em lei obrigatória, seria uma espécie de convencimento de formiguinha, aqui e ali, assim por diante.

Portanto, o professor Zamparoni caracterizou a presença do movimento negro como indispensável para que a lei em questão fosse institucionalizada.

O professor Juvenal, por sua vez, reafirma essa importância da seguinte forma:

[...]veja que essa é uma demanda antiga, anterior à própria elaboração da lei e se a gente for estudar um pouco sobre a História dos movimentos negros, você verá que desde o começo do século as organizações negras trabalham e levantam a bandeira da educação; veio como um caminho essencial para combater a discriminação racial, para mudar a condição de desigualdade que estamos submetidos[...].

Com essa análise, Juvenal mostra a importância da educação para o movimento negro, tendo em vista que a educação é uma das poucas oportunidades de ascensão social para o povo negro. A lei 10.639/03, quando institucionalizada, veio da necessidade que os estudos africanos fossem difundidos e, a partir deles, houvesse a valorização das populações negras brasileiras e africanas. Muller e Coelho (2013) também consideram importante a rememoração da lei, pois destacam a relevância da inclusão dessa temática na educação brasileira e ressaltam o protagonismo do movimento negro na reivindicação pela introdução desses estudos na educação básica do nosso país.

Isso porque, segundo as autoras,

Os formuladores da LDB/1996 achavam desnecessário o tratamento específico da temática. Contudo, persistia a luta do movimento negro pela contemplação de suas demandas, que se pautava na CF e no fortalecimento

de uma educação antirracista. Lutava-se pela alteração do artigo 242 da CF e que mantinha a ideia do mito das três raças formadoras da nação brasileira, sem maiores destaques para a História e Cultura do Negro e da África no currículo (MULLER; COELHO, 2013, p.41).

Pode-se depreender que as discussões relacionadas às disciplinas dos estudos africanos surgiram antes mesmo da promulgação da lei 10.639/03, uma vez que o movimento negro já vinha lutando para a inserção de tais temáticas nas instituições de ensino, objetivando fortalecer o debate para uma educação antirracista. Diante disso, cabe salientar que as ações demandadas pelos movimentos negros se destacaram por meio de suas atuações frente à perspectiva educacional, explicitadas em sua luta por educação em seus protestos, divulgações na imprensa, e por leis que estivessem voltadas a atender a população negra (GOMES, 2017).

Para esse autor, essas lutas sempre existiram, e provavelmente sempre existirão, pois, a promulgação não é necessariamente uma garantia de que essas leis continuarão em vigor. Afinal, as políticas educacionais são sempre construídas a partir de demandas e incômodos de grupos que não se sentem confortáveis com alguma lacuna curricular. Por esse motivo, o movimento negro, bem como os pesquisadores, tem bastante envolvimento no protagonismo das leis educacionais voltadas para grupos que até então eram silenciados.

Segundo Andrade (2018), no início do século XX, o movimento negro passou a reivindicar não só o acesso à educação, mas o direito de se verem representados nos conteúdos e materiais escolares, como sujeitos políticos e participativos, bem como produtores de conhecimento. Pode-se ressaltar que a educação foi, e continua sendo, uma das mais importantes saídas de atuação frente ao ativismo negro no Brasil, pois

Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento e Luiza Bairros são apenas algumas dessas intelectuais, cuja produção acadêmica foi completamente marginalizada nos currículos das universidades e na formação docente, contribuindo para que tal ausência fosse sentida também nas escolas brasileiras (ANDRADE, 2018, p.87).

É possível observar que no século XX ainda havia um processo de marginalização das (dos) intelectuais negras (os). Cabe salientar que as intelectuais mencionadas discutiam os estudos afro-brasileiros, e não propriamente os estudos africanos. Ainda assim, fica nítido como as produções dessas intelectuais não eram vistas como necessárias e seus debates não eram priorizados em meio a uma maioria intelectual branca, a qual não via o porquê de priorizar estudos relacionados às temáticas negras. Diante disso, é visível a relevância da

participação e militância do movimento negro na luta pelo enaltecimento dessas discussões, pois, se hoje temos uma maior abertura para ambos os temas nas universidades, devemos isso àquelas e àqueles que vieram antes de nós.

Outra questão latente percebida durante as entrevistas foi a menção da marginalização das disciplinas dos estudos africanos como um problema social, levando em conta o racismo estrutural brasileiro. Zamparoni relatou que *“o grande problema é o racismo estrutural brasileiro, e a leitura deturpada que as pessoas têm sobre a África e os africanos e por extensão sobre os afrodescendentes”*.

Diante dessa afirmação, retoma-se Almeida (2019), que define o racismo brasileiro baseado em três pilares: individualista, institucional e estrutural. Mesmo que diversos aspectos tenham avançado – graças à luta incansável do movimento negro, pesquisadores e profissionais da educação –, ainda é preciso avançar muito para o reconhecimento e a valorização de tais demandas. Não se pode desconsiderar o fato de o racismo ser um processo político estrutural, planejado para a manutenção dos diversos poderes de um grupo social.

Ainda segundo Almeida (2019), além de estrutural, o racismo também é um processo histórico; o racismo não é só um problema econômico e político, mas sua estrutura no Brasil está ligada às características de cada formação social. Assim, pode-se compreender que as hierarquias sociais possuem, em sua maioria, classificação racial; é muito comum espaços de poder serem esmagadoramente ocupados por uma minoria branca, enquanto as periferias são ocupadas majoritariamente por pessoas negras. Isso é herança do passado escravocrata brasileiro, uma sociedade onde não existe meritocracia. Diante disso, muitos jovens negros encontram na educação um meio de ascensão social. Em adição, cabe frisar que as disciplinas dos estudos africanos não são importantes somente aos estudantes negros, por apresentarem uma condição de valorização dos estudos vindos da África, mas para todos os estudantes universitários, principalmente os futuros docentes. É necessário que estes estejam a par dessas discussões para que possam construir, nas salas de aula das escolas brasileiras, uma educação com mais equidade e igualdade entre os diferentes grupos étnicos.

Atualmente a luta por direitos continua, pois, para Almeida (2019), em uma sociedade como a que vivemos – que se percebe evoluída, moderna e globalizada –, o racismo não se apresenta de forma escancarada. Na era da inclusão, em que ser empático e respeitoso faz parte do decoro, o racismo possui seus disfarces e passa a ser mais doméstico e sutil, ao invés de direto e agressivo. É exatamente essa sutilidade que torna a luta antirracista ainda mais complexa, uma vez que é difícil lutar contra tais “sutilezas”, ou seja, contra aquilo que muitos afirmam inexistir.

Esse racismo estrutural encontra-se, por exemplo, no descaso por toda a herança cultural africana, seja ela cultural, religiosa ou fenotípica; ele consegue ser tão problemático a ponto de fazer pessoas negras desprezarem características que as remetam às suas raízes. Isso pode ter sido gerado através de um processo herdado pela colonização, no qual fomos alimentados com a ideia hierarquizada de títulos e superioridade em cima dos povos africanos. Esse descaso em relação a tudo que vem da África reflete diretamente na falta de prioridade dos estudos africanos, em nossa sociedade. Além disso, o racismo vem da prática comum de negar a existência do preconceito racial, e, conforme Petry e Dias (2018), a necessidade em denunciar esse racismo velado tem se tornado cada vez mais presente por ser esta agressão uma reprodução rotineira, praticada de forma quase que natural pelos diversos estratos da sociedade.

É preciso admitir que no Brasil racismo é algo velado, pois, os brasileiros não reconhecem que são racistas, e, por esse motivo, encontram-se tantas dificuldades na superação desse processo, que caminha a passos lentos em nossa sociedade atual. Boa parte dos brasileiros, geralmente entre a população branca, se imagina em um país onde existe uma democracia racial, na qual negros e brancos vivem em harmonia e as oportunidades entre eles são as mesmas. Essa concepção busca esconder a raiz do problema, ficando pretensamente mais cômodo, pois assim os brancos fingiriam não serem racistas e os negros fingiriam não sofrerem com o racismo.

Essa farsa diante do racismo vivido por muitos negros no Brasil pode se justificar, segundo Guimarães (1995), pelo fato de o Brasil, desde a abolição em 1888, nunca ter passado por uma segregação racial, se comparado a outros países do mundo. Isso causa a impressão de que efetivamente não há racismo no Brasil. Contudo, o nacionalismo negro, a partir dos anos 1970, pelo movimento antirracista, lutou pela valorização do legado cultural africano. Essa valorização se daria por meio da educação, demandando a inserção de conteúdos dos estudos africanos no sistema de ensino.

Cabe ressaltar que toda ideia de racismo incutida no Brasil tem sido muito bem pensada, desde o período escravocrata, na tentativa de inferiorizar pessoas negras. Para Guimarães (1995), raça e classe estão diretamente ligadas, pois boa parte da população negra se encontra na linha de pobreza, legitimando a ideia de inferioridade dessa população em detrimento de uma classe social burguesa. Esta, por sua vez, exclui pretos de espaços com representatividade política, social, cultural e intelectual, considerando tudo aquilo oriundo no continente africano, inclusive os estudos, como menos importantes. Não é por acaso que o boa parte dos currículos dos cursos de licenciatura brasileiros tem como centralidade discussões

voltadas para a Europa, pois a prioridade científica, por muito tempo, favoreceu historicamente esse grupo.

2.6. Os avanços e continuidades curriculares a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08

É necessário fazer um apontamento sobre a lei 10.639/03: ela deixa certa imprecisão em relação às áreas dos estudos afro-brasileiros e dos estudos africanos. É evidente que houve mudanças nos currículos após as leis 10.639/03 e 11.645/08, mas não deixa de existir um longo caminho a percorrer, uma vez que o movimento negro e os profissionais da educação precisaram travar uma luta diante da dubieza institucional ante a implantação de tais estudos.

Esse ainda é um processo emblemático, pois o resumo da lei 11.645/08 diz,

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da História e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e História brasileiras(NR) (BRASIL, 2008).

Assim sendo, a demanda contínua por docentes habilitados nesses conteúdos acaba recaindo quase exclusivamente sobre os cursos de licenciatura em História.

As Leis nº. 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que complementam o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Nacional – LDB – (Lei nº 9394/1996) resultantes das lutas desses movimentos sociais, demarcam uma mudança substantiva na Educação, conseqüentemente, nos currículos de todos os níveis de ensino, por corresponderem às demandas históricas das populações negras e indígenas. Trata-se da proposição de novos paradigmas educacionais, sociais e culturais para o trato pedagógico e educacional da questão étnico-racial da educação básica à universidade (MULLER; COELHO, 2013, p. 16).

É visível que a ampliação e a modificação da lei mostram uma preocupação geradora de certa valorização dos estudos africanos; porém, o que salta aos olhos é que, mesmo após duas alterações, a lei permanece exclusivamente direcionada ao ensino fundamental e médio. Apesar de a mesma ter avançado nos cursos universitários de licenciatura, sobre tudo nos de História, ela não se direciona explicitamente ao ensino superior.

Diante disso, seria interessante que as universidades pensassem maneiras de aproximara lei dos demais cursos de licenciatura, bem como criassem meios para essa aproximação, considerando a realidade estudantil e dos profissionais da educação. Isso pode ser observado a partir dos depoimentos colhidos, visto que os docentes entrevistados relataram que disciplinas relacionadas aos estudos africanos não constavam no rol de componentes obrigatórios nos cursos de licenciatura em física, química, matemática etc., e constavam, de forma esporádica, em cursos como sociologia, letras e afins.

Outra observação é que os poucos esforços continuam direcionando os conteúdos desses estudos no currículo escolar quase que exclusivamente para as áreas de educação artística, literatura e história brasileira – tal como versa a lei. Logo, é importante compreender que essa observação é feita para a lei, pois se ela não direciona esses estudos a outras disciplinas, não existe a necessidade de implementação, e os estudos africanos acabam sendo vistos como uma obrigação exclusiva dos professores da área de humanas; na prática, quase totalmente direcionada aos professores de História.

Souza (2014) chama atenção ao fato de que essa lei, além de ter tornado obrigatório o estudo da História da África e dos africanos no Brasil – em todas as instituições de ensino públicas e privadas –, tinha, naquele momento, as suas atenções voltadas exclusivamente para a educação básica.

Entretanto, no ano seguinte,

Em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação colocou a público as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, em junho daquele mesmo ano, aprovou a resolução nº17, a qual, sem deixar margem a dúvidas, estabeleceu que as medidas diziam respeito também aos docentes e gestores do ensino universitário (SOUZA,2014, p.03).

Portanto, a promulgação da lei, por si só, não é garantia da sua implementação, embora sejam inegáveis os significativos avanços no que diz respeito à pesquisa e ao ensino dos estudos africanos nas universidades federais.

Durante as entrevistas, ao serem questionados se tiveram acesso aos estudos africanos em sala de aula nas universidades, três dos sete professores responderam que não, enquanto quatro ressaltaram que tiveram, porém, de forma muito superficial. Os três docentes que não tiveram acesso aos estudos africanos como disciplinas na universidade concluíram a graduação entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000; porém, disseram que tais conteúdos chegavam de outras formas – por meio de eventos, grupos de estudos, pesquisas etc.

O professor Zamparoni, docente na UFBA das disciplinas dos estudos africanos desde 1998, ressaltou da seguinte forma essa carência nas universidades:

[...] fui professor de História da África na Universidade Federal do Mato Grosso, onde eu ingressei no ensino superior e onde eu introduzi a disciplina de História da África em 1987[...] Quando nesses anos 1984 e 1987 eu comecei a discutir a introdução da disciplina de História da África, eu resolvi fazer uma espécie de levantamento nacional, sobre onde é que essa disciplina estava sendo ensinada. Aí eu me dei conta que talvez valesse a pena ampliar não só para História, mas também para outras disciplinas da área de ciências humanas, inclusive da literatura etc. Eu constatei na altura, em meados dos anos 1980, vésperas de implantar essa disciplina no Mato Grosso, que era possível contar nos dedos das mãos onde havia qualquer disciplina sobre África, não só História. Mesmo nas grandes universidades do Sul a disciplina de História da África ou não existia e, quando existia, era optativa em um único semestre. Aqui na Bahia era a mesma coisa, disciplina era um semestre e optativa, ou seja, não integravam o currículo obrigatório dos estudantes [...].

Zamparoni demonstrou, a partir de suas experiências, a carência de disciplinas que discutissem os estudos africanos nas universidades do Brasil, especialmente nos cursos de licenciatura. Na década de 1980, não havia a priorização de tais estudos e as disciplinas eram oferecidas como optativas; a própria carência desses estudos era resultado da baixa oferta de formação acadêmica na área.

Essa situação pode ser pensada a partir da presença limitada de estudantes negros e da classe trabalhadora nas universidades, no período em questão, pois o grau de pobreza atingiu altos índices durante a recessão dos anos 1980. A porcentagem de pobres entre 1983 e 1984 ultrapassou a barreira dos 50%, havendo pouca representatividade negra nos espaços acadêmicos Barros; Henriques; Mendonça (2001).

Em contrapartida, para Schlickmann (2015), havia profissionais no campo da pesquisa que fomentavam a temática dos estudos africanos em suas obras, pois,

As preocupações e o posicionamento pelo fim do colonialismo, os debates sobre as independências africanas e as reconfigurações políticas e econômicas colocavam o continente no centro da discussão, no lugar de protagonista. Além disso, questões debatidas intensamente no Movimento Negro, como negritude e *apartheid*, também foram estudadas e publicadas por diversos pesquisadores. No Brasil, esse movimento se estende até a década de 1980, pois foi a partir daí que os autores responsáveis por essas mudanças, em sua maioria africanos, começaram a ser traduzidos e publicados no país (SCHLICKMANN,2015,p.11).

Diante disso, cabe ressaltar que os estudos africanos estavam em evidência no campo da pesquisa, em termos de quantidade, tanto de obras quanto de profissionais pesquisando a temática; porém, ainda não eram tratadas como prioridade nas salas de aula das universidades.

A luta para a inserção das disciplinas dos estudos africanos acarretou mudanças curriculares no curso de licenciatura em História. Isso porque a lei, direcionada para o ensino fundamental e médio, gerou uma demanda por esses conteúdos nos cursos de licenciaturas, de forma a atender a formação dos futuros profissionais da educação que viriam a ministrar aulas nas escolas de educação básica.

Durante as entrevistas, cinco professores reportaram a carência de materiais e a necessidade de profissionais docentes formados nos primeiros anos de institucionalização da lei. Para discutir e lecionar as disciplinas dos estudos africanos, alguns reconheceram avanços obtidos a partir da lei, tais como o surgimento de cursos de extensão e de pós-graduação. O professor José Francisco reportou: “*É diferente de hoje, a gente já tem uma vasta produção, em 2002/2003 pouquíssima coisa, né? [...]*”. Vale ressaltar que, a partir do avanço de pesquisadores nos cursos de pós-graduação, existe hoje um acesso mais facilitado a materiais da área disponibilizados nas mídias digitais.

Sobre os avanços na bibliografia relacionada aos estudos africanos, o professor Juvenal relatou que

[...]hoje ninguém mais pode dar desculpa, de que nunca ouviu falar, ou de que não tenha material, disponível. Podemos dizer que não temos todo material que nós precisamos, podemos dizer que não temos acesso às fontes africanas, aos autores africanos. Mas temos mais do que tínhamos há dez, quinze anos atrás, ou no momento em que a lei foi promulgada, ou no tempo que eu estudava, menos ainda.

Então acredito que a gente tenha um balanço bastante positivo de 2003 para cá.

Já o professor Gilson, docente na UFSB, ressaltou que a lei trouxe mudanças substanciais para a pesquisa nas universidades, com a explicação que segue:

[...]eu percebo que a lei foi um momento de virada. Porque [houve]uma série de novos cursos, programas de pós-graduação, disciplinas que foram introduzidas nas universidades. Elas surgiram a partir dessa demanda, da demanda da obrigatoriedade dos estudos africanos na educação básica.

Pelos relatos desses professores é possível analisar que os avanços posteriores à promulgação da lei podem ter contribuído diretamente para a ampliação desses estudos em nosso país. Ademais, a disponibilidade de bibliografia e demais materiais aumentou graças às pesquisas que foram, e que continuam sendo, desenvolvidas. Portanto, estes são incrementos sensíveis e um bom sinal quanto à efetividade da lei.

No entanto, cabe frisar que a lei foi pensada para potencializar estudantes da educação básica quanto aos estudos africanos, afro-brasileiros e indígenas, contribuindo para uma educação mais plural e que aborde cada um desses estudos de maneira diversificada. Dessa forma, desmitificando os estereótipos e, assim, contribuindo para a diminuição do racismo estrutural a partir de sujeitos que se identifiquem e remetam a sua ancestralidade e diversidade africana. Além de fazer com que alunos não negros, ao se inteirarem dos estudos africanos, tendam a construir olhares menos estereotipados e abertos à diversidade africana. Ao final, os estudos africanos no Brasil passaram por uma significativa ampliação. No entanto, ainda existem espaços, como os cursos de licenciatura, nos quais os estudos africanos pouco aparecem em termos de disciplinas, sendo esta uma problemática para o subsequente fortalecimento da área na formação de docentes atuantes na educação básica.

O professor Zamparoni aponta que, embora a lei tenha trazido muitos benefícios para as universidades, o mesmo avanço não pôde ser observado nas escolas brasileiras, apesar dessa lei ter sido direcionada para essas instituições de ensino. Vejamos a sua análise:

[...]a 10.639 e depois a 11.645, na verdade ela mudou, mas ela criou o clima, ela criou uma agitação, que muitas vezes essa agitação resultou em alguma coisa mais sólida, no nível do ensino nas universidades. (Ela) ainda não converteu igual solidez no ensino

fundamental e médio porque há todo tipo de reação de reclamação, etc. e de objeção e desculpa foi colocado lá[...].

Para ele, a implementação dos estudos africanos na educação básica ainda é emblemática, pois parece haver dificuldade em sair do currículo, centrado nas discussões da Europa, pré-estabelecido em algumas escolas. Esse é um sinal de que é necessário voltar a nossa atenção para a educação básica, pois os estudos africanos, bem como as discussões identitárias, ainda são tratados como pautas minoritárias em grande parte das escolas brasileiras.

Ainda existem relações emblemáticas entre o ensino superior e a educação básica, pois,

Um dos grandes temas da educação e da formação docente é sem dúvida a relação entre o ensino superior e a educação básica. Muito já se analisou e se criticou o afastamento entre a Universidade e as escolas que funciona como se a academia fosse o único espaço de criação e difusão do conhecimento e, às escolas, fosse reservado o papel apenas de reprodução, como se ela fosse mero lugar de implantação prática das orientações e diretrizes oriundas do espaço de produção científica por excelência, isto é, as Universidades (SILVA, W., 2020, p.38).

Existe uma crítica acerca dessa distinção, como se o ambiente escolar não fosse o local para se pesquisar, discutir e promover debates. Wagner Silva (2020) ressalta que a escola deveria ser a preparação de um pesquisador e a universidade, sua continuidade, formando estudantes aptos a lidar com o multiculturalismo e a pluralidade, movimentando as relações de poder entre esses grupos. Essa dificuldade em articular as discussões pode ser pensada a partir de uma linha de construção em que, culturalmente e por questões curriculares, docentes da educação básica são encorajados a lidar com a educação de forma sistemática, ou seja, que não fuja do currículo já proposto.

Nesse planejamento, a ideia de que tradições de pluralidade devem ser enxergadas somente a partir da ótica dos professores de História acaba gerando situações emblemáticas que dificultam o processo educacional e de construção de pesquisa. Tal situação pode ser pensada também na universidade, onde estudantes dos cursos de licenciatura das áreas de exatas, linguagens e biológicas, tanto professores quanto alunos, tendem a priorizar conteúdos específicos. Além de enaltecerem, escritores dos denominados “grandes clássicos” da área,

abortando a ideia de inserir estudos e protagonistas africanos nos programas de suas disciplinas.

Algo que ficou marcado nas falas dos professores entrevistados foram os estereótipos que, salvo algumas exceções, acabam sendo alimentados pelas instituições educacionais, na tentativa de construir conhecimento a partir dos estudos africanos.

Sobre essa problemática, o professor Zamparoni enfatizou que

[...]Jacabava reduzindo algumas atividadezinhas(sic), tipo, dia da consciência negra, dia do índio, em que os alunos se vestem com “tanguinha” duas penas na cabeça, uma flecha... É o índio genérico, sem internação. A mesma coisa acontecia...então, a cultura africana e a cultura afro brasileira eram a capoeira, o acarajé em alguns lugares, assim por diante, que era ensinado para as crianças e para os adolescentes[...].

Já a professora Lucia Fabiana apontou que

Porque também, se a gente deixa no campo da pesquisa, fica superficial e fica tratando como a gente tem visto nas escolas,né? De maneira folclórica, pontual, eventual. O evento “o vento leva”. Então, se continuar tratando dessa maneira no campo do evento...As questões da consciência negra, como faz essa semana(20 de novembro), chove procura. O pessoal procura bastante, me perguntando: o que é que eu faço, como é que eu faço? Eu sempre digo: não faça nada, se for para fazer essa semana, não faça nada não, deixa...Ano que vem você me procura, a gente faz o ano inteiro, eu apoio, mas agora não.

O professor Fernando, por sua vez, remeteu a essa questão comentando que

[...]Mas, por outro lado, é preciso que haja vontade política também, as escolas, a direção das escolas e as instituições de ensino precisam estar mais comprometidas com a implementação da lei, porque a gente nota ainda, que na maioria dos fatos, os estudos africanos e indígenas, são processos históricos, efemérides que são lembradas, em datas simbólicas. E quando saímos desse campo, pouco se faz e pouco se fala[...].É preciso também que as escolas básicas comecem a fazer um trabalho mais sério e que estejam mais comprometidos.

Pode-se perceber que, nesse aspecto, os três professores demonstraram sua inquietação sobre um fato que, segundo eles, é recorrente nas escolas: as leis 10.639 e 11.645 são lembradas somente em datas comemorativas e tratadas de forma superficial e folclórica. Destaca-se a crítica feita pela professora Lucia acerca da procura por professores formados na área somente nessas datas, como o dia 20 de novembro, para cumprir parcialmente aquilo que é proposto pela lei, na tentativa de tapar a lacuna existente sobre essas temáticas. O professor Fernando também pede seriedade nessas discussões, e todos eles enxergam a necessidade de que os estudos africanos sejam tratados cotidianamente e com seriedade nas escolas, promovendo discussões relevantes.

Para Guimarães (2018), os conteúdos direcionados aos estudos africanos não devem ficar restritos apenas a datas específicas no calendário escolar. A esse respeito, Mullere Coelho (2013) se reportam da seguinte forma:

Problema ainda mais grave é o desconhecimento das diretrizes curriculares decorrentes da lei 10.639 por parte significativa da comunidade escolar. A falta de informação e o despreparo das professoras em relação à temática podem impedir a realização de um trabalho pedagógico crítico com as imagens do negro que visem à superação do preconceito. Sendo o livro didático o material fundamental para muitos professores, as inconsistências podem aprofundar as práticas discriminatórias ao invés de sua superação. Verificamos, portanto, que somente com o investimento permanente na formação continuada dos professores, associada a um material didático consistente e crítico, podemos esperar significativas mudanças (MULLER; COELHO, 2013, p. 366).

Diante dessa afirmação, fica evidente que o desconhecimento das próprias diretrizes e a falta de aprofundamento teórico para tais discussões fazem parte de uma lacuna que precisa ser suprida. De fato, o capítulo IV, Art.43, dos documentos oficiais, remota à educação superior como finalidade no I e II:

I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

As diretrizes são voltadas para o pensamento reflexivo, crítico e para a formação de profissionais que não só estejam aptos ao mercado de trabalho, mas que também possam colaborar para a formação e o desenvolvimento da sociedade brasileira. Essa contribuição

pode ser pensada de várias formas e, de maneira especial, dá-se nos cursos de licenciatura, pois o futuro professor terá que lidar diariamente com a diversidade que a sala de aula oferece. Ademais, precisarão estar inteirados sobre os debates sociais, políticos e raciais que ocorrem dentro das universidades.

Infelizmente, professores que não tem acesso de maneira aprofundada aos estudos africanos na graduação chegam às escolas brasileiras podendo reforçar possíveis estereótipos – que estamos buscando superar –, como a ideia de que a população africana não contribuiu para a formação nacional brasileira, sendo agentes passivos e que não teriam tido participações relevantes na literatura, nas ciências e na matemática, por exemplo. Além de resumir o passado africano ao regime escravocrata, enaltecendo prioritariamente protagonistas e agentes históricos brancos. Essas são possíveis consequências de uma lacuna na formação de futuros docentes. Para Almeida (2019), a nossa visão estereotipada perpassa a ausência de uma desconstrução ainda na base educacional; a ideologia é uma prática e, diante dessas práticas racistas, vamos convencendo-nos de que existem lugares determinados para cada indivíduo dentro da nossa sociedade. Isso fomenta a ideia de que espaços privilegiados, como o ambiente acadêmico, não podem ser ocupados por pessoas negras.

É fundamental que ocorra uma abordagem da África plural, mostrando os contextos políticos, econômicos, culturais e sociais, com seus aspectos singulares e especificidades. Nesse sentido, é possível encontrar, entre os próprios países, elementos totalmente distintos. Contudo, muitos estudantes, quando não têm acesso a esses materiais nos cursos de licenciatura, podem reproduzir uma série de estereótipos e conceitos pejorativos sobre a diversidade africana.

Por isso é essencial que a seleção curricular considere as questões que dizem respeito às diferentes regiões da África. Também é preciso reconhecer que os intelectuais africanos carregam uma série de vivências, para além de aspectos teóricos, que também fazem contribuições nos aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais, bem como nas ciências e na matemática, devendo ser mais abordados nos cursos de licenciatura. Afinal,

[...]é “obrigatório”, nas aulas introdutórias, criar condições para que nossos futuros docentes identifiquem e superem as armadilhas teóricas e os argumentos que lançam sobre a África um olhar pejorativo. Parte fundamental desse exercício consiste na revisão da historiografia africana e africanista e no uso adequado dos conceitos e categorias empregados nos estudos sobre a África. A associação entre a leitura dos textos e o uso de imagens e mapas são instrumentos frutíferos nesses contatos iniciais com a história africana. É preciso perpetuar o paciente trabalho de reconstrução das

referências históricas e imagéticas que nossos alunos carregam acerca da África [...] (OLIVA, 2006, p.201).

Logo, ressalta-se a necessidade de “limpeza das lentes” pelas quais muitos estudantes enxergam a diversidade africana, cabendo ao profissional docente apresentar esse contexto, com cuidado ao usar conceitos e categorias. Nesse caso, é primordial abordar as diversas faces da África, ou áfricas, como as migrações, as relações conflituosas, a agricultura, sua diversidade artística etc. Afinal, boa parte dos estudantes chega aos cursos de licenciatura trazendo antigas referências de que a África e os estudos africanos estão limitados aos negros, divididos em bantos ou sudaneses. Isso torna as discussões simplistas e superficiais, pensadas intencionalmente a partir de um currículo que, visivelmente, nunca se preocupou em detalhar as especificidades relativas a este continente. Cabe frisar que o continente africano, por ser repleto de diversidade, demanda que os estudos africanos sejam pautados nesse contexto, sendo impossível a elaboração de conceitos universais para defini-los de forma generalizada.

As concepções educacionais devem estar ligadas à pluralidade, ressaltando posicionamentos políticos e ideais, para contribuir no combate ao racismo e à discriminação. Todavia, não se deve apenas ressaltar a diversidade de maneira genérica, mas também pensar que esses contextos precisam ser abordados minuciosamente, com respeito aos diferentes e às diferenças. Para Krachenski (2020), todo o rol de estereótipos foi criado de maneira intencional, sob o regime de criação e apresentação de uma “imagem” formada por significados estagnados, como um centro cultural fixo, criado em um contexto homogêneo característico de categorias que visam inferiorizar grupos que não se encaixam naquela realidade. Cabe ressaltar que a África, sendo um continente que sobreviveu às destruições promovidas pela escravização e pelo colonialismo, demonstra deter poder de resiliência e ressignificações. Estas precisam ser atualizadas ao se estudar a África, deixando de lado aquelas concepções imperiais que colocamos paradigmas brancos e europeus como o único modelo a ser seguido.

Durante as entrevistas, alguns professores destacaram que, apesar de terem ocorridos avanços pontuais a partir da lei, como a inserção das disciplinas ligadas aos estudos africanos, o currículo centralizado a questões europeias não que a Europa não deve aparecerem ou ser substituída pelo continente Africano, mas, essa distribuição curricular por vezes aparece de maneira irregular. Este, intencionalmente ou não, coloca os estudos africanos como uma disciplina “inferior” se comparada às demais. No entanto, os professores indicaram que esses temas precisariam fazer parte de todas as disciplinas, em todos os cursos de licenciatura.

Entretanto, eles quase sempre aparecem em disciplinas optativas, com exceção dos cursos licenciatura em História e em cursos pontuais da área das humanidades.

Por isso, ao ser perguntado sobre como avalia essa situação, o professor José Francisco disse que

Eu avalio como problemática, tinha colocado anteriormente, como que uma universidade, que tem um compromisso social, vai colocar profissionais que não têm a devida preparação para trabalhar com o público, se o Brasil é o segundo país em número de negros e negras do mundo, só perdendo para Nigéria, como que a gente tem cursos de todas as áreas que não vão ter essa temática?

O professor José Francisco também enalteceu que essas disciplinas deveriam ser estudadas em diversos cursos, e não somente naqueles da área de humanas. Outro professor que também reportou essa situação foi Zamparoni, ao dizer que

Mas, na graduação, a circulação, como você sabe, os currículos são muito engessados, muito amarradinhos. Então, a possibilidade dos estudantes saírem daquela gradezinha por conta dos horários, que não se ajusta devido à própria formação que a gente recebe, que é uma formação intelectual disciplinar, a gente tem pouca circulação. Nós não damos, por exemplo, uma disciplina de História da África que tenha gente da biologia querendo estudar, não tem, infelizmente não.

Assim, a dificuldade originada pelo conjunto de disciplinas específicas de cada curso fica evidente, e, por mais que as disciplinas de estudos africanos sejam disponibilizadas para outros cursos, os currículos normalmente permanecem engessados, dificultando o acesso dos estudantes a esses estudos. Dito isso, boa parte dos alunos e alunas que cursam essas disciplinas são estudantes dos cursos de licenciatura em História, uma vez que, neste curso, essas disciplinas são obrigatórias. Para Silva (2016), os documentos oficiais da educação deveriam reportar a necessidade dos cursos de licenciatura em geral se prepararem para formar profissionais da educação inteirados e aptos a levar temas sobre os estudos africanos para a sala de aula. Portanto, todos os profissionais da educação em formação deveriam ter, no rol das disciplinas obrigatórias, tais temáticas.

Em consonância, o professor Juvenal chamou a atenção sobre esse mesmo fato na UFRB, afirmando que

Essas disciplinas são abertas para qualquer estudante do centro, qualquer estudante pode se matricular, as disciplinas optativas também são ofertadas para outros cursos, mas a procura dessas disciplinas por outros cursos é limitada, pouquíssimos alunos procuram, não está incorporada nos demais cursos. No curso de História, a procura é grande, nos demais cursos, nem tanto.

Tal situação não é um fato isolado e acontece em outras universidades. Muitos veem com senso comum é que esses temas estão limitados aos cursos de licenciatura em História; então, estruturalmente, não há discussões nas universidades visando a implementação dessas disciplinas por outros cursos de licenciatura. Um ponto que precisa ser ressaltado é que os estudos africanos devem ser debatidos de maneira interdisciplinar, para que não sejam limitados a determinadas áreas científicas e, de forma sistemática, não podem se limitar a um único viés, voltado somente para as áreas de humanas. Para obter a desconstrução da ideia estereotipada da África, do ser africano e dos estudos africanos, é necessário que todas as áreas do conhecimento científico relacionadas a essas temáticas sejam debatidas nos cursos universitários de licenciatura. Com isso, seria possível conduzir um conhecimento mais aprofundado sobre o nosso próprio continente. Nesse sentido, não se pode banalizar o passado africano, mas também é preciso apresentar as evoluções, revoluções e os contextos atuais para a construção de uma memória plural a partir dos estudos africanos.

Faz-se necessário compreender que essas críticas são pautadas a partir da demanda que existe, mas que a lei deixa brechas para que outras disciplinas, tais quais como geografia, filosofia, matemática, entre outras, não estejam integradas às disciplinas dos estudos africanos. Esse problema fica ainda mais evidente nas universidades, sobretudo nos cursos de licenciatura, ambiente onde ocorre a formação dos profissionais de educação. Se a lei não é direcionada a esses cursos, não há porque cumpri-la –com exceção dos cursos de licenciatura em História, nos quais as disciplinas dos estudos africanos obtiveram um salto positivo desde a promulgação da lei. Entretanto, uma das possibilidades que podem ser pensadas para que a lei seja relativamente cumprida seria a efetivação da portaria anteriormente mencionada por Souza(2014),promulgada há mais de dez anos.

Essa demanda aparece no site do senado como ideia legislativa, ou seja, tem ocorrido uma movimentação de pessoas que enxergam essa demanda como necessária para a inclusão da lei em todos os cursos de licenciatura do ensino superior e nas demais áreas do conhecimento. Dito isso, o que aparece nas sugestões de ideias legislativas é

Uma alteração que incluía estudos africanos, afro-brasileiros e indígenas no currículo principal das licenciaturas possibilitará uma formação profissional que permita a implementação efetiva da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, o que não tem ocorrido até a presente data [11/10/2016]. A inclusão de tais estudos no currículo principal das licenciaturas da área das Ciências Humanas contribuirá para uma ruptura definitiva com o modelo eurocêntrico, cujos resquícios ainda podem ser vistos em muitas grades curriculares em toda a educação básica e superior no Brasil. O conhecimento sobre as civilizações africanas e sua diáspora, como também dos povos indígenas, e suas contribuições científicas, tecnológicas, humanas, filosóficas e históricas para a Humanidade, previamente negadas e deliberadamente ocultadas em consequência do racismo científico do século XIX, contribuirá para a superação dos preconceitos, estereótipos e intolerância das diferenças culturais e religiosas que ainda permeiam a sociedade brasileira, além de contribuir também para um panorama mais completo e correto da História da Humanidade. Tal alteração também deverá contribuir para a consolidação do Estado pluriétnico previsto na Constituição Federal e para o reconhecimento da diversidade étnica, racial, cultural e religiosa do povo brasileiro [ideia proposta por: VIDAL, Eliabe – Bahia, 11/10/2016].

Para ter sido aceita, essa proposta precisaria ter, no mínimo, 20.000 votos em 24 horas; porém, só obteve 206 e por isso foi negada. Cabe frisar que, segundo Cardoso e Castro (2015), os estudos africanos e étnico-raciais deveriam estar presentes na formação docente de maneira geral em todos os cursos de licenciatura; essa seria uma das medidas para contribuir com as discussões dos estudos africanos nas universidades.

É sabido que existe uma lacuna das disciplinas dos estudos africanos em diversos cursos de licenciatura. Uma exceção é a professora Lucia Fabiana, da UNIVASF, geógrafa e que lecionava a disciplina de estágio no curso de licenciatura em Geografia durante o semestre 2020.1. Contudo, tendo em vista que estamos em meio a uma pandemia, ela solicitou uma disciplina online denominada Geografia da África que, até o momento, nunca havia sido ofertada no curso de Geografia da Univasf, *Campus* Senhor do Bonfim. Diante da análise dos fatos, a própria oferta dessa disciplina apresenta uma carência dos estudos africanos nesse curso. No entanto, a professora ressaltou que

Essa disciplina de Geografia da África não está no plano de curso dos cursos de geografia, ela não existe, está sendo, no caso, um evento desse semestre suplementar. Eu considero que essa discussão é uma lacuna no curso de geografia da UNIVASF, não tem essa discussão, apesar de, como eu tenho dito aos meus estudantes, a diáspora, ela é uma evento fundador do Brasil. Então, não haveria como, nem lá,

nem em nenhum curso de geografia, pensar em discutir espaço geográfico brasileiro sem discutir a diáspora, sem discutir as questões da colonização, não tem como eu pensar no que o Brasil é hoje, nos lugares onde a gente ocupa, nos lugares que nos é negado, em toda a dimensão espacial de quem ocupa o centro, de quem ocupa a periferia, sem discutir as questões de negritude e da estrutura racista que é o Brasil.

A professora ressaltou a necessidade dos estudos africanos nos cursos de licenciatura em geografia, para que os futuros professores estejam mais inteirados sobre tais debates. Afinal, é impossível tratar da construção do espaço geográfico brasileiro sem debater os temas relacionados ao continente africano, bem como a importância dos países e da população africana. Diante da fala da professora, fica visível a lacuna dessas disciplinas nos demais cursos de licenciatura, pois, como ela mesma disse, era uma disciplina que não existia, posto que a maioria dos professores do *campus* tem suas especializações nas áreas de geografia física e os docentes não podem, por regras dos colegiados, lecionar em outros cursos.

A docente resalta ainda a carência dos estudos africanos no curso de geografia. Nesse caso, há uma lacuna no curso, pois o currículo possui como centralidade única os estudos sobre Europa, priorizando o pensamento colonial na escolha de disciplinas. Por isso, o colonialismo gera certo silenciamento de discussões curriculares que não sejam as tradicionais, sendo essencial que existam disciplinas dos estudos africanos, nesse caso em específico, no curso de geografia. Isso para que elas apresentem as análises geográficas de forma espacial, rompendo com a ideia de selvageria e miséria, e enalteçam as diversas territorialidades e riquezas ambientais e espaciais encontradas no território africano.

Para Mendes e Ratts (2019), é necessário que haja um currículo de geografia descolonizado e que contemple outras narrativas para a produção e construção espacial. Dessa forma, possibilitando a emancipação do pensamento geográfico, afim de permitir novas concepções científicas que possibilitem concepções relacionadas à diversidade cultural.

A riqueza histórica advinda de África é subalternizada e na maioria das vezes substituída por conhecimentos estereotipados. África como um ‘país’, uma unidade, atrelada unicamente aos processos de exploração colonial, a questões tais como pobreza e miséria, aos safáris e savanas, às perspectivas midiáticas sensacionalistas, aos conflitos “tribais” e modo de vida selvagem, são algumas das geografias imaginativas construídas ao longo do tempo e que precisam ser revistas (MENDES; RATTTS,2019, p.11).

É preciso evidenciar, ao invés de negligenciar, a disciplina dos estudos africanos nos cursos de geografia. Para a compreensão da pluridiversidade é necessário que ocorra uma educação geográfica emancipatória às margens de uma esfera colonial e voltada para as disciplinas de geografia africana. Nesses casos, é fundamental que haja uma mudança na leitura com relação às narrativas, o que implica revisões estruturais que ainda estão sendo construídas. Ainda segundo Mendes e Ratts (2019), boa parte dos materiais produzidos atualmente sobre a diversidade africana são oriundos de pesquisadores das áreas da história e antropologia, ainda carentes de geógrafos que pesquisem os estudos africanos, principalmente em se tratando do viés decolonial e da geopolítica dos povos africanos.

Ao serem questionados se as disciplinas dos estudos africanos são consideradas menos importantes que outras, as respostas dos professores entrevistados foram controversas: quatro responderam que sim; uma que não; e dois disseram que depende. José Francisco disse que *“Sim, com certeza. Os cursos são muito pesados em termos de disciplina. Porque, a carga horária de disciplinas obrigatórias que os cursos têm são muito pesadas”*.

Zamparoni justifica sua resposta afirmativa com a seguinte fala:

[...]alunos da matemática, não sei se eles têm algum ensino de como que a matemática funciona em contextos africanos, por exemplo, ou asiáticos, suponho que eles não têm. Quem está trabalhando nas escolas com essas disciplinas são professores de História e professores de literatura, professores de português, vamos dizer assim. Algumas, no ensino médio, que dão algum tempo de literatura. Então, alguns introduzem autores e autoras africanas.

Fernando, professor da UNILAB, uma universidade onde os estudos e o intercâmbio de estudantes africanos é prioridade, disse que em alguns espaços percebe essa discrepância nas discussões relacionadas aos estudos africanos:

Sim, naturalmente que sim, mesmo dentro da UNILAB, se saímos do campus dos Malês, [...]na UNILAB, que é uma universidade que foi instituída para dar centralidade aos estudos africanos, a gente tem essa lacuna, imagine as outras[...]. Portanto há um enorme desafio a ser enfrentado em relação à experiência africana, eu acredito que na maioria das universidades brasileiras é um tabu falar da África. A África é sempre um lugar que traz novidade, mas ainda é visto como exótico, de tudo aquilo que diz respeito à África.

Sobre a professora que disse não perceber um tratamento diferenciado entre as disciplinas dos estudos africanos e às demais disciplinas, trata-se de Lia Dias, também docente na UNILAB. Ela ressalta que “*não, na UNILAB as pessoas tendem a valorizar esses cursos, não veem como menos importantes não. Eles valorizam bastante e se surpreendem, isso sim, isso acontece muito nas disciplinas de arte africanas e afro-brasileira*”.

A professora Lia Dias e o professor Fernando, ambos docentes do mesmo departamento da UNILAB, possuem visões diferentes de como as disciplinas os estudos africanos são vistas nos cursos, de maneira geral. As diferentes perspectivas podem ser pensadas a partir de suas vivências, já que a professora Lia Dias percorreu toda a sua carreira profissional no Brasil, enquanto o professor Fernando é cabo-verdiano e lecionou por muito tempo nas universidades daquele país. Atualmente, ele está no Brasil, fazendo parte não só do corpo docente da UNILAB, mas também do Núcleo de Estudos Africanos a ela pertencente (CEIAFRICA)¹⁵. Provavelmente, as críticas dele estão pautadas por todas essas experiências. Apesar de concordar que no *campus* dos Malês as disciplinas dos estudos africanos são valorizadas, o professor ressalta que nos demais *campie* em outras universidades do Brasil essa carência persiste.

Faz-se importante também destacar que dois professores responderam que depende de quem analisa, pois no curso de História as disciplinas são bem aceitas, mas nos demais cursos de licenciatura, não. Este é o caso de Juvenal, professor na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e de Gilson, professor na Universidade Federal do Sul da Bahia.

Este afirmou que

Não, depende, né? Depende de quem tá olhando. Hoje em dia não é mais possível a gente ignorar os estudos africanos e ignorar a presença dos africanos. Mas, no caso, falando de experiência própria, eu vejo que ainda existe uma separação, uma espécie de segregação, dos estudos africanos com relação aos outros estudos. Porque, embora a gente tenha ali os estudos africanos, as disciplinas específicas da área são obrigatórias etc. A discussão acerca dos estudos africanos ainda não se inseriu nos tópicos que tratam de epistemologia, de teoria, de metodologia, certo? Então, eu acho importante que isso ocorra.

¹⁵ Centro de Estudos Interdisciplinares Africanos e das Diásporas (CEIAFRICA). O CEIAFRICA é um órgão suplementar vinculado à Reitoria da UNILAB para facilitar o desenvolvimento de atividades acadêmicas e administrativas relacionadas a estudos da História, da cultura e da contemporaneidade do continente africano sob todos os seus aspectos, bem como a compreensão dos processos históricos dos movimentos migratórios de seus povos e suas consequências para a formação das sociedades e culturas transatlânticas. Disponível em: <<http://unilab.edu.br/noticias/2016/05/17/>>. Acesso: 14/02/2021.

Já o professor Juvenal reafirmou da seguinte forma:

Para o curso de História, até pelo próprio perfil de nosso alunado, não. Para os demais cursos, não se dá a devida importância. Mas se você perguntar a alguém de outro curso eles vão dizer: ah, legal, mas isso não está incorporado na prática da matriz dos demais cursos.

Percebe-se então que as disciplinas dos estudos africanos não enfrentam dificuldades nos cursos de História, mas isso continua sendo um problema ante a implementação dessas disciplinas nos demais cursos de licenciatura. Excepcionalmente, pode-se destacar o curso de Pedagogia da UNILAB, no qual os professores dizem estar satisfeitos com as disciplinas; porém, saindo do *campus* dos Malês, essas disciplinas não aparecem nos currículos, conforme exposto anteriormente. É notória a carência dos estudos africanos fora do contexto dos cursos de História, visto o quão urgente esse debate é para as licenciaturas em geral.

Oliva (2006) relata que a principal dificuldade encontrada para o maior enfoque dos estudos africanos são os professores que não os levam para as salas de aula, pois, no seu processo formativo, ainda no curso de licenciatura, eles não tiveram acesso a essas temáticas. Portanto, a possível lacuna desses professores é o fato primordial que impede uma maior expansão dos estudos africanos nas licenciaturas. Por falta de uma carga horária maior, os professores também reconhecem que os conteúdos priorizados nas disciplinas continuam sendo aqueles tradicionais.

Nesse sentido, cabe a seguinte reflexão: se os estudos africanos continuarem sendo evidenciados apenas em datas esporádicas, de maneira estereotipada e em disciplinas de carga horária proporcionalmente reduzida, isso não implicará diretamente na limitação da formação dos futuros docentes, que, sem acesso a currículos plurais, estarão cada vez mais distantes de construir um paradigma educacional comprometido com o combate ao racismo estrutural?

3 OS DESAFIOS DOS ESTUDOS AFRICANOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

3.1 Estudos africanos na formação docente

Os docentes entrevistados foram questionados sobre os possíveis impactos que os estudos africanos causariam na formação dos futuros docentes da educação básica. Todos ressaltaram a importância da descolonização do currículo, e a necessidade deste deixar de ser voltado exclusivamente para a Europa, e a valorização dos estudos africanos que, conseqüentemente, os futuros profissionais levarão para as salas de aula. O currículo eurocentrado foi apontado por vários docentes como causa ao direcionar a falta de prioridade para com os estudos africanos. Por isso, segundo Silva (2020), é preciso buscar um currículo multicultural, cooperando para uma formação de futuros profissionais da educação básica, os quais estarão lidando diariamente com as especificidades de cada docente no espaço escolar.

Cabe pensar que o currículo, no espaço acadêmico, deveria estar ligado diretamente às relações sociais que vivemos atualmente; mas, na maioria das vezes, ele está pautado nas relações de poder de determinados grupos que elaboram e reproduzem uma estrutura difícil de ser modificada. Afinal, essa é a estrutura com que muitos docentes estudaram durante a sua formação universitária, e terminaram por compreendê-la como a forma ideal de trabalhar com esta demanda, por vezes, sem priorizar os estudos africanos como componente curricular integrante nos cursos de licenciatura.

Desse modo, vale pensar que

O conceito de eurocentrismo não é novo, tampouco se trata de uma categoria histórica semanticamente estabilizada; ao contrário, sua plurissignificância torna seu emprego extremamente comprometedor e arriscado, caso não sejam feitas as devidas ressalvas quanto ao contexto e ao sentido que se lhe queira dar. De qualquer maneira, tem sido vastamente utilizado nas discussões acerca dos currículos, especialmente no sentido de exprimir um ponto de vista unilateral, tendencioso e arbitrário, por privilegiar uma mundividência e uma subjetividade europeias, que, ao se afirmar como racionalidade de valor universal, desqualifica outras experiências e saberes que, afinal, compõem o complexo universo da educação (SILVA, 2020, p.28).

É fundamental que outras experiências sejam valorizadas para além daquelas que estamos habituados a discutir prioritariamente nas instituições e nos cursos, ressaltando a valorização de experiências culturais e das vivências dos estudantes de graduação, almejando

desenvolver uma educação mais plural. Ainda que o termo eurocentrismo venha sendo discutido nas questões curriculares desde meados do século XX –a partir dos avanços dos estudos africanos e (de)coloniais –,a prioridade nas instituições de ensino superior têm sido temas e materiais pautados em modelos oriundos da Europa.Mesmo com os avanços e mudanças que vêm ocorrendo desde o final do século XX, a centralidade voltada para as questões europeias continuam sendo um dos mais desafiadores obstáculos para a efetivação de uma formação docente pautada na pluralidade.Cabe salientar, que não estamos ressaltando que as experiências curriculares trazidas da Europa não são pertinentes a serem estudadas nos currículos, mas, ocorre um desequilíbrio se comparadas às demais discussões dos estudos africanos nos cursos de licenciatura.

De fato, existe uma seleção de temas e problemas que prioriza determinados materiais dos quais ela feita. É necessário fazer articulações, tanto do passado como do presente, para perceber as possíveis mudanças envolvendo esses materiais, a fim de obter autonomia e senso crítico. Necessita-se também estar aberto a mudanças, pois o currículo e a seleção de materiais devem estar aptos às transformações resultantes de relações cotidianas mutáveis, as quais se repaginam em diferentes contextos. Isso é especialmente válido no caso dos estudantes de licenciatura, futuros profissionais da educação básica e que lidarão com diferentes realidades, precisando estar a par das diversas categorias e questões financeiras, econômicas e sociais.

Consequentemente, não se deve descredibilizar os múltiplos saberes populares, étnicos e ancestrais. O saber acadêmico precisa estar inteirado dessas concepções, superando a ideia do conhecimento e matérias vindos da Europa possuem maior credibilidade na academia. No entanto, denunciar as violências sofridas pelos grupos que vivem à margem da sociedade também deveria ser um dos papéis desempenhados pelo currículo acadêmico e pelas discussões realizadas nos cursos de licenciatura.

Silva (2020) reporta que a Europa continua sendo o principal eixo de referência, e que os currículos dos cursos universitários ainda se pautam majoritariamente por essa perspectiva. Mesmo quando, eventualmente, acrescentam questões envolvendo os estudos africanos, os assuntos são tratados sob um viés eurocêntrico, como “apêndices” de uma “história geral”, gerando assim a impressão de um currículo plural.

A consequência de um currículo voltado exclusivamente para a Europa pode ser observada na promoção de uma suposta superioridade europeia, ou seja, faz com que muitos coloquem a Europa como modelo, ao passo que descredibilize tudo aquilo que seja produzido fora dela, propagando estereótipos que fortalecem o imaginário de sua primazia. Se a

sociedade é racista, provavelmente, o currículo também o será, mesmo com as inúmeras mudanças que já mencionadas. Na universidade, por muitas vezes, os currículos são programados segundo hierarquias de saberes, a partir das quais cada curso de licenciatura se pauta, no que tange aos materiais e autores que deverão ser priorizados na sua demanda educacional. Boa parte dos eventos e dos debates sobre os estudos africanos são produzidos por estudantes e professores que se identificam com esses estudos, os quais, em sua maioria, são profissionais cuja trajetória acadêmica tem sido relacionada a eles.

Para a construção de um currículo pedagógico plural, fundamentado na diversidade, é necessário um corpo docente engajado e comprometido com a pluralidade, a partir do fomento aos estudos africanos. Almeida (2019) ressalta que, para uma educação mais plural, é preciso que as universidades visem processos seletivos que incluam profissionais abertos à diversidade. Afinal, a desigualdade educacional está ligada à desigualdade racial, e há pouca representatividade nos espaços acadêmicos, tanto do corpo docente quando no corpo estudantil. Para isso, se faz necessário que a igualdade com relação ao acesso e à permanência de estudantes na universidade seja efetivada. As universidades brasileiras, de maneira geral, foram construídas a partir de uma herança eurocêntrica. Desde o início do século XIX, data das primeiras escolas superiores nacionais, elas têm se espelhando nas universidades francesas, alemãs e portuguesas. Kurz (2004) afirma que havia uma divisão visível nos espaços de ensino: de um lado, os cursos técnicos destinados à classe trabalhadora e ao aperfeiçoamento de trabalhos manuais; do outro, cursos superiores destinados à formação de profissionais da classe dominante, que poderiam se dar ao luxo de estudar e se qualificar, obtendo conhecimento de saberes que iam além da prática laboral e de questões empírico-produtivas.

Atualmente, na tentativa de equiparar possíveis diferenças, existem políticas públicas direcionadas às classes baixas, sem que haja participação dessas pessoas para a compreensão das reais necessidades. Nesse sentido, as discussões acontecem de maneira desconexa, possivelmente pela ideia neoliberal que nos condiciona a aceitar a concepção de um grupo dominado, a tomar decisões, até mesmo, na construção de ideários voltados para os mais pobres. Propositamente, determinados grupos podem impor limites para que essas políticas não se expandam na geração de uma educação libertadora. Esses impedimentos podem se dar a partir da ausência de uma construção curricular voltada à priorização dos cursos de licenciatura. Nessas práticas, os sujeitos atendidos não são agentes participativos, havendo pouca articulação entre a população e a universidade, por vezes, eivadas de distanciamentos e relações supressivas.

A dificuldade na implementação de políticas públicas educacionais pode se dar de diversas formas. Na tentativa de organizá-las e relacioná-las, Machado (2019) salienta que o trabalho de práticas excludentes nas universidades podem ocorrer de forma intencional e arraigado em contextos que visam à separação de um grupo em detrimento de outro.

Para Carvalho (2004), as universidades continuam exercendo papel semelhante aos quartéis e empresas, com disciplinas, grades curriculares, provas e afins, com o objetivo de avaliar, medir e hierarquizar os conhecimentos. Trata-se, portanto, de um sistema engessado, que obedece e reitera a ordem estabelecida; logo, é bastante difícil se desvencilhar dele, visto que todos nós fomos educados e direcionados a pensar segundo esse modelo e essa realidade.

Ainda que nós, docentes dos cursos de licenciatura, acreditemos em uma educação plural, ainda vivemos sob uma realidade pautada no tradicionalismo. Por mais que busquemos um ensino universitário pautado na construção do conhecimento, existe um sistema que nos move para uma realidade fechada e voltada para o tradicionalismo curricular.

Evidentemente, carregamos ainda uma carga muito forte de eurocentrismo, dado que todo esse modelo de academia exclusivista foi gerado no mundo europeu, que se via como homogêneo etnicamente. Dito em termos antropológicos mais soltos, havia uma etnia dominante, tanto na Europa Central, como na Inglaterra e na França: os brancos. As minorias de outras línguas que não as línguas coloniais, estavam fora desse jogo político e acadêmico. Tratava-se, na verdade, de um mundo branco, ocidental, que funcionava como se não tivesse fraturas internas de visão de mundo, que se autoproclamava universal (CARVALHO, 2004, p. 08).

A academia é cercada por estigmas, sendo um ambiente universitário e tradicional no qual muitos cursos ainda se encontram reproduzindo modelos de quarenta e/ou cinquenta anos atrás. É necessário que esse modelo institucional se atualize diante das mudanças temporais, pois podem perder a oportunidade de tornar-se uma universidade mais próxima da realidade e de contribuir para a formação de profissionais comprometidos em reunir qualificação profissional e responsabilidade social. Apesar dos marcantes avanços no ambiente acadêmico, pelos debates identitários de gênero e/ou étnico-raciais, ainda é necessário que estes se materializem de maneira mais efetiva em mudanças curriculares.

É preciso compreender que as mudanças curriculares exigem mudanças estruturais, e que a universidade deve vim a tornar-se um ambiente mais diverso e plural. Mas, cabe refletir que a universidade é uma instituição milenar que reproduzem a mesma estrutura e por isso as mudanças não são fáceis. Todavia, os fatores econômicos e a desigualdade social são alguns

dos principais percalços para o ingresso de jovens de baixa renda no ensino superior, mesmo no Brasil, onde ele é público e gratuito. Isso ocorre porque frequentar aulas em uma universidade demandam um custo financeiro relativamente alto para boa parte da população brasileira. Sendo assim, a prioridade de muitos jovens brasileiros é o trabalho, seja formal ou informal, sua garantia de sustento familiar. Como consequência, tem-se uma universidade que por vezes não representa a pluralidade, sendo um espaço que pode ser excludente com membros das classes baixas. Essas disparidades sociais fortalecem a desigualdades no ensino superior, desde o ingresso à probabilidade de evasão; problemas difíceis de serem combatidos e solucionados.

Então, cabe o incentivo de políticas públicas de curto, médio e longo prazo, que garantissem a integração social e a emancipação econômica. No entanto,

Em geral, a democratização dos sistemas universitários é analisada a montante, ou seja, a partir das “entradas” desses sistemas: tenta-se medir os efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades acadêmicas. Mas essa abordagem está longe de ser suficiente, porque o ensino superior distribui bens acadêmicos, diplomas, cujas utilidades dependem das relações existentes entre a produção de diplomas e a de empregos que exigem maiores qualificações. Podem-se considerar, como desigualdade fundamental, as desigualdades de utilidade das qualificações acadêmicas (DUBET, 2015, p. 160).

Portanto, esse é um sistema no qual os estudantes de classe baixa já ingressam num patamar desigual em relação aos demais; ainda que as políticas públicas sejam um caminho eficaz, que permite o ingresso de muitos estudantes negros e de baixa renda, esses ainda precisam se adequar ao novo ambiente universitário, que pouco se direciona a esse grupo. Nesse sentido, o que provocava a falta de pertencimento ao ambiente acadêmico é o que, para muitos, no início das políticas públicas, por exemplo, poderia ser visto como um problema. Para muitos o rendimento na universidade iria cair, com a entrada das pessoas de classes baixas. Para Wagner Silva (2020), tornar a universidade mais plural é fazer com que esse ambiente se volte todos os grupos sociais, visando um processo formativo coletivo; o ideal é pluralizar a universidade, criando um ambiente mais igualitário.

Nesse contexto, o professor José Francisco fez uma crítica ao afirmar que, apesar dos avanços, o curso de licenciatura em História continua eurocentrado:

É muito interessante porque no curso de História, a formação continua muito eurocêntrica, então os alunos sofrem um grande impacto quando vão trabalhar com História da África e com História afro-brasileira também. Então, quando eu vou trabalhar com História da África, História das Áfricas I, que vai trabalhar do século X ao século XVIII, quando eu falo que no continente africano, que para além do Egito houve outras sociedades complexas, traz um encantamento. O que é mais interessante é que muitas vezes eles já ouviram em outras aulas, só que ninguém nunca disse que aquele lugar pertence ao continente africano.

O professor acrescentou ainda que o processo de desconstrução de estereótipos relacionados aos estudos africanos acontece durante as suas aulas e, diante disso, se faz necessária a ênfase nessa temática.

Vale ressaltar que há a naturalização de materiais eurocêntricos da seleção bibliográfica, por vezes cercadas de referências tradicionais, articuladamente pensadas e impostas por um grupo para definir as bibliografias que mais predominam. Nesse caso, existe um grupo que pensa e estrutura esse currículo, enquanto há grupos silenciados, que não participam de maneira igualitária na seleção daqueles que serão princípios orientadores dos cursos de licenciatura. Como em toda escolha, essas seleções excluem temas considerados secundários.

Atualmente, é preciso compreender que não é preciso existir disputa curricular. Nesse sentido, o currículo que por vezes valoriza e centraliza a Europa resalta a dependência e a subalternização dos povos não dominantes. Essa percepção incontida fez com que, por muito tempo, os povos não-europeus buscassem assemelhar-se aos (supostos) paradigmas de superioridade, se anulando e buscando adequar-se a esses modelos alheios. Essa concepção de inferiorização dos povos colonizados que muitos alimentam até os dias atuais, sendo uma questão curricular emblemática marcada por questões que não deveriam se perpetuar na atualidade.

É importante destacar que estudantes de cursos de licenciatura que passam por uma formação pautada em um currículo que ressalte estritamente materiais e bibliografias voltados para a Europa, correm o risco de se tornarem profissionais que negligenciam debates sobre minorias político-socioculturais. Por isso, os cursos universitários precisam fortalecer a proposta de currículo plural, diverso e pautado nos estudos africanos, a fim de combater o racismo estrutural.

Diante do exposto, o professor Juvenal resalta a necessidade de uma formação na qual ocorra a valorização dos estudos africanos.

Eu sou suspeito para falar, eu acho que dá uma contribuição fundamental, de provocar uma quebra dessa lógica eurocentrada, de promover uma crítica ao material didático estabelecido, eu digo com os alunos que, no espaço de duas disciplinas, você não vai dizer tudo. Então, a gente tem a ambição apenas de que o aluno desenvolva a capacidade de desconfiar, de ter um espírito radicalmente crítico para pensar os conteúdos e os materiais que são disponibilizados para o ensino na educação básica. Nesse sentido, eu acredito que as disciplinas dão uma desarrumada significativa na cabeça dos alunos e ajuda nessa formação crítica.

Em seu comentário, o docente Juvenal destaca sua preocupação com que os futuros professores desenvolvam a capacidade de questionar e pesquisar para além do que é posto, seja no livro ou nos demais materiais didáticos; ou mesmo do que é discutido nas aulas da universidade, pois o período de um semestre é bastante curto para abordar tantos assuntos.

Pode-se dizer que, apesar do ideário de uma que por vezes é vista como “superior” vinda da Europa, o Brasil possui características marcantes oriundas das culturas africanas, consequência da diáspora de povos provenientes de diversas localidades do continente africano. Por esse motivo, os futuros profissionais da educação necessitam de uma formação plural que fomente a diversidade. Dessa forma, eles conseguirão lidar com esses temas nas salas de aulas da educação básica; logo, é primordial que haja diversidade curricular, pois, apesar dos avanços obtidos nos últimos anos, ainda há lacunas formativas que precisam ser devidamente supridas.

Em consonância, o professor José Francisco enalteceu a necessidade dessa formação plural, uma vez que ela impacta diretamente a trajetória acadêmica e profissional dos discentes no ensino superior.

Olha, eu penso que o primeiro passo é esse, da gente ter um curso que a pessoa que está saindo tenha uma formação mais plural, porque isso vai dar condições (não necessariamente vai ocorrer) que ela tenha uma sensibilidade maior, para que ela possa inclusive rever o currículo do curso[...].

Por isso, é fundamental que os estudantes de licenciatura tenham uma formação acadêmica mais plural, pois, no futuro, eles lidarão com salas de aulas diversas, compostas por alunos provenientes de realidades distintas, marcados por possíveis traumas e vivências

que o professor, por muitas vezes, desconhece. Nesse sentido, a formação plural geraria empatia e respeito nas situações que ele pode vir a encontrar em sua futura atuação docente.

Ainda nesse tema, vale pensar sobre o viés da pluralidade africana. Para Macedo (2008), não se pode dizer que existe uma identidade africana, mas sim, identidades africanas. Esse conceito ressalta a necessidade de os estudos africanos receberem maior atenção, levando discussões sobre esse assunto para as salas universitárias. De fato, essa ação não se resume a discutir temáticas pertinentes os estudos africanos de maneira vazia e superficial, uma vez que isso continuaria alimentando estereótipos.

Por isso, a professora Lia Dias também ressaltou a necessidade da diversidade na formação docente.

Eles [os estudos africanos] têm que estar presentes, eu acho, que em mais de uma disciplina, não só na disciplina de História da África, que é uma disciplina obrigatória nos cursos de História, mas essas discussões devem estar presentes em várias disciplinas e em vários cursos também. É a maneira de a gente conhecer mais sobre essas temáticas e aprofundar mais sobre elas; é sem dúvida a ampliação desses campos de atuação.

Complementando o comentário de Lia, o professor Juvenal chamou a atenção para a contribuição da diversidade do continente africano, pois, tal como ele afirmou,

Esse é um ponto essencial[...]. Então, a gente insiste sistematicamente em torno disso, de que é possível romper com a homogeneização do continente africano como uma coisa só, não é isso? E por isso nós devemos quebrar essa forma de pensamento, inclusive mudando o nosso modo de pensar e trabalhar[...]. Porque, na realidade, uma ou duas disciplinas não são capazes de pensar e trabalhar o conjunto da realidade africana, mesmo que a gente diga que não, às vezes caímos nessas de falar que é uma coisa só.

Para ele, apesar da tentativa de romper com a lógica de homogeneização do continente africano, eventualmente caímos nessa falácia, discutindo-o como se ele fosse uma coisa só, sem enaltecer a sua diversidade. Esse processo de coisificação que concebe a África (quase como um país) e não as Áfricas, de maneira plural (continental), é um resquício do entendimento social construído e difundido por interesses colonialistas e imperialistas acerca desse continente.

Diante disso, observa-se que

Com o descobrimento da América e da África, os povos autóctones recém-descobertos receberam as identidades coletivas de “índios” e “negros”. A questão colocada tanto pelos teólogos ocidentais dos séculos XVI e XVII, quanto pelos filósofos iluministas do século XVIII, era saber se esses índios e negros eram bestas ou seres humanos como os europeus. Questão cuja resposta desembocou numa classificação absurda da diversidade humana em raças superiores e inferiores. Daí a origem do racismo científico ou racialismo que, infelizmente, interfere até hoje nas relações entre seres e sociedades humanos (MUNANGA, 2015, p.05).

Para esse autor, se trata de um pensamento retrógrado reminescente, que visa inferiorizar povos negros e indígenas, além de estereotipar e homogeneizaras suas culturas. Vale ressaltar que os africanos, assim como as pessoas de quaisquer outros grupos, têm características singulares e múltiplas; logo, a difusão daquela visão hierarquizada e de inferioridade é totalmente descabida, sendo um dos resquícios coloniais e escravocratas. Então, a visão que define a Europa como paradigma a ser seguido permanece como reminiscência que, uma vez totalmente introjetada, levaria esses povos a possível negação à negação de sua própria humanidade.

Por isso, a pluralidade da África é um conceito central preconizado pelos estudos africanos. Assim sendo, é fundamental que haja diversidade na seleção curricular dos temas relativos a esse continente, o qual, por vezes, foi silenciado por concepções monoculturalistas. Então, reforça-se que a formação em cursos de licenciatura pautados pelo princípio do multiculturalismo é imprescindível, sendo que a apresentação da diversidade do continente africano permitirá a vislumbrar um Brasil tão diverso quanto suas raízes africanas.

Ainda de acordo com Munanga (2015), é preciso ir contra o ideal neoliberal homogêneo que tenta criar a falsa ideia de singularidade, enquanto, na verdade, a maioria dessas relações é conflituosa. Nesse sentido, é necessário preservar a singularidade identitária, pois são essas diferenças culturais que garantem a diversidade do continente africano. Ainda sobre diversidade, é preciso diferenciar a herança africana no Brasil das vivências e culturas africanas, para que, novamente, não caiamos no mesmo erro de cultura homogênea.

Para tal, o professor Zamparoni sugere não somente a ampliação das disciplinas de estudos africanos, mas também o aumento de sua carga horária, para que possamos ter mais tempo de contemplar materiais que mostre a diversidade do continente africano. Além disso,

indica o incentivo à pesquisa nessa temática, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, formando, assim, profissionais mais qualificados.

[...] o fenômeno que tá acontecendo, ampliar a formação de gente, de pesquisadores em nível de mestrado e doutorado para que cada vez mais a produção seja qualificada, a produção cada vez melhor, quanto mais gente estiver trabalhando em mestrado e doutorado temas africanos, mais isso vai refletir qualitativamente no ensino da graduação[...] o principal obstáculo é de fato, o racismo estrutural da sociedade brasileira, é a maneira estereotipada[...]. Então acho que tem um impacto interessante. Que só daqui um tempo a gente pode medir.

Em sua fala, Zamparoni ressalta a necessidade de expandir os estudos africanos nos cursos de pós-graduação. Nesse sentido, alguns avanços têm sido as pesquisas elaboradas desde a criação do CEAO¹⁶; os congressos e eventos que abordam essas temáticas; além do crescimento significativo de mestrados e doutorados com enfoque principal nesses estudos, o qual vem ocorrendo desde a primeira década do século XXI. Conforme Oliva (2006), a ampliação desse campo de estudo na pós-graduação ocorreu após a lei 10.639/03, demandando novos concursos públicos em diversas universidades federais.

Portanto, é preciso que esses temas estejam cada vez mais presentes no cenário da pesquisa acadêmica – como já está ocorrendo. Contudo, a maior carência ainda se encontra na formação dos profissionais na graduação, pois, caso o estudante egresso do curso de licenciatura não se interesse em ingressar em cursos temáticos de pós-graduação, provavelmente acabará tendo pouco contato com os estudos africanos. Por isso, é essencial que os cursos de licenciatura discutam a ampliação da carga horária dessas disciplinas e do uso de materiais que ressaltem a diversidade da África, contribuindo para a formação de profissionais preparados para construir conhecimento, a partir dessa temática, nas escolas.

Nesse contexto, é inegável que o racismo estrutural brasileiro se configura como um obstáculo para que os conteúdos dos estudos africanos cheguem à educação básica; por isso, esses temas devem se fazer presentes nas aulas de todos os cursos de licenciatura das universidades brasileiras. Assim, justifica-se a necessidade de se conhecer e estudar academicamente essas disciplinas, em especial, nos cursos de licenciatura, fomentando a

¹⁶ Além do pioneirismo na institucionalização dos estudos africanos no Brasil, em 1959, esta instituição inovou esse campo de pesquisa ao inaugurar, em 2005, o Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (POS-AFRO), com essas duas áreas de concentração que o nomeia distintas entre si. Disponível em: <https://posafro.ufba.br/pt-br/historico>. Acesso: 23/10/2021.

valorização da diversidade do continente africano, bem como a quebra dos estereótipos e das visões preconceituosas historicamente construídas.

Em concordância, o artigo 52 do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) afirma que as universidades são instituições pluridisciplinares, sendo uma de suas características o estudo aprofundado de temas e problemas bastante relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto do regional e nacional. Diante dos documentos oficiais, fica explícito que, ao menos na letra da lei, existe um incentivo para o estudo da diversidade:

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2004, p. 07).

Para Guimarães (2018), as pautas relacionadas aos estudos étnicos, de diversidade e sobre o racismo são urgentes e precisam, para além dos conteúdos já ministrados nas universidades, que os egressos – futuros professores – saiam inteirados dos referidos temas, seja por meio de eventos, cursos ou formações complementares. Também é preciso que, em todas as licenciaturas, sem distinção por área, os futuros profissionais tenham acesso a um currículo plural. Trata-se, portanto, da necessidade de rompermos com a abordagem eurocêntrica que ainda se configura como a principal diretriz do currículo (GUIMARÃES, 2018, p.17).

Além disso, segundo Pereira (2012), dez anos após a promulgação da lei, muitas universidades já haviam incluído os estudos africanos como disciplina acadêmica obrigatória e, para além do campo da pesquisa, passaram a dar maior ênfase a essas temáticas em sala de aula. Isso graças ao aumento do número de cursos de pós-graduação e de professores por eles formados. Então, essas disciplinas passaram a ser incorporadas nas aulas das universidades e, atualmente, estão no rol dos componentes curriculares obrigatórios de todos os cursos de História das universidades federais baianas.

É importante analisar que, dos professores entrevistados, quatro são historiadores: José Francisco, Zamparoni, Juvenal e Gilson, sendo que todos eles lecionam nos cursos de licenciatura em História de suas respectivas universidades. Eles dizem que, apesar de alguns

percalços – como carga horária, acesso a materiais, entre outros –, as disciplinas têm avançado. A mesma análise pode ser feita a partir das entrevistas com o professor Fernando e com a professora Lia Dias, embora estes atuem no curso de pedagogia da UNILAB, universidade onde os estudos africanos são prioridade para as licenciaturas.

Em contrapartida, salta aos olhos a falta de prioridade com que as disciplinas de estudos africanos têm sido vistas no curso de licenciatura em geografia (único curso de licenciatura do campus do Senhor Bonfim da UNIVASF), conforme apontado pela professora Lucia Fabiana. Segundo Silva (2018), a transversalidade do currículo e das disciplinas dos estudos africanos se mostra limitada à realidade dos cursos de história; ainda que existam vários profissionais lutando para que as mudanças curriculares sejam ainda mais abrangentes, o fato é que elas não aparecem como uma preocupação latente por parte da maioria dos outros professores. Isso dificulta o processo de implementação dessas disciplinas nos demais cursos de licenciatura.

A expansão das disciplinas dos estudos africanos pelos demais cursos de licenciatura, para além da História, é fundamental. Muitos cursos da área de exatas, como as licenciaturas em Matemática, dificilmente possuem essas disciplinas como obrigatórias, algo que poderia somar aos conteúdos gerais dos componentes curriculares dessas licenciaturas. Nesse sentido, cabe pensar que a lei, apesar de estar direcionada às áreas de ciências humanas e para a educação básica, tem o papel de superar a ausência de conteúdos e a lacuna deixada pelo silenciamento curricular desses temas. Para Santos e Souza(2018), a formação inicial de docentes nos cursos de licenciatura em Matemática possui uma carga horária de disciplinas obrigatórias maior que a de disciplinas optativas, as quais são pautadas nas áreas pedagógicas e voltadas para a diversidade do continente africano. Isso resulta em um distanciando dos futuros docentes em relação a essas temáticas, que serão posteriormente trabalhadas em sala de aula. Portanto, há certa resistência dos professores à inserção dos estudos africanos nos currículos das licenciaturas em Matemática por docentes, pois

[...]já existem ideias matemáticas originárias do continente africano que são incorporadas no ensino da matemática no Brasil e noutros países das Américas. No entanto, esta incorporação acontece inconscientemente, implicitamente ou ‘às escondidas’, porque a grande maioria dos professores não conhece a origem histórica das mesmas ideias (GUEDES,2011, p.90).

Percebe-se que esta é uma falha que precisa ser corrigida, pois pensar nos estudos africanos é também incluir docentes de todas as áreas, reconhecendo a necessidade da sua

inserção no rol de disciplinas obrigatórias entre os diferentes cursos de licenciatura. Dessa forma, se obterá um cenário onde os professores estarão mais alinhados aos princípios da pluralidade proporcionados pelos estudos africanos, podendo leva-los para as suas aulas.

3.2 Estudos africanos e a comunidade externa da universidade

Os estudos africanos precisam estar alinhados às discussões externas à universidade, interagindo e dialogando com as culturas locais onde cada uma das instituições está situada. Nesse sentido, um importante escopo da pesquisa é verificar como os docentes percebem a inserção local dessas temáticas, sobretudo nos jovens ambientes universitários interiorizados onde, até então, elas eram oficialmente escassas ou mesmo inexistentes. Em relação a esse tema, os professores entrevistados foram questionados se e como as disciplinas dos estudos africanos chegam à comunidade externa. Suas respostas foram as seguintes.

Para José Francisco,

Sim, e não. Sim porque alguns eventos inclusive envolvem as três universidades públicas da cidade, tanto a UFOB, como a UNEB e o IFBA, por meio do grupo chamado SECONBA, que é a Semana de Consciência Negra de Barreiras. Então a gente já chegou a fazer curso de formação com os professores da região, não só envolvendo Barreiras, como São Desidério, Luís Eduardo Magalhães, entre outras cidades no entorno, para preparação mesmo para trabalhar com temáticas ligadas à lei 10.639 e a Lei 11645/2008[...]. Nesse sentido, então, mostrando a abrangência muito maior do que só Universidade, do que só a UFOB. Outros eventos, por exemplo, tivemos um lançamento do livro organizado por uma colega, Napoliana Pereira Santana, que inclusive tem publicação minha e do próprio professor Gilson Brandão, e que a gente fez o lançamento junto com outros livros também; inclusive, na época eu lancei o meu livro, que era sobre a Relação Brasil-Angola na universidade.

Por sua vez, o professor Juvenal diz que

Chega, mas é irregular, em alguns casos, há um engajamento maior, no nosso caso, como a gente trabalha com formação de professores, como nosso mestrado incorpora, e nosso mestrado é profissional, porque metade dos nossos estudantes precisam ser professores, tem que ser gente que esteja atuando na rede básica, é um critério de entrada, então, isso promove uma conexão, as atividades, tem um foco

em atrair, envolver e dialogar com os professores que estão em atividade nos municípios[...].Eu tenho dúvida e cabe examinar se essa conexão é suficiente;eu acho que precisamos fazer mais, desconfio que precisaríamos fazer mais, mas são balanços que a gente deveria fazer e vamos fazendo permanentemente.

Na opinião de Zamparoni,

Os programas de pós-graduação têm [diferentes] linhas de pesquisa. Em geral, ele é voltado para estudantes de mestrado e doutorado, mas eu, por exemplo, convido os meus estudantes de graduação a participarem dos grupos de pesquisa. A universidade, por seu lado, promove cursos de extensão fora, e atividades de extensão, aí é mais aberto para a comunidade, então, a gente faz, por exemplo, no Pós-Afro, estamos instalados no prédio do CEAQ, então a gente organiza eventos: são palestras públicas para a comunidade em geral, de todo tipo, com convidados estrangeiros, com nós, a gente abre uma palestra que, teoricamente, poderia ficar restrito somente aos estudantes e à comunidade acadêmica, e a gente faz para comunidade baiana como todo.

Gilson faz a seguinte crítica,

Então, essa é uma crítica que é possível ser feita, né? Majoritariamente, o público dessas discussões é universitário. Embora eles sejam abertos à comunidade, a maior parte dos frequentadores é público universitário. Eu acho que é urgente a gente promover ações de extensão, e ações de extensão que de fato cheguem às comunidades, ou, pelo menos, como uma forma de formação complementar para os professores da Educação Básica, ou que haja pesquisas desenvolvidas em conjunto com a comunidade, acho importante [...]. Mas, no caso da UFSB, eu vejo que ainda é um desafio, muito embora o Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais tem como prerrogativa, pelo fato principalmente de ser um programa de mestrado profissional, existe uma série de prerrogativas para que haja essa conexão, que haja essa extensão universitária. Mas, no que diz respeito aos eventos, por exemplo, eu vejo que eles ainda são majoritariamente para o público universitário.

Enquanto Fernando relata a seguinte problemática,

Bem, eu acredito que, os estudantes possam ter um efeito multiplicador, como eu falei, nós já ministramos vários cursos envolvendo professores da rede pública, né? Mas não vai além disso, [...]os africanos que vivem ali, nós, para eles, todo mundo é angolano só pelo fato de considerar todos nós como angolanos já mostramos o preconceito que existe em relação à África, em relação aos africanos, e em relação à própria UNILAB. O que mostra que própria UNILAB não estava tendo o impacto que deveria, na própria cidade[...]eu não estou desmerecendo aquilo que já foi feito, mas é preciso que, a universidade faça um trabalho de extensão para trazer a comunidade para dentro da UNILAB, a gente tem feito esse trabalho, mas é um trabalho que precisa ser feito com muito mais intensidade.

Diante das situações relatadas acima, parece existir intercorrências, pois, essa ligação acontece de maneira pontual eventos e momentos específicos da comunidade com a universidade. Isso pode ser pensado a partir de diversos fatores; talvez, a universidade seja tida como um ambiente que ainda ocorre determinada segregação, fazendo com que a comunidade externa não se sinta pertencente a ele, e, possivelmente, esta seja a razão de tal distanciamento. É importante considerar que:

As estruturas econômicas e a condição de classe e, também, à valorização institucional que expede os diplomas/certificações, estabelecem os diferentes papéis a serem assumidos na sociedade pelos concluintes, fortalecem a “distinção” e reforçam o elitismo do ensino superior, apesar da sua expansão (PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012, p. 207).

Por isso, é importante que indaguemos: para quem essas universidades foram criadas? A quais públicos elas atendem? Tendo em vista que a expansão universitária é um acontecimento recente na Bahia, ainda existe um longo caminho até que essas instituições possam vir a se tornar ambientes inclusivos, e para que as comunidades locais se sintam pertencentes a elas. Afinal, quem custeia toda a infra estrutura universitária é a massa trabalhadora, dentre os quais muitos nunca tiveram acesso ao ensino superior.

Também vale ressaltar que o sistema de pesquisa e extensão surgiu no Brasil com a Universidade de São Paulo, no início do século XX, reproduzindo o modelo europeu do XIX. Nogueira(2008) afirma que esses cursos de extensão não foram originalmente criados para atender a população externa; eles foram pensados e elaborados pela própria universidade, estando voltados exclusivamente para elas próprias.

Portanto, por muito tempo, as universidades brasileiras se basearam nesses dois modelos de extensão de caráter assistencialista, de curta duração e sem objetivos específicos.

Apesar de esses modelos apresentar em alternativas de vivências para o público universitário, ele oferece à comunidade externa muito pouco daquilo que a instituição poderia proporcionar. O relacionamento entre comunidade e universidade deve ser pautado no diálogo; porém, o que acontece muitas vezes é a universidade chegar com “propostas” estabelecidas para atuar nas comunidades. Se houvesse trocas de experiências, ambas seriam beneficiadas.

Percebe-se, então, que muito foi feito, mas, as relações entre a universidade e a comunidade permanecem distantes, pois para Nogueira(2008) o contexto em que a universidade foi criada pouco contempla a inserção da comunidade; e por vezes a universidade reproduz um modelo excludente que constroi valores muito específicos, de grupos sociais privilegiados. Por isso, há percalços para uma abertura a diversidade curricular, sendo complicado incluir novas realidades alheias à sala de aula tradicional, como principais fontes de construção do conhecimento. Faz-se necessário a admissão de outros espaços, além da sala de aula, como locais de extensão-pesquisa-ensino-aprendizagem.

É preciso reconhecer também que, a partir dos projetos universitários de extensão, é possível construir pontes e redes fortalecedoras, enfrentando o distanciamento existente entre a comunidade e a universidade; inclusive, tratando de conteúdos próximos à realidade na qual a comunidade está inserida. Nesse sentido, cabe refletir que o fator complicador é fruto de um contexto estrutural. Ele é agravado ao trabalharmos com estudos africanos, uma vez que estes também podem ser silenciados pela estrutura já estabelecida do saber-poder curricular universitário, que, em última análise, define o que é (ou não) do seu interesse.

É inegável que a relação entre a comunidade externa e a universidade, bem como a inserção dos estudos africanos, aumenta o potencial dos cursos de licenciatura em preparar profissionais mais atentos às causas e aos grupos sociais excluídos. Ademais, é fundamental que haja um maior comprometimento da universidade com a comunidade que a cerca, pensando para além dos seus muros, considerando que a sociedade tem passado por profundas transformações; desse modo, é necessário que a universidade repense sua estrutura a partir do cotidiano.

3.3A carga horária das disciplinas dos estudos africanos nos cursos de licenciatura

Sobre a carga horária obrigatória das disciplinas dos estudos africanos, ofertada nas diferentes universidades federais baianas, os professores que lecionam esses componentes curriculares divergiram em suas respostas: enquanto quatro deles afirmaram que a carga horária atual é suficiente, três responderam que não. Em consonância, todos ressaltaram

que, apesar dos avanços nos estudos africanos, os currículos acadêmicos demandam modificações para que promovam uma formação plural adequada e suficiente, além de contribuir para o combate ao racismo e para a compreensão da diversidade das Áfricas.

O continente africano é bastante diverso, nos aspectos geográficos, políticos, econômicos, artísticos e linguísticos, seja no passado ou no presente. Sua geografia é caracterizada por uma vegetação rica e climas variados, assim como as etnias que habitam esse espaço. Por isso, é preciso olhar para esse continente sem a visão estereotipada a que somos ensinados a ver; porém, esse é um processo de longa data, pois crescemos aprendendo acabamos e reproduzimos uma série de preconceitos aprendidos nos veículos midiáticos. Um exemplo dessas mídias são as histórias de Tarzan, que disseminam o imaginário de selvageria e exotismo. Para Macedo (2008), faz-se necessário remover o termo “África” do nosso vocabulário ao se referir a determinado acontecimento ocorrido em algum dos países do continente. Afinal, existem várias “Áfricas” – unidas e distantes – resultantes da complexa diversidade existente nesse continente.

Vale lembrar que essa diversidade foi intencionalmente “diluída” nos livros didáticos, graças ao currículo que não favorece as discussões sobre os estudos africanos, com base na falta de informações, ou mesmo no falseamento dos fatos. Nesse sentido, os africanos escravizados no Brasil proviam de culturas diversas, as quais, intencionalmente buscaram unificar, na intenção de nivelar e excluir esses grupos tão primordiais para a formação territorial e cultural do Brasil. Graças aos estudos africanos, a compreensão das inúmeras influências advindas da diversidade cultural negra trazida para o Brasil ficou bastante nítida, por exemplo, a grande variedade gêneros musicais afro-brasileiros. Segundo Marques (1996), a música popular brasileira se constituiu a partir dos diversos ritmos, melodias, cantos e instrumentos africanos; este é o caso das rodas de samba, dos maracatus, afoxés, batuques, emboladas e afins, manifestações possuidoras desta influência. A música é somente um entre os muitos aspectos culturais ancestrais herdados da diversidade do continente africano.

Em termos da carga horária das disciplinas de estudos africanos, o professor José Francisco acredita que ela seja suficiente. Segundo este professor

[...]ela contempla muito bem o curso de História. Então, nós temos uma carga horária de dois semestres de 50 horas, então, História das Áfricas I, História das Áfricas II, [...] sendo uma carga horária de 50 horas onde o aluno também vai poder optar por estender isso para mais 50 horas. Porque, assim, tem dois cursos de História: bacharelado e licenciatura. [...]. Então, quer dizer, eles saem com,

vamos pensar, na carga horária de minimamente 200 horas de conteúdos ligados à lei 10.639.

Ainda sobre esse assunto, a professora Lia Dias, docente na UNILAB, comentou o seguinte sobre os estudos africanos:

Eu não posso falar por todos os componentes, mas dos que costumo oferecer, que são Arte africana e afro brasileira na educação, Lugares de Memória e Ensino de História que também tem como foco os países que no currículo da Unilab são chamados como países da integração, portanto os Palop's e Timor Leste. Em relação ao componente de Ensino de História e de Arte Africana e Afro-brasileira eu acho a carga horária de 60h pequena, mas é a carga horária possível, considerando a importância de diversos outros componentes obrigatórios. Os conteúdos trabalhados nesses dois componentes é muito grande e o ideal é que tivéssemos mais tempo ou outros componentes correlatos[...]

Por outro lado, o professor Fernando, que atua na mesma instituição, ressaltou que

No caso concreto dos cursos que eu já participei, sim, porque, como eu disse, eu pertencço ao colegiado de Pedagogia e também do curso de bacharelado em Humanidades, mas eu noto também que no curso de História, de Ciências Sociais, de Relações Internacionais, que são licenciaturas e especializações, a gente nota que a maioria das disciplinas se volta para esse campo de estudos. Então, eu considero que não há discriminação, do ponto de vista das disciplinas[...]. Portanto, o campus dos malês a gente nota que é um caso à parte, até porque (tem) a localização geográfica no estado da Bahia, São Francisco do Conde. A gente nota que as próprias constituições dos cursos e das disciplinas já refletem um enorme comprometimento com essas áreas do conhecimento, e mesmo professoras e professores que fazem concurso.

Portanto, o professor Fernando diz estar satisfeito com as disciplinas ofertadas, bem como sua carga horária no *campus* dos Malês (prioritariamente ligada à área das humanas); porém, em outros *campi* fora da Bahia – onde prevalecem os cursos de exatas –, por mais que a universidade tenha sido criada para fomentar tais temáticas, essas discussões aparecem menor escala.

Novamente, precisa-se ressaltar que as disciplinas dos estudos africanos têm aparecido pouco nos cursos de licenciatura das universidades federais baianas, com exceção dos cursos de História. Nos demais cursos, essas disciplinas aparecem muito pouco, ou não se apresentam de forma que perpassasse todo o currículo dos cursos de licenciatura. No caso dos cursos que possuem conteúdos ligados aos estudos africanos, a partir da análise dos relatos coletados, a carga horária dessas disciplinas parece ser suficiente para a construção identitária, além de contribuir para a quebra de estereótipos. Entretanto, é preciso compreender que esse passo deve ser dado por todos os profissionais da educação; afinal, como eles discutirão essa temática nas salas de aulas em que ao menos tenham tido acesso a elas em sua formação?

Nesse contexto, ainda existem obstáculos que dificultam a inserção da carga horária das disciplinas dos estudos africanos nos currículos obrigatórios da totalidade dos cursos de licenciatura do ensino superior. Um desses obstáculos reside no desconhecimento acerca da necessidade desses estudos para a promoção de uma formação mais plural. Afinal, a África ainda é vista como uma entidade homogênea e historicamente detratada seja pela negação de suas particularidades intracontinentais, seja por sua inferiorização em relação à Europa.

Em termos de carga horária, o professor Zamparoni avaliou seu impacto na formação docente como suficiente. Apesar disso, ele ressaltou que o momento político atual pode impactar diretamente os avanços em relação aos estudos africanos, justificando da seguinte maneira: *“então, aos poucos, esse movimento está acontecendo, quanto tempo que ele vai durar eu não sei, porque nós estamos no regime político em que é avesso a tudo isso, não só não incentiva como prejudica então as disciplinas”*.

É importante pensar que o regime político vigente pode impactar as discussões pertinentes aos cursos de humanas, pois o currículo é uma relação de poder, e ele é, na maioria das vezes, elaborado de maneira vertical. Diante disso,

Compreendermos que um currículo não é um recorte tecnicamente neutro dos conteúdos universais disponíveis para a humanidade, realizado por indivíduos-históricos. Muito ao contrário, como o comprovam exaustivamente mais de cinquenta anos de estudos sobre currículos, eles são produtos de contextos sociais, econômicos, culturais e políticos específicos. Assim, com as disciplinas acadêmicas e escolares, ambos devem ser pensados como construções sociais e historicamente determinadas (PEREIRA, 2012, p. 145).

É sabido que o currículo é emblemático e repleto de relações, por vezes conflituosas. Faz-se necessário considerar as discussões culturais, sociais e políticas, as quais impactam

diretamente em quem, e para quem esses currículos estão sendo pensados, não somente deixando-o no papel. Logo, ele precisa ser executado com respeito ao envolvimento dos diferentes sujeitos, em toda a expressão da sua diversidade.

Sobre a carga horária, os professores Juvenal e Gilson disseram que atualmente ela não é suficiente, e destacaram a ideia de que o currículo se mantém eurocêntrico. Juvenal discutiu a questão da seguinte forma:

Você me pergunta se é suficiente, eu digo que não, porque, na realidade, o grande problema nosso não é apenas ter uma matriz e eu inserir a essa matriz alguns pontos de História da África. Na realidade, a gente precisaria, em minha opinião, inverter toda a matriz, para tirar a Europa do centro. Na verdade, o que a gente faz no Brasil, continuamos com uma visão tradicional, histórica, centrada na Europa e coloca aqui: uma pitada de índio, uma pitada de África... é importante, é um passo! Mas, como eu posso discutir História moderna sem pensar os estados africanos naquele momento, como eu posso discutir História antiga que aborda todo processo de hominização, todo processo de formação da humanidade e não dizer onde esse processo aconteceu, sabendo que o surgimento do homem, parte da História da África.

Em consonância, o professor Gilson afirma que os estudos africanos continuam sendo apreendidos como uma disciplina minoritária:

Então, eu assumi na UFOB a cadeira de História da África, só que embora tenha havido a inserção dos estudos africanos da disciplina de História da África, ela se mantinha como ela era na USP para mim. Ela era minoritária com relação aos outros, embora tivesse mais do que na USP, porque na USP só tinha História da África. Quando eu comecei a dar aula já era África I e África II, já teve aí um aumento, mas que eu vejo como pequeno se a gente for analisar em comparação com as outras disciplinas da área da História, porque você tem Antiga I e II; Medieval I e II; Moderna I e II; Contemporânea I e II.[...] Então, o currículo permanece eurocêntrico, a gente sabe disso, e a introdução dos estudos africanos promovem, ou pelo menos deveriam promover, uma reflexão acerca da transformação desses currículos, e mesmo na UFSB, que é onde eu trabalho hoje, nos componentes ou nas disciplinas, elas são minoritárias e optativas. Então a gente tem na estrutura, na verdade, alguns cursos. Aliás, alguns componentes na área dos estudos africanos são obrigatórios nas licenciaturas, mas, de maneira geral, são componentes de menos horas e optativos, pelo menos os que eu tenho tido contato ultimamente. Então eu [os] vejo ainda como algo

minoritário, mas também muito complexo porque a introdução desses estudos na estrutura curricular tradicional é, em si, conflituosa por conta de questões epistemológicas. Mesmo quando você insere os estudos africanos, você, necessariamente, tem que repensar todo o modo como essas pessoas estão pensadas, e por isso eu avalio [a carga horária destinada aos estudos africanos] como minoritária.

Gilson ressaltou uma dificuldade, e até um conflito, para que essa mudança curricular aconteça, já que existe uma estrutura tida como “certa”, sendo que toda estrutura curricular que escape disso não funcionaria ou não seria aceita.

Cabe pensar que os currículos possibilitam uma análise a partir das relações políticas e históricas; aquilo que se trabalha nos cursos de licenciatura e nas salas das universidades é fruto de criteriosas seleções. Não é por acaso que esses materiais estão ali, servindo de aporte teórico das discussões; mesmo que o conhecimento científico possua liberdade, há também amarras, e quem o produz precisa se adequar a esse contexto. A exclusão de determinados materiais considerados desnecessários promove o seu próprio apagamento programático; portanto, a descolonização do currículo se torna um fator primordial para o rompimento desse processo de silenciamento.

É evidente a dificuldade no rompimento desse processo curricular tradicional universitário, pois boa parte dos profissionais de educação básica aprendeu a partir dele. Cabe frisar que não podemos ter uma visão ingênua sobre os currículos, pois as mudanças não são repentinas, elas acontecem em passos lentos, quando ocorrem. Afinal, as relações são conflituosas e emblemáticas ao abordar essas possíveis mudanças. Tais relações podem ainda ser mais conflituosas quando se envolvem divergências ideológicas, políticas, sociais e econômicas.

Sobre a importância modificação da matriz curricular, o professor Juvenal argumentou:

Sim, eu acho o desafio que nós temos agora é o de repensar estruturalmente a matriz curricular de todos os cursos de História, o que foi feito até aqui foi importante, foi incluída a discussão dos estudos africanos, ok. Mas, repito, isso é uma gota no oceano que continua sendo uma matriz toda ela centrada no domínio do pensamento da cultura ocidental. É importante romper com essa lógica, não é possível que eu tenha História da África e que eu tenha História moderna, História antiga e História medieval. E, quando você vai ver, a discussão desse conteúdo é centrada [n] a História da Europa. [...]. Para mim, o grande desafio é fazer um ataque a essa

lógica curricular, então, uma disciplina de História moderna, tem que discutir os estados europeus, estados modernos, os estados africanos, e assim por diante.

O professor Gilson também fez uma sugestão para mudanças na estrutura curricular:

A sugestão de mudança que eu daria seria aquela que é a mais trabalhosa, mas, enfim, é mais difícil de efetivar: a inserção dos estudos africanos não só por disciplinas específicas, mas nas ementas de toda estruturação curricular, ou seja, seria necessária toda uma adequação da estruturação curricular. Porém, é muito difícil, porque os professores já têm toda uma visão de mundo, uma leitura de mundo, uma formação bastante específica que dificulta essa alteração de paradigma. Mas, se fosse para ter uma modificação, seria essa, mas como seria praticamente impossível mudar isso, nos cursos ministrados por outros professores, da mesma forma que é muito difícil mudar a estrutura curricular.

Desse modo, os professores Gilson e Juvenal tentaram demonstrar os limites e as possibilidades para a real inclusão dos estudos da História da África nos currículos dos cursos de História. O ideal seria incluir diretamente os estudos africanos, de modo a controverter a centralidade restrita a Europa, ou seja, começar a repensar os estudos africanos como protagonistas, e não como apêndices dentro dos currículos.

Os estudos africanos precisam perpassar todos os cursos de licenciatura, pois, a trajetória do continente africano, no passado e no presente, praticamente não é discutida nos cursos universitários de maneira geral. Ademais, há alunos egressos dos cursos de licenciatura que, por não terem tido acesso a essas discussões durante a graduação, reproduzem na sala de aula a mesma visão homogênea relativa à África, sem compreender a diversidade caracterizada por este continente. Cabe ressaltar que os aspectos do continente africano deveriam ser mais estudados, pois nele ocorreu o desenvolvimento de diversas formações políticas, econômicas e socioculturais; não se pode pensar a África sob um prisma reducionista que a subdivide em apenas dois povos, bantos e sudaneses.

(PEREIRA 2012, p. 21) destaca a importância de estudar tais demandas para entender o currículo. Apesar das influências europeias, é necessário discutir

A possibilidade de avançar na compreensão das disputas e tensões intervenientes na fabricação do currículo e das disciplinas acadêmicas no Brasil, sobre as quais conhecemos muito pouco. O que talvez possa ser

explicado pela visão, da qual não partilhamos, de que o currículo universitário deriva diretamente do conhecimento científico acumulado, e que sua dinâmica (inclusão/exclusão de conteúdos e disciplinas) responderia às alterações do conhecimento na ciência de referência (PEREIRA, 2012, p. 21).

Todo currículo é feito com base em seleções, sendo necessário pensar as razões para isso. Especialmente em se tratando das disciplinas referentes à Europa, uma vez que elas em sua maioria, são priorizadas em detrimento das demais. Isso é um fato que precisa ser analisado com cuidado: estamos dando a devida prioridade aos estudos africanos? Temos um currículo que contribui para que as discussões enfoquem a diversidade? Daí a necessidade de quebrar a estrutura-lógica, o que poderá acarretar um processo de difíceis embates, além de requerer avanços mais profundos.

3.4 Quanto à bibliografia utilizada

Quando questionados sobre a bibliografia relativa aos estudos africanos utilizada em seus cursos universitários, os docentes foram unânimes ao destacar o uso de meios virtuais/digitais/tecnológicos. É sabido que, com o avanço dos meios eletrônicos, as fontes de pesquisa *online* deram um salto e o acesso à bibliografia foi bastante facilitado. Atualmente, em relação ao acesso aos materiais por eles disponibilizados, os professores disseram não ter grandes problemas.

Em contrapartida, quando se trata do acervo das bibliotecas das respectivas universidades, todos os docentes, com exceção do professor Zamparoni, afirmaram ter carência de bibliografia. Nesse sentido, pode-se apontar possíveis razões para isso; uma delas seria que essas universidades são consideradas jovens e, por terem surgido nesse contexto de salto tecnológico, a aquisição de livros físicos não teria sido prioridade. Para Souza (2014), a aceleração tecnológica nos últimos séculos deu saltos inimagináveis, mudando radicalmente a forma de se pensar os livros e materiais didáticos, pois o acesso às informações disponíveis hoje em dia é consideravelmente maior que no passado. Pode-se salientar que, atualmente, existe uma maior facilidade para encontrar livros, revistas e materiais didáticos. A reduzida aquisição de bibliografias dos estudos africanos também pode ser resultado dos currículos universitários que não priorizam essas discussões, e que por vezes consideram os estudos africanos menos importantes, não vendo necessidade em adquirir livros dessa temática para as suas bibliotecas.

Para Oliva (2008), existem diversas limitações que contribuem para esse descaso na academia, como os preconceitos existentes na sociedade brasileira e a “desatenção” das editoras sobre esse tema. Isso dificulta a expansão das bibliografias dos estudos africanos nas universidades, quando comparadas a outras disciplinas.

Nesse contexto, a UFBA se mostra uma exceção, por ser uma das universidades mais antigas do Brasil e possuir o CEAO, presente na universidade desde 1959. Portanto, ela é um dos centros de referência nas pesquisas relacionadas aos estudos africanos, sendo uma instituição rica em materiais temáticos disponíveis para uso nas salas das universidades. Por esse motivo a UFBA possui um acervo temático sobre os estudos africanos vasto diante das demais universidades baianas, pois algumas destas não têm sequer dez anos de existência.

Para o professor José Francisco,

A biblioteca da UFOB é uma biblioteca nova. Deficitária na área de humanas e aí tem uma coisa que você percebe, por exemplo: o curso de direito é bem mais novo do que o de História, o acervo deles já é mais significativo. [...]. Um grande problema, muitas vezes adquire um livro e eles não podem sair. Então, o que ocorre comigo, por essa minha trajetória de praticamente 18 anos trabalhando com a temática, adquirindo livros e tudo mais, eu disponibilizo em PDF. Então eu já tenho um drive no meu e-mail, com a seleção de textos onde a questão de História da África procura trabalhar as complexidades, mostrar os outros tipos de sociedades, e mentalidades em África I e África II.

Desse modo, o professor José Francisco reforçou o argumento, ao relatar que alguns cursos mais recentes, como o de Direito, possuem um acervo maior comparado ao acervo bibliográfico do curso de licenciatura em História. Isso denota a prioridade dada a determinados cursos que por vezes, não é equivalente aos cursos de licenciatura e materiais bibliográficos dos estudos africanos. Segundo Prestes *et al.* (2012), por mais que tenha havido uma expansão do ensino superior, como ingresso de uma massa de pessoas historicamente excluídas pelo ambiente acadêmico, isso não significa a mudança e a pluralidade.

Segundo o Ministério da Educação, o número de matrículas no ensino superior tem sido crescente, mostrando os impactos da democratização do ensino superior, por meio desses quadros quantitativos significativos. Contudo, o ambiente acadêmico permanece aos moldes tradicionais mesmo com o incremento quantitativo de vagas, boa parte da população de

classe baixa permanece de fora, devido às desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil.

Portanto, é necessário que as relações sejam mais democráticas no ambiente universitário, pois:

Nesse sentido, em relação à questão da democracia, é preciso muito mais, é preciso democratizar a universidade por dentro e por fora. É preciso que um maior número de trabalhadores tenha acesso à universidade, mas também as relações internas da universidade precisam ser democratizadas. Não basta eleger os dirigentes. Às vezes, nos apegamos a um certo ritualismo mecânico e não avançamos na democratização das relações entre os diferentes segmentos da universidade. As relações entre professores e alunos precisam ser, de fato, relações educativas, dialógicas (FREIRE, 2004, p.160).

O ambiente acadêmico precisa ter maior atenção diante dos fatos apresentados. Apesar das políticas públicas terem alcançado patamares satisfatórios no ingresso de estudantes de classe média, a classe baixa permanece fora do ambiente universitário, por conta da desigualdade social e das dificuldades em manter-se estudando.

O conhecimento acadêmico não deve ser obrigatório a todos os cidadãos, mas estes devem possuir o direito de escolha sobre a formação no ensino superior. Entretanto, não é de interesse de determinados grupos, que a massa popular esteja frequentando os bancos universitários, pois conhecimento é uma fonte de poder. Para o grupo que preza pelo ambiente acadêmico como separatista, não é interessante que os cidadãos estejam aptos a questionar e se impor diante das desigualdades. Por isso, a universidade também é o lugar de se fazer política. Muitos preferem acreditar que essas diferenças não existem, seja ao defenderem uma suposta isonomia ou ao negarem sua existência. Já que muitas vezes esse é o encaminhamento mais cômodo, pois assim somos todos poupados de tentar resolvê-lo.

Nesse contexto, a professora Lia Dias e o professor Fernando, ambos da UNILAB, também destacam essa dificuldade.

Lia Dias explica que

É uma biblioteca muito pequena, tem livros que são atualizados, publicações novas, mas não tem tanta diversidade. Então, têm poucos, que são livros bons, que têm realmente a ver com as discussões dos nossos cursos, mas não tem muita variedade é muito restrito, o material.. Principalmente para essas disciplinas de arte africana, por exemplo, não tinha praticamente nada, [...]E com o ensino à distância eu pensei nos livros disponíveis online, a gente sempre usou livros que

já estavam disponíveis na internet, PDF que o professor tem, ou o próprio professor digitaliza. No meu caso, eu também seleciono livros e textos que estão disponíveis na internet.

De certa forma, o depoimento do professor Fernando complementa os argumentos apontados pela professora Lia, ao dizer que

Hoje, as novas mídias nos proporcionam um canal muito vasto de produções, tanto no nível do Brasil, como o nível do continente africano. E então isso tem facilitado de fato, para que nós tenhamos acesso, portanto, aos materiais bibliográficos. Em nível da biblioteca da UNILAB, a gente nota um grande desfalque. Há um interesse pela aquisição de livros, e revistas, mas a burocracia acaba por atrapalhar bastante. Eu mesmo estou à frente de um centro há mais de quatro anos, que a gente tem tentado com a UNILAB, da gente conseguir digitalizar os antigos gráficos da antiga Casa das Áfricas, que, portanto, é um arquivo muito rico, em matéria de autores africanos. [...]a gente não tem conseguido fazer esse trabalho.

Em concordância, os professores Juvenal e Gilson expressaram a mesma problemática, ao relataram que o acervo é limitado e enfrenta dificuldades para sua renovação e ampliação. Eles também destacaram o papel especial que o acervo digital ocupa nas atividades de ensino e pesquisa.

O professor Gilson, sobretudo, acrescentou que:

Depois da própria lei, nós passamos a ter uma série de pesquisas, uma série de estudos novos sobre o tema, que acabou gerando uma série de avanços, uma produção de livros didáticos, paradidáticos, teóricos, enfim, [diversas produções] sobre o tema [...]. Nós temos muitos problemas do tipo: obras que são clássicas, que já estão fora de catálogo, e que não podem ser compradas, obras clássicas dentro dos próprios estudos africanos. Muitas vezes a gente precisa trabalhar com a digitalização do material e a sua difusão por meio do sigaa[sistema de gestão acadêmica]. Então a gente disponibiliza esse material, por meio eletrônico, e eu tenho que trabalhar também com bibliografia eletrônica disponível em artigos, teses, que a gente encontra hoje no meio digital, só que a universidade ainda é muito elitizada nesse sentido, [uma vez que] as grandes universidades detêm as grandes bibliotecas [...]. Então, essa coisa do acesso à bibliografia é uma questão bastante séria para a gente nas universidades interiorizadas.

A professora Lucia Fabiana, por sua vez, disse que, como as disciplinas dos estudos africanos não são aplicadas no curso de Geografia, além de estarmos em meio a uma pandemia, ela recorre a um drive montado para essa disciplina em específico:

A bibliografia é de acesso a um drive, já tinha recebido, já tem um tempo, chamada “Preta Teca”. Eu tive acesso no mestrado e aí eu fui selecionando. E também das leituras que eu já tinha, aquela coleção de História [Geral] da África [editada pela UNESCO], coleção maravilhosa. Encontrei esse material, essa bibliografia, o que eu não encontrei eu comprei e digitalizei para dar acesso aos estudantes.

As universidades federais baianas vêm passando por diversos problemas relacionados à falta de investimento na aquisição de livros, sendo bibliotecas novas que não são tratadas como prioridade para o poder público. Algo que também precisa ser levado em conta é o recente avanço tecnológico; nesse caso, as bibliotecas universitárias têm tido que evoluir para acompanhar esses avanços, o que tem resultado em uma gama gigantesca de materiais digitais, disponíveis na internet, bem como revistas eletrônicas.

Logo, as bibliotecas podem permanecer com acervos físicos, mas também eletrônicos, visto que todo e qualquer sistema vem passando por adequações a partir das mudanças tecnológicas e sociais. De fato, elas só sobrevivem se estiverem abertas às adaptações, facilitando o acesso dos usuários das bibliotecas e contribuindo para que os cursos de graduação sejam muito mais acessíveis e democráticos quanto ao acesso às bibliografias. Nesse sentido, tanto as universidades quanto os espaços inseridos no meio acadêmico estão se reinventando, fazendo da tecnologia uma aliada na expansão de materiais científicos que antes ficavam restritos aos espaços da biblioteca.

Ademais, as bibliotecas universitárias necessitam se mostrar mais alinhadas aos materiais que reportam as discussões teóricas voltadas para as temáticas dos estudos africanos. Esse foi um dos questionamentos feitos aos docentes entrevistados, as solicitações de livros que reportem sobre os estudos africanos, já que por vezes, encontra-se limitada. Existem também questões geográficas, uma vez que essas universidades estão localizadas no interior e há demora quanto ao transporte dos livros comprados em ambiente virtual. Enquanto, por um lado, o avanço tecnológico tem auxiliado a dinamicidade e a interação de materiais bibliográficos, por outro, temas dificuldades das bibliotecas universitárias ao serem resistente às novas mudanças.

Quanto à formação da coleção de biblioteca, o diferencial se dá pela filtragem adequada das informações obedecendo a padrões estabelecidos de seleção que garantam a disponibilidade de obras confiáveis nos diversos suportes informacionais. Assim, é imprescindível conhecer as necessidades da comunidade, principalmente para a biblioteca pública, a fim de permitir um planejamento com qualidade e eficácia no desenvolvimento e formação das coleções (FRANÇA; CARVALHO, 2014, p. 26).

Nesse sentido, é um desafio lidar com essas transformações ao longo do tempo, pois elas impactam todo um modelo que funciona, por isso, cabe agregar novos métodos, mas, não é preciso excluir a biblioteca física para utilizar os materiais virtuais. É notória a existência de problemáticas relacionadas ao investimento e à priorização de recursos destinados para melhorar o acervo de materiais dos estudos africanos. Essa situação é consequência de uma exclusão curricular intencional; portanto, ainda há barreiras e desafios a serem ultrapassados para que haja uma maior igualdade quanto à propagação dessas bibliografias nas bibliotecas universitárias.

Mesmo não tendo questionado o acervo bibliotecário da universidade em que leciona, o professor Zamparoni, assim como os demais, usufrui de meios eletrônicos, pela facilidade de acesso.

Muito mais acessíveis, hoje você tem um conjunto de publicações de obras etc., inclusive de graça. Editoras publicam artigos de revistas brasileiras, os artigos são artigos gratuitos, disponíveis online. Tivemos, finalmente, a edição completa da História Geral da África, são aqueles volumes bastante situados historicamente, dentro de um certo momento histórico da produção intelectual dos africanos, pesquisadores africanos. Mas, fundamental até hoje, eu uso muito no ensino da graduação para discutir o conteúdo e a maneira como eles são construídos, as questões teóricas e as políticas envolvidas na própria elaboração dos textos.

Portanto, com esse avanço das tecnologias, aumentou a facilidade de acesso a uma ampla produção de materiais especializados. Para Pereira (2012), as novas dinâmicas tecnológicas e as novas configurações do mundo da produção contribuíram com a formação de indivíduos capazes de se adequar a essas mudanças e se inteirar dos temas.

Muitos professores mencionaram que utilizam a coleção *História Geral da África*, material editado e disponibilizado pela UNESCO.

Em 1964, a UNESCO dava início a uma tarefa sem precedentes: contar a História da África a partir da perspectiva dos próprios africanos. Mostrar ao mundo, por exemplo, que diversas técnicas e tecnologias hoje utilizadas são originárias do continente, bem como provar que a região era constituída por sociedades organizadas, e não por tribos, como se costuma pensar. Quase 30 anos depois, 350 cientistas coordenados por um comitê formado por 39 especialistas, dois terços deles africanos, completaram o desafio de reconstruir a historiografia africana livre de estereótipos e do olhar estrangeiro. Estavam completas as quase dez mil páginas dos oito volumes da Coleção História Geral da África, editada em inglês, francês e árabe entres as décadas de 1980 e 1990(BRASIL,2018).

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2018), essas obras apresentam uma visão da História da África vinda de dentro do continente; uma tentativa de demonstrar uma percepção da História da África que não se limita ao tráfico de escravos e à pobreza. Para apresentar à população brasileira esse novo olhar sobre o continente africano, a UNESCO no Brasil, junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC) e à Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), disponibilizaram uma edição completa em português da coleção, considerada uma das principais obras de referência sobre os estudos africanos. O objetivo dessa iniciativa foi preencher uma lacuna na formação brasileira a respeito do legado do continente africano para a nossa identidade nacional. O Brasil, bem como outros países de língua portuguesa, agora tem a oportunidade de conhecer a Coleção História Geral da África. A coleção foi lançada em uma solenidade em Brasília, em 2010, com a presença dos ministros da educação e da cultura.

Portanto, destaca-se o impacto da expansão tecnológica sobre os acervos e para a produção dos estudos africanos, que teve, como um dos pontos centrais, a parceria entre o Ministério da Educação e a UNESCO. Dessa parceria surgiu o projeto *Brasil - África: Histórias cruzadas*, que reuniu 500 especialistas dos estudos africanos em todo o mundo, visando à propagação de obras da área para cursos de licenciatura – no âmbito da formação docente – e para todos os demais níveis de ensino. Afinal, o intuito era promover a valorização e o reconhecimento da diversidade presente no continente africano, com base na propagação de materiais que abordassem os estudos africanos no Brasil, garantindo que essa História, tanto oral quanto escrita, tivesse um maior avanço na educação brasileira.

3.5 O Produto didático

A partir da pesquisa, identificou-se que ainda há um distanciamento entre a universidade e a sociedade derredor; muitas das discussões sobre os estudos africanos, propostas e construídas a partir das disciplinas nas universidades, não chegam à educação básica, tampouco na comunidade geral. Observou-se que, apesar dos avanços significativos obtidos nas relações entre a universidade e a comunidade – a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, bem como da elaboração de projetos –, o distanciamento social e intelectual persiste. Na maioria das vezes, a universidade se coloca como instituição capaz de levar o conhecimento até a comunidade, sem perceber que esta também tem muito a oferecer. Na maioria das vezes, são projetos de pesquisa de curta duração e que, quando terminam, a aproximação também desaparece, e o distanciamento entre a comunidade externa e a universidade permanece. Então, é preciso que haja maior interação entre esses grupos, para além dos momentos em que os projetos estejam atuantes. No modelo atual, a academia pesquisa e estuda sobre a comunidade, mas a comunidade vivencia e frequenta pouco o espaço acadêmico; não se apropria das discussões teóricas que são debatidas nas universidades, muito menos das leituras muitas vezes escritas com base nas comunidades indígenas e quilombolas.

Dessa forma, o produto didático resultante da pesquisa realizada nesta dissertação consiste em um *website*, visando contribuir para a interação e aproximação da comunidade externa com as vivências e os materiais pesquisados na universidade. O objetivo é tornar disponíveis as entrevistas completas com os professores que lecionam as disciplinas de estudos africanos nas universidades federais baianas e que foram utilizadas para a construção deste trabalho, além de um acervo digital que possa ser utilizado como material de pesquisa pelo público que (está e) não está oficialmente matriculado na universidade.

Também estão disponíveis neste *website* os textos utilizados pelos professores entrevistados nas disciplinas que eles lecionam, afim de aproximar a comunidade da realidade acadêmica. Afinal, como exposto, mesmo com a expansão universitária nas diferentes regiões interioranas da Bahia, a maioria da população de classe baixa e que reside no interior dessas regiões não possui condições financeiras de se manter no ensino superior. Esse é um objetivo que ainda precisamos buscar, pois todos devem ter a oportunidade de escolher acessar ou não o ensino superior.

Com base nisso, esses materiais serão propagados, na tentativa de facilitar o acesso às bibliografias trabalhadas nas universidades por aqueles que queiram pesquisá-las e adquiri-las. A bibliografia disponibilizada também será usada para contribuir com a diversidade do continente africano a partir de textos referentes à arte, geografia e história africana,

contribuindo para a compreensão da pluralidade dos diferentes países da África. Além de colaborar para o rompimento dos estereótipos associados aos países da África e permitir que brasileiros e baianos se enxerguem como herdeiros das ricas culturas africanas. É sabido que os currículos dos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras não priorizam os estudos africanos, logo, a disponibilização de materiais pelo *website* colaborará, mesmo sutilmente, para a luta pelo fim do racismo estrutural no Brasil.

No *website* também são encontradas sugestões de *links* para acessar bibliografias e outros materiais didáticos, buscando expandir ainda mais o acesso a esses conteúdos. Afinal, a presença nessa plataforma digital os tornará mais acessíveis a quaisquer públicos que queiram lê-los e discuti-los, aproximando a universidade e os estudos africanos da população. O principal objetivo, portanto, é promover a discussão sobre o ensino dos estudos africanos na formação docente, a partir das bibliografias básicas utilizadas por estas disciplinas nos cursos de licenciatura das universidades federais baianas.

Finalmente, reconhece-se que há um longo caminho a percorrer nos estudos africanos nas universidades brasileiras, mas é inegável como o avanço tecnológico tem ajudado, por meio do acesso aos materiais digitais. Por isso, escolheu-se o meio digital para facilitar o acesso aos materiais bibliográficos de forma condensada. Nesse sentido, o *website* não será só uma fonte de pesquisa de materiais dos estudos africanos, mas também um ambiente interativo, contando com sugestões de materiais, *links*, livros e revistas, permitindo que a comunidade externa também possa dialogar com a construção desse material.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos, percebem-se os avanços significativos obtidos desde a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, como exemplo, a expansão das universidades interioranas. Apesar das muitas dificuldades, deve-se considerar que o ensino superior atualmente é bem mais democrático do que há vinte anos, assim como o progresso das disciplinas dos estudos africanos nos cursos de licenciatura das universidades federais baianas. Afinal, esses estudos começaram a ganhar espaço na maioria das universidades graças às demandas geradas pela referida lei.

Como foi apresentado ao longo deste trabalho, a própria lei é direcionada à educação básica; porém, ela gerou uma demanda nos cursos de licenciatura em história. Isso foi apontado pelos professores entrevistados que as disciplinas dos estudos africanos conquistaram seu espaço no rol das obrigatórias dos cursos de licenciatura em história, apesar de os currículos desses cursos ainda serem considerados eurocêntricos pela maioria dos docentes.

Cabe salientar que no curso de Pedagogia da UNILAB, os profissionais conseguem trabalhar essas disciplinas, mas, saindo do *campus* dos Malês, situado na Bahia, e se direcionando aos outros cursos de outros *campi*, essas discussões não aparecem com tanta evidência. Quanto à UNIVASF, fica visível a carência dos estudos africanos nos cursos, uma vez que a professora reafirma como necessária essa demanda para os futuros profissionais da educação, já que a disciplina se apresenta de maneira esporádica no currículo.

Quanto ao acesso a materiais bibliográficos dessas disciplinas, é visível que boa parte se apropria do uso da tecnologia e do acesso aos novos materiais digitais; porém, carecem de bibliotecas com mais exemplares físicos sobre os estudos africanos. O que salta aos olhos é que, de forma unânime, todos os professores relataram que as disciplinas dos estudos africanos não chegam para boa parte da comunidade externa à universidade, demonstrando que, nas instituições de ensino superior, ocorre certo distanciamento com relação a esses estudos, uma problemática que ainda precisa ser superada em nossa sociedade.

Com base nesta pesquisa, fica evidente o processo geográfico de expansão das universidades interioranas na Bahia; porém, esse espaço universitário continua sendo ocupado por uma parcela economicamente privilegiada da sociedade, visto que existem percalços que potencializam a evasão e o trancamento das matrículas no ensino superior entre os alunos de baixa renda devido a fatores laborais e econômicos. Mesmo localizadas no interior e geograficamente próximas dessa população, a desigualdade social ainda reduz o acesso dessa

população à universidade. Tal desigualdade tem se acentuado cada vez mais, gerando discrepâncias nos âmbitos social, econômico e educacional.

Ao se fazer um comparativo com o passado, conclui-se que estamos progredindo, mesmo que em passos lentos, graças às políticas públicas empregadas para diminuir as desigualdades educacionais. São exemplos dessas políticas a implantação das cotas raciais, o SISU, as bolsas e os diversos auxílios que facilitam a permanência dos estudantes de baixa renda no espaço acadêmico. Contudo, é necessária não somente a manutenção individual dessas pessoas, mas ações de longo prazo que reduzam as disparidades sociais, garantindo que essas pessoas tenham a possibilidade de cursar a universidade, sem ter o aspecto econômico como empecilho.

Diante deste estudo, percebe-se de que as disciplinas dos estudos africanos carecem de mais atenção nos cursos de licenciatura das universidades, pois esses debates têm conseguido mais espaço apenas nos cursos de História. Isso graças à demanda gerada pela lei 10.639/03, posteriormente ampliada para 11.645/08, que direciona o ensino dos estudos africanos e afro-brasileiros preferencialmente para as áreas de história, artes e linguagens. Talvez essa limitação no corpo da lei deixe margem para que ela não seja efetivamente ampliada aos demais cursos de licenciatura.

Ao menos nos cursos de licenciatura em História, segundo os docentes entrevistados, essas disciplinas conseguiram conquistar seu espaço no rol dos componentes obrigatórios, apesar dos inúmeros percalços e dos currículos, considerados eurocêntricos por boa parte dos profissionais. Cabe salientar que no curso de Pedagogia da UNILAB, os docentes que lecionam essas disciplinas relataram a existência de um currículo onde essas disciplinas estão inseridas.

Quanto às disciplinas dos estudos africanos, cabe enaltecer que elas contribuem para uma formação mais plural, favorecendo um currículo mais diversos, e que busca enaltecer a diversidade do continente africano, a fim de desmistificar os estereótipos que inferiorizamos aspectos culturais, econômicos e sociais desse continente. Com relação à carga horária, é visível que ainda existe uma necessidade de ampliação, para que ele contribua para o processo de desconstrução do racismo que ainda está enraizado em nossa sociedade, empoderando indivíduos sobre as pautas relativas ao combate ao racismo estrutural. Afinal, só existirão sujeitos emancipados e assíduos nessa luta a partir da expansão do seu conhecimento e saindo da redoma.

O que salta aos olhos é que, de forma unânime, todos os docentes relataram a necessidade de expansão das disciplinas dos estudos africanos, permitindo que elas alcancem a comunidade externa à universidade. Apesar dos eventos e projetos de pesquisa, a aproximação entre esses grupos e a universidade ainda é episódico e pontual; embora haja ações unilaterais da universidade em relação a algumas comunidades, entretanto, não há espaço para que as comunidades se insiram plenamente na universidade. Esse distanciamento tem fundamentos culturais, e é como se as discussões emanadas do povo não pudessem ser incorporadas à realidade científica da universidade. Por isso, trata-se de uma demanda que precisa ser alterada em nossa sociedade, e que a expansão dos estudos africanos, devido sua natureza interdisciplinar, dialógica e popular, poderá ajudar a viabilizar essas transformações.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 162p.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Metodologia de Ensino da Universidade Brasileira: Elementos de uma Trajetória. *In*:4.ed. CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). **Temas e Textos em Metodologias do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 57 – 69.
- ANDRADE, M. P. de. Lélia Gonzales e o Papel da Educação para o Feminismo Negro Brasileiro. **Revista Interritórios**, Recife, v. 4, n. 6, p. 75 – 92, 2018.
- ARAÚJO, M. T. de. O Papel da Imprensa Negra Brasileira. **Revista ALTERJOR**, São Paulo, v. 2, p. 212 – 228, 2019.
- ARAÚJO, M. A. D. de. PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI ,2010 - **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, 2010.
- ARROYO, M.G. Pobreza, Desigualdades e Educação. Módulo Introdutório. *In*: Ministério da Educação. **Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Brasília, DF, 2015. 37p. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2021.
- BARBOSA, M. L. de O. Expansão, Diversificação, Democratização: Questões de Pesquisa sobre os Rumos do Ensino Superior no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v.28, n. 74, p. 247 - 253, 2015.
- BARROS, R. P. de.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. Desigualdade e Pobreza no Brasil: Retrato de uma Estabilidade Inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 123 – 142, 2000.
- BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa, com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2018. 508p.
- BERSANI, H. Aportes Teóricos e Reflexões sobre o Racismo Estrutural no Brasil. **Extraprensa**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 175 – 196, 2018.
- BORGOLTE, M. Wie Europa seine Vielfalt fand. *In*: joas, h., wiegandt, k. (coord.), **Die kulturellen Werte Europas**. 2.a ed. Frankfurt am Main: Fischer, 2005. 117-163p.
- BOAVENTURA, E. M. **A Construção da Universidade Baiana – Origens, Missões e Afrodescendência**.1.ed. Salvador: EDUFBA, 2009. 272p.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Democratização e Expansão da Educação Superior no País**: 2003 - 2014. Brasília, DF, 2014. 106p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. In: Reestruturação e Expansão das Universidade Federais – Diretrizes Gerais. 2007. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **História Geral da África**. 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/14-historia-geral-da-africa>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. de O. Revisitando a História da Universidade no Brasil: Política de Criação, Autonomia e Docência. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, n. 12, p. 43 – 63, 2009.

CABAÇO, J. L. **Apropriação Cultural e Desenvolvimento**. In. Seminário Internacional Brasil-África, 2., 2006, Tocantins (não publicado).

CAMELO FILHO, J. V. A Dinâmica Política, Econômica e Social do Rio São Francisco e do Seu Vale. **Revista do Departamento de Geografia**, USP, São Paulo, v. 17, p. 83 – 93, 2005.

CARDOSO, I. A.; CASTRO, R. M. de. A Ausência/Presença das Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Pedagogia: o Caso da UNESP/Marília. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 91 – 115, 2015.

CARVALHO, J. J. de. A Prática da Extensão como Resistência ao Eurocentrismo, ao Racismo e à Mercantilização da Universidade. **Série Antropologia**, Brasília, n. 363, 2004. 23p.

CERQUEIRA NETO, S. P. G. de. O Extremo Sul da Bahia que Não Pertence a Bahia: Da Fragmentação Estadual à Busca de Uma Identidade Regional. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 13, n. 41, p. 307 – 319, 2012.

CHAUI, M. A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, n. 5 – 15, 2003.

CORRÊA, D. C. Uma Civilização em Desenvolvimento e os Desbravadores de uma Região: Emergência e Reminiscências de Narrativas Históricas Colonialistas e os Rastros da Reinvenção do Oeste da Bahia, em Barreiras, na Segunda Metade do Século XX. **Revista do Coletivo Secomba**, Barreiras, v. 2, n. 1, p. 03 – 16, 2018.

COSTA E SILVA, A.da. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Ed. UFRJ, 2003. 287p.

DUBET, F. Qual Democratização do Ensino Superior? **Caderno CRH**, Salvador, v.28, n. 74, p. 255 -265, 2015.

EPIFANIA, A. G. de. O Processo de “Transição” entre a Região Cultural do Recôncavo Baiano para a Região Metropolitana De Salvador: O Caso da Cidade de Candeias – Bahia. *In: Simpósio Cidades Médias e Pequenas da Bahia*, 4., 2014, Barreiras. **Anais[...]**. Barreiras: UFOB, 2014. 14p.

FEIERMAN, S. African Histories and the Dissolution of World History. *In: BATES, R. H.; MUDIMBE, V. Y.; O’BARR, J. (ed). Africa and the Disciplines: The Contributions of Research in Africa do the Social Sciences and Humanities*. Chicago: University of Chicago Press, 1993. p. 167 – 212.

FERREIRA, R. A institucionalização dos Estudos Africanos nos Estados Unidos: Advento consolidação e transformações. University of Virginia. Corcoran Department of History. Randall Hall, Charlottesville. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 59, 2010. 73-90p.

FIALHO, N. H. **Universidade Multicampi**. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 128p.

FREIRE, A. M. A. (org). **Pedagogia da Tolerância**. 1.ed. Rio de Janeiro: Editoria Paz e Terra, 2004. 400p.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação**.1.ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 160p.

GONÇALVES, E. de S. **As Propagandas do ENEM, PROUNI e FIES no Processo de Ampliação do Acesso ao Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020. 145p.

GONZALES, L.; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. 1.ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. 114p.

GRAÇA, P. B. Pluralismo Metodológico dos Estudos Africanos. *In: REI, J. E.; FERNANDES, F.; FARIA, M. (org.)*. Atas – II Encontro Internacional de Investigação e Reflexão. **Revista de Estudos Cabo-Verdianos**, Cabo Verde, nº especial, p. 59-68, 2014.

GUEDES, P. O Projeto ‘Brasil-África: Histórias Cruzadas’. *In: Conferencia Interamericana de Educación Matemática*, 13., 2011, Recife. **Anais[...]**. Recife, UFPE, 2011. 11p.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de Negros às Universidades Públicas. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 118, p. 247 – 268, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da Democracia Racial. **Tempo Social**, revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269 – 287, 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. Racism and Anti-Racism in Brazil: A Postmodern Perspective. In: BOWSER, B. (ed.) **Racism and Anti-Racism in a World Perspective**. 1.ed. London: Sage, 1995. p. 208-226.

GUIMARÃES, C. S. **História da África no Ensino Superior: A Formação dos Professores de História e a Prática Docente**. 2018. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. 205p.

HOUNTODJI, P. J. Conhecimento de África, Conhecimento de Africanos: Duas Perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 149 – 160, 2008.

JOUTARD, P. Desafios à História Oral do Século XXI. In: FERREIRA, M. de M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (org.). **História Oral: Desafios para o Século XXI**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 31-45.

KRACHENSKI, N. O Pequeno Colonizador: *Timtim na África* e os Estereótipos Coloniais (Bélgica, 1930 – 1031). **Revista Diálogos Mediterrâneos**, Curitiba, n. 19, p. 127 – 142, 2020.

KURZ, R. A Revolução das Boas Maneiras – Rotulação Fraudulenta e Fraude de Entoação no Novo Kitsch da Consternação e Culto do Ressentimento da "Krisis" e da "Streifzüge". In: ARAÚJO, F. **Arquivo Marxista na Internet**, 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kurz/2004/07/maneiras.htm>. Acesso em: 15 out. 2021.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 1.ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1990. 476p.

MACEDO, J. R. (org). **Desvendando a História da África**. 1.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. 240p.

MACHADO, S. A Permanência de Estudantes Cotistas no Ensino Superior – Políticas Sociais que Oscilam entre Perspectivas Inclusivas e Práticas Excludentes – Um Estudo no IFRJ/Realengo. In: Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social, 3., 2019, Florianópolis. **Anais[...]**. Florianópolis, UFSC, 2019. 12p.

MACIEL, D. A. S. **Políticas Públicas e Democratização Educacional: Acesso e Permanência no Ensino Superior através do Programa Reuni**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Programa de Pós-Graduação EISU/IHAC, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014. 121p.

MALOMALO, B. Desafios da Gestão Multicultural numa Universidade Internacional: Caso da UNILAB. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 14, n. 26, p. 75 – 100, 2018.

MARÇAL, J. A. **Políticas Afirmativas para Negros nas Universidades Federais entre 2002 – 2012: Processos e Sentidos na UNB, UFPR E UFBA**. Tese (Doutorado em Educação) Setor de ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2016. 75p.

MENDES, R. A.; RATTS, A. O Lugar da África no Ensino de Geografia. *In: Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia*, 13., 2019, São Paulo. **Anais[...]**. São Paulo, USP, 2019. 13p.

MONDARDO, M. L. Da Migração Sulista ao Novo Arranjo Territorial do Oeste Baiano: “Territorialização” do Capital no Campo e Paradoxos na Configuração da Cidade do Agronegócio. **CAMPO-TERRITÓRIO**: revista de geografia agrária, Barreiras, v. 5, n. 10, p. 259 – 287, 2010.

MONTEIRO, R. B. Limites da Formação de Professores para a Educação Anti-racismo no Contexto das Reformas Educacionais dos Anos 1990, 63. *In: MULLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. **Relações Étnico-Raciais e Diversidade***. 1.ed. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 63 – 78.

MULLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. (org). **Relações Étnico-Raciais e Diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. 217p.

MUNANGA, K. Por que Ensinar a História da África e do Negro no Brasil de Hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20 – 31, 2015.

NARDI, J. B. Recôncavo Baiano: Entre Teorias e Práticas do Desenvolvimento Territorial. **Olhares Sociais**, Cruz das Almas, v. 2, p. 167 – 192, 2013.

NEZ, E. de. Os Dilemas da Gestão de Universidades Multicampi no Brasil. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 131 – 153, 2016.

NOGUEIRA, M. das D. P. (org.). **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. 1.ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. 140p.

OLIVA, A. R. A História Africana nos Cursos de Formação de Professores. Panoramas, Perspectivas e Experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 1/2/3, p. 187 – 220, 2006.

OLIVA, A. R. O Ensino da História da África em Debate (Uma Introdução aos Estudos Africanos). *In: RIBEIRO, A. S. T. R. et. al (org.). **História e cultura afro-brasileira e africana na escola***. 1.ed. Brasília: Ágere, 2008, p. 29-49.

OLIVEIRA JÚNIOR, G. B. de. **Agostinho da Silva e o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO): A Primeira Experiência Institucional dos Estudos Africanos no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. 235p.

PERAFÁN, M. E. V.; OLIVEIRA, H. **Território e Identidade**. 1.ed. Salvador: P55 Edições, 2013. 32p.

PEREIRA, J. M. N. Os Estudos Africanos na América Latina: Um Estudo de Caso. O Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA). *In: BUFFA, D.; BECERRA, M. J. (ed). **Los Estudios Afroamericanos y africanos em América Latina***: Herencia, Presencia y Visiones

delOtro. 1 ed. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008. p. 277 – 298.

PEREIRA, M. G. **História da África, uma Disciplina em Construção**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012. 245p.

PETRY, C.; DIAS, F. da V. O Racismo Velado sob a Ótica da Teoria do Etiquetamento e Cifra Oculta. *In: Mostra de Pesquisa de Pós-Graduação*, 11., 2018, Passo Fundo. **Anais[...]**. Passo Fundo: IMED, 2018. 5p.

PINA, N. V. M.; MONDARDO, M. L. Duas Faces, Uma Região: Da Pujança do Agronegócio à Pobreza e Precariedade das Populações Locais no Oeste da Bahia. **Revista Geonorte**, edição especial 3, manaus, v. 7, n. 1, p. 1522 – 1533, 2013.

PRESTES, E. M. da T.; JEZINE, E.; SCOCUGLIA, A. C. Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 21, p. 199 – 218, 2012.

REIS, J. J. Slaves as agents of history: A note on the new historiography of slavery in Brazil. **Cienc. Cult**, São Paulo, v. 51, n. 5-6, pp. 437 – 444, 1999.

REIS, J. J. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 680p.

RODRIGUES, A. B. **Algumas Contribuições para um Programa de Estudos Afro-Brasileiros**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. São Carlos, 2007. 70p.

RODRIGUES, W. Observações sobre a Vida Acadêmica de Professor Universitário no Interior do Brasil. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 20, n. 1, p. 03 – 14, 2018.

SANSONE, L. O Local e o Global na Afro-Bahia de Hoje. 1995. *In: SANSONE, L. **Negritude Sem Etnicidade**: O Local e o Global nas Relações Raciais e na Produção Cultural Negra do Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 141 – 163.

SANTOS, A. M. F. dos; ROSA, D. L. Um Legado sobre a Formação de Professores: Movimento de Interiorização da Universidade no Estado da Bahia. **Revista Entreideias**, Salvador, v.1, n.2, p. 69 – 86, 2012.

SANTOS, G. dos; FREITAS, L. O. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**, Vitória, v. 6, n. 2, p. 182 – 200, 2014.

SANTOS, M. F. dos; SOUZA, M. M. Pedagogia ou Pretagogia? Movimentos de Sentido no Discurso Pedagógico em um Curso de Licenciatura em Matemática. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 207, p. 16 – 28, 2018.

SANTOS, P. H. L. dos. A Expansão e Interiorização do Ensino Superior na Bahia: O Caso da UFOB. *In: Congresso Internacional do Fórum Universitário Mercosul*, 16., 2017, Salvador. **Anais[...]**. Salvador, UFBA, 2017. 17p.

SCHLICKMANN, M. A. **Introdução dos Estudos Africanos no Brasil nos anos 1959 – 1987**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. 135p.

SCHWARTZ, S. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru, SP: Edusc, 2001. 305p.

SILVA, J. B. A. da. Os Limites de um Currículo Eurobrancocêntrico e as Expectativas de uma Formação Crítica e Antirracista em um Curso de Licenciatura em História. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 54, p. 293 – 314, 2020.

SILVA, J. C.; HAI, A. A. O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal na Educação Infantil: Apropriações nas Produções Acadêmicas e Documentos Oficiais Brasileiros. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 43, n. 2, p. 602 – 628, 2016.

SILVA, M. A. P. da. Salvador – Roma Negra: Cidade Diaspórica. *In*: Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, 10., 2018, Uberlândia. **Anais[...]**. Uberlândia: UFU, 2018. 17p.

SILVA, W. P. da. Extensão Universitária: Um Conceito em Construção. **Revista Extensão & Sociedade**, Natal, ed. 2020.2, p. 21 – 32, 2020.

SOUZA, M. L. e. Para que Serve a História da África? **Revista História Viva**, Recife, n. 123, 2014. 4p.

VIDAL, Eliabe. **Idéias legislativas**. Senado, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182>. Acesso em: 12/03/2021.