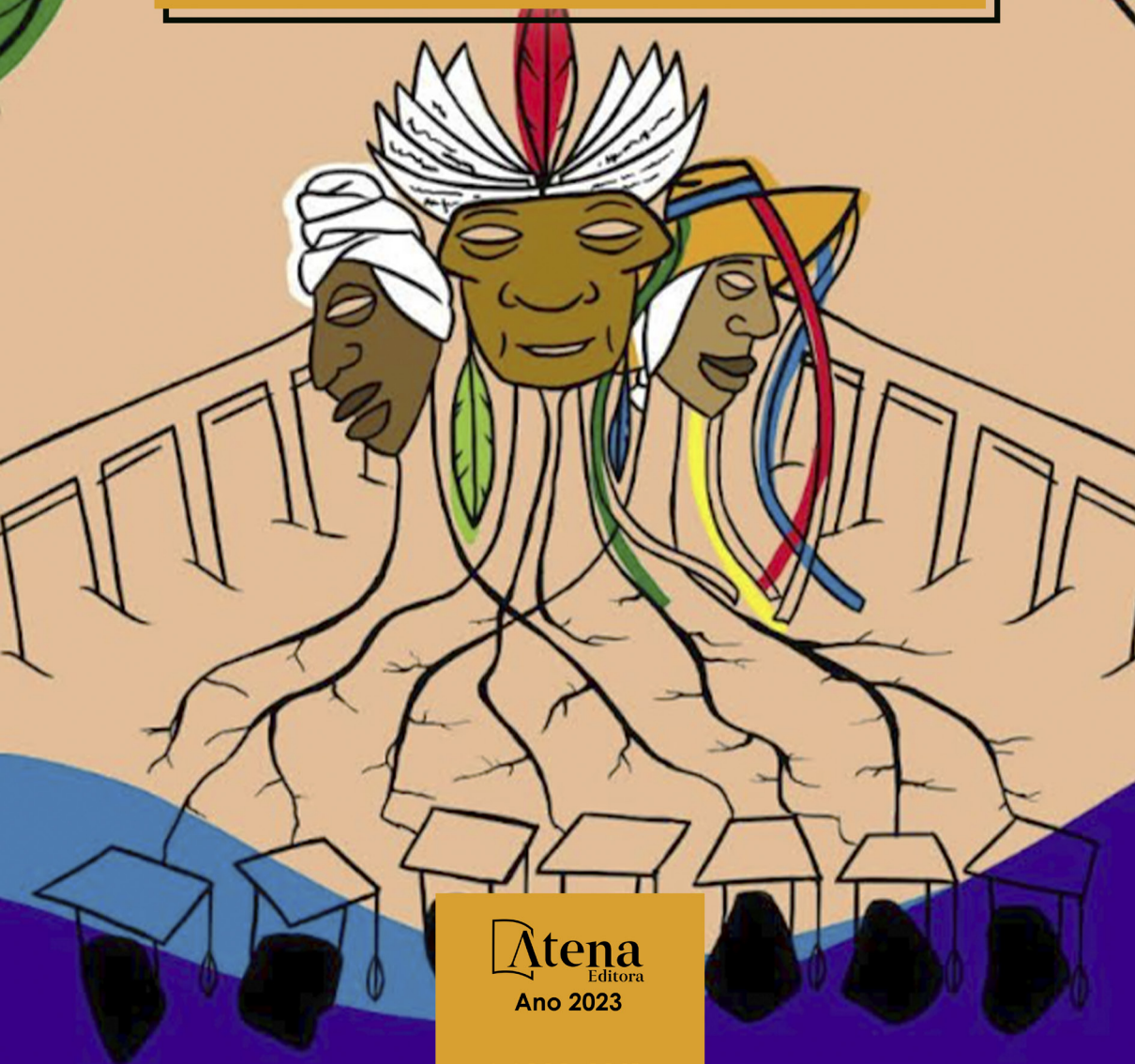


Caroline de Araújo Lima | Joceneide Cunha dos Santos
Mariane Nascimento dos Santos | Marcos Santana
(Organizadores)

PERSPECTIVAS SOBRE A UNIVERSIDADE PÚBLICA

Experiências, diálogos e produção
do conhecimento



Atena
Editora

Ano 2023

Caroline de Araújo Lima | Joceneide Cunha dos Santos
Mariane Nascimento dos Santos | Marcos Santana
(Organizadores)

PERSPECTIVAS SOBRE A UNIVERSIDADE PÚBLICA

Experiências, diálogos e produção
do conhecimento



Atena
Editora
Ano 2023

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Imagem da capa

Larissa Vieira (Mundo Negro)

Rafael Rocha

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Perspectivas sobre a Universidade Pública: experiências, diálogos e produção do conhecimento

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Soellen de Britto
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Caroline de Araújo Lima
 Joceneide Cunha dos Santos
 Mariane Nascimento dos Santos
 Marcos Santana

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
P467	<p>Perspectivas sobre a Universidade Pública: experiências, diálogos e produção do conhecimento / Organizadoras Caroline de Araújo Lima, Joceneide Cunha dos Santos, Mariane Nascimento dos Santos, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Outro organizador Marcos Santana</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1273-1 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.731233003</p> <p>1. Universidades públicas. 2. Ensino público. I. Lima, Caroline de Araújo (Organizadora). II. Santos, Joceneide Cunha dos (Organizadora). III. Santos, Mariane Nascimento dos (Organizadora). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 378.05</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O capital não tem a menor consideração com a saúde e com a vida do trabalhador, a não ser quando a sociedade o compele a respeitá-la. À queixa sobre a degradação física e mental, morte prematura, suplício do trabalho levado até à completa exaustão responde: por que nos atormentarmos com esses sofrimentos, se aumentam nossos lucros? (Karl Marx, O Capital).

A obra em questão, “Perspectivas sobre a Universidade Pública: experiências, diálogos e produção do conhecimento”, aborda grandes aspectos relacionados à universidade pública, a saber: acesso e permanência; mundo(s) do trabalho; produção do conhecimento e saberes tradicionais e populares. Um desafio posto para nós do interior da academia é vermos e, mais ainda, atuarmos para que haja efetividade destes temas para conviverem de forma integrada.

O filósofo brasileiro Leandro Konder escreveu: “*o pensamento que provém de Marx e que, mal ou bem, atravessou o século XX não tem nenhuma chance de sobreviver refugiado em universidade ou institutos científicos; e também não tem nenhuma possibilidade de resistir à autodissolução se renunciar ao rigor científico*”. O autor chamou a atenção para uma base epistemológica em evidência no espaço acadêmico: o materialismo histórico-dialético.

O princípio fundamental deste campo do conhecimento é integrá-lo como concepção de vida e de mundo. Ou seja, não basta conhecer e lidar com ele no âmbito científico é preciso vivenciá-lo. Portanto, a função social (primeira) do materialismo histórico-dialético é a pesquisa concreta dos mais importantes processos e fenômenos vitais; a segunda, uma ação cientificamente fundamentada sobre o desenvolvimento social; a terceira, a elaboração das bases científicas do planejamento das relações sociais e a quarta, o desenvolvimento integral da personalidade humana.¹

O raciocínio de Konder se alia ao que o sociólogo sueco Göran Therborn, na obra “Do marxismo ao pós-marxismo?², categorizou como “Marxologia e marxismo científico”. Ele elencou as posições teórico-políticas da esquerda atual e definiu essa categoria como aquela sem comprometimento político, adotada por cientistas que utilizam o poder analítico de Marx sem levar em conta seu legado político.

Isso nos leva a indagar: estamos produzindo conhecimento para quê e para quem? Ora, é aí que entra as linhas traçadas nesta obra e que nos leva a refletir sobre a função precípua da universidade pública, qual seja: a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Há ligeiras controvérsias sobre essa relação, em

1 Cf. RÊSES, Erlando da Silva. Materialismo Histórico-dialético e Ensino de Sociologia. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário de Ensino de Sociologia**. Editora Café com Sociologia, 2020. PDF disponível em: cafecomsociologia.com. Acesso em 29 jun 2022.

2 THERBORN, Göran. **Do marxismo ao pós-marxismo?** Trad. Rodrigo Nobile. São Paulo: Boitempo, 2012.

que a maior incidência de atuação se dá com ações eventistas e inorgânicas e não com uma base orgânica e processual.³ Na primeira relação prevalece uma relação pontual e sem compromisso com a comunidade já na segunda envolve o sentido de permanência da relação acadêmica com possibilidade de intervenção social.⁴

Assim vemos no livro produções convergentes com este pensamento, como é o caso da pesquisa com egressos da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) – campus Eunápolis, que explora o tripé ensino-pesquisa-extensão, além de primar pela relação horizontal. Também observamos na obra uma crítica à defesa do empreendedorismo, quando na verdade este campo mais se insere na órbita da precarização do trabalho do que servir de sinônimo de liberdade e autonomia para a classe trabalhadora.

Outra vertente forte no livro é sobre o papel da universidade durante a pandemia da Covid-19. Mesmo com a intensificação de cortes no orçamento destas instituições, elas não deixaram de atuar nas consequências geradas pela crise sanitária mundial, como é o caso do exemplo que há no texto das ações desenvolvidas pelo Departamento de Administração da UNEB na orientação a pequenos comerciantes e para quem quer abrir um negócio.

A preocupação com a realidade social nos remete ao impacto da crise de saúde pública mundial nas comunidades tradicionais e povos originários/indígenas. Estes sofrem duplamente porque em primeiro lugar sofrem violações em seus direitos fundamentais de acesso a bens públicos e coletivos e agora são discriminados (as) mais ainda com a incidência da pandemia da Covid-19. Historicamente essas populações são alvos de racismo, discriminação, preconceito e xenofobia.

É neste contexto que encontramos na obra a crítica da difusão do eurocentrismo e do racismo institucionalizado no campo acadêmico, com destaque para a proposta de inserção do conhecimento de base negra e indígena, visando uma educação antirracista. Desta forma, um dos textos aponta para a relação da universidade com o povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia, propondo a abordagem do conhecimento da história e cultura deste grupo indígena, como é o caso da língua Patxôhã.

O lugar da universidade e de sua produção do conhecimento é uma tônica forte nas páginas deste livro. A relação desta com a Educação Básica, a partir do texto sobre Estágio Supersionado em espaços de educação formal e não formal, ilustra bem a preocupação com o entrelaçamento de saberes. Nesta vertente

3 Cf. REIS, Renato Hilário. *A Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na Educação/alfabetização de Jovens e Adultos*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011

4 Cf. RÊSES, Erlando da Silva (Org.). *Universidade e Movimentos Sociais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. PDF disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20874>. Acesso em 29 jun 2022

de atuação, está o capítulo que se dedica ao ensino de história da África e da história da cultura afro-brasileira e a análise da implementação da lei 10639/03. Ainda nesta dimensão da produção do conhecimento está a relação entre arte e política em um dos textos. Chama a atenção o foco na arte engajada, mas também a censura como influência do campo político.

Convidamos você a percorrer as páginas desta obra, que se destaca por enriquecer a linha editorial do conhecimento emancipador. Desejo uma boa e produtiva leitura!

Erlando da Silva Rêses

Doutor em Sociologia pela UnB, com pós-doutorado em Educação na Universidade de Londres (SOAS) sobre Teoria Social e “Método” em Marx. É professor da Faculdade de Educação (FE), orientador de mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UnB e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico-dialético e Educação (Consciência) da FE/UnB

INTRODUÇÃO 1**PARTE 1- UNIVERSIDADE, ACESSO E SABERES EM PERSPECTIVAS****CAPÍTULO 1 7**

“EU SOU A PRIMEIRA DA MINHA FAMÍLIA A TER UM DIPLOMA” – A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: UMA OPORTUNIDADE QUE PODE MUDAR VIDAS

André Heloy Avila


Eliana Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7312330031>

CAPÍTULO 222

CENAS TEATRAIS: A UNIVERSALIDADE BRANCOACADÊMICA E PROPOSIÇÕES EM AFROPERSPECTIVA

Alexandra Gouvêa Dumas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7312330032>

CAPÍTULO 340

DIÁLOGO INDÍGENA: UMA PERSPECTIVA DA VISÃO PATAXÓ SOBRE O ENSINO E PESQUISA


Eujacio Batista Lopes Filho - Karkaju Pataxó

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7312330033>

PARTE 2 – UNIVERSIDADE E MUNDOS DO TRABALHO**CAPÍTULO 452**

O EMPREENDEDORISMO COMO ESTRATÉGIA DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA E A CRISE DO CAPITAL


Lucas Cerqueira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7312330034>

CAPÍTULO 570

O PAPEL DA UNIVERSIDADE DURANTE A PANDEMIA: POLÍTICAS E AÇÕES DA UNEB – CAMPUS XVIII

Robson Braga


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7312330035>

PARTE 3 – UNIVERSIDADE, ENSINO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**CAPÍTULO 685**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS: ESPAÇOS DE POSSIBILIDADES, POTENCIALIDADES E DIÁLOGOS

Célia Santana Silva

Andreia Cristina Freitas Barreto


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7312330036>

CAPÍTULO 793**O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS: ALGUMAS DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES**

Joceneide Cunha dos Santos

Jairo Viana de Castro


Aline Najara da Silva Gonçalves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7312330035>**CAPÍTULO 8 107****A ARTE ENQUANTO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Antônio da Silva Câmara

Bruno Vilas Boas Bispo

Caroline de Araújo Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7312330038>**SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)119**

INTRODUÇÃO

O livro *Perspectivas sobre a Universidade Pública: experiências, diálogos e produção do conhecimento*, foi resultado das exposições dos (as) nossos (as) palestrantes, dos debates nos simpósios temáticos do V SINTEPE, evento permanente na agenda do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVIII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A obra está dividida em três partes: a primeira intitulada “Universidade, acesso e saberes em perspectivas”; a segunda “Universidade e mundos do trabalho”; e a terceira parte “Universidade, ensino e produção do conhecimento”.

A universidade ainda hoje carrega o status de principal produtora de conhecimento científico, acredita-se que ela é o lugar de produção da ciência, onde paradigmas epistemológicos são construídos, além de ser o espaço de reflexão sobre as mudanças que impactam na sociedade. Diante disso, a primeira parte desta coletânea que tem por título “*Universidade, acesso e saberes em perspectivas*”, apresenta importante e urgente diálogo sobre a universidade e suas funções sociais apresentamos três artigos científicos cujo objetivo é discutir os papéis da universidade e apresentar as repercussões que ela tem produzido na sociedade.

O primeiro artigo “‘Eu sou a primeira da minha família a ter um diploma’ – a interiorização da Universidade do Estado da Bahia: uma oportunidade que pode mudar vidas” é fruto de um projeto envolvendo pesquisa de campo com questionários on-line, cujo público-alvo eram estudantes egressos da Universidade Estadual da Bahia - UNEB localizada na cidade de Eunápolis, região do Extremo Sul da Bahia. O objetivo deste artigo é observar através da pesquisa os impactos da formação superior na vida profissional, social e econômica dos ex-alunos do Campus XVIII após conclusão do curso universitário. Esse artigo evidencia a pertinência da triangulação existente na universidade: ensino, pesquisa e extensão, pois a elaboração deste foi justamente à partir de um projeto proposto pelo docente André Heloy Avila e a discente bolsista Eliana Santos, autores do texto. Essas três pontes devem ser promovidas pela universidade de forma coletiva e compartilhada, deixando de lado qualquer hierarquização das práticas. É possível também através deste texto, conhecer a história do Campus XVIII da UNEB, o contexto da multicampia acadêmica e observar dados estatísticos sobre os egressos do Campus.

O segundo artigo desta primeira parte da coletânea: “Cenas teatrais: a universalidade branco acadêmica e proposições em afro perspectiva” tem como objeto de análise o curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia - UFBA, localizada em Salvador. Esse texto abriga o contexto histórico sobre a organização das

primeiras universidades no Brasil e em particular sobre a Escola de Teatro da UFBA e seu curso de licenciatura. O artigo analisa cursos de licenciatura em Teatro, seus programas, currículo, organização e distribuição de carga horária, ementas, conteúdos e referências bibliográficas. É observando de forma criteriosa e atenta esse conteúdo que o artigo discute a produção do conhecimento dentro da universidade e critica seu formato mantenedor das bases eurocêntricas. O texto também traz para o debate a invisibilidade da produção de conhecimento de origem negra e indígena nos projetos pedagógicos da licenciatura em Teatro, bem como a ausência de conteúdos afroreferenciados. Assim o texto aponta para a discussão sobre o racismo institucionalizado e sobre a importância de inserir nos currículos das licenciaturas autores e autoras negras para promoção de uma educação antirracista.

Para encerrar o primeiro bloco de artigos sobre a universidade apresentamos o artigo “Diálogo Indígena: Uma perspectiva da visão Pataxó sobre o ensino e pesquisa” que contextualiza historicamente os povos indígenas, em específico a história do Povo Pataxó, localizado no Extremo Sul da Bahia. O texto evidencia as relações construídas entre indígenas e acadêmicos, a importância da universidade na formação dos indígenas, assim como os desafios encontrados para realização das pesquisas acadêmicas dentro das aldeias. O autor discute questões que ainda não foram superadas pela sociedade brasileira que desconhece a história e a cultura dos povos indígenas. O preconceito enfrentado pelos indígenas ainda é uma das barreiras a ser vencida por quem decide sair da aldeia e para ocupar diferentes espaços sociais, inclusive a universidade. Uma das causas apontadas pelo texto para o recorrente preconceito vivenciado é a invisibilidade e o desconhecimento da pluralidade cultural dos povos indígenas. Durante séculos de dominação o Povo Pataxó, assim como outros povos, desenvolveu suas estratégias de resistência e luta para manutenção de sua gente, sua história e cultura. O artigo aponta para os caminhos utilizados na contemporaneidade pelo Povo Pataxó, uma é a educação, cursos de formação para a própria população das aldeias, sobre a história e cultura Pataxó, onde um dos conteúdos abordados é a língua, o Patxôhã. A outra ponta são os Jogos Indígenas que é um importante instrumento de reafirmação e manutenção da cultura indígena.

Composta por dois capítulos e sob o título “Universidade e Mundos do Trabalho”, a segunda parte do livro é dedicada à reflexão sobre as contribuições teóricas e as ações práticas desenvolvidas nas universidades em relação ao avanço das políticas neoliberais e da globalização dos mercados, representadas pelo aumento do desemprego, do sistema de proteção social e pelo aprofundamento das desigualdades socioeconômicas no Brasil, no contexto do início da pandemia de Covid-19 até o primeiro trimestre de 2021.

Situado na periferia do capitalismo, o Brasil, a exemplo de outros países, tem passado por rápidas e intensas transformações sociais e econômicas, com consequências graves, sobretudo, na realidade da população mais pobre. Nesse contexto, os capítulos refletem, de um lado, sobre os significados do discurso empreendedor sob a égide do

chamado capitalismo flexível (SENNETT, 2012) e, de outro, sobre o papel e a atuação das universidades na produção de conhecimento e enfrentamento dos efeitos socioeconômicos da pandemia de Covid-19, tendo como base as experiências desenvolvidas no Campus XVIII da Universidade Estadual da Bahia.

O primeiro texto, de autoria de Lucas Cerqueira e intitulado “O empreendedorismo como estratégia da precarização do trabalho: reflexões sobre a realidade brasileira e a crise do capital”, analisa o papel desenvolvido pelo empreendedorismo no contexto de crise estrutural do capital e os seus efeitos sobre as relações de trabalho e a identidade das trabalhadoras e trabalhadores, a exemplo da redução das oportunidades de emprego, da diminuição da renda e da perda de direitos trabalhistas.

O autor evidencia como nos discursos difundidos por jornais, revistas, emissoras de rádio e televisão, bem como nas redes sociais, o empreendedorismo tem sido celebrado como sinônimo de “liberdade”, de “autonomia” e de “flexibilização”, ao tempo em que a concorrência, a competitividade e a corrida por resultados firmam-se como valores fundamentais na sociedade contemporânea. Nesse processo, a incerteza, o enfrentamento da burocracia e a valorização do risco surgem como marcas do empreendedorismo, que pode ser concebido, conforme destaca o autor, como sinônimo de emprego desprovido de direitos e desvinculado da noção de pertencimento.

No segundo texto, que tem como título “O papel da universidade durante a pandemia: políticas e ações da UNEB – Campus XVIII”, Robson Braga reflete sobre a importância estratégica das universidades frente a situações de grave crise social e econômica, evidenciando os significados das políticas e ações implementadas pelo Campus XVIII para enfrentamento dos impactos gerados pela pandemia, em particular aqueles relacionados à perda de emprego e renda.

Neste sentido, Braga discorre sobre o contexto de surgimento da pandemia de Covid-19 e sobre os efeitos sociais e econômicos registrados no Brasil desde o início da crise até o primeiro trimestre de 2021, período em que o país registrou o maior número de mortes pela doença e precisou enfrentar desafios diversos, a exemplo da desinformação, da circulação de informações falsas, do aumento da inflação, do desemprego e da falta de ação coordenada no país no enfrentamento da doença.

Ainda que bastante fragilizadas nos últimos anos pelos sucessivos cortes de recursos e pelos ataques reiterados à Ciência, as universidades brasileiras implementaram medidas fundamentais que contribuíram para minimizar as consequências da crise sanitária e econômica sobre o país, com destaque para o papel desses espaços na disponibilização de leitos hospitalares, na realização de testes e no desenvolvimento, em diferentes áreas de conhecimento, de pesquisas sobre a pandemia.

No que se refere às ações e políticas desenvolvidas no âmbito do Departamento de Administração, do Campus XVIII, da Universidade Estadual da Bahia, destacam-se a realização de pesquisas, de ações de apoio aos estudantes e aos docentes, bem como de

ações de extensão destinadas a discutir seja a importância da produção de conhecimento e a importância do conhecimento científico em tempos pandêmicos, seja a partir do trabalho de orientação de pequenos comerciantes ou daqueles interessados em iniciar um novo negócio no contexto da crise sanitária e humanitária gerada pela Covid-19. Desse modo, tanto as reflexões sobre a crise estrutural do capitalismo quanto sobre as ações desenvolvidas pelas universidades ao longo da fase mais crítica da pandemia indicam o papel fundamental das universidades não apenas na compreensão dos desafios que marcam a experiência contemporânea quanto na formulação e implementação de ações que visem atender os interesses sociais mais amplos.

Na terceira parte do livro sob o título “Universidade, ensino e produção do conhecimento”, encontraremos três artigos, dois voltados para o ensino e o último referente a relação arte e política. As autoras Célia Santana e Andreia Barreto no artigo “Estágio supervisionado em espaços formais e não formais: espaços de possibilidades, potencialidades e diálogos” apresentam a partir das experiências de estudantes de licenciaturas no Estágio Supervisionado em espaços formais e não formais, aspectos da disciplina de estágio como espaço de diálogos e compartilhamentos de saberes. Com o objetivo evidenciar diferentes experiências pedagógicas nos estágios supervisionados na Educação Básica e em espaços não escolares, as autoras tomaram como base as dimensões do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes espaços, desde o planejar, ao avaliar.

Já o artigo “O ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nos espaços educacionais: algumas discussões e possibilidades”, das(o) autoras(o) Joceneide Cunha dos Santos, Jairo Viana de Castro e Aline Najara da Silva Gonçalves apresentam através dos diálogos e de reflexões como as universidades estão preparando seus acadêmicos para atuarem no cotidiano da sala de aula do ensino básico, bem como professores tem pensado o ensino de história da África e da história da cultura afro-brasileira, evidenciando como implementação da lei 10639/03, contribuiu para estes avanços. O texto está dividido em duas partes, na primeira as(o) autoras(o) se dedicaram ao debate teórico e em seguida expõe algumas pesquisas que foram tratadas através de exposições de professoras e professores e de alunas e alunos de licenciatura em História, majoritariamente dos Campi XIII e XVIII da UNEB.

O último artigo da obra tem como título “A arte enquanto produção do conhecimento”, dos(a) autores(a) Antônio da Silva Câmara, Bruno Vilas Boas Bispo e Caroline de Araújo Lima tem como objetivo o acolhimento da multiplicidade de abordagens de produções que buscaram refletir sobre a relação entre a arte e suas interfaces enquanto campo do conhecimento nas ciências humanas e artísticas. Tendo em vista as discussões sobre a relação entre arte e política pode ser realizada sobre diversos prismas, dos quais escolhemos dois para abordar no presente trabalho, quais sejam: o conteúdo político intrínseco à obra de arte escolhido conscientemente, ou seja, a arte engajada; e, por outro

lado, a influência externa das lutas políticas sobre a obra de arte, de modo independente da consciência de seu produtor. O trabalho centrará no debate sobre arte, política e censura; arte e produção do conhecimento.

São 8 capítulos com temáticas diversas e que convidam os(as) leitores(as) a compreenderem o papel da Universidade na atual conjuntura, da importância da defesa da ciência e da necessidade de continuarmos produzindo conhecimento.

REFERÊNCIA

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 17ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

PARTE 1- UNIVERSIDADE, ACESSO E
SABERES EM PERSPECTIVAS

“EU SOU A PRIMEIRA DA MINHA FAMÍLIA A TER UM DIPLOMA” – A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: UMA OPORTUNIDADE QUE PODE MUDAR VIDAS

André Heloy Avila

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina

Eliana Santos

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO: As transformações que o diploma e o conhecimento sistematizado podem ofertar aos graduandos (as) são imensuráveis. O esboço do perfil geral dos egressos e egressas do Campus XVIII objetivou observar alguns “efeitos” da formação superior, e ‘ouvir’ suas opiniões sobre a realização da graduação. Esta pesquisa lembra a importância do sistema público de educação, pois os relatos deixam claro que a formação superior contribui para as histórias e as vidas de egressos e suas famílias, e impacta as pessoas como quem trabalham estes ex-alunos e ex-alunas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação pública;

UNEB/Campus XVIII; egressos, formação superior.

1 | INTRODUÇÃO

O subtítulo deste trabalho, o que o justifica e motiva, está também nas palavras de graduados/as que concluíram sua formação pelo *Campus XVIII* da Universidade do Estado da Bahia/UNEB (uma instituição comprometida com promoção do acesso à educação superior e com a formação dos quadros docentes deste vasto estado da Bahia). Destacamos estas palavras como a expressão de pessoas oriundas da escola pública que conquistaram o “diploma de uma faculdade pública e de qualidade” e tornaram-se a primeira geração de duas famílias a fazê-lo, a romper a exclusão social imposta não só pela condição econômica. Feito considerável, dados a dupla jornada, a pouca escolaridade de seus pais e mães e o acesso restrito que enfrentaram.

Neste *Campus*, nos últimos 22 anos, o alunado é majoritariamente

composto por pessoas que representam a primeira geração de duas famílias a chegar à Universidade; a grande maioria é oriunda da escola pública e de famílias de baixa renda; e, em sua maioria, são mulheres e pessoas que já trabalham, quando ingressam na graduação. As primeiras turmas do curso de Letras/Português, único curso até 2005, eram basicamente de profissionais que já atuavam na educação; cuja maioria tinha mais de 35 anos de idade e outros tantos de experiência docente. De lá para cá, o alunado ficou mais jovem e menos ingressantes já são docentes de carreira (Avila et. al., 2006; Avila, 2018), contudo, as características sociodemográficas e escolares se mantêm. Ou seja, quase todos estudantes vieram de escolas públicas e das classes trabalhadoras de baixa renda, cujos progenitores ou progenitoras passaram por pouca ou nenhuma educação formal e são, em sua maioria, mulheres.

Assim, as pessoas que acessam o *Campus XVIII* e o trabalho realizado com elas e para elas é que motivam a escrita deste texto, no qual, egressos serão tema, justificativa e parte dos objetivos, pois também pretendemos oferecer informações para o planejamento e realização de nossas atividades acadêmicas, de pesquisa e extensão. Claro, a própria *multicampia* é parte disso, da missão de fazer acessível a formação docente e tecnológica, levada a cabo pela interiorização da Universidade do Estado da Bahia, presente em 24 cidades, com 29 Departamentos instalados em 24 *campi*, e também pelo pioneirismo das políticas afirmativas de inclusão e de permanência de estudantes cujo perfil mencionamos.

Sendo assim, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de observar alguns efeitos/impactos da formação superior, para os ex-alunos de nosso *Campus*, buscamos saber o que têm a relatar sobre suas vidas profissional e socioeconômica, pós-diploma, bem como suas opiniões sobre a realização da graduação.

Produzidos com as vozes dos egressos e um instrumento focado, os dados demonstram a validade da interiorização da Universidade do Estado da Bahia, do pioneirismo e de nosso compromisso com a população do estado. Pois, a formação superior não só trouxe resultados econômicos, culturais e pessoais expressivos para 197 dos 198 participantes da pesquisa, os benefícios vividos por eles/elas são compartilhados com suas famílias e, através de seu trabalho e compromisso, estes reverberam na comunidade.

Enquanto docente, além de buscar atualização e materiais bibliográficos e didáticos, acredito que devo tentar observar algumas consequências, os efeitos ou resultados de nossas atividades de formação, saber algo sobre os egressos, acompanhar um pouco de suas carreiras, de suas considerações profissionais e opiniões sobre a formação. O que dialoga com a questão da interiorização da educação superior levada a cabo pela Universidade do Estado da Bahia e com o que realizamos em salas de aulas, em pesquisa, extensão, eventos. Sou um professor de sala de aulas, e é este chamado que compele a investigar alunado, egressos, a história do *Campus XVIII* e da região em que estamos instalados. Além disso, há uma identificação com este público, uma vez que também sou oriundo do sistema público de educação, do pré-primário ao doutoramento.

Enquanto graduanda, tal pesquisa é de suma importância para o meu crescer profissional e pessoal, oriunda de um sistema público, vejo e afirmo que ele é um espaço de oportunidades. Aproveito desta pesquisa para melhor conhecer a história do *Campus XVIII* e busco nos relatos dos egressos incentivo para concluir.

Assim, aqui, relatamos a pesquisa realizada junto a parcela significativa de formados no *Campus XVIII*, que atendeu ao pedido de responder um questionário digital, *online*.

2 | O CAMPUS XVIII DA UNEB

A Universidade do Estado da Bahia estabeleceu-se *multicampi* no dia 1º de junho de 1983, tomando para si a missão “da produção, difusão, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber [...]” (UNEB, 2012, p. 02). Isto com o objetivo de promover “a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, zelando assim por todos os princípios do Direito Público e Humano” (UNEB, 2012, p. 02).

O Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia de Eunápolis – UNEB/*Campus XVIII* foi criado no ano de 2000, porém, a Universidade do Estado da Bahia iniciou atividades de ensino em Eunápolis, no ano de 1998, com o Núcleo de Ensino Superior de Eunápolis (NESE) vinculado ao *Campus X* – Teixeira de Freitas, que geriu a vida acadêmica e forneceu docentes para o que seria uma única turma do curso de licenciatura em Letras/Português, oferecido como “extensão” do *Campus X*, em salas emprestadas pelo CEFET/UNED.

Até o ano de 2005, o único curso regular oferecido foi o de licenciatura em Letras/Português, atualmente, o *Campus XVIII* oferece quatro cursos, dois de licenciatura – em História e em Letras/Português – e dois de bacharelado – em Administração e em Turismo. Além dos quais, ao longo dos anos, também trabalhamos com turmas de programas de formação de professores, tais como o da Secretaria de Educação da Bahia/UNEB; o Rede UNEB/2000; e alguns cursos da Plataforma Freire; e foram realizadas duas pós-graduações, dezenas de publicações, eventos, cursos e projetos de extensão e de pesquisa.

Até o segundo semestre de 2019, segundo informações geradas pela Secretaria Acadêmica, mil trezentas e vinte (1.320) pessoas concluíram seus estudos de graduação no *Campus XVIII* da Universidade do Estado da Bahia, em Eunápolis. Dentre estas, 403 cursaram Letras; 286, Pedagogia Rede/UNEB 2000; 167, História; 122, Turismo/Turismo e Hotelaria; 271, um dos cursos da PARFOR; 30, Administração; e 48, o Programa Sec./UNEB de formação de professores. Embora as atividades de ensino da UNEB, em Eunápolis, tenham começado como uma extensão do *Campus X*, e os primeiros diplomas tenham sido emitidos por este, consideramos os concluintes de todas as turmas atendidas pelo *Campus XVIII*, inclusive a que iniciou aulas em 1998.

3 | O PÚBLICO DISCENTE – UMA AMOSTRA REPRESENTATIVA 1998-2019

As primeiras turmas da Universidade do Estado da Bahia, em Eunápolis, contaram com uma grande presença, entre os discentes, de professoras e professores que já atuavam profissionalmente. Vale lembrar que, entre 1998 e 2005, o alunado da UNEB em Eunápolis já trabalhava (74%) e tinha mais de 25 anos de idade (76,55%), quando iniciou o curso; além do que, a grande maioria era o/a primeiro/a de duas famílias a chegar ao ensino superior (88%); oriundo/a da escola pública (79,6%); e membro das classes trabalhadoras (56,6%) (Avila et al, 2006). De lá para cá, as características gerais do alunado se mantêm as mesmas, em 2017, as exceções eram a diminuição da proporção daqueles que já exercem a docência (42,1%) e o fato que o alunado ficou mais jovem. Falta dizer que, apesar de parte significativa deste, trabalhar e estudar, a imensa maioria não atuava na área de formação ainda, e buscou a educação superior por acreditar que esta contribuirá para uma melhor inserção no mercado de trabalho e para outros benefícios em suas vidas (Avila, 2018).

Salientamos que as primeiras turmas realmente atenderam a uma demanda de décadas, no que se refere à formação dos quadros docentes das escolas da cidade e região. E, obviamente, os programas especiais de formação de professores deram sua contribuição neste sentido.

Em comum, desde as primeiras turmas e até hoje em dia, é que o público presente no XVIII vivencia muitas dificuldades para estar na Universidade, fazer as leituras antecipadamente, participar das aulas ou realizar atividades extraclasse (Avila et. al, 2006; Avila, 2018). Considerando estes percalços e que parte grande dos/as discentes não tem, necessariamente, interesse específico no curso em que ingressou (Avila et. al, 2006), vimos constatando nos últimos anos um aumento do número¹ daqueles que ingressam, porém, não concluem a faculdade (segundo informações da Secretaria Acadêmica do Campus).

4 | ALGUNS DADOS ESTATÍSTICOS

Esta pesquisa contou com a contribuição de 189 egressos, que responderam ao questionário aplicado *online* e possibilitaram traçar perfis e constituir uma amostra representativa.

A tarefa inicial de identificar todos os concluintes contou com a contribuição basilar de servidores/as da Secretaria Acadêmica e dos colegiados do Campus, que também forneceram muitos dos contatos dos egressos. Contamos também com a ajuda de alguns egressos e uma popular rede social virtual para reunir cerca de 800 endereços eletrônicos, sendo que para alguns também tinha um número de telefone móvel. O contato inicial, para informar dos objetivos da pesquisa e dos anonimato e sigilo relativos ao convite para

¹ Esta questão será discutida em trabalho que está em planejamento.

participar, se mostrou a parte com maiores dificuldades de realização e resultados, seja porque os egressos não fazem mais parte do cotidiano do *Campus XVIII* ou porque suas informações de contato estavam desatualizadas (muitos *e-mails* voltaram) ou porque o índice de participação em investigações *online* é sabidamente baixo (Gonçalves, 2008). Ou, ainda, uma parte talvez não tivesse acesso à tecnologia.

O questionário foi criado numa plataforma digital e esperava mantê-lo por três semanas, porém, ficou disponível por mais de dois meses, dado o lento aumento do volume de respostas. Foi preciso motivar, divulgando várias vezes, para incentivar a participação.

Em seguida, veio a tentativa ainda mais trabalhosa e longa, artesanal, a de procurar os nomes de egressos na tal rede social e se comunicar com eles através desta, buscando contornar a questão dos contatos desatualizados ou incompletos². Por fim, nos foi sugerido o uso do *WhatsApp*, “porque muita gente não usa mais *e-mail* ou não tá na frente do computador, toda hora”, realizei alguns poucos convites utilizando esta ferramenta. Uma vez encerrada a aplicação, todos os questionários foram lidos, na íntegra, pelo pesquisador, então, arquivados em três equipamentos de memória digital, que são mantidos sob senha e criptografia; os questionários não foram impressos e são indisponíveis, na rede mundial de computadores. Os resultados foram compilados a partir de 198 “relatos”, o que, do ponto de vista estrito da representatividade estatística, no caso da maior parte das questões de múltipla-escolha, nos permite um grau de confiabilidade e uma margem de erro muito favoráveis a interferências acerca do universo de egressos do *XVIII*. As questões dissertativas e a ‘leitura’ de grupos de respostas a uma questão, tendo em perspectiva respostas a outra questão ou outras questões do formulário *online* também ajudaram a compor este relato, bem como as duas pesquisas sobre o alunado (Avila, 2006 e 2018) e a anterior sobre os egressos (Avila, 2013).

Os resultados apresentados a seguir, em média, provêm de respostas de todos os/as participantes, mas as questões não eram obrigatórias, portanto, trazemos o número de respondentes para cada questão de múltipla escolha a que nos referirmos. Os quantitativos e as porcentagens foram gerados pela própria plataforma digital, cujos gráficos serviram de base aos nossos³. Como esperado, as questões dissertativas tiveram um índice menor de retorno, o que não impediu que as palavras dos egressos fornecessem cores, formas e perspectiva, ajudando a contextualizar as proporções estatísticas das “questões fechadas” do instrumento virtual.

Sem surpresa, grande parte da amostra cursou Letras (35,4%) ou um dos programas especiais de formação de professores (30,2%); observamos uma participação substancial

2 Esta segunda investigação com egressos deixa algumas sugestões para abordagem futura do público-alvo: manter, atualizar e ampliar a lista de contatos; divulgar o convite em todas as redes sociais virtuais; utilizar o *hardware* mais acessível e os aplicativos de mensagens mais populares da época; dado que a motivação é pessoal, poder contar com outros/as remetentes para o convite e para a divulgação, inclusive veículos de mídia locais. Ao que parece, o “toque” pessoal é um motivador, embora “menor” que o interesse do egresso em se expressar sobre o tema.

3 Nossos gráficos foram produzidos com a colaboração das discentes de Letras: Evelin Lourena Moura e Eliana Souza Santos.

de História (19,6%) e uma menor de Turismo e Tur. e Hotelaria (11,7%) e uma significativa menção à Administração (3,2%), o curso mais recente, à época, com apenas uma turma formada.

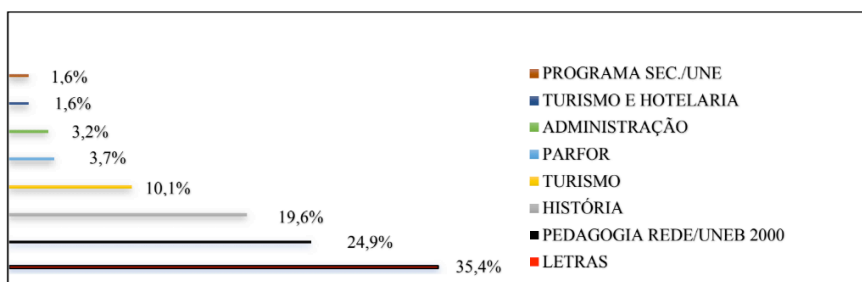


Gráfico 1 - Cursos concluídos no CAMPUS XVIII (n= 189).

FONTE: Elaboração própria (2019)

Tivemos respostas de quem concluiu desde 2001 e uma distribuição um pouco mais concentrada de concluintes entre 2016 e 2017. Aspecto que contextualiza o fato de mais de um terço ter menos de 33 anos (33,7%) e dialoga com as duas décadas de existência do *Campus* e mudanças etárias do perfil do alunado; pois, nota-se uma distribuição equilibrada da amostra dos grupos entre 24 e 53 anos e uma menor concentração de maiores de 60 anos (2,1%).

Em relação ao gênero, as respostas apontam que a amostra era composta por 76,1% de mulheres.

Quanto à cidade de residência (n= 186), a grande maioria mora em Eunápolis (68,3%); 11,2%, em Porto Seguro; 2,7%, em Itabela; 1,1%, em Itagimirim. No total, foram mencionadas 25 cidades, 6 estados, além da Bahia, e uma localidade na Itália.

No que se refere à declaração de “raça ou cor”, segundo padrão IBGE, obtivemos 188 respostas, sendo que 51,6% marcaram a alternativa parda; 29,3%, a preta; 14,4%, branca; 3,7% marcaram “sem resposta”; e apenas uma pessoa se declarou amarela e, outra, indígena.

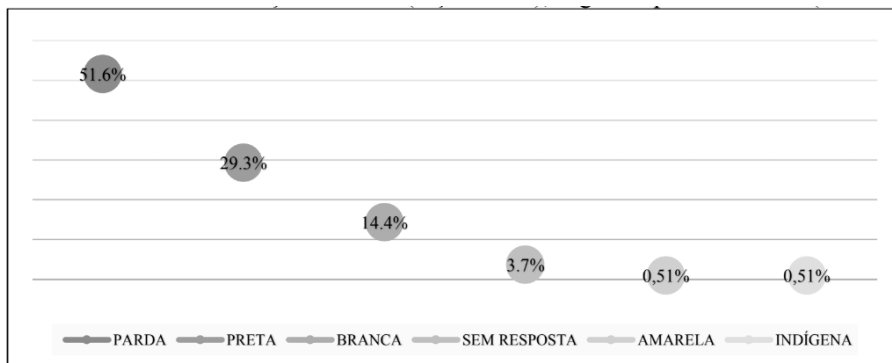


Gráfico 2 – Declaração da etnia (raça ou cor), segundo padrão IBGE. (n= 188)

FONTE: Elaboração própria (2019)

Quanto à escolaridade atual (n= 188), 47,3% declarou que já concluiu ao menos uma especialização; 6,4%, o mestrado; e, um/a participante concluiu o doutorado. Além do que, 1,6% está cursando doutorado; 7,4%, o mestrado; e 10,6% estão se especializando; ou seja cerca de $\frac{3}{4}$ da amostra (73,9%) continuou sua formação acadêmica, o que não quer dizer que os demais não tenham dado curso a seus estudos, em outras formas.

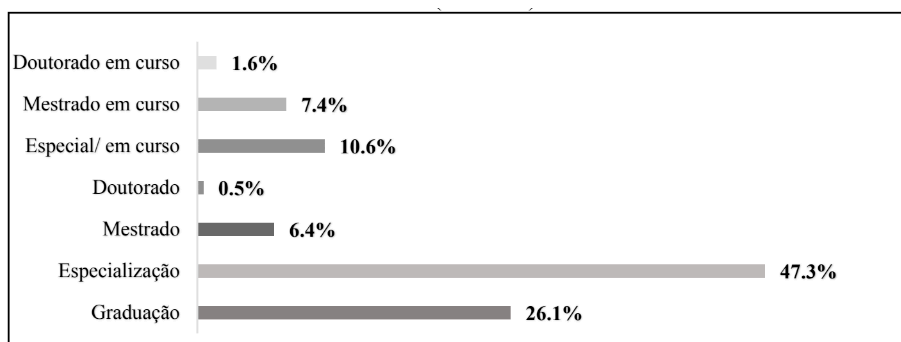


Gráfico 3 – Escolaridade atual. (n= 188)

FONTE: Elaboração própria (2019).

Quanto ao quesito renda (n= 134), de modo geral, observamos que 30,6% está vivendo com até 2 salários-mínimos; 25,3%, com até 4 salários; 25,8%, com até 6 salários; 6,5%, até 9; e 3,8%, com 10 ou mais. Sendo que 8,1% declarou não ter renda no momento.

Vejamos no gráfico a seguir:

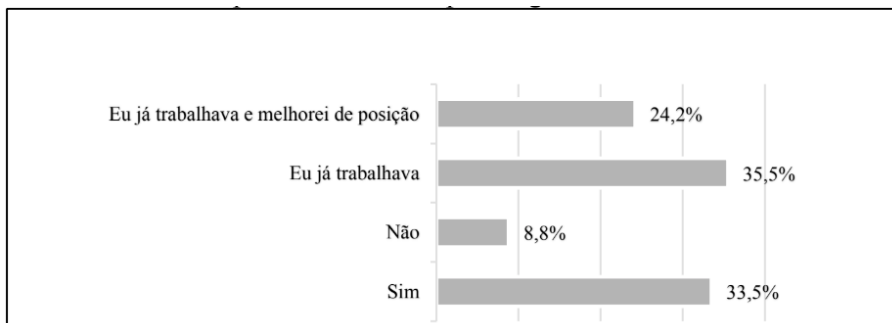


Gráfico 4 – O diploma contribuiu para ingressar no mercado de trabalho. (n=182)

FONTE: Elaboração própria (2019).

Estas são informações diferentes daquelas da pesquisa anterior, quando uma parte bem menor da amostra tinha renda mensal de até 02 salários-mínimos (7%) e, a grande maioria, superior a 04 salários-mínimos (Avila, 2013). Contudo, em 2019, observamos que a graduação e obtenção do diploma produziram um aumento de renda para 77,4% dos participantes (n= 168). Conquanto ainda tenhamos de tratar estes resultados em relação às respostas a outras questões, é um dado bastante positivo e motivador. Ainda mais se consideramos a porcentagem aproximada deste aumento, que, para cerca de 1/3 (31,3%) dos/as 134 egressos/as que responderam, foi de até 20%; de até 40%, para outros cerca de 1/3 (28,4%); e pouco menos de 1/3 teria ao menos dobrado seus ganhos – destes, 13,4% obteve um aumento de até 60%; 7,5%, de até 80%; 3,7%, de até 100%; e 11,5% teriam passado dos 100%.

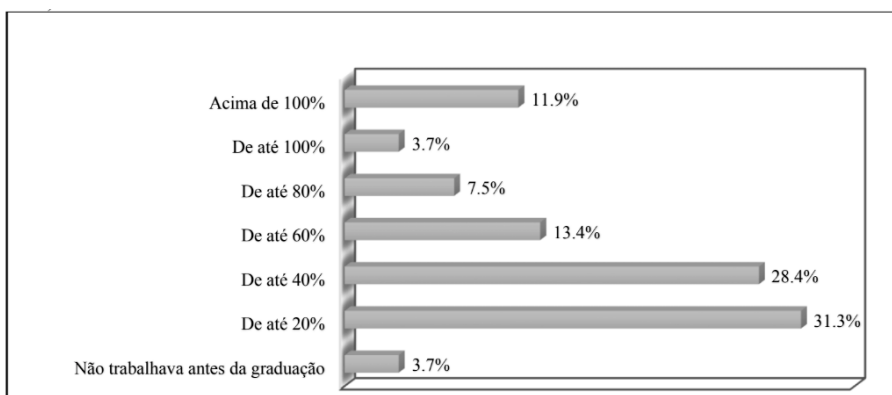


Gráfico 5 – Proporção do aumento de renda após conclusão da graduação (n= 168).

FONTE: Elaboração própria (2019).

Some-se que a grande maioria dos egressos/as (57,7%) afirmou que realizar a

graduação produziu efeitos positivos em sua vida laboral, sejam estes relacionados ao ingresso no mercado de trabalho (33,5%) ou à conquista de melhores condições de trabalho ou de remuneração (24,2%).

Porém, vale lembrar que 3,7% referiram não trabalhar antes de concluir a graduação e que a grande maioria dos egressos já trabalhava durante a realização da graduação (88,4%). Situação em que “a conciliação com o trabalho não permitia que eu vivesse o ambiente e as experiências oferecidos pela Universidade, no entanto, vejo as dificuldades como importantes ferramentas de formação”. Esta foi a realidade de muitos egressos e vem sendo a realidade de muitos graduandos, a luta constante para obter uma formação de qualidade, se sustentar ou ajudar a família.

Das 187 pessoas que responderam se estão trabalhando: 87,2% está em atividade profissional; 3,2% se aposentaram; e 9,6% responderam não estar trabalhando no momento.

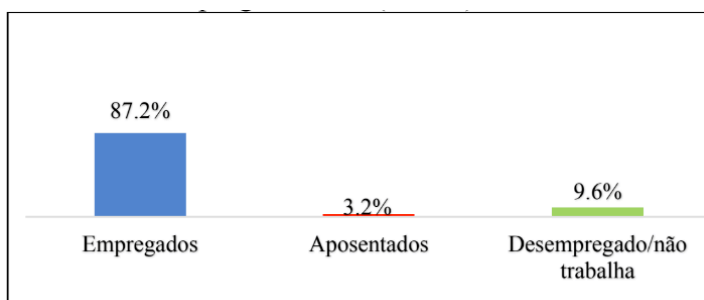


Gráfico 6 – Empregabilidade (n=187)

FONTE: Elaboração própria (2019).

Esta produção de resultados fez possível notar que a maior parte dos egressos trabalha no setor público (65%, n= 180), em seguida, vêm os que estão em empresas privadas (18,9%); os que não estão trabalhando (8,3%) ou aposentaram (3,4%); além do que, em menores proporções há os que atuam em dois trabalhos ou começaram seu próprio negócio, na área de formação – inclusive, há quem tenha um emprego e um empreendimento.

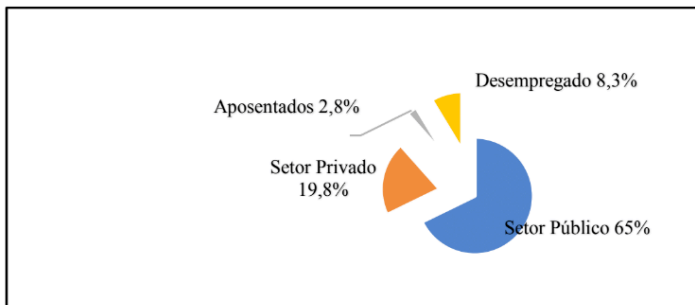


Gráfico 7 – Tipo de instituição/empresa em que trabalha. (n=180)

FONTE: Elaboração própria (2019).

Quanto ao tempo para ingresso no mercado de trabalho, observamos que 56,7% já estavam na carreira profissional, durante a graduação (característica em especial das primeiras turmas formadas no XVIII ou pelos programas de formação docente); e, com satisfação, notamos que 18,9% conseguiram ingressar no mercado de trabalho, em até seis meses, após a conclusão de seu curso, e, 9,4%, em até um ano. Outros 7,2% demoraram até 2 anos e 7,8% não está trabalhando (sendo que 1,2% destes, por opção).

De toda forma, tais informações confirmam que a missão unebiana de interiorização e promoção do acesso à educação superior, um direito cidadão, concretiza transformações na vida da população que, não fosse a “multi-presença” da UNEB, não teriam as mesmas chances de acontecer. E não foram só a empregabilidade e a renda a serem impactadas positivamente. Perguntados/as sobre efeitos da conclusão do curso para a atividade laboral (n= 108), 79,6% afirmaram terem conseguido melhores condições de trabalho, enquanto apenas 15,7% disseram que não houve mudança neste sentido.

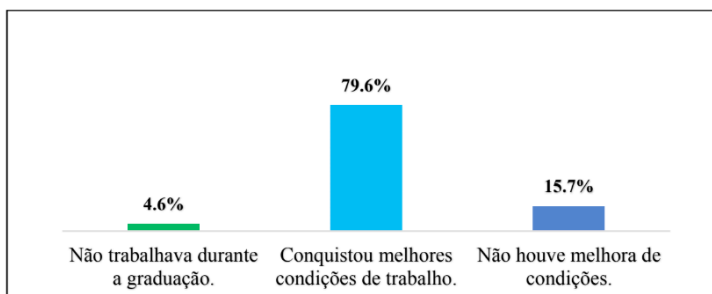


Gráfico 8 – Houve melhora das condições de trabalho. (n=108)

FONTE: Elaboração própria (2019).

Quanto à ocupação atual, embora tenhamos menos respostas (n= 106) e uma variedade de ocupações/cargos citados, é muito positivo observar que 59,4% trabalham

em sua área de formação e 16% trabalha em área afim a ela; sendo que 15,1% trabalham em outra área profissional; além do que, temos aposentados/as; quem ainda não trabalha; quem está realizando pós-graduação.

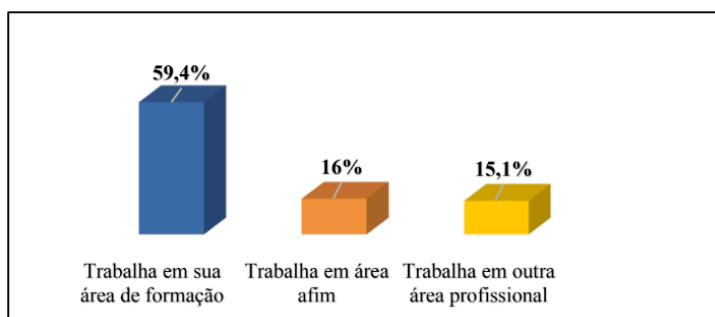


Gráfico 9 – Ocupação atual e área de formação. (n=106)

FONTE: Elaboração própria (2019).

Constatamos que os dados estatísticos dos egressos e egressas retratam, em sua imensa maioria, efeitos e consequências bastante positivos da formação, o que nos leva a inferir sobre a boa qualidade da formação oferecida e também sobre a perseverança e compromisso dos egressos.

5 | SOBRE O CAMPUS XVIII

Para quem “pega o diploma”, os “efeitos (podem ser) surpreendentes” em muitos aspectos. Em especial, para quem vem “de família humilde [...], mas sempre teve incentivo para estudar” (ou mesmo na ausência deste), para passar pelas “resistências, pelos muitos ‘nãos’” e “persistir até o fim”, “até se formar”, feitos que trouxeram mais que “ganhos econômicos” ou “melhorias de condições profissionais”. A formação inclusive favoreceu a formação continuada que, juntas, contribuíram para a “ampliação do horizonte de expectativas”; se desdobraram “em escalas pessoais e coletivas”, seja na medida em que possibilitou um “melhor desempenho” no “fazer docente” ou de turismólogo/a ou de administrador/a, seja porque se reflete “no jeito como (alguns) lido(am) com as coisas, agora”. Sendo muito positivo constatar que a maior parte dos egressos deu continuidade à sua formação (73,8%) e que a formação contribuiu também com o desenvolvimento pessoal.

Solicitamos que os respondentes usassem suas palavras para mencionar os efeitos/impactos da graduação em suas vidas. Assim, além de “ganhos econômicos” e “melhora de condições de trabalho”, ficamos sabendo que houve “auto estima melhor”; “autoconhecimento maior” e; “mudança de mentalidade”, a partir de “novas experiências”

e “conhecimentos”, facilitados por diálogos e estudos, que por sua vez propiciaram “abrir a mente para o novo”. Movimento colocado em ação pelos estudos e que “permitiu também aprender a aprender e a [...] ter novos sonhos. Renovar.”

A faculdade também teria contribuído para os relacionamentos interpessoais e contatos profissionais. “A graduação foi uma arma poderosa. Através dela, tornei-me uma pessoa mais crítica, com maior oportunidades de emprego e de melhora na minha qualidade de vida”. Pois também “trouxe segurança, respeito e realização pessoal”. Ou seja, em respostas abertas ou de múltipla escolha, quase a totalidade dos egressos e egressas relataram terem conquistado benefícios e proveitos para suas próprias vidas e para as de seus familiares; e parte considerável também fez questão de lembrar que a formação levou a um aperfeiçoamento, a uma melhora, de seu desempenho profissional. Neste sentido, embora seja uma impressão *naif*, posso acrescentar que vários/as discentes com quem trabalhei, nos últimos 10 anos, mencionaram a importância de um professor ou professora, formado (a) no *XVIII*, para que tenham entrado na Universidade.

Na leitura do conjunto das respostas dissertativas, foi possível identificar que os egressos reconhecem os docentes presentes na sua formação; os quais, foram majoritariamente considerados de forma positiva, contudo, houve quem sugerisse a necessidade de melhoras no desempenho docente. Vejamos algumas respostas: “a graduação foi excelente, tive professores maravilhosos, que me inspiraram, porém, também tive um número considerável de professores que me ensinaram a como jamais devo ser”. Ou, “tive professores capacitados e comprometidos com a educação, que me ajudaram no meu crescimento profissional”.

O *Campus XVIII* é um espaço de aprendizagens que extrapolam as salas de aulas e conteúdos curriculares: “na educação pública vê-se/convive-se/sobrevive-se a muitos problemas na estrutura física”. “Contudo, a *UNEB Campus XVIII*, mesmo com todos os percalços (infelizmente, comuns aos espaços públicos) é uma instituição de respeito” que respalda o exercício profissional e “valoriza o diploma”.

Segundo participantes da pesquisa, o *Campus XVIII*: “não apenas formou pedagogos, mas pessoas capazes de compreender e colaborar para a melhoria da qualidade da educação”. Reconhecimento, elogios e agradecimentos vieram acompanhados de sugestões, como a importância de “trabalhar mais a cultura local” e de realizar “pesquisas em campo para conhecer a realidade eunapolitana (escolas, comunidades)”. Na mesma direção, os bacharéis reconhecem a qualidade geral da formação realizada, elogiam a maior parte do quadro docente e estão satisfeitos com sua situação atual. E, dada sua experiência profissional, também sugerem maior “conhecimento da realidade do trabalho”, “mais entrosamento entre a Universidade e setores produtivos, seja para realização de estágio, sejam outras formas de parceria com empresas e instituições”.

Em relação à instituição, alguns avaliaram que deveria haver “mais agilidade e menos retardos na realização das coisas. Mais compromisso e humanidade dos profissionais”,

contudo, mais frequente foram as observações sobre a infraestrutura, pois foram “muitas dificuldades para estudar, sofremos sem biblioteca adequada, prédio... mas foi muito importante para minha vida”. Parte das questões mencionadas pelos egressos e egressas já foram solucionadas. Atualmente, o *Campus XVIII* dispõe de biblioteca, auditório, salas de aulas, laboratórios, sala de informática etc.

Foram sugeridas também a realização de atividades “culturais que envolvam a comunidade [...], transformar o campus em um espaço para vivências, em que a comunidade se aproprie deste lugar, de modo simbólico e material”, pois também é preciso “fazer a UNEB mais conhecida” e isto ajudaria o preparo dos “discentes para a realidade do mercado de trabalho, seja teoricamente ou na prática”.

Em relação especificamente à área da educação, buscamos saber se os participantes da pesquisa identificavam alguma influência do *Campus XVIII*, nas escolas em que trabalham, com uma questão aberta, não obrigatória, à qual apenas 48 egressos responderam. Um disse que não identifica influência do *XVIII*, as 47 outras respostas permitiram inferir um panorama geral, em que se destaca que o simples aumento proporcional de graduados, nos quadros docentes, já foi positivo. Vários comentários apontam que a formação no *XVIII* resulta em mais e melhor aprendizagem, nas escolas, por seus alunos e alunas. Em destaque, aqueles/as que já atuavam como docentes e os/as que participaram dos programas especiais de formação docente, pois identificaram “que a escola alcançou o melhor IDEB dos últimos anos”; e que “embasamento teórico (levou) à consequente mudança de postura frente aos problemas identificados na escola”, por “profissionais mais encorajados”. Assim, podemos supor, a UNEB vem contribuindo para o aprendizado realizado nas escolas. Nesta direção, observamos também que vários cargos além do de professor são ocupados, nos sistemas de educação pública, por egressos.

6 I CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

Após observar os efeitos/impactos da formação superior, para os egressos e egressas do *Campus XVIII*, é possível confirmar que a Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Eunápolis vem cumprindo sua missão de promover o acesso à educação superior para a população do estado da Bahia. A formação superior proporciona inúmeros resultados positivos, seja na vida profissional, pessoal, cultural ou econômica. Proporciona benefícios vividos e compartilhados com suas famílias e comunidade.

Como já mencionado, esta pesquisa e os 198 participantes possibilitaram não somente traçar perfis, reconhecer nosso potencial e o que podemos melhorar; tratamos aqui também de expectativas e perspectivas levadas às pessoas que acessam o *Campus XVIII* e que veem, aí, um espaço para seus planos profissionais e de vida.

Para concluir, repetimos as palavras de quem quis registrar que: “a educação é um instrumento de transformação social, de inserção. A formação oferecida por essa

universidade vem mudando a realidade da nossa região, influenciando mudanças e causando rupturas, quebrando o muro que distanciava a comunidade local da academia, que mantinha o aluno de escola pública distante da universidade etc. Ainda nos falta muito, mas o avanço e os resultados são positivos.”

Vale lembrar que 73,9% dos participantes deu continuidade a seus estudos e que, apesar de apenas um (a) doutor ter respondido ao questionário *online*, seu número total é maior que este, assim como o de mestres e mestradas. Além do que, pós-graduados ou não, vários (as) ocupam cargos elevados em instituições públicas e privadas, estão à frente de secretarias, de escolas, de setores públicos ou de empresas privadas. Os resultados desta investigação e as palavras dos participantes se juntam e sugerem que, agora, o *Campus XVIII* muito contribuiria com suas carreiras seja criando ou fortalecendo laços com empresas, escolas, a comunidade, seja promovendo pesquisa e extensão ou oferecendo outros cursos de graduação e de pós-graduação.

Devemos ouvir e divulgar tais palavras, reconhecer este compromisso de mão dupla, da UNEB, seus docentes e servidores, com as pessoas, e de nossos alunos e egressos com a UNEB, pois os agradecimentos, críticas e sugestões feitas ao nosso trabalho, também se fizeram acompanhar por observações dos impactos mais amplos deste trabalho, nas comunidades, e pelo entendimento que o *Campus XVIII* ainda pode lhes oferecer, em termos de formação profissional e para o desenvolvimento sociocultural da região.

Agradecemos a todos servidores, discentes e professores que fazem este trabalho de educação superior, ensino, pesquisa e extensão de qualidade, em especial, aqui, agradecemos às pessoas que investiram seu tempo nos ajudando com esta pesquisa e seus resultados.

REFERÊNCIAS

AVILA, André Heloy. **Perfil do alunado do *Campus XVIII* da UNEB (2016)**. In: SILVA, G. J. (Org.) ; SOARES, L. (Org.) ; MASCARENHAS, V. (Org.) ; SANTOS, J. C. (Org.). (Org.). Estudos Culturais: diálogos entre cultura e educação. 1ª. ed. Jundiaí: Paco, 2018, v. , p. 314-320.

AVILA, André Heloy. A Interiorização da Universidade do Estado da Bahia: um primeiro perfil dos egressos e egressas do *Campus XVIII*. **Relatório de pesquisa – CSA/CPA-NUPE-UNEB *Campus XVIII***, 2014.

AVILA, André Heloy et al. V. Investigação de reconhecimento do Alunado do *Campus XVIII* da Universidade do Estado da Bahia. In: *V Taller Internacional de Pedagogía de la Educación Superior*. Cd-ROM “**Memorias**” Universidad 2006. Havana, 2006.

GONCALVES, Daniel Infante Ferreira. Pesquisas de marketing pela internet: as percepções sob a ótica dos entrevistados. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie (Online)**, São Paulo, v. 9, n. 7, p. 70-88, Dec. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167869712008000700004&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Aug. 2020

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Estatuto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.** Aprovado pela Resolução CONSU nº. 863/2011 (D.O.E. 19/20-11-2011), homologada pelo Decreto nº 13.664, de 07-02-2012 (D.O.E. 08-02-2012). Salvador/Ba, 2012. Disponível em: <https://portal.uneb.br/wp-content/uploads/2018/09/Estatuto-UNEB-2012.pdf> Acesso em: 05 de fev. de 2021.

CENAS TEATRAIS: A UNIVERSALIDADE BRANCOACADÊMICA E PROPOSIÇÕES EM AFROPERSPECTIVA

Alexandra Gouvêa Dumas

Professora Doutora do Departamento de Fundamentos do Teatro da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia

RESUMO: O texto que se apresenta a seguir tem como proposta evidenciar uma trajetória crítica, com base nos estudos decoloniais, a respeito das epistemologias que caracterizam cursos de graduação em Teatro. Por meio da experiência pessoal docente apoiada na observação curricular, percebo a predominância de um recorte epistêmico localizado no referencial teatral europeu brancocentrado. Constato também uma negligência em relação aos conhecimentos produzidos por culturas populares afro-brasileiras. Por fim, apresento algumas ações baseadas em construções poéticas e de organização política afrocentradas que anunciam uma viabilidade acadêmica teatral mais apartada do seu modelo colonizador.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro e decolonialidade. Graduação em Teatro. Teatro afrorreferenciado. Saberes afro-brasileiros.

Em geral, o campo que as universidades brasileiras se propõem a alcançar por intermédio de sua produção de conhecimento está diretamente associado a um sistema de pensamento com referenciais pautados no tripé colonizador da gênese brasileira: patriarcado, racismo e produção e acúmulo de bens materiais. As primeiras universidades brasileiras implementadas têm na sua gênese uma filiação histórica com referenciais europeus. Foi no ano de 1920, a partir de um decreto, que a primeira universidade foi criada, a Universidade do Rio de Janeiro. Segundo estudiosos, a sua principal motivação foi “conceder o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica em visita ao país.” (SOUZA, 2012, p. 51).

Seguindo a linha das primeiras faculdades, as universidades brasileiras também nasceram afirmando um caráter eminentemente elitista e profissionalizante. Elas “Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa”, afirma Arabela Oliven (2002, p. 24). Ao

se referir a implementação desses primeiros centros de ensino no Brasil, o antropólogo José Jorge de Carvalho pontua que essa vinculação de origem funcionou como um “mito racista e xenófobo”: “[...] em especial na sua versão francófona, como foi o caso da UFRJ e da USP, fundadas por duas missões francesas, instalando assim a nossa elite branca acadêmica como uma continuação ou entreposto tropical da elite acadêmica europeia.” (CARVALHO, 2019, p. 85).

Essa vinculação histórica não se restringe apenas ao fato de a universidade ter sido um meio de cessão de titulação e formação profissional de filhos de uma classe economicamente abastada. O pesquisador senegalês Felwine Sarr, a respeito das universidades africanas da atualidade, mais especificamente do Senegal, assinala o seguinte: “Estando o poder fundamentalmente associado à representação, essas universidades foram concebidas para representar a coroação do projeto civilizatório colonial.” (2019, p. 119).

A filiação territorial e ideológica com a Europa resvala na estrutura e em instrumentos conceituais e operacionais ainda hoje predominantes em grande parte das universidades ocidentalizadas do Brasil. Ao discutir a estrutura epistêmica do mundo Moderno no meio acadêmico, o professor Ramón Grosfoguel aponta:

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. (2016, p. 25).

Para explicitar o que Grosfoguel faz com foco de análise em universidades ocidentalizadas, transponho a observação dele para a academia brasileira, mais especificamente nos cursos de graduação em Teatro, tendo como foco de observação as graduações em Teatro da Universidade Federal da Bahia – UFBA e da Universidade Federal de Sergipe – UFS, percebendo seus vínculos históricos com a colonialidade e suas manifestações que reverberam o racismo epistêmico.

O “privilégio epistêmico” ao qual se refere Grosfoguel pode ser localizado em definições curriculares que elencam majoritariamente referenciais bibliográficos e estéticos produzidos por autores europeus, dramaturgos brancos, que abordam formas de um fazer teatral embasado na experiência dessas culturas hegemônicas. Tal ação tem como consequência o desconhecimento, o descaso, a manipulação e a inferiorização de produções de conhecimentos advindos de culturas subalternizadas, que no Brasil se configuram largamente em epistemologias negras e indígenas, produzidas em espaços quilombolas, em periferias urbanas e no interior do país.

Com essa provocação trazida por Grosfoguel e levada para a cena teatral, uma pergunta, por mim ouvida repetidas vezes no meio teatral acadêmico, é feita por propagadores

e defensores da exclusividade da arte eurocêntrica: “– E Shakespeare, não poderemos mais montar Shakespeare?” Essa inquietação, a meu ver, é reveladora do caráter epistemicida no qual a lógica da exclusão colonizadora opera promovendo reações de forma a preservar a estrutura familiar, do poder, que, de alguma forma, a beneficia. Quando se questiona o privilégio no campo do conhecimento, questiona-se a supremacia epistemológica relacionada diretamente à inferiorização, à invisibilização, ao desconhecimento e à desqualificação, ao descarte de outras formas e cenas de conhecimentos. Elenca-se uma cultura, representativa de um poder histórico, para ser a medida da verdade única, de parâmetro poético e metodológico, de maneira a eliminar as produções feitas por grupos socialmente subalternizados. É o que o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2010) chama de epistemicídio ou “destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos.” O fato indagativo brevemente citado assemelha-se ao que o professor Carvalho chama de euroexclusivismo, que para ele funciona como um “desejo de existir para ser olhado e aprovado pelos europeus e norte-americanos.” (2010, p. 218).

Ao questionar a suposta supressão de um autor clássico em função da problematização da hegemonia branco-europeia, o grupo privilegiado que efetiva e atualiza o pensamento colonizador em criações artísticas e práticas pedagógicas no teatro feito na academia mostra a sua forma de ver e funcionar nesse mundo do conhecimento que, grosso modo, é: para um existir, faz-se necessário excluir o outro.

É importante destacar que muitas das proposições apontadas por movimentos antirracistas atuantes na academia sinalizam muito mais para a ampliação de representatividade com projetos pedagógicos mais justos, pluriépistêmicos, do que para a perpetuação de um modelo já atuante que assassina diferenças. Logo, Shakespeare, tranquilizem-se, não precisa ser, a priori, eliminado. Ele mesmo pode ser usado como agente de cenas antirracistas, de fomentação de poéticas de culturas diversas, de alcances políticos populares, de cenários plurais... Ou, se necessário, porventura, sair de cena para a abertura de espaços que promovam ações mais representativas dos coletivos culturais de gêneros e étnicos diversos, brasileiros ou não.

Parto agora para algumas observações e especificidades da Escola de Teatro da UFBA, localizada na capital da Bahia, Salvador. Os cursos universitários de Teatro no Brasil, em nível de graduação, têm como marco da primazia a ETUFBA por ser esta a primeira escola a ser integrada por uma universidade brasileira, na ocasião a Universidade da Bahia. A pesquisadora Jussilene Santana, no livro *Impressões modernas: teatro e jornalismo na Bahia*, evidencia os anos de criação (1956) desse relevante centro cultural de Salvador: “Durante a primeira administração, a Escola de Teatro se firma como um centro profissionalizante de excelência, único no país, articulado com outros centros de formação de artistas, acadêmicos ou não localizados nos EUA, Europa e Oriente.” (SANTANA, 2009, p. 15). A autora ressalta o que sempre ouvi nesse ambiente teatral em que passei anos

como aluna¹, antes mesmo de compor seu corpo docente, quando se falava da excelência associada a um intenso “intercâmbio” cultural. Santana fala a respeito dessa efervescência que foi chamada de “o renascimento baiano”:

[...] a Escola reúne uma constelação de artistas-professores como o italiano Gianni Ratto, o americano Herbert Machis, a carioca Ana Edler, a húngara Juana de Laban, o gaúcho Luis Carlos Maciel, o baiano² Nelson de Araújo, o português Agostinho da Silva, o carioca João Augusto Azevedo, a polonesa Yanka Rudzka, a italiana Lina Bo Bardi, o alemão Hans-Joachim Koellreutter, o americano Charles McGaw, entre outros. Na coordenação dessa grande equipe internacional, o pernambucano Martim Gonçalves, mentor e primeiro diretor da Escola de Teatro. (2009, p. 16).³

É interessante observar que a qualificação destacada da Escola de Teatro da UFBA refere-se na composição internacional do seu corpo docente, sendo, nesse caso, a maioria atrelada a referenciais artísticos europeus ou estadunidenses. A crítica feita por Carvalho a respeito das universidades brasileiras pode explicar as escolhas feitas pela Escola de Teatro. O estudioso aponta o seguinte:

Nós nos vinculamos aos europeus e nos colocamos como seus súditos: em pleno século XX, eles nos ensinaram como uma universidade moderna deveria funcionar, e nós repetimos fielmente a maneira indicada. Estabeleceu-se um padrão de fundação subalternizante e dependente. (CARVALHO, 2019, p. 85).

Destaca-se, em relação à fundação da Escola de Teatro da UFBA, a concentração de professores territorialmente vindos do eixo Europa-Estados Unidos, de modo que países distantes do centro considerado representativo do poder “mundial” não foram abarcados pelo espectro cultural de alcance que alavancou o chamado Teatro Moderno, em Salvador, no período marcado por forte influência francesa, russa e alemã (SANTANA, 2009). Será que inexistiam conhecimentos produzidos no campo da estética da cena, formas estabelecidas de corpos em estado de espetacularidade, em países africanos, referencial indiscutível e de extrema relevância na cultura soteropolitana? Por qual razão essa internacionalização não viabilizou a vinda de artistas, mestres e mestras de práticas espetaculares tradicionais do amplo e rico universo cultural africano?

1 Fui aluna da Escola de Teatro da UFBA de 1997 a 2011. Primeiro como participante de um curso técnico de extensão em formação como atriz (1997), posteriormente na licenciatura em Teatro (1998-2004), por fim na pós-graduação com o mestrado (2004-2005) e o doutorado (2007-2011) no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Em fevereiro de 2018, fui convidada para compor o quadro docente do Departamento de Fundamentos do Teatro por meio de um processo de redistribuição entre a UFS e a UFBA.

2 O professor citado, Nelson de Araújo, era sergipano. Nasceu na cidade de Capela, em 04 de setembro de 1926, e se mudou para Salvador na década de 1940. Morreu no dia 07 de abril de 1993. Foi professor da Escola de Teatro da UFBA, onde ministrou, dentre outros componentes curriculares, um obrigatório voltado para as culturas populares, intitulado Expressões Dramáticas do Folclore Brasileiro (componente do qual fui professora no ano de 2005, quando realizei meu Estágio Docente obrigatório no mestrado). O professor sergipano escreveu, dentre outras obras, *Pequenos Mundos – Um panorama da cultura popular da Bahia*, Tomos I a III.

3 Eros Martin Gonçalves nasceu em Recife-PE em 1919 e morreu no mesmo Estado no ano de 1973. Tinha formação em Medicina e em Psiquiatria, mas foi no teatro, como cenógrafo e diretor, que se afirmou no cenário artístico brasileiro. Coursou a Slade School e o Ruskin College of Oxford e estudou cinema na França. Revelava ter tido forte influência cultural popular de sua cidade natal, explorando artisticamente, além do cabedal internacional, práticas culturais como a literatura de cordel, o mamulengo etc.

Mas não foi apenas no campo da internacionalização que se percebeu esse “esquecimento” de determinadas culturas e a afirmação de outras, estas representativas de poder histórico e econômico no ocidente. Nota-se que as práticas culturais afro-baianas que pulsavam em ruas, terreiros, praças, em Salvador e no interior do Estado, não foram referendadas de forma primordial na composição docente da primeira escola de teatro em universidade brasileira. Mesmo tendo à frente um diretor que revelava afinidades pessoais com o universo popular, parece que essa condição ficou personalizada em ações pontuais na gestão do diretor Martin Gonçalves e não permaneceu de forma consistente na Escola de Teatro. Ao que o professor senegalês Felwine Sarr pensa sobre as universidades africanas, aplico uma leitura a respeito do imaginário representativo da Escola de Teatro da UFBA com seu vínculo colonial: ela fixa a representação de “uma imagem inscrita na subalternidade” ao tempo que reproduz a imagem do “outro” como algo a ser atingido como critério de qualidade, porém sem nunca atingir a validação efetiva de ser esse outro que baliza a sua identidade. O pensador senegalês expõe em sua reflexão que:

A universidade colonial permitia, pois, situar o outro de sua narrativa numa posição de inferioridade, convencendo-o da necessidade dos laços de dependência que ela estabeleceu com ele; e isso devolvendo a ele uma imagem mistificada de si mesma e desvalorizada dele, por meio de uma leitura truncada de sua história e de suas culturas. (SARR, 2018, p. 119).

As práticas culturais tradicionais povoaram pontualmente a Escola de Teatro da UFBA na sua formação inicial, no entanto não há publicações que revelam o caráter dessas encenações, se ali se podia enfatizar a presença afirmativa das culturas afropopulares, se havia presença e protagonismos dignos de artistas negros, se suas metodologias e seus referenciais epistêmicos abordavam, de fato, a cultura negra em perspectiva antirracista.

Ressalto que aqui faço uma correlação direta entre o popular e as culturas negras. Sem fazer maiores aprofundamentos para não escapar ao propósito inicial deste texto, para a análise aqui proposta não descarto a presença matricial africana em grande parte das práticas culturais tradicionais desenvolvidas em Sergipe e na Bahia decorrente do processo histórico colonizador, escravagista e de resistências e enfrentamentos à opressão. A atenção volta-se para a relação das suas universidades federais e seus respectivos cursos de licenciatura em Teatro com esses saberes.

A quase ausência formal de conteúdos afrorreferenciados nas licenciaturas em tela é eventualmente borrada pela inserção do popular por intermédio de algumas determinações legais federais que atingiram os currículos das licenciaturas em Teatro de todo o Brasil. Numa mirada sobre currículos da graduação em Teatro da Universidade Federal de Sergipe⁴ e da Universidade Federal da Bahia⁵, universidades em que atuo como docente

4 A UFS tem a graduação em Teatro na modalidade licenciatura. Com o ingresso da primeira turma no ano de 2007, funcionou inicialmente no *campus* localizado na cidade de Laranjeiras. No ano de 2014, migrou para o *campus* central da UFS, situado na cidade de São Cristóvão, na região metropolitana que abrange a capital, Aracaju.

5 “Os cursos da Escola de Teatro foram livres até 1963, quando se formalizaram o curso de Direção Teatral, em nível superior, e o de Formação do Ator, em nível médio. Em 1983 institucionalizou-se o Bacharelado em Artes Cênicas, com

desde 2010⁶, percebe-se que a ação mobilizadora civil dos movimentos negros atuantes de forma dialogada com o governo federal proporcionou algumas mudanças significativas, especificamente no campo curricular, tanto na UFS como na UFBA.

No que tange a conhecimentos da ordem do popular (por vezes refiro-me a práticas culturais), o único componente voltado exclusivamente para esse campo foi ministrado inicialmente por Nélson de Araújo, que tinha a designação de Expressões Dramáticas do Folclore Brasileiro e que já não faz parte da grade desde 2004. Provavelmente, a inserção desse conteúdo na grade curricular da graduação em Teatro da UFBA veio para cumprir uma determinação externa, advinda do governo federal. Falo da Resolução Federal de nº 23, do ano de 1973, que previa para a parte comum do currículo pleno da licenciatura a disciplina Folclore Brasileiro. O campo de estudos do folclore teve sua gênese associada à cultura europeia, e no Brasil essa linha de pensamento foi guia, instituindo na academia uma certa “valorização” da produção de conhecimentos do povo, porém numa perspectiva autoritária, promovendo o “abandono do amadorismo e a conquista da cientificidade”, como assinala Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (2012, p. 86). A autora traz ainda outro dado: “A preocupação com a cientificidade e a busca da nacionalidade convergiam: o povo, definido pelo projeto intelectual do folclore, estabelecia ao mesmo tempo um campo de conhecimento e um campo político de ação.” (CAVALCANTI, 2012, p. 92).

O componente curricular em questão da UFBA que tratava do tema demonstrava uma afinidade com as diretrizes nacionais dos “estudos do folclore” que direcionava a sua legitimação pela cientificação. Na sua ementa original, referia-se a modalidades “folclóricas” e “teatro popular”, afirmando como propósito a “transposição dessas formas populares para o teatro de nível erudito”⁷. Ou seja, o conhecimento popular só seria validado se fosse submetido a um tipo de embranquecimento e a uma ocidentalização tendo como referência o teatro europeu e suas práticas fundamentadas em bibliografia, dramaturgia, interpretação, direção e cenografia.

Vale salientar que, na ocasião da inserção do Folclore Brasileiro nos currículos, conforme Decreto Federal de 1973, se vivia no país um período nacionalista promulgado pelo governo ditatorial em que se buscava uma identidade brasileira, de forma que o “folclore” aparecia como algo romântico, unificador da identidade nacional, elemento de

as habilitações em Direção Teatral e Interpretação Teatral. Em 1986 criou-se o curso Licenciatura em Teatro, sendo esses as três possibilidades de graduação atualmente na Escola de Teatro da UFBA, sendo que a Licenciatura em Teatro também passa a ser oferecida na modalidade Educação à Distância, em 2020, em 5 polos baianos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).” Disponível em: <http://teatro.ufba.br>. Acesso em: 5 fev. 2021.

⁶ Tomei posse como professora efetiva da UFS em outubro de 2010. Em 2018, fui redistribuída, de forma a compor o quadro docente do Departamento de Fundamentos do Teatro da Escola de Teatro da UFBA – ETUFBA. Continuo com vínculo como professora voluntária da UFS atuando como docente, pesquisadora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Culturas Populares – PPGCULT.

⁷ Ementa do ano de 1986: “A disciplina tem como objetivo transmitir conceitos e informações sobre as modalidades tradicional-populares de teatro do Brasil, sejam aquelas usualmente denominadas ‘folclóricas’, sejam as denominadas ‘teatro-popular’ em bibliografias mais recentes. Aos estudantes de teatro tais informações capacitarão na transposição dessas formas populares para o teatro de nível erudito, com o seu aproveitamento na dramaturgia, na interpretação, na direção e na cenografia.” Pesquisa em acervo pessoal.

pureza, sem apresentar suas diversidades e complexidades e, sobretudo, sua identidade afromatricial.

É possível observar como esse contexto reverbera suas ideias no campo acadêmico das artes, nas licenciaturas em Teatro. A licenciatura em Teatro da UFS teve início no ano de 2007. Desde o começo, compunha a sua grade curricular a disciplina obrigatória, de 30 horas, intitulada Expressões Cênicas do Folclore Brasileiro. A sua ementa evidenciava a relação do popular, da identidade com a cultura afro-brasileira e com as práticas culturais locais, sergipanas.⁸ Em 2020, esse componente sofreu algumas alterações diante da reforma curricular, com aumento considerável de sua carga horária de 30 para 60 horas e com alteração no nome para Manifestações Cênicas da Cultura Brasileira⁹, com destaque para a discussão acerca das matrizes “culturais do povo brasileiro”, conforme ementa.

Um outro componente curricular ocupa o lugar de observação. Tendo como parâmetro a história do teatro que se oficializa em literaturas que tratam do tema, posso observar, mais uma vez, a predominância do aqui citado teatro eurobrancocentrado na estrutura curricular. Coloco em foco o componente curricular História do Teatro por ser obrigatório em grande parte dos cursos universitários de Teatro do Brasil. Na UFS, é denominado História do Teatro¹⁰, com a carga horária total de 180 horas. Nas suas ementas¹¹, constam como temáticas a serem abordadas referenciais temporais e estéticos como: o teatro e o realismo, o teatro medieval, o teatro renascentista, o teatro elisabetano, o teatro do século de Ouro espanhol, o teatro barroco, o teatro neoclássico francês, o teatro romântico, entre outros. Adota-se uma linha cronológica e historiográfica apontada por muitas edições publicadas a respeito do pretense *História Mundial do Teatro*, que na verdade toma a Europa como verdade única a ser universalizada para todo o mundo. Essa linha ideológica está ligada ao “universalismo abstrato” e à vasta tradição do cientificismo e do eurocentrismo que reverberam em várias esferas, inclusive na do conhecimento. Críticos dessa realidade afirmam o seguinte: “O chamado universalismo abstrato é um tipo de

8 Ementa do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Teatro da UFS (2011): Expressões Cênicas do Folclore Brasileiro, 30 horas: Estudo dos conceitos de identidade cultural e cultura popular. Estudo de manifestações dramáticas populares, com ênfase nos mitos e rituais da cultura afro-brasileira. O folclore sergipano.

9 Projeto Pedagógico da Licenciatura em Teatro da UFS, ano 2020. Manifestações Cênicas da Cultura Brasileira. Ementa: Abordagens interdisciplinares a propósito das manifestações cênicas da cultura brasileira. Discussão de matrizes culturais do povo brasileiro a partir de manifestações cênicas. Processos artísticos e/ou pedagógicos referenciados nas culturas populares. Relações entre tradição e contemporaneidade nas práticas cênicas. (Fui professora do referido componente na UFS entre 2011 e 2014).

10 No currículo adotado em 2020, constam as obrigatórias História do Teatro 1, 2 e 3, cada uma com 60 horas. Há também um componente voltado para a história do teatro brasileiro e outro para a história do teatro em Sergipe.

11 TEATR0158 - História do Teatro I - Ementa: Estudo crítico-analítico dos procedimentos estéticos e históricos característicos do teatro da Antiguidade Grega, Império Romano e Medieval. Teatro Oriental. Abordagem estética e crítica sobre os vários aspectos do Teatro: seu espaço, seu tempo e seus aspectos socioculturais. TEATR0159 - História do Teatro II - Ementa: Estudo crítico-analítico dos procedimentos estéticos e históricos característicos do teatro das seguintes épocas: Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Naturalismo e Simbolismo. Abordagem estética e crítica sobre os vários aspectos do Teatro: seu espaço, seu tempo e seus aspectos socioculturais. TEATR0160 - História do Teatro III - Ementa: Estudo crítico-analítico dos procedimentos estéticos e históricos característicos do teatro das Vanguardas do século XX, passando pelas concepções dos principais teóricos e encenadores do período, e as diversas tendências do século XXI. Abordagem estética e crítica sobre os vários aspectos do Teatro: seu espaço, seu tempo e seus aspectos socioculturais. (RESOLUÇÃO Nº 14/2020/CONEP/UFES - Aprova as alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Teatro. Aprovada em 28/05/2020).

particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporados, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica.” (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 13).

Nesse quesito, a UFBA¹² não parece ser diferente da UFS, sendo que na Escola de Teatro não há um componente curricular sequer voltado especificamente para os saberes tradicionais das práticas culturais afropopulares. Assim como na UFS, a historiografia é pautada em períodos temporais baseados na cultura europeia. São estudados conforme consta no ementário do Projeto Pedagógico do curso: teatro clássico, teatro romano, teatro de mistérios e festas medieval, renascimento e teatro, teatro barroco, teatro elisabetano, Commedia dell Arte, classicismo francês, teatro romântico.

Assim como o conteúdo programático, as referências bibliográficas confirmam o propósito da ementa, cumprindo uma sequência temporal bastante difundida como sendo mundial. No caso, o universalismo abstrato escancara a geopolítica do poder e do saber, ao se referendar explicitamente no europeu como o seu outro a ser atingido – mesmo que sendo um alvo inalcançável. A afirmação do sociólogo Santos levanta uma crítica a esse recorte do ocidental tomado como universal, o que aqui estendo para as artes. Para ele, “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante.” (SANTOS, 2002, p. 238). Também traz posicionamento crítico a respeito do eurocentrismo a pensadora e escritora Oyèronké Oyewùmí, que afirma: “Um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como a fonte do conhecimento, e os europeus como os conhecedores.” (2019, p. 171).

No que tange à disciplina voltada para a História do Teatro Brasileiro e Baiano¹³, da UFBA, a única referência bibliográfica que aborda a história negra é uma sobre o Bando de Teatro Olodum, escrita, inclusive, por um homem não negro¹⁴. Dentre os vários temas expostos no item conteúdo programático, constam: Casa de Ópera, matrizes francesas, assim como o tópico Teatro Experimental do Negro, o TEN, referencial imprescindível na

12 Disciplinas obrigatórias na área de História do Teatro para três graduações da ETUFBA: Bacharelado em Interpretação Teatral, Bacharelado em Direção Teatral e para a Licenciatura em Teatro, 68 horas cada. TEAA21 - História do Teatro no Brasil e na Bahia, obrigatória. Ementa: Abordagem crítica e analítica da história do teatro e da literatura dramática no Brasil e na Bahia. TEAA16 - História do teatro ocidental: da antiguidade clássica ao romantismo, obrigatório, 68 horas; Ementa: História do teatro ocidental da antiguidade clássica ao romantismo. Abordagem crítica e analítica da história do teatro e da literatura dramática no ocidente, da antiguidade clássica ao século XVIII. Conteúdo programático: Teatro clássico. Teatro romano. Teatro de mistérios e festas medieval. Renascimento e teatro. Teatro barroco. Teatro elisabetano. Commedia dell Arte. Classicismo francês. Teatro romântico.

13 Ementa: Teatro transculturado e matrizes: teatro e catequese (séculos XVII e XVIII), festas espetaculares e casas de ópera, matrizes francesas e a constituição do teatro nacional (século XIX), o Teatro São João na Bahia. Brasilidade no palco: a cena teatral brasileira na primeira República (temas e práticas cênicas), tentativas de renovação da cena teatral (atores empresários, dramaturgos e divas), o moderno teatro brasileiro e a ação dos amadores, o Teatro Experimental do Negro, o Teatro Brasileiro de Comédias. Olhares renovados sobre a brasilidade na cena: a busca da identidade brasileira no teatro da década de 50, o Teatro de Arena, o Grupo Oficina, o moderno teatro na Bahia (Escola de Teatro, ensino-encenação e influências), o Centro Popular de Cultura e o Grupo Opinião, a década de 70 (contracultura, teatro de grupo e criação coletiva), as décadas de 80 e 90 (teatro e criação colaborativa).

14 UZEL, Marcos. **O teatro do Bando**: negro, baiano e popular. Salvador: P555, 2003. Marcos Uzel é jornalista e professor.

história do teatro negro e na história do teatro brasileiro. Porém, não consta no referencial bibliográfico um único exemplar que trate do tema, nem livros escritos pelo encenador negro, teatrólogo e criador do TEN, Abdias Nascimento, mesmo sendo ele uma referência de suma importância, com obras publicadas sobre o tema. Para a historiadora Beatriz Nascimento, “A invisibilidade está na raiz da perda de identidade.” (2018, p. 330). Logo, o descarte da produção bibliográfica advinda diretamente de um corpo negro ou a ignorância do conhecimento por ele produzido são traços de apagamento e podem ser vistos como formas de ação epistemicida.

Dentro da vasta temática abordada no item conteúdo programático do referido componente, consta um tópico sobre o Centro Popular de Cultura, o CPC, da UNE, União Nacional dos Estudantes, que trouxe num projeto nacional algumas poéticas do popular para o ambiente acadêmico. No entanto, não há maiores desdobramentos em referenciais a esse respeito, nem a apresentação de traços matriciais afrodiáspóricos.

Os currículos dos cursos de licenciatura em Teatro da UFBA e da UFS passaram por recentes reformulações para atender às exigências do Conselho Nacional de Educação, do governo federal, o que trouxe interferências e adaptações, no que tange às questões raciais, de inclusão, dentre outros pontos, em ementas e até criação de componentes.

A observação desse texto ficou circunscrita a componentes relacionados à história do teatro e às culturas afropopulares. De forma geral, o currículo como instrumento diretivo é um dos reflexos do pensamento dos cursos. A professora e pesquisadora Ana Célia da Silva afirma que o currículo “diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos na relação de poder. [...] O currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos.” (1995, p. 136). A professora, ao falar sobre as narrativas curriculares, traz a seguinte reflexão:

Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são. (SILVA, 1995, p. 136 apud GOMES, 2019, p. 227-228).

Os documentos curriculares das licenciaturas em Teatro (UFBA e UFS) fazem perceber que as graduações aqui destacadas estão, em parte, em acordo com as proposições atualizadas do pensamento colonialista, com destaque no que diz respeito ao brancocentrismo e ao eurocentrismo. Nesse contexto, cabem algumas reflexões motivadas pelas indagações da professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes quando afirma que “o currículo é um território em disputa”:

Teremos sempre que nos reportar aos mesmos autores e aos mesmos clássicos para interpretar e compreender a nossa realidade? Será que, paralelamente ao que acostumamos chamar de “clássicos” e que compõem o cânone acadêmico, não tivemos outras produções de caráter mais crítico e

analítico que, por diversos motivos e até pela luta por hegemonia no campo do conhecimento, foram esquecidos, invisibilizados e relegados ao ostracismo? (2019, p. 232).

Com o breve recorte apresentado até aqui, é possível aventar que o teatro acadêmico, pelas suas filiações históricas com o modelo colonizador, tendo o seu nascimento arraigado na estrutura colonial e racista que funda o Brasil, ainda hoje se assenta sobre esse ideal, reproduzindo formas no seu existir que promovem a manutenção do racismo, sobretudo o racismo epistêmico. No campo da produção do conhecimento, com base no recorte já anunciado, pode-se perceber a evidência do racismo epistêmico e institucional nos cursos de Teatro já mencionados, da UFS e da UFBA, em pontos como: a composição de um corpo docente predominantemente branco; a construção da base curricular com componentes, ementas, conteúdos programáticos e referências bibliográficas concentrados em culturas europeias; o privilégio epistêmico branco em detrimento da exclusão de epistemologias negrorreferenciadas; a elaboração e difusão de poéticas com possíveis interpretações racistas; a rejeição e, por vezes, o uso manipulado de fenômenos estéticos gestados nas culturas afropopulares.

Ocorre de maneira recorrente nos ambientes acadêmicos a eleição praticamente exclusiva do que se localiza no campo intelectual de base brancoverenciada, descartando saberes e práticas culturais negros tradicionais grafados no corpo, que nem sempre se sustentam num conjunto de técnicas e formas de construção, organização e transmissão pautadas em conteúdos e formas intelectualizadas e ocidentalizadas, como a escrita, por exemplo. Essa percepção é elucidada com a observação de Grosfoguel quando aponta que:

[...] nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares e “aplicá-las” em outras localizações geográficas, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente. [...] A outra face desse privilégio epistêmico é a inferioridade epistêmica. O privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda. A moeda é chamada racismo/sexismo epistêmico (Grosfoguel, 2012), na qual uma face se considera superior e a outra inferior. (2016, p. 27).

A propósito de suas motivações ligadas à classe dominante, formas outras de produção de conhecimento foram alimentadas ou gestadas por grupos sociais deixados à margem do centro universitário. A estadunidense Patrícia Hill Collins, ao tratar da epistemologia feminista negra, escreve:

Tradicionalmente, a supressão das ideias de mulheres negras no interior de instituições sociais controladas por homens brancos levou as mulheres afro-americanas a usar a música, a literatura, as conversas e os comportamentos do cotidiano como espaços importantes na construção de uma consciência feminista negra. (2019, p. 140).

Quanto aos fenômenos que podem ser localizados no campo da apresentação/representação cênica que são desprezados por cursos de graduação em Teatro, é possível destacar as manifestações de cunho popular, em especial as de matrizes africanas. A professora Leda Maria Martins pontua que:

[...] a colonização da África, a transmigração de escravos para as Américas, o sistema escravocrata e a divisão do continente africano em guetos europeus não conseguiram apagar no corpo/*corpus* africanos e de origem africana os signos culturais, textuais e toda a complexa constituição simbólica fundadores e sua alteridade, de suas culturas, de sua diversidade étnica, linguística, de suas civilizações e história. (1997, p. 25).

Apesar de estar localizada numa cidade marcadamente negra, em quantitativo de pessoas, em sua história e nos signos culturais afro-matriciais, muitos deles organizados em grafias corporais, a Escola de Teatro privilegia o letramento branco, colocando-o como meio exclusivo de legitimação das epistemes em seu referencial curricular.

O racismo institucionalizado, no qual a referência branca ocupa lugar de privilégio na hierarquia do saber, revela uma duplicidade de opressão no que concerne às culturas afropopulares. Se por um lado a cultura colonialista despreza o corpo negro na sua localização fenotípica, por outro descarta formas de produção de conhecimento que não se baseiam sobre os seus paradigmas epistemológicos. Quanto aos corpos negros de mestres e mestras das culturas populares, há a prevalência do não reconhecimento dos seus saberes como componentes acadêmicos, assim como há limitações legais no que se refere às suas inserções como profissionais, protagonistas de ações docentes¹⁵. Assim, agrava-se a inferiorização dessas epistemes pelo fato de serem culturas produzidas em periferias, inclusive grande parte delas fora das metrópoles, algumas em comunidades de marca identitária negra, incluindo as quilombolas. É na capital da Bahia que está o curso de Teatro da UFBA, em Salvador. A UFS, que tinha seu curso de Teatro na cidade de Laranjeiras¹⁶, teve a migração dele, no ano de 2014, para o *campus* central da instituição, modificação provocada, prioritariamente, pelo desejo manifesto e mobilizador de parte de estudantes e da maioria absoluta dos seus docentes. Sendo as culturas afro-populares

15 A UFS aprovou, mediante os editais nº 13/2019, de 29 de novembro de 2019, e nº 05/2020, de 26 de maio de 2020, com base na Resolução nº 14/2019 do CONEPE, a Concessão do Grau de Mérito Universitário Especial: em Saberes e Fazeres e em Artes e Culturas Populares. No artigo nº 8 da resolução citada consta: "O detentor de Grau de Mérito Universitário Especial poderá: I. ser convidado a participar de programas e projetos de ensino, pesquisa ou extensão na Universidade, podendo o convite ser feito pela Gestão da UFS, ou coordenador de Centro, Campi ou do programa ou projeto, recebendo o mesmo tratamento dispensado a um consultor, sem implicar vínculo empregatício com a instituição; II. ser eventualmente chamado a colaborar com a Universidade em deliberações que digam respeito a Saberes Práticos, Artes da Docência, Artes e Ofícios Tradicionais e Populares, diálogos interculturais ou matéria pertinente a sua particular perícia; III. encaminhar às autoridades universitárias projetos que digam respeito a sua área de conhecimento e tê-los apreciados por instância acadêmica competente, e, IV. ser recomendado por esta Universidade a outra instituição com fins educativos e/ou culturais a que se dirija, com o propósito de difundir seu conhecimento, saber, arte ou perícia."

16 Laranjeiras fica a cerca de 26 km da capital sergipana, Aracaju. Tem um percurso histórico marcado pela colonização e pela escravidão. Atualmente concentra uma série de fenômenos afropopulares como: Taieiras, Cacumbi, Cheganças, Reisados, Lambe Sujo e Caboclinhos. Além do São Gonçalo, Samba de Coco e Samba de Pareia, que acontecem na comunidade quilombola Mussuca, território laranjeirense.

gestadas nesse emaranhado hierárquico de representação das relações de poder, pode-se imaginar as camadas de opressão e rejeição devotadas a essa produção de conhecimentos.

Tal observação se aproxima da avaliação que Collins faz a respeito do processo de validação de conhecimento nas universidades estadunidenses e da construção, fora delas, de epistemologias alternativas. A estudiosa faz distinção entre conhecimento e sabedoria ao evocar a experiência de vida como dado significativo na construção epistemológica:

Essa distinção entre conhecimento e sabedoria, e o uso da experiência como a fronteira que os separa, é central para a sobrevivência das mulheres negras. No contexto de opressões intersectadas, a distinção é essencial. O conhecimento desprovido de sabedoria é adequado para quem detém o poder, mas a sabedoria é essencial para a sobrevivência do subordinado. (COLLINS, 2019, p. 249).

Nessa reflexão advinda do feminismo negro e da crítica decolonial, encontro possíveis respostas para o desprezo epistêmico percebido em cursos de graduação em Teatro no que se refere às epistemologias afropopulares. A arte oficializada em parâmetros racistas que esse espaço propaga ocupa lugar de poder, de modo a definir o que deve ser validado, quais as versões de verdade que permanecem e o que deve ser desprezado como constructo de conhecimento. No campo das artes, mais especificamente na encenação teatral, essa validação estética é revelada nas poéticas da cena: na prática textocêntrica de base aristotélica, na relação com o público, na definição espacial, na consideração etnicorracial, na destinação de corpos atuantes e personagens, na textualidade de cunho ideológico, no engajamento temático de espetáculos. No que concerne às metodologias e orientações didáticas, esse racismo institucional e epistêmico aparece em ausências e manipulações que promovem apagamentos e invisibilizações, ou seja, é atuante na morte de conhecimentos negrorreferenciados.

A despeito de todo esse quadro perceptível de processos colonialistas nos cursos aqui submetidos a uma breve análise, faz-se importante salientar a movimentação ondular, protagonizada por pessoas negras comprometidas com a efetivação de proposições antirracistas na sociedade, que reverbera no meio universitário. A introdução dos conteúdos da história e da cultura afro-brasileiras e africanas tornou-se obrigatória no ensino formal a partir da Lei nº 10.639/2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Associado ao sistema de cotas nas universidades, que resultou no maior ingresso de estudantes negras e negros nas licenciaturas em Teatro e nos demais cursos universitários, ficou mais evidente a necessidade de qualificar professores em formação nas graduações para atuar no ensino básico com os conteúdos obrigatórios relacionados à história e à cultura africanas e afro-brasileiras. “Vemos, então, os currículos sendo questionados, alterados e tensionados pela transformação em lei de uma das mais antigas reivindicações do Movimento Negro Brasileiro”. (GOMES, 2019, p. 238).

Na Escola de Teatro da UFBA, muito da mobilização em torno das questões negras

vieram do corpo discente e da sociedade civil organizada, com apoio eventual de docentes da casa. Ainda são muitas as dificuldades na alteração da estrutura e no pensamento que ali impera. A intelectual Sueli Carneiro diz que “depreende dessa dificuldade a existência de táticas de perpetuação do domínio da leitura do passado, e os termos da dominação instituídos pelos saberes hegemônicos, a negar as potencialidades de ler o passado sob outra ótica.” (2005, p. 185).

Porém, apesar da resistência a mudanças e da perpetuação de um racismo sistêmico e institucionalizado, é possível detectar conquistas. Passo agora a relatar alguns pontos de avanços alinhados com movimentos negros antirracistas na construção de iniciativas de combate ao racismo e que apontam para uma pluriversidade epistêmica na Escola de Teatro da UFBA. Agrupo-os em três categorias com as seguintes designações:

- 1) Afirmação político-poética;
- 2) Afirmação político-organizacional;
- 3) Afirmação político-estruturante.

Na primeira categoria, que compreende ações no campo das poéticas teatrais, destaco a encenação de dois espetáculos realizados pela Companhia de Teatro da UFBA¹⁷ situados no campo do Teatro Negro, sendo eles: *Gusmão: o Anjo Negro e sua Legião*¹⁸ (2017) e *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2019)¹⁹. A iniciativa organizada dessas montagens esteve pautada nas cartas emitidas pelo Fórum Negro de Artes Cênicas²⁰, evento que teve início na própria ETUFBA como resposta a uma reivindicação das/dos seus discentes. No segundo ano de realização do Fórum, em 2018, a carta destinada aos/às Diretores/as e Coordenadores/as dos Programas de Pós-Graduação em Artes da Escola de Teatro, da Escola de Dança e do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos apresenta dois pontos dirigidos à Companhia, sendo eles:

18. A oficialização e execução, a cada três montagens da Companhia de Teatro da UFBA e da Companhia de Dança da UFBA, uma delas dedicada às

17 “A Companhia de Teatro da UFBA, fundada em 1981, é formada por professores, técnicos, alunos estagiários e artistas convidados. É voltada basicamente para a criação e produção de espetáculos. São dois os princípios que orientam sua atuação: realização de montagens de baixo custo e alto valor artístico e divulgação de textos inéditos ou pouco conhecidos, identificando tendências emergentes na dramaturgia, em paralelo com a releitura dos clássicos. Assim a Companhia de Teatro valoriza ao mesmo tempo a tradição e a contemporaneidade. Como grupo que produz contínua e sistematicamente, realiza em média dois espetáculos por ano e já recebeu 21 prêmios até o momento entre troféus locais, regionais e nacionais.” Informações disponíveis em: <http://teatro.ufba.br/extensao-e-pesquisa/companhia-de-teatro-da-ufba/>. Acesso em: 5 fev. 2021.

18 Direção e dramaturgia de Tom Conceição. Teve estreia no Teatro Martin Gonçalves, na Escola de Teatro da UFBA, em julho de 2017. A peça fala sobre Mário Gusmão (1928-1996), primeiro ator negro a se formar na Escola de Teatro da UFBA.

19 Texto de Aldri Anunciação e direção de Onisajé (Fernanda Júlia). Estreou em março de 2019 no Teatro Martin Gonçalves. A dramaturgia foi criada com base na obra de mesmo nome escrita por Frantz Fanon, *Pele Negra, Máscaras Brancas*, que teve a primeira publicação em 1952.

20 Maiores informações no Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Direitos Humanos e Contemporaneidade, UFBA, 2020, de autoria de Ana Cristina Santos Souza (ZAÉ), intitulado *O Fórum Negro das Artes Cênicas e as relações Étnico-Raciais na universidade: uma perspectiva contemporânea*. Recomendo também a mesa apresentada no Congresso Virtual da UFBA 2020, “Fórum Negro de Artes Cênicas: memórias de cenas negras na ETUFBA”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NaZsN4PcKu8>. Estive na organização geral do Fórum Negro, juntamente com o professor Licko Turle, no ano de 2019.

temáticas negras, com equipe majoritariamente negra;

19. A oficialização e operacionalização de processos de audição amplos e irrestritos para os/as estudantes da UFBA, em todas as montagens da Cia. de Teatro, levando-se em consideração a política de cotas em curso nesta instituição.

Em *Gusmão* e em *Pele Negra*, prevalece a atuação de artistas e pesquisadores negras e negros e, em cena, sobressaem temáticas e poéticas negrorreferenciadas. Os dois espetáculos tiveram uma audiência acima do padrão das apresentações da Companhia, com plateias compostas majoritariamente por pessoas negras. Uma das possíveis leituras desse sucesso de público se apoia na necessidade de o próprio negro e a própria negra desejarem ver cenas que traduzem a sua existência de forma mais humana, subjetiva e afirmativa e não mais com perfis objetificados e estereotipados em violência e subserviência. Em artigo publicado sobre a peça, afirmo:

Apesar das artes cênicas mostrarem na sua trajetória histórica uma linha identitária repetitiva para o negro, percebe-se que *Pele negra*, a peça, expõe não uma única verdade, mas uma outra possibilidade ficcional, apostando que as construções e diferenças identitárias acerca do negro são possíveis, pelo menos no espectro do teatro negro engajado. (DUMAS, 2020, p. 107).

Tal leitura aproxima-se do que Beatriz Nascimento aponta no documentário *Orí*²¹ (1989): “É preciso a imagem para recuperar a identidade. Tem-se que tornar-se visível, porque o rosto de um é o reflexo do outro, o corpo de um é o reflexo do outro e em cada um o reflexo de todos os corpos.” (2018, p. 330). Apenas duas peças afrorreferenciadas dos 54 espetáculos montados até 2019 pela Companhia de Teatro da UFBA revelam a ausência ou ainda os equívocos de abordagem acerca do negro posto em cena. A situação despertou a necessidade de artistas e docentes negras se juntarem para viabilizar projetos políticos e poéticos que intentassem borrar essa hegemonia estética que ignora ou tipifica o corpo negro em cena.

A propósito dessa “práxis da coletividade negra” citada por Abdias Nascimento no seu livro *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista* (2019), traduzo o Fórum Negro de Artes Cênicas como um aquilombamento de pessoas negras que tem como propósito a reflexão e a execução de ações coletivas organizadas de combate ao racismo. Tendo em vista as proposições de cunho comunitário, sigo para um exemplo da segunda categoria aqui designada como afirmação político-organizacional. Nesse ponto destaco o próprio Fórum Negro de Artes Cênicas, evento que já ocorreu em quatro versões (2017, 2018, 2019, 2020). O Fórum Negro ou FNAC nasceu na Escola de Teatro da UFBA como resposta a reivindicações advindas prioritariamente de discentes, sobretudo negros e negras em consonância com a movimentação posta por Gomes. Para ela, “A presença

21 *Orí* é um documentário lançado em 1989. Dirigido por Raquel Gerber, tem roteiro, texto e narração de Beatriz Nascimento e duração de 91 minutos. A sua transcrição encontra-se no livro *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual* (2018).

negra de estudantes e docentes, destacando-se aqueles que possuem posicionamento, pensamento e postura indagadores e afirmativos no campo da produção do conhecimento, traz inflexões potentes.” (GOMES, 2019, p. 241). E, pela sua potência de agrupar e operar de forma comunitária e com proposições afirmativas, pode-se detectar uma aproximação com o conceito exposto por Abdias Nascimento: “Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (2019, p. 289-290). Para Beatriz Nascimento, por sua vez, o termo quilombo tem uma conotação ideológica:

[...] no sentido de agregação, no sentido de comunidade, no sentido de luta como se reconhecendo homens, como se reconhecendo pessoas que realmente devem lutar por melhores condições de vida porque merecem essas melhores condições de vida, na medida que fazem parte dessa sociedade. (2018, p. 328).

Pode-se dizer que o Fórum tem sido um evento-quilombo de significativas reverberações. A gestão de planejamento e organização tem um caráter particular em cada edição a depender das pessoas que se dispõem a realizar a coordenação geral, sendo que o planejamento coletivo é uma característica comum às versões que já ocorreram. Seus resultados afirmativos são plausíveis, ainda que insuficientes, de maneira que apresento alguns pontos da terceira categoria, a qual intitulo como afirmação político-estruturante. As mudanças ainda estão longe de serem satisfatórias, porém, na representatividade docente e no currículo da licenciatura, é possível identificar algumas tímidas alterações.

No que tange ao corpo docente, a “escola” tem 36 vagas distribuídas em dois departamentos. Desse total há duas professoras negras e um professor negro que passaram a ocupar esses cargos na instituição entre março de 2018 e dezembro de 2020²². A admissão de docentes negros e negras por vias de concursos públicos vem sendo pauta nas cartas do Fórum Negro desde a sua primeira edição, no ano de 2017²³, ocasião em que se apontava no item 5 de sua pauta reivindicatória a “admissão de docentes negros e negras através de concursos públicos”. A inclusão de mais professores/as negros e negras e seus reflexos no contexto didático-pedagógico encaminha para mais um ponto abordado nessa categoria estruturante: o currículo. Com base nas reivindicações reunidas, a alteração curricular se concentrou na criação de três disciplinas, com carga de 68 horas cada, voltadas para as poéticas e pedagogias negras. A primeira delas, de caráter optativo, Teatro de Diáspora Afrodescendente, foi ofertada pela primeira vez no primeiro semestre de 2017 e desde então vem sendo ministrada no primeiro semestre de cada ano. Com a

22 Professores(as) negras(os) e militantes da ETUFBA: Alexandra G. Dumas: veio em processo de redistribuição da UFS para a Escola de Teatro da UFBA em fevereiro de 2018. O professor Stênio Soares foi aprovado em concurso público de temática etnicorracial no qual fui presidente da banca composta também pela professora Leda Maria Martins (UFMG) e pelo professor Zeca Ligiero (UNIRIO). Sua nomeação sai no Diário Oficial da União em junho de 2018. A professora Evani Tavares faz parte do corpo docente da ETUFBA com nomeação em dezembro de 2020. Veio da UFSB em processo de redistribuição. Está em tramitação um processo de redistribuição para a efetivação de mais uma professora negra para a ETUFBA.

23 A Carta do I Fórum Negro de Artes Cênicas, ano 2017, encontra-se disponível no seguinte endereço: <https://forum-negroetufba.wordpress.com/>. Acesso em: 5 fev. 2021.

implementação da reforma curricular da licenciatura no ano de 2021, um outro componente compõe, em caráter obrigatório, a grade curricular, a saber, Teatro Negro, sendo ofertado pela primeira vez neste ano de 2021. Para atender às determinações do Conselho Nacional de Educação, temáticas raciais foram introduzidas em novos componentes, a exemplo de Laboratório de Práticas Pedagógicas 1, que deve dar ênfase à “abordagem de temas relacionados à educação para relações étnico-raciais”, como consta no Projeto Pedagógico da Licenciatura em Teatro da UFBA (2020). Uma outra optativa foi criada, Poéticas da Negritude e Encruzilhadas, porém até o momento ainda não foi ofertada.

No entanto, diante do exposto, nota-se que a pauta antirracista fica concentrada basicamente em pessoas negras, o que gera, por vezes, uma expectativa de ação que desemboca numa sobrecarga sobre esses corpos. A leitura equivocada do termo “lugar de fala”, difundido pela filósofa negra Djamila Ribeiro²⁴, torna-se um argumento de não negros para não se implicarem nos processos antirracistas, distanciando-os do diálogo, do aprendizado e do agenciamento de transformações. É perceptível que as estratégias de combate ao racismo de grupos atuantes na ETUFBA vão promovendo mudanças²⁵. Contudo, essa questão, a meu ver, pode também produzir um falseamento da realidade, de forma que, tendo a ETUFBA acoplado à sua agenda de atividades uma lista de ações antirracistas realizadas com grandes dificuldades por um pequeno grupo de docentes e discentes, cria-se a ilusão de que o agenciamento do combate ao racismo é representativo de toda a unidade. Isso pode também reforçar o sentimento de isenção de responsabilidade, já que, para todos os efeitos, a unidade acadêmica se apresenta ao seu meio social com ações internas e de caráter extensionista de combate ao racismo, podendo resultar numa imagem de representatividade ampla que não corresponde a uma realidade concreta.

É importante ressaltar que a mudança na estrutura precisa ser acompanhada de uma disposição para a revisão da formação pessoal e ética de todas as pessoas envolvidas. São distintas e diferentes as possíveis formas de analisar e promover rearticulações assentadas na questão político-identitária, mas com especial atenção para que esta não se torne uma utilização que favorece o conforto aos não negros e uma clausura que reforça a opressão a quem combate a hegemonia branca.

Por mais que a universidade seja um campo propício para reflexão – o que pode gerar transformações no sistema em que ela opera –, seus vínculos genealógicos e históricos assentados em matrizes europeias fazem, por vezes, com que ela seja veículo de afirmação e propagação de ideais que afrontam agrupamentos sociais que não compõem o topo da estrutura de poder que ela representa.

Percebe-se que, com uma coletividade organizada e articulada, algumas ações

24 Autora negra, feminista, com grande alcance de vendas de livros, coordena o sucesso editorial Coleção Feminismos Plurais, que teve como primeiro lançamento o livro intitulado *O que é Lugar de Fala* (2017), obra de sua autoria.

25 Em 2018, se formou um Grupo de Trabalho voltado para o combate ao racismo na Escola de Teatro da UFBA, formado por servidores técnico-administrativos, docentes internos e externos, discentes, artistas e interessados da sociedade civil.

voltadas para a decolonização vão se concretizando – mesmo em ambientes acadêmicos conservadores de graduações em Teatro. Promoção reflexiva de nosso percurso histórico, conscientização coletiva a respeito de nossos processos opressores, posicionamento político, assim como planejamento para ações de transformações em possibilidades pluriepistêmicas e dialógicas, esses são caminhos ainda timidamente percorridos, contudo com ampla perspectiva para uma existência emancipatória.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. **Territorialidades e saberes locais**: Estratégias para uma construção identitária das Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSGOQUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs). Introdução. In: _____; _____; _____. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 9-26.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. Entrevista com prof. José Jorge de Carvalho. Entrevista cedida a Ari Lima e Pedro Jaime. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 19, p. 207-227, 2010.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO-COSTA, Joaze et al. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 79-106.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro (Org.). **Reconhecimentos**: antropologia, folclore e cultura popular. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNADINO-COSTA, Joaze et al. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 139-170.

CONGRESSO VIRTUAL DA UFBA 2020. **Fórum Negro de Artes Cênicas**: memórias de cenas negras na ETUFBA, com Evani Tavares Lima, Licko Turle e Alexandra G. Dumas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NaZsN4PcKu8&t=1516s>. Acesso em: 5 fev. 2021.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. Peles negras de uma cena teatral: processo construtivo de uma peça negrorreferenciada. **Revista Rascunhos**, Uberlândia, MG, v. 7, n. 1, p. 94-109, jan./jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze et al. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223-246.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

LEÃO, Raimundo Matos de. **Abertura para outra cena: o moderno teatro na Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2013.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição. Diáspora africana: Editora Filhos da África**, 2018.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, IESALC – Unesco – Caracas, 2002. p. 24-38.

OYEWÙMÍ, Oyèronké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze et al. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 171-182.

SANTANA, Jussilene. **Impressões modernas: teatro e jornalismo na Bahia**. Salvador: Vento Leste, 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências**, n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <https://rccs.revues.org/pdf/1285>. acesso em: 5 fev. 2021.

SARR, Felwine. **Afrotopia**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO, 1995.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista de Educação**, Campinas, n. 1, p. 42-58, 2012.

TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo (Orgs.). **Universidade popular e encontro de saberes**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa/UNB, 2020.

DIÁLOGO INDÍGENA: UMA PERSPECTIVA DA VISÃO PATAXÓ SOBRE O ENSINO E PESQUISA

Eujacio Batista Lopes Filho - Karkaju Pataxó

Presidente do Āgwaré Instituto. Graduado em Ciências Sociais e Humanidades FIEI-UFMG, mestrando em Estado e Sociedade pela UFSB

RESUMO: No presente estudo, analisou-se a importância do diálogo com o pesquisador acadêmico indígena e sua relação entre os saberes tradicionais empíricos em correlação com o saber científico. O objetivo foi dialogar com o corpo discente do Simpósio e possibilitar a quebra do paradigma associado ao interlocutor índio. Para tanto, realizou-se uma investigação com base nos pressupostos metodológicos das Ciências Sociais, combinando-se consulta a documentos e acervo pessoal, fruto de vivências adquiridas no dia a dia da comunidade, por meio de reuniões, rodas de conversas, formações e anotações pessoais no contexto Pataxó resultando na troca de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Pataxó. Educação. Patxôhã. Atxohã. Pesquisa. Indígena.

INTRODUÇÃO

Este material é fruto de uma experiência no V SINTEPE - Simpósio de Integração de Ensino Pesquisa e Extensão, (UNEB, Campus Eunápolis, 2020) reforçando o lugar de fala de representantes de Comunidades tradicionais e indígenas. A produção de qualquer trabalho acadêmico deve estar atrelada a aspirações que encontram respaldo nas vivências de seus autores. Neste trabalho será levado em consideração, além da argumentação teórica e as vivências deste autor, liderança, pesquisador, fotógrafo, design e consultor, que vive todas as dificuldades e conquistas na sua prática diária dentro e fora da sua aldeia, permitindo assim uma abordagem ampla sobre temas relacionados ao seu Povo, o Povo Pataxó.

Contextualizando historicamente, o povo Pataxó após ter contato com os “brancos”,¹ passou por um processo de submissão à cultura europeia, inicialmente com a vinda dos padres jesuítas. Esses,

¹ Aqui irei citar o termo “branco” referindo-me ao não índio ou colonizadores.

mesmo não tendo como primeira missão a educação escolar dos índios e sim propagar a reforma católica e a aquisição de almas, passaram a fazê-lo por conta de um projeto de dominação da coroa portuguesa e, posteriormente, com a política de nacionalização e assimilação dos povos indígenas.

No período pós-colonial, a missão do governo, antes das leis pró indígenas, era apenas integrar os índios à sociedade na busca de uma “homogeneidade nacional”. Somente com a promulgação da Constituição de 1988, nos artigos 231² e 232³, as sociedades indígenas puderam buscar o caminho inverso ao processo integracionista de predominância da cultura do branco, tiveram reconhecidas suas organizações sociais, línguas e o direito a uma educação escolar intercultural, diferenciada e específica. Segundo Saraiva:

O SPI (serviço de proteção ao índio), teria esta tarefa de tornar os índios cidadãos brasileiros produtivos à nação, pois, na sociedade idealizada pelo Estado Novo, não havia espaço para mendigos, criminosos, subversivos, malandros e índios nômades[...]Além de Encarregado do Posto, ao mestre-escola cabia a responsabilidade da alfabetização dos índios menores e também o ensino cívico, que incluía o culto à bandeira e os exercícios ginásticos militares [...] No caso dos postos que se localizavam em áreas de fronteira, era necessário não somente um trabalhador disciplinado, mas um soldado pronto para defender os interesses do país, caso isso fosse preciso (2000, p. 218 a 219).

Os povos indígenas no Brasil passaram por séculos de colonização, tendo como consequência o genocídio de muitos povos, ocasionando um processo de assimilação o que gerou hoje a transformação cultural de nossa identidade cultural e a perda de grande parte do nosso território.

Também é relevante apontar que com a política de aldeamento em reservas fixas, as práticas e costumes dos indígenas sofreram limitações e readaptações, fazendo-se necessária a manutenção da cultura, da saúde corporal e mental. As grandes caminhadas em busca dos alimentos sazonais, a exploração de novos locais e a caça tornaram-se muito pouco praticadas ou privadas devido às áreas em sobreposição de Parque Nacionais e grilagem de terras. A fixação dos índios em um só lugar lhes tornaram mais sensíveis às doenças próprias do sedentarismo. Outras atividades tiveram que ser adaptadas e reinventadas para preencher uma lacuna, como forma de passar o tempo, assim como, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação modernos ganharam espaços na rotina desse Povo.

Devido a sua resistência e luta, o Povo Pataxó, atualmente é um dos maiores grupos indígenas em população no Nordeste, localizados em Minas Gerais, Bahia e, mais

2 231. São reconhecidos aos **índios** sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

3 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

recentemente, no Rio de Janeiro, como estados onde se encontram as principais aldeias do grupo Pataxó, sendo 08 aldeias em Minas Gerais, 48 aldeias na Bahia e 01 no Rio de Janeiro.

Cada aldeia tem suas particularidades, podendo se organizar internamente diferente uma das outras, mas há algumas singularidades na organização, sendo comum ter um cacique, associações e conselhos e estes estão atrelados ao Conselho de Caciques (Minas Gerais e Bahia) e às organizações de movimentos.

Essas comunidades e organizações buscam sua autonomia e sustentabilidade, tendo como bandeira a homologação do território que é hoje um dos fatores de luta constante por esse direito, o direito à terra, à vida e sua cosmologia indígena ancestral. Por não ter uma definição na regularização territorial, existem territórios que enfrentam vários desafios como:



Figura 2 Mapa Ilustrativo das Aldeias Pataxó da Bahia - Karkaju Pataxó.

Áreas em sobreposição, a exemplo do Parque Nacional do Monte Pascoal que está sobreposto ao Território Pataxó Barra Velha, conflitos com fazendeiros, multinacionais, especulação fundiária, desmatamentos e o atual desafio somado a todos estes é o enfrentamento a COVID-19 que aumentou o isolamento das comunidades, fazendo com que suas lideranças e suas organizações buscassem novas estratégias na busca de apoio e campanhas para que não houvesse a disseminação do vírus, bem como a arrecadação de alimentos para amenizar o isolamento. Essas campanhas foram de suma importância também para as comunidades não indígenas do entorno das aldeias, onde algumas famílias foram atendidas com cestas básicas oriundas das campanhas indígenas.

É importante apontar que o preconceito e rejeição aos indígenas sempre foram constantes na região do Sul da Bahia. Em tempos mais recentes, após o fim da perseguição do Povo Pataxó que ocorre até os dias atuais à criminalização de lideranças indígenas e descaso social, político e cultural. Houve um período que os anciões chamam de “tempo da negação”, no qual os próprios índios se negavam a se identificar como indígena devido a discriminação e exclusão social. O que levou o Povo Pataxó a deixar de falar sua língua materna, deixando-a “adormecida”.

Sendo assim, só um Pataxó que vive a dinâmica do seu povo dentro de sua aldeia pode, através de sua vivência, captar informações invisibilizadas por aqueles que não fazem parte de nosso grupo, ou seja, sentir na pele as marcas dos mais de 500 anos do processo de colonização, que acarretou dentre outras consequências a transformação e quase perda de nossa identidade étnica cultural. O que nos entusiasma é o crescente número de indígenas nos espaços acadêmicos e neste tipo de debate realizado no V SINTEPE, que permite estreitar essa distância que há anos nos separam.

Esta conquista de espaço é um marco na história de luta dos Povos indígenas e abre novas formas de luta e visibilidade, trazendo luz aos conhecimentos das pesquisas e produções que aliam os conhecimentos acadêmicos ao científico.

Nesse processo novas tecnologias foram sendo incorporadas à cultura indígena, fruto disso a Coordenação Atxôhã⁴ promoveu o curso “Muká Mukaú: Dxahá Atxôhã Patxutxô”⁵ online, ofertado com uma carga horária total de 50 horas, considerando 32 horas aulas online e 18 horas de atividades complementares. Realizado uma vez por semana, todas as sextas-feiras, nos horários das 15 às 17 horas, entre os meses de agosto a novembro de 2020, combinados entre os participantes. Trata-se de Curso à distância de formação inicial em Patxôhã⁶ voltado para a pesquisa, estudos, produção de materiais didáticos e ensino da língua Patxôhã nas aldeias do povo Pataxó. Reunindo cerca de 250 alunos oriundos das diversas aldeias Pataxó da Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro, foi a primeira vez

4 Coordenação Atxôhã é o grupo de pesquisa da história, cultura e língua Pataxó criado por professores, pesquisadores e lideranças Pataxó com o intuito de pesquisar e disseminar os saberes e conhecimentos entre todas aldeias Pataxó, grupo responsável pela manutenção da língua e cultura Pataxó.

5 Muká mukaú: Dxahá Atxôhã Patxutxô: Unir Reunir para cortar na língua, cortar na língua ou língua é uma expressão usada pelos mais velhos pra identificar quem fala o idioma Pataxó.

6 Patxôhã: Língua Pataxó, linguagem de guerreiro

que uma etnia realizou um curso dessa envergadura ou de tamanha abrangência, trazendo num momento de isolamento social temas atuais e históricos de um Povo indígena.

O Curso Muká Mukaú: Dxahá Atxôhã Patxutxô foi ministrado e coordenado por professores Pataxó do Grupo ATXÔHÃ e contou com a colaboração de especialistas indígenas Pataxó, lideranças, educadores, pesquisadores e anciãos que juntos trocaram saberes particulares ao grupo, possibilitando uma maior reflexão sobre diversos temas fundamentais e de grande relevância. E no que se refere aos objetivos e conteúdo, foram delineados, visando o aprimoramento do conhecimento do Patxohã entre os membros do povo Pataxó, o fortalecimento da língua e seu uso nos diferentes espaços da comunidade, assim como, contribuir para a afirmação da identidade, cultura e a luta Pataxó.

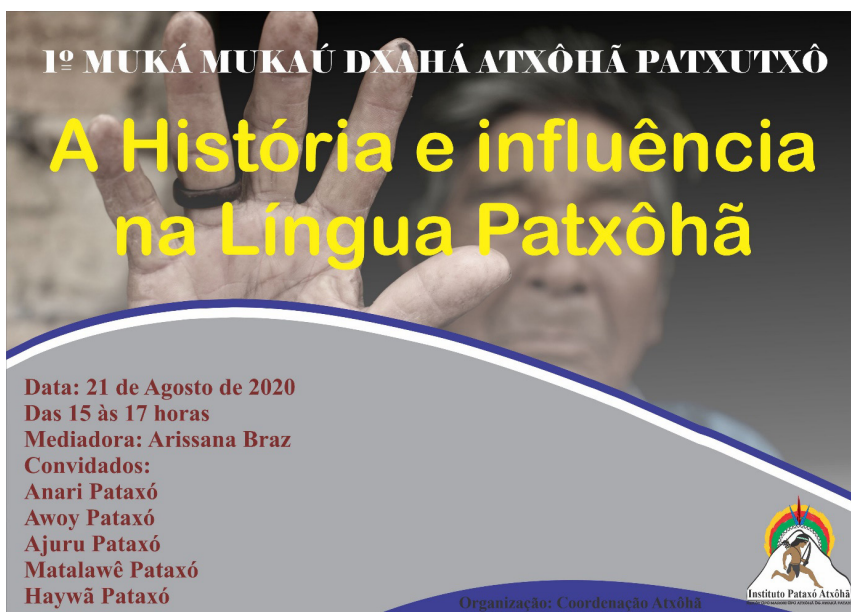


Figura 3 Arte de Divulgação do Curso Muká Mukaú: Dxahá Atxôhã Patxutxô – Arte: Karkaju Pataxó.

Um dos diferenciais desse curso foi possibilitar a participação de um público tão grande e de localidades diferentes tendo que enfrentar as dificuldades de acesso à internet, que foi um dos maiores problemas, mas que foi superado e administrado trazendo uma participação não só dos alunos inscritos, mas de seus familiares que puderam acompanhar cada aula muitas vezes em um só aparelho de celular. O curso ofertou para os líderes e anciãos um espaço no qual sua voz pode ser ouvida diante do contexto do Covid-19, cada fala trazia consigo os anseios dos que são as bibliotecas vivas do Povo Pataxó, reativando suas memórias e lembranças de tempos passados que dialogam com os temas atuais, reafirmando suas lutas, suas conquistas e os desafios.

Os estudos da língua foram desenvolvidos a partir de temas propostos e de

interesses dos alunos, a partir de aulas práticas, considerando reflexões e discussões, a oralidade, compreensão a escrita e gramática, por meio de atividades individuais e em grupos, visando seu uso nas modalidades orais e escritas. Os temas abordados tiveram a participação de convidados das comunidades para colaborar com as discussões.

Destaca-se, nesse curso, a resiliência de um Povo que soube se adaptar ao longo da sua história para não perder seus valores e sua rica cultura, e em tempos de pandemia conseguiu realizar um grande feito, a coordenação do curso visa reunir todo material produzido durante as aulas e transformar em material didático para as escolas, inclusive escolas não indígenas como forma de diminuir o preconceito contra os povos indígenas, em especial na Bahia.

Desta maneira, buscamos a manutenção da nossa língua materna, usamos nossos trajes tradicionais, nossos cânticos são entoados com tanta reverência aos nossos ancestrais espirituais sagrados, os passos de nossas danças são tão compassados e tão conectados aos espíritos e os elementos da natureza, embora já não vivemos mais da caça e da pesca, tudo porque nos tiraram de nosso território, onde desenvolvemos nosso modo de viver os jogos Pataxó é um espaço pra essa manutenção cultural. Espaço este que nos permite fazer o uso de novas tecnologias sem perder a nossa conexão com nossos costumes ancestrais.

Neste sentido, destaco a fala de Altaci Kokama⁷ durante o curso de formação sobre a língua, história e cultura Pataxó que nos faz refletir sobre a importância da manutenção da língua:

“Para quem tem consciência do perigo que é perder uma língua, tem que evitar que entrem palavras que não sejam da própria língua, dentro da língua, para que a língua tenha consciência desse processo que a gente vive hoje de retomada e de fortalecimento” (KOKAMA, Altaci, curso Muká Mukaú Dxahá Atxôhã Patxutxô, 2020).

Altaci falou da importância do processo de manutenção linguística do seu Povo dando destaque ao espírito da língua com base na cosmologia Kokama,⁸ o que é presente e vivo na cultura indígena e que não depende “do ver para crer”, a língua (idioma) é uma entidade, faz parte da alma indígena.

Observa-se que os conteúdos didáticos apresentados não são suficientes para

7 Professora Dra. Altaci Corrêa Rubim é graduada em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas, (2005) e Pedagogia pela Universidade Leonardo Da Vinci (2009), mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSA/UFAM, (2011) e doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, (2016). É docente e pesquisadora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) do Instituto de Letras (IL) da UnB e professora/pesquisadora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia-PNCSA/UEA. Orienta mestrado, iniciação científica e trabalho de conclusão de curso. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teorias da Instrução e na área de Antropologia. Atua com os seguintes temas: mapeamento, identidade étnica, índios na cidade, Política Linguística e, principalmente, com elaboração de material didático em língua indígena. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (2017). Foi chefe da Gerência de Educação Escolar Indígena da SEMED/ Manaus (2017-2018). Tem publicação de artigos no Brasil e no exterior. **(Texto informado pela autora)**

8 Etnia Kokama: Os Cocamas são um grupo indígena que habita a Amazônia do alto rio Solimões, onde se encontram a Área Indígena Évare I e Terras Indígenas Igarapé Acapori de Cima e Sapotal até o médio Solimões, na Área Indígena Kokama, no estado brasileiro do Amazonas; e também no Peru e na Colômbia.

orientar plenamente a prática pedagógica dos professores dessa área, haja vista que cada povo apresenta manifestações culturais próprias e que precisam ser pensadas de forma articulada aos conhecimentos específicos e tradicionais da comunidade em questão.

Os povos indígenas possuem formas próprias de organização social, seus valores simbólicos, tradições, saberes e processos de constituição de conhecimentos e transmissão cultural para seus descendentes.

Com efeito, cada povo, cada etnia indígena tem uma cultura própria, com organização social e econômica e práticas corporais particulares. As práticas corporais das sociedades tradicionais colaboram para que valores, costumes, normas sociais e comportamentos desejados sejam assimilados por meio dos corpos dos indivíduos, tendo como base suas tradições. No plano simbólico, constituem-se em vivências lúdicas, expressões e linguagens com sentidos e significados que emergem dos contextos nos quais são realizadas (GRANDO, 2010, p. 73).

Historicamente, o “branco” sempre determinou o que o índio teria que aprender sobre a cultura europeia, contudo nunca se perguntou ao índio o que ele gostaria que o “branco” aprendesse sobre a cultura indígena. A lei 11.645/08 vem tentar corrigir essa distorção provocada pelo processo de dominação europeia. A narrativa do próprio índio elucidará sua verdadeira condição histórica e sociocultural. Segundo o antropólogo Gersem Luciano, índio do povo Baniwa:

Historicamente os índios têm sido objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não-índios e, em consequência, dos próprios índios, marcadas profundamente por preconceitos e ignorância. Desde a chegada dos portugueses e outros europeus que por aqui se instalaram, os habitantes nativos foram alvo de diferentes percepções e julgamentos quanto às características, aos comportamentos, às capacidades e à natureza biológica e espiritual que lhes são próprias. Alguns religiosos europeus, por exemplo, duvidavam que os índios tivessem alma. [...] Dessa visão limitada e discriminatória, que pautou a relação entre índios e brancos no Brasil desde 1500, [...] A sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global[...] Um mundo que se auto define como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece – e o que é bem pior – não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias? Enquanto isso não acontece, continuamos convivendo com as contradições em relação aos povos indígenas, as quais podemos resumir na atualidade em três distintas perspectivas sociais. A primeira diz respeito à antiga visão romântica sobre os índios, presente desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil. É a visão que concebe o índio como ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores. O índio viveria numa sociedade contrária à sociedade moderna. Essa visão criada por cronistas, romancistas e intelectuais, desde a chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500 (LUCIANO, 2006, p. 36).

É necessário que façamos uma reflexão sobre os pensamentos relatados acima, visto que os mesmos provem de estudos antropológicos feitos e pesquisados pelos próprios índios e apontam as aspirações de centenas de povos originários do nosso Brasil.

O uso de pesquisas nas comunidades é um tema hoje muito debatido, em especial pelos índios mais velhos que já não querem mais participar de entrevistas acadêmicas devido a relatos de casos que distorceram suas falas e que não valorizam seus conhecimentos, muitas vezes sendo um mero objeto de estudo. O respeito aos seus conhecimentos evita termos dissidência com os conhecimentos da academia.

A base da cultura de um povo está enraizada pelos seus mais velhos que são grandes conhecedores da história de seu grupo étnico. E é por isso que lutamos, hoje, pelo nosso território, onde podemos reconstruir e manter nossa identidade étnica cultural, elaborar movimentos e estratégias de afirmação, resistência e retomadas. Nesse sentido, os acadêmicos indígenas são um elo entre a academia e a comunidade, ajudando no processo de elaboração de projetos de pesquisas, baseados nas tradições culturais Pataxó e que tem ressonância em todas as nossas aldeias, assim, são identificados e identificam como pertencentes aos Pataxó, se configuram como um patrimônio imaterial cultural de nosso povo.

A educação dos indígenas acontece na lida do dia a dia, no contato com os pais, parentes, geralmente os mais experientes da tribo, na qual o pajé além de grande líder espiritual, também se figura como o educador de muitas coisas, inclusive da medicina. Entre a lida diária, cantos, danças e as rodas de conversas, ensinam como funciona sua cultura, suas lendas, mitos e seu modo de vida. Neste contexto, a educação supria todas as necessidades de um modo de vida que perfazia centenas de anos quando a apreensão de conhecimentos se faz no processo oral, se aprende a religião e todas as outras habilidades e conhecimentos necessários à sua sobrevivência. Até onde se sabe não existia a escrita, mas esse elemento nunca fez falta até a chegada dos conquistadores europeus.

Essa ocupação intelectual indígena visa romper paradigmas associados ao modo de vida indígena e que, no imaginário do branco, o índio é um ser parado no tempo, que não se conecta ao momento atual, fazendo o uso de novas tecnologias e estratégias de adaptações ao seu modo de vida. Vale ressaltar que é necessário explicar ao leigo, que a Lei nº 11.645/08, não se refere à cultura indígena a ser ensinada nas aldeias dos povos tradicionais do Brasil, e sim, a cultura do índio ensinada nas escolas do não índio. Essa lei é fruto das lutas dos povos indígenas em prol do direito de contar sua própria história, para dirimir as mazelas provocadas pelo preconceito, racismo, e falta de informação sobre os povos indígenas. Segundo a lei:

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 histórias brasileiras." (BRASIL. Lei 11.645/08).

Ao abordarmos tal tema relativo aos materiais didáticos utilizados para aplicação dos conteúdos indígenas, iremos identificar uma grande lacuna que existe por falta de conteúdos fundamentados no conhecimento empírico dos indígenas.

Materiais como livros, apostilas ou músicas abordam de forma superficial ou apenas como história estática. Mostra apenas o índio histórico, dando muito mais importância à narrativa folclórica ou filtrada pelos autores brancos. É necessário explicar que o índio histórico é fruto do estudo de historiadores, antropólogos e arqueólogos que buscam incessantemente os fatos que formam a história do índio, fatos que poderão ser adequados, dando contemporaneidade a história de acordo com as pesquisas. O índio folclórico é aquele que nasce do imaginário popular, da produção artística de dança e música e literatura ligadas a fatos folclóricos, ou seja, da licença poética que vem junto de tudo isso.

O índio genérico foi criado por uma política de assimilação, integração na qual se nega a existência de centenas de povos com denominações, culturas, religiões e modo de vida totalmente diferentes. O livro didático, até os dias de hoje, foi agente dessa política de generalização do índio. Tornando-se necessário a publicação de novos materiais didáticos confeccionados pelos próprios educadores e pesquisadores indígenas. Atrelado a isso muitas ferramentas e eventos foram sendo realizados com forma de aproximação com a sociedade envolvente dinamizando e estreitando os laços de troca de saberes.

Um importante instrumento de transmissão de conhecimento e técnicas foi introduzido à cultura Pataxó em forma de evento cultural e esportivo denominado Jogos Indígenas Pataxó e que não poderia deixar de ser abordado aqui.

Os Jogos Indígenas representam mais uma iniciativa das Aldeias Pataxó na valorização de sua cultura. Ao reunir centenas de jovens e adultos, permite um momento de integração entre as comunidades indígenas, resultando no fortalecimento dos laços culturais, na ampliação do processo de solidariedade étnica e política e na troca de saberes e fazeres. Da mesma forma, ao realizar competições de modalidades esportivas tradicionais, como o arco e flecha e a corrida de tora, possibilita a transmissão e apropriação de práticas culturais fundamentais para a afirmação da identidade indígena. Mais do que trazer entretenimento e espírito competitivo, o evento traz a memória, a história e a cultura de um Povo em cada atividade que realiza.

Outra característica importante é o perfil dos participantes, levando-se em consideração as últimas edições do evento em 2017, mais de 70% dos participantes eram

jovens indígenas entre 16 e 25 anos. A relevância de ter os jovens como público-participante desse projeto está nas suas condições de vida e na importância desses sujeitos para as comunidades indígenas. Em primeiro lugar, é preciso registrar que algumas aldeias Pataxó, por serem comunidades próximas a áreas urbanas com forte contato com as atividades turísticas, têm convivido com graves problemas como o tráfico de drogas e a exploração sexual de crianças e adolescentes, sendo a prática do esporte um instrumento de sociabilidade, integração social e elevação da autoestima capaz de diminuir a situação de vulnerabilidade dos jovens Pataxó. Em segundo lugar, os jovens Pataxó tiveram um papel crucial no processo de afirmação cultural iniciado na década de 1990, assumindo a responsabilidade de resgatar, registrar e difundir saberes e fazeres que se viviam na memória dos anciões das aldeias, sendo um momento de partilha de experiência e de formação de novas lideranças indígenas.

Todavia, os Jogos Indígenas não atendem apenas às demandas das comunidades Pataxó. Como a programação do evento comporta competições, palestras, apresentações, venda de artesanato, culinária indígena, oficinas de pintura e desfile, os não-índios podem usufruir o espaço como um verdadeiro ponto de encontro cultural. Aos moradores da cidade, o evento pode possibilitar a divulgação da riqueza cultural indígena e a sensibilização dos visitantes frente a necessidade de uma convivência intercultural pacífica, respeitosa e cidadã. Aos estudantes do ensino básico, o projeto prevê a realização de atividades que possibilitarão a troca de experiências e de saberes, constituindo-se num laboratório vivo para aplicação da lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas. Aos turistas, o evento se transforma num atraente produto cultural, que permite a experimentação da cultura Pataxó, tanto através da degustação da culinária, quanto através do intercâmbio cultural.

Constitui-se num evento de importância singular. Atende às demandas dos povos indígenas da região, mas também representa um importante momento de integração cultural e um promissor produto cultural. Auxilia no processo de afirmação cultural dos Pataxó e ajuda a divulgar o rico patrimônio cultural e representa a consolidação de mais uma alternativa de etno-desenvolvimento construída por nós Pataxó.

Os jogos fornecem oportunidades para explorarem aspectos da vida e do cotidiano Pataxó. Quando jogam ou criam os seus, as crianças terão uma compreensão maior de como o mundo funciona e de como poderão lidar com ele à sua maneira. Hoje todas as escolas Pataxó têm na sua grade curricular escolar os Jogos Indígenas como temática para as atividades. Com recursos pedagógicos, o professor utiliza-se dos jogos e brincadeiras em atividades de leitura e escrita, matemática e outros conteúdos, devendo, no entanto, adaptar à cultura Pataxó.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitos desafios a serem superados, ainda são na maioria das vezes, espaços de diálogos criados, dando voz e participação ao índio, mas o descaso ainda deixa a desejar na proposição e discussão de implantação da cultura indígena nos espaços acadêmicos. Continuamos, na maioria das vezes, vendo a cultura do índio pelo viés poético ou político do “branco”.

Devemos propor políticas públicas que incentivem a participação e presença dos autores indígenas, que vivem as dificuldades de publicar e inserir suas obras na realidade educacional brasileira. Não para o congelamento da cultura, visto que ela é dinâmica, mas para termos a narrativa através da visão mítica e não poética. Os indígenas devem ter o direito de escrever suas histórias, adequando os fatos na sua própria visão de mundo.

Necessitamos propor uma pedagogia que separe folclore da cultura indígena, para podermos dar a devida importância a ambos, dentro das especificidades de cada um. É necessária a ampliação desses espaços a fim de derrubar os muros invisíveis que nos separam e podermos trabalhar com os materiais didáticos de forma crítica, a fim de adequar o que não estiver dentro desses espaços, e produzir e inserir nossos próprios materiais.

Trabalhar a cultura indígena é realmente um desafio, visto que fomos educados para discriminar e não para acolher o outro como ele é. Esperamos assim que esse trabalho possa somar subsídios para pesquisas mais aprofundadas sobre um assunto ainda tão pouco estudado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>, acesso em 10 de julho de 2009.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

GRANDO, *Beleni* Salete. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje. Brasília: MEC/SECAD; MUSEU NACIONAL/UFRJ, 2006. v. 1.

SARAIVA, Márcia P. **Produzir mais e melhor**: O posto indígena Pedro Dantas durante o Estado Novo (1937-1945). Belém, 100f. Monografia (Licenciatura e bacharelado em História) – Universidade Federal do Pará, 2000, p. 2018.

PARTE 2 – UNIVERSIDADE E MUNDOS DO TRABALHO

CAPÍTULO 4

O EMPREENDEDORISMO COMO ESTRATÉGIA DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA E A CRISE DO CAPITAL

Lucas Cerqueira

Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano na Universidade Salvador (UNIFACS). Doutorando em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre em Administração Estratégica na Universidade Salvador (UNIFACS) e graduação em Administração com Gestão da Informação pela União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME)

RESUMO: Este ensaio tem por objetivo apresentar uma reflexão de como o fenômeno do empreendedorismo tem servido como estratégia do capital para precarização das relações de trabalho no século XXI. O texto pretende recuperar as bases conceituais do empreendedorismo em Schumpeter, o conceito de empreendedorismo como abertura de negócios ou criação de empresas e a relação com os principais modelos de negócios que têm emergido no contexto de crise estrutural do capital, conforme aponta Mézaros, em que os limites do sistema aprofunda a expropriação do trabalho e a

degradação ambiental. O ensaio demonstra como a precarização do trabalho é peculiar nas novas modalidades de criação de negócios, e como o empreendedorismo virou sinônimo de emprego, frente a uma conjuntura de desemprego estrutural no mercado formal brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo, Precarização, Trabalho.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o discurso do Empreendedorismo ou do Empreendedor de Sucesso aparece em todas as esferas sociais. Das artes à academia, do Direito à Biologia, da Medicina às Ciências Sociais pululam iniciativas que visam a estimular a criação de novos negócios como opção de carreira profissional e como alternativa à falta de oportunidades de trabalho no mercado formal. Talvez esse movimento seja uma resposta ao “*Fim dos “Empregos”*”, fazendo aqui uma alusão à perspectiva do livro *Jeremy Rifkin*, de 1996, em que o autor considerava o desemprego estrutural como inevitável, tendo em vista os avanços tecnológicos, e que o futuro, de certa forma,

dependeria de como os ganhos oriundos desses avanços seriam apropriados socialmente (PAULA, 1998) ou de uma estratégia do capital frente a sua crise, conforme acentuam autores críticos como Mézaros, Havey, Antunes e outros.

A crise, quando abordada, é relativizada como movimento cíclico natural e de ajustes do sistema de produção capitalista, principalmente por correntes mais progressistas e liberais. Contudo, a essência da atual crise do capital é estrutural e profunda, sem precedentes na história da humanidade, pois a lógica destrutiva do sociometabolismo do sistema defrontou-se com os seus limites (MÉSZAROS, 2000). O que exigirá mudanças essenciais na forma como as pessoas provém as condições para sua sobrevivência e reprodução social (MÉSZAROS, 2000). Todavia, a lógica de acumulação e do lucro está na gênese do sistema, bem como o controle ideológico da sociedade. Em função disso, as estratégias de superação da crise continuam em atividade.

Nas últimas décadas, a flexibilização do trabalho tem provocado um processo de destruição da identidade de um modelo de sociedade, cuja base é o trabalho assalariado (CASTEL, 2003) e tudo aquilo que dela deriva. Nesse modelo de sociedade, a centralidade do trabalho assalariado tornou-se uma exigência útil, juntamente com as proteções sociais provenientes dessa condição (BARBOSA, 2011). Sendo assim, os trabalhadores passam a lidar com incertezas, riscos no mercado de trabalho e a precarização dos direitos (BARBOSA, 2011). O autor adverte que “*Transitar em um mundo de instabilidade e incertezas produzidas pela fragilização dos direitos vinculados à rede de proteção vinculada ao assalariamento é a característica fundamental da condição de trabalhador precarizados*” (p.123).

Essa precarização é o que mais tem crescido nos últimos anos. O surgimento do modelo de negócios como o da UBER, que utiliza plataformas digitais para mediar, organizar e controlar o trabalho, expropriando o trabalhador, com vínculos precários e impactos econômicos significativos, tornaram-se tendência cada vez mais presente nas relações de trabalho no mundo (HUWS, SPENCER, SYRDAL, & HOLTS, 2018; PESOLE, BRACANTI, MACIAS, BIAGI, & VÁZQUEZ, 2018; DE STEFANO, 2016). Esses modelos são provenientes dos avanços das políticas neoliberais, da eliminação de direitos, da globalização dos mercados e financeirização da economia (HARVEY, 2008).

É um tipo de relação em que o trabalhador passa a ser gerente de si mesmo e explorado pelos donos dos aplicativos, conforme afirma Abílio (2019). Da mesma forma, o empreendedor de si mesmo está alienado com a ideia de que a flexibilização, de ser dono de si, livre para conduzir o seu próprio bem-estar, sem o Estado. Movimento que Dardot e Laval (2016) denominam de “*Governamentalidade Empresarial*”, que ultrapassa as barreiras e atuação do Estado e o incentiva o indivíduo a investir em si mesmo. Valores como concorrência, competitividade e busca pelos resultados são incentivados exponencialmente para que empresa seja promovida à subjetividade do indivíduo (DARDOT e LAVAL, 2016). Para os autores, cada indivíduo atua como uma empresa com capital, que precisa ser gerido e gerar mais resultados. Tanto no Gerente de si mesmo como no Empreendedor de

si mesmo, a expropriação e a precarização estão presentes.

Alienados pelos discursos sedutores de ganhos fáceis, autonomia da jornada de trabalho e menor burocracia, os trabalhadores, pressionados pela escassez dos empregos formais, aceitam a alteração das relações de trabalho para uma relação comercial de contrato de serviços entre empresas, conforme ponderam Dardot e Laval (2016). O que praticamente elimina as proteções sociais, e os trabalhadores são tratados como parceiros empreendedores, mas que ficam com a menor parcela dos ganhos e a maior parcela do trabalho. Empreendedorismo passou a ser sinônimo de emprego sem direitos e desvinculado de relação de pertencimento. Conforme pondera Abílio (2019), empreendedorismo virou sinônimo de assumir praticamente todo o risco da atividade.

Independentemente da área de atuação, o que mais se vê nos espaços públicos e privados são estímulos para desbravar os caminhos do próprio negócio. Artigos em jornais, revistas, blogs, rádios, TVs, redes sociais etc. ajudam a potencializar o discurso que contribui para que o empreendedorismo seja sinônimo de trabalho, de sucesso e, algumas vezes, enriquecimento, claramente associando o êxito empresarial à capacidade individual de cada um, deixando o Estado isento de prover as condições mínimas de bem-estar (CARMO et al, 2020).

A capa da revista *Época Negócios*, de agosto de 2011, foi uma das finalistas de um concurso que premiava as melhores capas do ano no Brasil, promovido pela Associação Nacional de Editores de Revistas (ANER). Nesta capa, uma das chamadas (matérias) era “*Este empresário vai faturar R\$ 1 BI em 2040*”, cuja reportagem abordava como educar as novas gerações para aproveitar oportunidades criadas no Brasil. O detalhe é que a imagem da capa era um bebê sorrindo, como um futuro e rico empreendedor de negócios. Em um país com desigualdades abissais, e obscenas, como diria Francisco de Oliveira, a sedução começa cedo, e os pudores são dispensáveis a serviço da ideologia e engenharia do sistema.

Em outubro de 2020, em plena pandemia do Covid-19, o jornal GZH de Porto Alegre publicou uma matéria com o título: “*Empreendedora dribla a crise vendendo pães e bolos na janela do seu apartamento*”. Na reportagem é narrada a história de um casal atingido frontalmente pela crise sanitária e socioeconômica, com a perda do emprego pelo marido, e a falta de oportunidade de retorno ao mercado de trabalho formal pela esposa, um filho pequeno e o auxílio emergencial em análise.

Mediante o horror e a desesperança da situação narrada, eles precisariam se “reinventar”, afirmava a reportagem, para gerar renda e manter o padrão de vida de classe média da família. Com uma rotina que começava às 5h e se encerrava às 19h30min, ou seja, mais de 14h de trabalho, desconsiderando as horas dispendidas na aquisição dos produtos necessários para a produção dos bolos e pães, e o trabalho doméstico não remunerado, a reportagem exalta o que seria descrito como sucesso de vendas do negócio. Na abordagem da revista, as únicas dúvidas que permeariam a cabeça dos novos “empreendedores” seria

como captar mais clientes e aumentar os negócios. Em nenhum momento a matéria se aproxima das ideias de autoexploração, falsa flexibilização e ausência de proteção social.

Esse movimento empreendedor também afeta as instituições. Em um artigo no seu *site* intitulado **“O empreendedorismo nas universidades brasileiras”**, publicado em outubro de 2016 e atualizado em março de 2017, o SEBRAE alude a importância do Empreendedorismo e da Inovação como motores do desenvolvimento em países espalhados pelo mundo e sentencia “É a vez de o Brasil entrar ativamente nesse movimento”. A matéria aponta uma pesquisa realizada com cerca de 2.230 alunos e 680 professores, em mais de 70 instituições de ensino superior no país, **para formular estratégias das universidades para a promoção do empreendedorismo e a inovação, provavelmente com o objetivo de gerar novos negócios, patentes, startups etc. A pesquisa lista o que seriam os diversos problemas nas universidades no viés pretendido.**

Isso é tão sintomático do cenário atual que várias universidades, principalmente as federais, estão direcionando esforços, estruturas, corpo técnico e docente no intuito de promover o empreendedorismo e inovação nas suas atividades. A criação, em 2016, do Código de Ciência, Tecnologia e Inovação, que dentre outras coisas permitia a terceirização dos pesquisadores das universidades brasileiras a partir da criação de empresas direcionadas à produção de conhecimento e pesquisa, alinhadas aos interesses do capital produtivo (MISOCZKY *et al*, 2017) faz parte de uma gama de ações do Estado, pautadas na agenda neoliberal, de promover um projeto de classe que visa a garantir a acumulação e a subordinação da sociedade ao mercado, complementam os autores.

Em todo o tecido social encontra-se exemplos de como a ideologia Neoliberal, bem como o empreendedorismo, aparecem como soluções para o desenvolvimento econômico e resposta à crise do capital. Nem de longe, se verificam os fenômenos da degradação ambiental severa e a dilapidação dos direitos sociais como estratégias para salvaguardar o sistema da sua maior crise (MÉSZAROS, 2000), muito menos a precarização das relações de trabalho com componente em todas as alternativas emergentes das relações de trabalho modernas.

Dessa forma, esse ensaio pretende refletir sobre a estratégia do empreendedorismo como precarização do trabalho frente à crise estrutural do sistema. Essa reflexão se justifica pelas transformações do mundo trabalho que afetam a vida de todos os trabalhadores e, conseqüentemente, o tecido social, aumento a precariedade social e degradação ambiental, face os movimentos do capital para manutenção da sua acumulação e hegemonia.

DESENVOLVIMENTO

Não se pode deixar de lembrar que o capitalismo, para alcançar a sua plenitude, precisa subordinar todos os elementos da sociedade a si e, em função disso, historicamente garantiu a hegemonia como principal sistema de produção de mercadorias no mundo

(MÉSZAROS, 2000). Um modelo que degrada e reduz o ser humano a coisas, ou meros custos de produção, como força de trabalho barata e necessária ao sistema produtivo, fazendo cumprir seus objetivos econômicos e políticos de subordinação do trabalhador: *“capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica”* (p.8).

Um ponto de inflexão importante para esta discussão é entender que o capitalismo é cíclico e constituído de crises. Nesse movimento, quando em crise, o sistema recorre a expropriação a níveis cada vez mais degradantes do trabalho (MÉSZAROS, 2009).

Para Schumpeter (1982), a crise se resolve com a dinâmica da destruição criadora, com a introdução de inovações pelo empreendedor e, assim, o reestabelecimento das taxas de lucro, acumulação de riqueza e o desenvolvimento econômico.

Contudo, para Mézaros (2000), o contexto atual difere desse movimento natural do sociometabolismo do capital, pois, afeta a sua estrutura e testa os seus limites. Mézaros (2009) associa a crise atual do capital como algo muito mais eloquente que a crise de 29, que teve dimensões catastróficas socioeconômicas, como o fechamento de empresas, redução de empregos, suicídios e outros fatos que geraram caos social na época. Para Mézaros (2002), crises cíclicas como a de 1929 são sucedidas de crescimento econômico e taxas de lucratividade maiores que antes da crise. Porém, o autor adverte que esses períodos de prosperidade podem camuflar as imperfeições do desequilíbrio entre produção e consumo, já que, no sistema capitalista, produz-se mais do que o consumo é capaz de absolver para manter o padrão de acumulação e de lucro.

Não se pode também deixar de citar a crise dos derivativos, de 2008, que foi grave e por pouco não superou a de 29, da qual o mundo ainda não se recuperou totalmente. A crise foi ainda mais agravada pela pandemia da COVID-19, que abalou as estruturas econômicas e sociais em todo o globo. Emergindo mais uma vez o combalido papel do Estado como provedor de políticas sociais, sanitárias e anticíclicas para evitar um novo caos social.

Para Paniago (2014, p.47), alguns acontecimentos comprovam a crise estrutural do capital:

[...] a incapacidade de seus gestores de encontrar uma solução duradoura que impulsiona o sistema como um todo a um novo patamar de acumulação, os efeitos sociais que têm levado à inviabilidade da sobrevivência de uma crescente população supérflua, a desvalorização do trabalho como meio de existência social ou de ascensão social – como se acreditou possível no passado –, colocam um desafio irrefutável para a teoria social crítica e para as estratégias do Serviço Social no combate à desigualdade e à miséria imanentes à sociedade de classe regida pelo capital. O desafio é construir uma alternativa social ao sistema do capital.

Na crise atual, além das saídas comuns de expropriação, o capitalismo promove

um duplo movimento: o aumento do desemprego estrutural, até mesmo em países desenvolvidos, com níveis de qualidade de vida e bem-estar social estáveis até então e a degradação ambiental em níveis alarmantes (MÉSZAROS, 2009). O estresse do meio ambiente é percebido mais fortemente com a consideração de que o aquecimento global é um fato que precisa ser enfrentado e que coloca a humanidade numa trajetória de crise civilizatória. Na visão de Mézaros (2009), pela primeira vez o sistema sociometabólico não está conseguindo reverter a crise, e as tentativas de resolvê-la, nos seus limites, pode levar a uma guerra no plano ecológico e/ou militar.

Historicamente o antagonismo entre capital e trabalho passou por muitas transformações. Como a racionalização do trabalho na era Taylorista (HARVEY, 1989), em que pela primeira vez a produtividade do trabalho aumentou de forma expressiva e significativa sem repercutir na contratação de mais trabalhadores, ou seja, mudou o paradigma que associava aumento de produção a mais trabalhadores na época, marcando o período da organização do trabalho. Com o Fordismo da década de 20, aprofunda-se a racionalização, divisão do trabalho e a especialização das tarefas (HARVEY, 1989). Como nova segunda revolução industrial, o modelo fordista massificou a produção, permitiu a economia de escala e alienou ainda mais o trabalhador (HARVEY, 1989; BRAVERMAN, 1998).

Com os avanços tecnológicos e os novos modelos organizativos, modificam-se as relações de trabalho, e o trabalhador é o mais afetado. Já na década de 70, no lugar da produção em massa, emerge o capital flexível (HARVEY, 1989). Com a automação, produção enxuta, eliminação dos desperdícios e corresponsabilidade do trabalhador, o que Antunes (1999) denominou da captura da subjetividade do trabalhador, o modelo Toyotista avançou. Além disso, outros fenômenos contribuíram ainda mais para a flexibilização do capital como a nova globalização e a revolução tecnológica.

A introdução de novas máquinas informatizadas no sistema produtivo permitiu o aumento, mais uma vez, da produtividade do trabalho e proporcionou novamente alterações nas relações de trabalho, principalmente no que diz respeito a interação entre trabalhador e máquina (ANTUNES; ALVES, 2004). Isso aumenta o estranhamento com o trabalho e, por conseguinte, a sua desumanização (ANTUNES, 2008). Dessa forma, a classe trabalhadora torna-se ainda mais heterogênea, com trabalhadores mais precarizados, com vínculos mais fragilizados e com menos direitos, como os terceirizados e temporários (ANTUNES, 2004, 2008).

Para Druck (2011), esse processo de transformações ao longo das últimas décadas consolida-se como uma era de financeirização do capital, alicerçada por um projeto político e econômico neoliberal, e que se reverbera em uma intensa reestruturação do trabalho. É uma época, na visão da autora, que mesmo com os aprimoramentos e modificações nas relações de trabalho, a essência se mantém com a apropriação do trabalho pelo capital.

Na era da acumulação flexível, as transformações trazidas pela ruptura com o padrão fordista geraram outro modo de **trabalho e de vida pautado na flexibilização e na precarização do trabalho**, como exigências do processo de financeirização da economia, que viabilizaram a mundialização do capital num grau nunca antes alcançado. Houve uma evolução da esfera financeira, que passou a determinar todos os demais empreendimentos do capital, subordinando a esfera produtiva e contaminando todas as práticas produtivas e os modos de gestão do trabalho, apoiada centralmente numa nova configuração do Estado, que passa a desempenhar um papel cada vez mais de “gestor dos negócios da burguesia”, já que ele age agora em defesa da desregulamentação dos mercados, especialmente o financeiro e o de trabalho (DRUCK, 2011, p.42).

O mercado financeiro supervalorizado, com o capital circulando em todo o globo, em busca de aumentar os lucros de forma exponencial, com um Estado mais voltado aos interesses da classe hegemônica, desregulamentando o trabalho, políticas sociais e do meio ambiente, cada vez mais a serviço da acumulação, o trabalho precarizado passou a ser uma das manifestações mais expressivas dessa fase.

No Brasil, recentemente, reformas trabalhistas com a criação do trabalho intermitente, trabalho remoto ou teletrabalho, e a regulação de outras formas de trabalho foram legalizadas. O presidente Jair Bolsonaro, na sua campanha e logo após a posse, ventilou várias vezes o antagonismo entre ter emprego ou ter direitos. Propondo, inclusive, um projeto denominado carteira verde-amarela, para criar empregos com menos direitos e menor proteção social. Também ocorreu a ampliação irrestrita da terceirização. Ações que precarizarão ainda mais as relações de trabalho e fazem parte da estratégia do capital para superar a crise.

Para Galeazi e Holzman (2011 *apud* CERQUEIRA e LEAL, 2018), a definição de trabalho precário está contida em duas dimensões. A primeira diz respeito à forma e à regulação social do trabalho: “*a ausência ou redução de direitos e garantias do trabalho*”; e a segunda, ao conteúdo do trabalho: “*a qualidade no exercício da atividade*” (p.3). Já para Vosko (2010, p. 2 *apud* CERQUEIRA e LEAL, 2018), o trabalho precário é caracterizado pelo “*trabalho remunerado caracterizado por incerteza, baixa renda, benefícios sociais e direitos estatutários limitados*”.

O quadro abaixo evidencia algumas das dimensões do trabalho precário quanto à forma e ao conteúdo:

ELEMENTOS FORMAIS	ELEMENTOS DE CONTEÚDO
fragilidade dos vínculos contratuais de trabalho	falta de oportunidades de desenvolvimento profissional
redução de rendimentos	incremento das condições de trabalho perigosas e insalubres, tanto sob o ponto de vista da saúde física e mental
supressão de garantias sociais vinculadas ao trabalho	intensificação do trabalho
redução da capacidade de negociação coletiva	obstáculos à participação direta no trabalho
	acentuação de práticas discriminatórias nas relações de trabalho

Quadro: Dimensões do trabalho precário

Fonte: Cerqueira e Leal (2018).

Ainda na perspectiva desses vínculos mais frágeis e precários, observa-se que o empreendedorismo é evidenciado como uma forma de autoexploração e como uma forma de vínculo de trabalho que, no contexto atual é caracterizado justamente por não ter as garantias de proteção sociais historicamente conquistadas, expõe o trabalhador a condições de trabalho ainda mais desumanizadoras, com baixos rendimentos, maior volume de trabalho e ainda aliena o trabalhador à ideia de que tais vínculos representariam maiores ganhos.

Em uma reportagem de maio de 2019, na *Carta Capital*, com o título “*Apps são os maiores empregadores, mas precarização dá o tom nos trabalhos*”, já possível perceber os efeitos de uma conjuntura de desemprego estrutural, ascensão das novas formas de organização e controle do trabalho e suas consequências. Na reportagem é contada a história de um trabalhador sem emprego fixo, que se inscreveu no aplicativo da UBER para ajudar na renda familiar. Ele passa, de acordo com o texto, de 12 a 18 horas por dia dirigindo para faturar 6 mil reais por mês, em média. Sendo que apenas 2,5 mil reais ficam com ele, os demais seriam para cobrir os custos da atividade e mais de 30% ficam com a operadora do aplicativo. A reportagem faz o alerta de que, caso fique doente e não possa trabalhar, ele não teria como manter a média dos rendimentos.

Trabalhar 18 horas por dia, de segunda a segunda, remonta ao século XIX e XX, quando os trabalhadores eram praticamente aquartelados nas fábricas. Sem contar que, com esse volume e intensidade de trabalho, as chances de adoecimento e acidentes só aumentam.

Apesar disso, o número de pessoas que trabalham como motoristas de aplicativos só aumenta. De acordo com a figura 01, essa é a segunda categoria com a maior variação entre pessoas ocupadas em 2017-18. Esse número chegou a mais de 3,6 milhões de pessoas em 2018, cerca de 810 mil a mais do que em 2017 (IBGE, 2020).

Com a pandemia, os serviços de entrega aumentaram no Brasil e, provavelmente, em todo o mundo. Com isso, os trabalhadores ficam ainda mais expostos aos perigos de um

emprego precário, sem proteção social contra acidentes e outras intempéries no exercício da sua atividade. Voltando à reportagem da *Carta Capital*, citando uma pesquisa do Instituto Locomotiva, Uber, iFood e Rappi, caso se juntassem em uma única organização, seria um dos maiores empregadores no Brasil, com mais de 4 milhões de motoristas empregados em 2018. São vínculos precários, com empresas sediadas no exterior, em sua maioria, sem proteção social e com jornadas exaustivas.

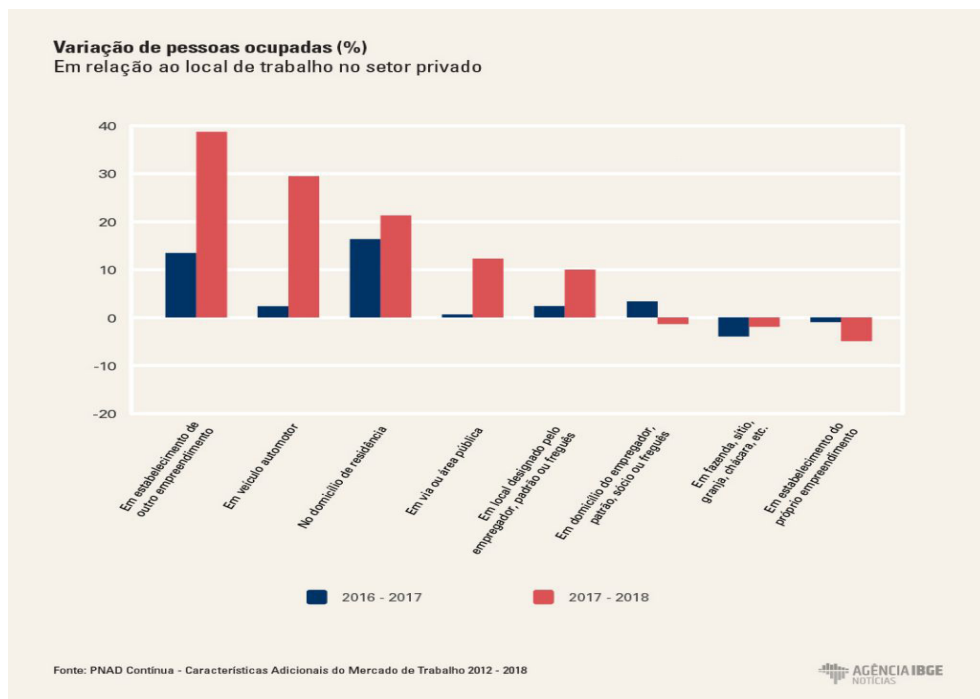


Figura 01 - Variação de Pessoas Ocupadas

Fonte: IBGE (2020).

A pandemia de COVID-19 contribuiu para aumentar ainda mais a precarização. Em reportagem publicada em julho de 2020, no portal UOL, com o título: *Pandemia precariza ainda mais o trabalho de entregadores de aplicativos*, é abordado como as principais empresas de aplicativos de motoristas como *Food*, *Rappi*, *Uber Eats* e *Loggi* aumentaram a presença de motoristas nas ruas para atender à crescente demanda. Com isso, os trabalhadores, que já trabalhavam intensamente para atingir uma determinada renda, passaram a aumentar os seus esforços. Se antes poderiam chegar a 200 reais diários de faturamento bruto, desconsiderando os custos e o percentual das empresas de aplicativos), na atual conjuntura conseguir chegar a 100 reais era uma raridade, o que incentiva a concorrência e a competitividade entre os trabalhadores, conforme relata a reportagem e, conforme já observado neste ensaio, como valores da Era atual de metamorfose do mundo

do trabalho.

Esses aplicativos, que emergem com o avanço das tecnologias, em consonância com o atual momento do capital, não apresentam aos trabalhadores a verdadeira face das novas relações de trabalho: trabalho precário e cada vez mais degradante. Pelo contrário, apresentam-se como uma oportunidade de negócios e novas relações comerciais. Aqui é justamente onde o texto se relaciona com a ideia de empreendedorismo. Para Abílio (2019), a flexibilização do trabalho, o neoliberalismo e o desemprego estão relacionados a novos significados e usos do conceito de empreendedorismo.

Na concepção liberal e dentro da perspectiva de uma economia de mercado capitalista, o Empreendedorismo é considerado uma das alavancas do crescimento econômico (LUMPKIN e DESS, 1996, PAIVA JUNIOR e MELLO, 2009), associado à inserção de inovação e ao empreendedor como seu principal agente (DOSI et al., 1988; FREEMAN & PEREZ, 1988; MARSHALL, 1982; SCHUMPETER, 1982). Essa é uma perspectiva aceita pelos economistas. Já numa abordagem comportamentalista, o enfoque é no sujeito e suas características (LUMPKIN e DESS, 2001). Trata-se de uma perspectiva que visa entender se existem características distintas que diferenciam esses sujeitos de outros.

O empreendedorismo tem crescido como discurso, mas também como pauta, de pesquisas na academia. A pesquisa científica sobre a temática está expressa em diversas conferências e publicações (MURPHY; LIAO; WELSCH, 2006; ALDRICH, 2012), e essa intensificação ao logo dos anos coaduna com o período socio-histórico de alteração das relações de trabalho.

O conceito de empreendedorismo abarca tanto aqueles que criam novos negócios, de qualquer tipo, quanto aqueles que criam negócios inovadores e de crescimento acelerado (GARTNER, 1988, 1990; BYGRAVE, 1989; BRUYAT, 1993; DANJOU, 2002; HERNANDEZ, 2002), no modelo das empresas de base tecnológica como as *startups* etc.

Para Schumpeter (1982), que seria clássico quando se refere ao conceito, a definição estaria associada à inovação e ao processo disruptivo da economia:

É, contudo, o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores, se necessário, são por ele 'educados'; eles são, por assim dizer, ensinados a desejar novas coisas, ou coisas que diferem de alguma forma daquelas que têm o hábito de consumir.

Na visão Schumpeteriana, o empresário seria um agente inovador, com criatividade, ousadia, novas ideias e com disposição para assumir riscos, mas com capital para ação. Contudo, na visão dele, o Estado poderia financiar ideias inovadoras e, como consequência, a promoção do desenvolvimento econômico.

De acordo Landström *et al.* (2012), na visão Schumpeteriana, o avanço do capitalismo não seria fruto do processo de acumulação de capital, mas da inserção de inovações, que promoveram novas taxas de crescimento. Apenas o empreendedor seria capaz de reformar ou revolucionar o sistema econômico a partir das inovações (BRUYAT &

JULIEN, 2001 SCHUMPETER, 1961).

O capitalismo é, por natureza, uma forma ou método de transformação econômica e não, apenas, reveste caráter estacionário, pois jamais poderia tê-lo. Não se deve esse caráter evolutivo do processo capitalista apenas ao fato de que a vida econômica transcorre em um meio natural e social que se modifica e que, em virtude dessa mesma transformação, altera a situação econômica. Esse fato é importante e essas transformações (guerras, revoluções e assim por diante) produzem frequentemente transformações industriais, embora não constituam seu móvel principal. Tampouco esse caráter evolutivo se deve a um aumento quase automático da população e do capital, nem às variações do sistema monetário, do qual se pode dizer exatamente o mesmo que se aplica ao processo capitalista. O impulso fundamental que põe e mantém em funcionamento a máquina capitalista procede dos novos bens de consumo, dos novos métodos de produção ou transporte, dos novos mercados e das novas formas de organização industrial criadas pela empresa capitalista. (SCHUMPETER, 1961, p.106).

A abordagem atual do empreendedorismo que emergiu no atual contexto do capital flexível, convive com a proposta Schumpeteriana, mas se difere substancialmente da sua concepção. Um tipo de empreendedorismo que visa mascarar as relações informais e precárias do trabalho, transferindo os riscos para o trabalhador (ABÍLIO, 2019) e aumentando a sua exploração com a alienação e o falseamento das relações de trabalho, confundindo a figura do trabalhador e empresário (ABÍLIO, 2019). O autor apresenta o exemplo da Uber, que seduz o motorista com a proposta de que ele será o “seu próprio chefe”.

O empreendedorismo torna-se genericamente sinônimo de assumir riscos da própria atividade. Opera aí um importante deslocamento do desemprego enquanto questão social para uma atribuição ao indivíduo da responsabilização por sua sobrevivência em um contexto de incerteza e precariedade. (ABÍLIO, 2019, p.4).

Para Dardor e Laval (2016), essa nova concepção de empreendedorismo de si mesmo está associada a uma ideologia neoliberal, que captura a subjetividade do sujeito, transformando-o em sujeito empresarial ou sujeito neoliberal. Para Carmo *et al* (2020), o empreendedorismo, na ideologia neoliberal, é disseminado por discursos, imperativos e normas que têm por objetivo legitimar e naturalizar a dominação. Esses modelos de aplicativos são os exemplos disso. Há a substituição do contrato salarial por um contrato comercial, e a atividade do indivíduo passa a ser uma valorização individual (DARDOR e LAVAL, 2016) da competição generalizada, ao transformarem-se em homens-empresa, e na conversão dos sujeitos em meras ferramentas para o alcance de objetivos financeiros (GAULEJAC, 2007).

Para Dardor e Laval (2016), a “empresa de si mesmo” acaba integrando e eliminando os limites entre a vida pessoal e a vida profissional, modificando as relações familiares e, com o tempo, tal mediação não é mais determinada pela relação de contrato assalariado e sim pelos projetos dos diversos empregadores.

Tanto no empreendedor de si mesmo quanto no gerente subordinado de si mesmo (ABÍLIO, 2019), que é o caso dos aplicativos, a precarização é um dos elementos que caracterizam essas relações. Em ambos os casos, o discurso do empreendedorismo está presente. O mercado de trabalho formal em crise, e com a redução dos rendimentos do trabalhador, cresce o número dos chamados Empreendedores iniciais. Aqueles que estão na fase inicial do negócio e que estão mais propensos a riscos.

Taxas¹ (em %) e estimativas² (em unidades) de empreendedorismo segundo o estágio - Brasil - 2019

Estágio	Taxas	Estimativas
Empreendedorismo total	38,7	53.437.971
Empreendedorismo inicial	23,3	32.177.117
Novos	15,8	21.880.835
Nascentes	8,1	11.120.000
Empreendedorismo estabelecido	16,2	22.323.036

Fonte: GEM Brasil 2019

¹ Percentual da população de 18 a 64 anos. A soma das taxas parciais pode ser diferente da taxa total, pois empreendedores com mais de um empreendimento são contabilizados mais de uma vez.

² Estimativas calculadas a partir de dados da população brasileira de 18 a 64 anos para o Brasil em 2019: 138,1 milhões. Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Projeção da população do Brasil e Unidades da Federação por sexo e idade para o período 2000-2030 (ano 2019).

Figura 02 – Taxa de crescimento do empreendedorismo no Brasil em 2019

Fonte: GEM Brasil, 2020.

A taxa de novos empreendimentos foi de 38,7%, considerada a 2ª taxa da série histórica, de acordo o GEM (2019). A primeira havia sido em 2015, com 39,3%. Já em 2019, a taxa de empreendedorismo inicial (23,3%) foi superior à taxa de 16,2% do empreendedorismo já estabelecido, considerada como a maior diferença entre as taxas dos dois estágios.

Evolução das taxas¹ (em %) de empreendedorismo segundo o estágio do empreendimento (inicial, estabelecido e total) - Brasil - 2002:2019



Fonte: GEM Brasil 2019

¹ Percentual da população de 18 a 64 anos.

Figura 03 – Evolução das taxas de crescimento de empreendedorismo no segundo estágio do Brasil 2002-2019

Fonte: GEM Brasil, 2020.

Esse crescimento, ao longo dos anos, demonstra as transformações no mercado de trabalho brasileiro, com aumento dos empreendimentos individuais relacionados a negócios. Esses 38% correspondem a mais de 52 milhões de brasileiros com idade entre 18 e 64 anos, que estão envolvidos em algum tipo de negócio na sua fase inicial. Em 2002, os números eram de aproximadamente 15 milhões de pessoas, de acordo com a pesquisa do GEM Brasil (*Global Entrepreneurship Monitor* Empreendedorismo no Brasil), uma das principais entidades de monitoramento desse tipo de atividade.

Em um artigo sobre empreendedorismo, publicado em junho de 2020, com um título sugestivo: “*Brasil deve atingir marca histórica de empreendedorismo em 2020*”, o SEBRAE confirma que o país terá a sua maior marca de empreendedores iniciais em mais de 20 anos. Afirmando que seriam mais de 25% da população adulta do país.

Ainda nesse artigo o SEBRAE aponta os resultados da pesquisa GEM de 2019 do Brasil como significativos, e que a pandemia impulsionaria esse índice. Destarte, que a motivação principal para a criação dos empreendimentos foi a escassez de empregos, principalmente em grupos mais vulneráveis socialmente como mulheres e negros.

Como a realidade se impera, de acordo com uma reportagem do *site* Agência Brasil, intitulado “*Pandemia fecha 39,4% das empresas paralisadas, diz IBGE*”, com dados da Pesquisa Pulso Empresa, que fazem parte das Estatísticas Experimentais do IBGE, 522,7 mil empresas, de um total de 1,3 milhão, fecharam em função da pandemia. O número corresponde a 39,4% do total, e a maioria (99,2%) era de pequeno porte, com em média 49 empregados; 4,1 mil (0,8%) eram de porte intermediário, que empregam entre 50 a 499 empregados; e 110 (quase inexpressivo) de grande porte, que empregam mais de 500

empregados. O setor mais afetado foi o de serviços, com 258,5 mil (49,5%), seguido pelo Comércio com 192,0 mil (36,7%), Construção com 38,4 mil (7,4%), e Indústria com 33,7 mil (6,4%).

As pequenas empresas são as mais afetadas, pois não possuem recursos suficientes para segurar a falta de venda e pouca capacidade de adaptação frente às restrições sanitárias. Os empresários iniciantes também são os que mais estão suscetíveis a esse fechamento, pois estão em fase inicial do negócio, onde a taxa de mortalidade é elevada, de acordo com o SEBRAE.

De acordo com o IBGE, no final de 2020, o país tinha entre desempregados (14,023 milhões), e se for incluído os subocupados, um total de 32,162 milhões pessoas sem emprego formal. O que representaria uma alta de 21% no período de um ano. O número de desalentados subiu 22,9% nesse mesmo período, o que corresponde a 5,723 milhões de pessoas. Os trabalhadores com carteira assinada no setor privado seriam de 29,963 milhões, e os informais seriam 33,5 milhões. Um verdadeiro exército de reserva.

A economia impactada pela recessão dos últimos anos, e pela pandemia, contribuiu para o aumento da pobreza. De acordo uma reportagem publicada pela BBC Brasil em abril de 2021, a pobreza vai atingir mais de 61 milhões de brasileiros este ano, com a falta de empregos, além de auxílio emergencial reduzido e restrito. Em relação à pobreza extrema, em dois anos mais de 5,4 milhões de pessoas passaram para o grupo que ficou abaixo da linha da pobreza. O que representa mais de 13,9 milhões de pessoas vivendo em condições extremamente precárias. Políticas de transferência de renda foram citadas como impactantes nesses números, mas a ausência ou redução dessas afetam significativamente a realidade da pobreza no país.

A precariedade social e a degradação ambiental são reflexos de um modelo em crise e que luta para manter a sua hegemonia como principal sistema de produção de mercadorias. Contudo, se depara com os seus limites e as contradições de produzir mais do que a capacidade de consumo das pessoas, já que o lucro é o principal motor impulsionador do capital.

CONCLUSÃO

A crise estrutural do capitalismo avança na redução dos direitos sociais e, conseqüentemente, na criação de trabalhos precários. O aumento da exploração de si mesmo e a uberização (gerente de si mesmo) das relações de trabalho são marcas constantes do contexto atual. A estratégia do empreendedorismo passou a ser uma das mais intensas do capital para camuflar a exploração do trabalhador.

Teletrabalho, trabalho remoto, microempreendedor individual, empresarizarização, pejetização, terceirização, quarteirização etc. são alguns exemplos de como as transformações do mundo do trabalho avançam no sentido de a manter a lógica da

exploração e o controle do capital pelo trabalho. Tais modelos muitas vezes são oferecidos como alternativas à crise dos empregos e ao desemprego estrutural como opções mais rentáveis, ressaltando que o indivíduo é o responsável pelo seu próprio bem-estar. Ao Estado, caberia o papel de indutor e garantidor das condições estruturais necessárias à reprodução de um capital flexível e avassalador.

Em um cenário de redução drástica dos investimentos do Estado em políticas sociais, frente ao desmonte provocado pelo aprofundamento das políticas neoliberais, e pela queda nos investimentos públicos, ainda mais agravados pelo contexto pandêmico, a situação de precariedade social dos trabalhadores só aumenta.

O empreendedorismo passou a ser sinônimo de emprego. Diferentemente de um empreendedorismo associado à inovação e ao desenvolvimento econômico na visão Schumpeteriana, que também é restrito aos que possuem capital para inovar ou que possuem influência para conseguir financiamento do Estado. As empresas de base tecnológica, como as Startups, podem ser citadas como exemplos.

Se o capital está em crise, e o empreendedorismo é a sua estratégia de precarização das relações de trabalho, mesmo com o desmonte do Estado e das instituições, é necessário incentivar alternativas como as cooperativas, como foi no caso do movimento dos motoristas de aplicativos do IFood, frente aos acidentes constantes e outros problemas relacionados a esse tipo de atividade já citados, empreendimentos na economia solidária e outros modelos de organização dos trabalhadores para gerar renda e emancipação.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, L. **Uberização**: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. Revista *Psicoperspectivas*, v.18, n.3, 2019.

ANTUNES, R. L. C. Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. In: ANTUNES, R. L. **C.Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 212-212.

ANTUNES, R. O mundo precarizado do trabalho e seus significados. **Cadernos de Psicologia social do trabalho**, v. 2, p. 55-59, 1999.

ANTUNES, R. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social & Sociedade**, n. 107, p. 405-419, 2011

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

BARBOSA, Attila Magno e Silva. O empreendedor de si mesmo e a flexibilização no mundo do trabalho. **Rev. Sociol. Polit.** [online]. 2011, vol.19, n.38, pp.121-140. ISSN 0104-4478. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782011000100008>.

BORGES, A. F., & ENOQUE, A. G. (2020). Pesquisa em empreendedorismo: a produção científica francófona em perspectiva. **Cadernos EBAPE.BR**, 18(4), 906-923. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/82698>.

BRAVERMAN, H. Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century. NYU Press, 1998.

BRUYAT, C. Creation d'entreprise: contributions épistémologique et modélisation. Tese (Doutorado). Doctorat ès Sciences de Gestion, Université Pierre-Mendès, Grenoble, França, 1993.

BRUYAT, C., & JULIEN, P. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. **Journal of Business Venturing**, 16(2), 165-180.

BYGRAVE, W. D. **The entrepreneurship paradigm**: a philosophical look at its research methodologies. Entrepreneurship: theory & practice, fall, 1989.

CARMO, L. J. O., ASSIS, L. B. de, Gomes Júnior, A. B., & Teixeira, M. B. M. (2021). O empreendedorismo como uma ideologia neoliberal. **Cadernos EBAPE.BR**, 19(1), 18-31. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/83118>.

CASTEL, R. 2003. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.

CASTELLS, M. 2002. **A sociedade em rede**. V. I: A era da informação: economia, sociedade e cultura. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

CERQUEIRA, L. S. ; LEAL, Anne Pinheiro . A precarização do trabalho na produção acadêmica em Administração. In: **Encontro Nacional da Anpad**, 2018, São Paulo. Anais do EnAnpad 2018, 2018.

DANJOU, I. L'entrepreneuriat: un champ fertile à la recherche de son unité. **Revue Française de Gestion**, v.28, n.138, 2002, p.109-125.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo Editorial, 2017.

DE STEFANO, V. (2016). **The rise of the “just-in-time workforce”: On-demand work, crowdwork and labour protection in the “gig-economy”** (Conditions of Work and Employment Series, No. 71). Geneva, Suíça: ILO.

DOSI, G. et al. **Technical change and economic theory**. London: Pinter, 1988. 646 p.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências. **Caderno CRH**, Salvador, UFBA, v. 24, 2011.

FREEMAN, C.; PEREZ, C. Structural crises of adjustment business, cycles and investment behaviour. In: DOSI, G. et al. (Org.). **Technical change and economic theory**. London: Printer, 1988. p. 38-66.

GARTNER, W. B. A. “Who is an entrepreneur?” is the wrong question. **American Journal of Small Business**, v.4, n.12, p.11-32, 1988.

GARTNER, W. B. A. What Are We Talking About When We Talk About Entrepreneurship? **Journal of Business Venturing**, v. 5, n. 1, p. 15-28, 1990.

Gaulejac, V. (2007). *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. São Paulo, SP: Editora Ideias & Letras.

GEM BRASIL. *Global Entrepreneurship Monitor or Empreendedorismo no Brasil: 2019*\Coordenação de Simara Maria de Souza Silveira Geco; diversos autores -- Curitiba: IBQP, 2020. 20.

HARVEY, D. *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell, 1989.

HARVEY, David. *O Novo Imperialismo*. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 1ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HERNANDEZ, E. De l'entrepreneuriat au modèle entrepreneurial. *Revue Française de gestion*, v.28, n.138, 2002, p.99-107.

HUWS, U., SPENCER, N., SYRDAL, D., & HOLTS, K. (2018). *Work in the European Gig Economy*. Brussels, Belgium: FEPS-Foundation for European Progressive Studies.

LANDSTRÖM, H., HARIRCHI, G., & ASTRÖM, F. (2012). *Entrepreneurship: exploring the knowledge base*. *Research Policy*, 41(7), 1154-1181.

LUMPKIN, G. T.; DESS, G. G. *Linking two dimensions of entrepreneurial orientation to firm performance: the moderating role of environment and industry life cycle*. *Journal of Business venturing*, New York, v. 16, n. 5, p. 429-451, May 2001.

MARSHALL, A. *Princípios de economia: tratado introdutório*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. v. 1, 272 p.

MESZÁROS. A crise estrutural do capital. In: *Outubro-Revista do Instituto de Estudos Socialistas*, São Paulo, n. 4. 2000.

MÉSZÁROS, I. *Para Além do Capital*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. *A Crise Estrutural do Capital*. 2ª ed. São Paulo: BOITEMPO, 2009.

MISOCZKY, M. C., Abdala, P. R. Z., & Damboriarena, L. (2017). A Trajetória Ininterrupta da Reforma do Aparelho de Estado no Brasil: Continuidades nos Marcos do Neoliberalismo e do Gerencialismo. *Administração Pública e Gestão Social*, 9(3), 184-193.

OLIVEIRA JUNIOR, A. B. de, GATTAZ, C. C., BERNARDES, R. C., & IIZUKA, E. S. (2018). Pesquisa em empreendedorismo (2000-2014) nas seis principais revistas brasileiras de administração: lacunas e direcionamentos. *Cadernos EBAPE.BR*, 16(4), 610-630. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/67644>.

PANIAGO, M. C. S. (2014). A Crise Estrutural e a Centralidade das Classes Sociais. *Revista Katálysis*, 17(1), 41-49.

PAIVA JÚNIOR, F. G. de; MELLO, S. C. B. O papel da ação empreendedora no cenário das empresas de base tecnológica. In: *ENCONTRO DE ESTUDOS EM ESTRATÉGIA*, 4., Recife, 2009. Anais... Recife: ANPAD, 2009. CD ROM.

PAULA, A.P.P. (1998). O fim dos empregos: O declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, 38,75-76.

PESOLE, A., BRANCATI, M.C, MACÍAS, E., BIAGI, F., & VÁZQUEZ, I., (2018). **Platform workers in Europe**. Vaduz, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

SCHUMPETER, J. A. (1961). **Capitalismo, Socialismo e Democracia** (Tradução Ruy Jungmann). Rio de Janeiro, RJ: Editora Fundo de Cultura.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. 170 p.

VERGA, E., & SILVA, L. F. S. (2014). **Empreendedorismo**: evolução histórica, definições e abordagens. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 3 (3), 3-30.

Sites:

<https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Acao/noticia/2012/09/epoca-negocios-e-finalista-do-concurso-melhor-capa-do-ano-2012.html>. Acessado em 25 de abril de 2021.

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2020/10/empreendedora-dribla-a-crise-vendendo-paes-e-bolos-na-janela-do-seu-apartamento-ckfsi5rpx0008016v83gim7o1.html> Acessado em 25 de abril de 2021.

<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-empreendedorismo-nas-universidades-brasileiras,6ad3352450608510VgnVCM1000004c00210aRCRD> Acessado em 25 de abril de 2021.

<https://www.cartacapital.com.br/economia/proletariado-digital-apps-promovem-trabalhos-precarios-a-brasileiros/> Acessado em 25 de abril de 2021.

<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/07/10/pandemia-preciza-ainda-mais-o-trabalho-de-entregadores-de-aplicativos.htm> Acessado em 25 de abril de 2021.

<http://www.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/NA/brasil-deve-atingir-marca-historica-de-empreendedorismo-em-2020,d9c76d10f3e92710VgnVCM1000004c00210aRCRD> Acessado em 25 de abril de 2021.

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-07/pandemia-fecha-394-das-empresas-paralisadas-diz-ibge> Acessado em 25 de abril de 2021.

<https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2021/01/brasil-desempregados-subocupados-desalentados/> Acessado em 25 de abril de 2021.

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56843399> Acessado em 25 de abril de 2021.

O PAPEL DA UNIVERSIDADE DURANTE A PANDEMIA: POLÍTICAS E AÇÕES DA UNEB – CAMPUS XVIII

Robson Braga

Formado em administração pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com mestrado em administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutorado em controladoria e contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP)

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar um panorama da Covid-19 e o papel da universidade durante a pandemia. É feita uma discussão da literatura, demonstrando o impacto da pandemia sobre o ambiente social e econômico brasileiro, especificamente entre o início da crise e o primeiro trimestre de 2021, momento agudo da pandemia. Neste contexto, são apresentadas as políticas e ações desenvolvidas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir do Campus XVIII de Eunápolis. Os resultados mostram que a universidade tem se mostrado fundamental no contexto da pandemia, sendo que no Campus XVIII ações de valorização da ciência, projetos de extensão e eventos diversos foram realizados, com o intuito de promover ações que possam levar acolhimento às

comunidades afetadas e mitigar os impactos econômicos da pandemia, especialmente em termos de emprego e renda.

PALAVRAS-CHAVE: Covid-19; Pandemia; Universidade; UNEB; Valorização da ciência.

1 | INTRODUÇÃO

Quando os primeiros casos de Covid-19, doença causada por uma nova cepa de coronavírus, começaram a ser noticiados, a partir da cidade de Wuhan na China, não parecia ser algo tão severo que poderia parar o mundo. A coisa mudou quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu alerta de pandemia no fim do mês de janeiro de 2020 (CENNIMO, 2020), demonstrando que a coisa era mais séria do que se suponha no início.

Com um poder de contágio acelerado, o vírus se espalhou pelo mundo de uma forma rápida e voraz, ameaçando a normalidade da vida das pessoas e das atividades comerciais, para além dos sérios impactos sobre os sistemas sanitários e de atendimento à saúde mundo afora. Em

fevereiro de 2020, quando os impactos ainda estavam nos seus primeiros níveis, McKibbin e Fernando (2020) já sinalizavam em seus estudos que a evolução da doença e seus desdobramentos sobre a economia eram altamente incertos, com grande dificuldade por parte dos formuladores de política macroeconômica de gerar respostas à altura.

Esse cenário de adversidade se estendeu ao longo de todo o ano de 2020, tendo o mundo encerrado aquele ano com mais de 100 milhões de casos e centenas de milhares de mortes. No caso brasileiro, a situação se mostrou bastante séria, uma vez que a escalada de casos de Covid-19 se acentuou ao longo do ano de 2020 e início de 2021, quando o país se tornou novo epicentro mundial em março de 2021, conforme mostram dados do projeto “*Our World in Data*”, da Universidade de Oxford. O Brasil superou a marca de 12 milhões de casos, com mais de 300 mil mortes ao fim de março de 2021 (DONG, DU e GARDNER, 2021).

O comportamento da população brasileira tem sido um dos elementos que poderiam explicar os níveis alarmantes da pandemia em solo nacional. Contudo, há elementos mais complexos neste contexto que precisam ser considerados, dentre eles o processo de desinformação das pessoas. Carvalho e Guimarães (2020) destacam que muitos líderes mundiais negarem a pandemia e sua gravidade. Lisboa, Ferro, Brito e Lopes (2020) complementam que líderes mundiais, inclusive no Brasil, não viam na adoção de medidas de isolamento um método preventivo eficiente e buscaram encontrar uma solução rápida, barata e já existente, como o uso de medicamentos de eficácia duvidosa.

A falta de uma ação coordenada entre os países reforça a falta de uma liderança mundial para dar conta de uma pauta comum frente à crise, como destaca Harari (2020). Ele lembra que durante a crise de 2008 e a epidemia do Ebola em 2014, os EUA atuaram como uma espécie de liderança, promovendo ações coordenadas entre diversos países para conter os efeitos mais severos da crise em nível mundial. A negação da ciência tem sido vista como uma das maiores vitórias para o coronavírus, promovendo um ciclo de desinformação que se expande com a fluidez de mensagens falsas pela internet e suas redes sociais, mesmo após o desenvolvimento de diversas vacinas pelo mundo.

Tudo isso só vez o vírus avançar ainda mais, exigindo que medidas extremas para evitar o colapso nos sistemas de saúde dos diversos países, inclusive do Brasil, tivessem que ser adotadas, em detrimento dos impactos sobre o contexto econômico. Medidas como restrições à circulação de pessoas e até mesmo *lockdowns*, representaram uma “pausa na economia”, nas palavras de Gormsen e Koijen (2020), com vistas a achatar a curva de contágio do vírus.

Tais medidas foram adotadas de forma mais ou menos intensa em diversas partes do mundo, especialmente com o avanço dos sinais de contágio e mortes, além do perfil e compreensão dos líderes das nações quanto à gravidade da situação. De qualquer forma, as restrições trouxeram impactos imediatos para setores classificados como “não essenciais”, como o do turismo e lazer. Yan, Tu, Stuart e Zhang (2020) asseveram que as

empresas dos setores mais afetados deverão adotar medidas de proteção para obterem lucro ou apenas sobreviver em ambiente tão adverso.

Para além do contexto de saúde pública, em estado de alerta e de calamidade em boa parte do Brasil, a crise do coronavírus afetou o ambiente econômico de forma relevante, impactando nos níveis de emprego, renda, abastecimento, câmbio e preços. Alvarenga, Gerbelli e Martins (2020) apresentam dados que mostram que o nível de consumo das famílias, especialmente as de baixa renda, foi fortemente afetado, além de crescimento nos níveis inflacionários e de desemprego, que saltaram de 11% para 14,6% de dezembro de 2019 a agosto de 2020.

Buscando conter os impactos da pandemia sobre o ambiente econômico, o Brasil adotou uma série de medidas para buscar reduzir os desdobramentos da crise. Uma das mais relevantes medidas envolveu linhas de crédito para pessoas físicas e jurídicas, diferimento do pagamento de impostos e liberação de mais de 300 bilhões de reais em assistência, por meio do chamado “auxílio emergencial”, além da liberação do saque do FGTS pelos trabalhadores (ALVARENGA, GERBELLI e MARTINS, 2020).

Considerando essas diversas faces da pandemia e o ambiente de desinformação e *fake news*, Tango *et al.* (2020) destaca o papel da universidade como promotora de permanente diálogo com as comunidades, visando a melhoria da qualidade de vida das pessoas em momento tão desafiador. A dificuldade de promover tal diálogo, contudo, é asseverada por Tango *et al.* (2020) como sendo uma provocação para um repensar de identidade institucional que possa tornar a universidade um ambiente “pluriversitário”, desfragmentado e pujante, visando a manutenção da dignidade dos estudantes e da população em geral.

Desse modo, em um ambiente tão adverso, os efeitos sobre o ambiente econômico, de renda, emprego e condição social das famílias, especialmente as de classes menos favorecidas são severos. Neste contexto, o presente estudo visa apresentar um panorama dos problemas gerados pela crise e o papel da universidade para promover ações que sejam adotadas por empresas, governos, entidades da sociedade civil e das pessoas em geral para o enfrentamento da crise econômica no Brasil durante a pandemia da Covid-19.

Para isso, são apresentados resultados empíricos de estudos realizados por pesquisadores, além de dados de bases secundárias nacionais que expressam as medidas adotadas e seus eventuais impactos sobre o cenário de crise econômico em 2020 e início de 2021. Por meio de uma discussão que apresenta um panorama do cenário pandêmico, o presente estudo visa contribuir com o ambiente de estudos sobre a Covid-19 e as ações adotadas por instituições de ensino superior, particularmente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito do Curso de Administração do Campus XVIII.

2 I COVID-19 NO BRASIL: DOS PRIMEIROS SINAIS À CALAMIDADE PÚBLICA

O mundo já viveu diversas pandemias ao longo da sua história. Uma das mais severas de que se tem notícia foi a gripe espanhola, no início do século XX, que dizimou milhões de pessoas em todo o mundo. A chegada do novo coronavírus trouxe comparações óbvias com essa pandemia de 100 anos atrás, com uma ressalva que merece destaque. Hoje, destaca Harari (2020), diferente do início do século passado, um vírus pode viajar ao redor de todo o mundo e infectar megacidades de milhões de pessoas em um intervalo de poucas horas.

Quando o novo coronavírus foi descoberto na cidade chinesa de Wuhan no fim de 2019 o mundo inteiro foi “tingido de vermelho” (em alusão a cor usada nos gráficos desenvolvidos pelos institutos de monitoramento da evolução da pandemia) em poucos meses. Em menos de seis meses desde o primeiro caso ser noticiado em território chinês, o mundo praticamente parou entre março e abril de 2020. E, no Brasil, a coisa não foi diferente.

O primeiro caso registrado de Covid-19 no Brasil ocorreu no fim de fevereiro de 2020, logo após as festividades do Carnaval, posteriormente questionadas, haja vista a declaração do Ministério da Saúde no início deste mesmo mês quanto à gravidade da doença, reconhecendo-a como “como uma emergência de saúde pública de importância nacional” (AGÊNCIA BRASIL, 2021). Adicionalmente, àquela época a Europa já contava com centenas de casos, o que poderia sinalizar que o Brasil estaria flertando com o perigo ou sendo negligente com os sinais emitidos pelos países europeus.

Seja por isso ou não, em março de 2020 o país já contava com contaminação comunitária, tendo registrado sua primeira morte pela doença e iniciado um ciclo de medidas de contenção do contágio que foram reforçadas nos meses seguintes (AGÊNCIA BRASIL, 2021). Tais medidas, registre-se, não foram adotadas de forma ordenada e síncrona no país, havendo divergências no próprio Governo Federal, que levou à demissão do ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta em abril de 2020 e outras duas trocas de comando da pasta até o mês de março de 2021.

A Figura 1 mostra como o coronavírus evoluiu ao longo dos meses, em termos de contágios diários. Conforme pode ser visto na citada figura, o Brasil teve um ciclo de expansão inicial que se estendeu até agosto de 2020, quando a curva passou por uma inflexão de queda. Em dezembro daquele ano, contudo, a curva sofre nova inflexão, desta vez para cima, superando em janeiro de 2021 o topo anterior de casos diários, que levaria o país ao epicentro mundial em março de 2021 (CSSE, 2021).



Figura 1: Evolução do número de casos diários de Covid-19 no Brasil.

Fonte: CSSE (2021) Covid-19 Our world in data.

Com esse crescimento exponencial de casos e de mortes (Figura 2), o sistema público de saúde brasileiro entrou em colapso em praticamente todos os estados do país ao fim do primeiro trimestre de 2021 (LONDOÑO e CASADO, 2021), apesar de a população do país já estar sendo vacinada neste período, mesmo que em ritmo considerado abaixo do ideal (FERNANDES, 2021).

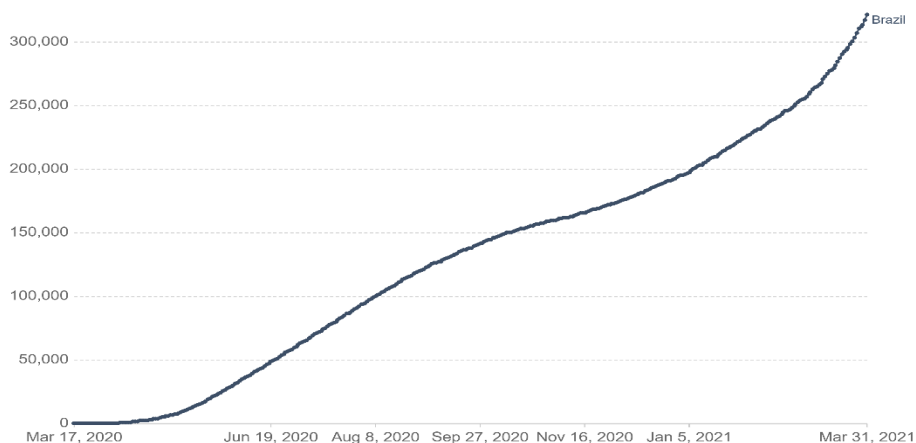


Figura 2: Curva acumulada de mortes por Covid-19 no Brasil.

Fonte: CSSE (2021) Covid-19 Our world in data.

Apesar desses números, a adoção das medidas para conter a escalada do vírus foi sendo comprometida por crenças infundadas em teorias da conspiração sobre o surgimento do vírus e sobre a real gravidade da doença, que, segundo alguns, supostamente poderia

ser tratada com medicamentos de baixo custo e disponíveis facilmente à população. Tal postura foi adotada, inclusive pelo presidente do Brasil que, segundo Londoño e Casado (2021), minimizou a ameaça do vírus e defendeu o uso de medicamentos sem comprovação científica e outros considerados ineficazes para o tratamento da Covid-19. Adicionalmente a isso, Guimarães e Carvalho (2020) destacam que notícias falsas e manipuladas foram intensamente compartilhadas nas redes sociais, propondo tratamentos ineficazes contra o coronavírus. As pessoas tendem a dar muito peso às *fake news*, especialmente pelo fato de ainda haver dúvidas sobre o assunto (PENNYCOOK e RAND, 2019).

Na medida em que as pessoas não assumem a gravidade do problema e são estimuladas a não considerarem a crise sanitária como algo sério o suficiente, a tendência de manutenção do crescimento da curva de contágio se torna inevitável. Parte do processo de negacionismo, na verdade, se sustenta na preocupação com os impactos econômicos que a crise pode gerar com a adoção de medidas mais severas de afastamento social. Londoño e Casado (2021) apresentam uma citação do prefeito da cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, estado com o sistema de saúde em colapso em março de 2021: “coloque sua vida em risco para que possamos salvar a economia”.

Uma assertiva dessas coloca sobre a mesa, de forma assombrosa, a percepção do quanto a vida pode ser menos importante do que a economia. Ou que o custo financeiro é mais relevante do que o sanitário, talvez, visto que problemas econômicos crônicos também possam colocar a vida em risco. Essa questão coloca uma forte controvérsia sobre a pauta decisória, pois não dá para desconsiderar o impacto econômico sobre o emprego e a renda das famílias, especialmente as de baixa renda, exigindo que medidas tivessem e tenham que ser adotadas para conter os impactos da pandemia também no contexto econômico.

3 | AÇÕES E REAÇÕES À PANDEMIA

Alvarenga, Gerbelli e Martins (2020) destacam que a partir do crescimento dos níveis pandêmicos, a situação das famílias e empresas se agravou, exigindo que ações fossem adotadas pelo poder público para minimizar tais efeitos. Os autores destacam que houve liberação de recursos por meio de linhas de crédito para as empresas e trabalhadores, além da emissão de decretos que permitiram postergar pagamentos de impostos e outras contas de consumo, como energia elétrica. Em complemento, houve a criação do chamado “auxílio emergencial”, programa de distribuição de renda, que injetou bilhões de reais na economia.

Considerando o momento mais severo da crise sobre a economia, em sua primeira fase, entre março e maio de 2020, o país viveu os pontos mais críticos de impacto sobre o ambiente produtivo, conforme mostra gráfico da Figura 3. Não por acaso as medidas citadas por Alvarenga, Gerbelli e Martins (2020) foram adotadas mais fortemente naquele momento, ainda que reeditadas depois.

Ainda, conforme a Figura 3, a economia mostrou boa resposta aos estímulos econômicos, especialmente aquelas relacionadas ao auxílio emergencial, de modo que a curva de recuperação é evidente no segundo semestre. Essa injeção de recursos, contudo, fez o preço de alguns produtos dispararem, na medida em que a demanda cresceu mais rápido e intensamente do que a produção da indústria, especialmente a de alimentos (ALVARENGA, GERBELLI e MARTINS, 2020). Adicionalmente a isso, a disparada do dólar contribuiu com ainda mais pressão sobre os preços, visto que a moeda americana disparou desde o início de 2020.



Figura 3: Evolução da indústria, comércio e serviços em 2020

Fonte: Alvarenga, Gerbelli e Martins (2020). Nota: Base 100 jan.2020.

Considerando os diversos pacotes de estímulo que o país adotou, a exemplo de outros países do mundo, o endividamento público disparou, fazendo com que a relação dívida x PIB (Produto Interno Bruto) ficasse em torno de quase 90% ao fim de 2020. O gráfico da Figura 4 mostra como isso impactou no nível do déficit fiscal do país, que vem apresentando saldo negativo desde 2014 (ALVARENGA, GERBELLI e MARTINS, 2020).



Figura 4: Resultado primário do setor público brasileiro em reais.

Fonte: Alvarenga, Gerbelli e Martins (2020). Nota: (*) dados até outubro.

Em 2021, o país deve repetir o ciclo de medidas e de posição fiscal, uma vez que os níveis pandêmicos no país não mostram recuo no início deste ano, pelo contrário, os níveis de mortes e contágios ao fim de março de 2021 são os mais altos deste o início da crise sanitária (LONDOÑO, CASADO, 2021).

Parece controversa essa posição em que o Brasil se encontra, considerando que a essa altura já se tem diversas vacinas aprovadas e sendo aplicadas pelo mundo, inclusive em território nacional. Contudo, para além do comportamento das pessoas, do negacionismo de alguns líderes políticos, o ritmo de vacinação é considerado ainda lento para 76% dos brasileiros, segundo resultado de pesquisa Datafolha, apresentado em 20 de março de 2021 (FERNANDES, 2021). Por tudo isso, é necessário que haja um reforço nas discussões e campanhas de conscientização da população, inclusive quanto à importância e eficácia da vacinação, que segue sendo vítima das *fakes news*.

Neste contexto, para além do seu papel em relação ao processo de formação profissional e de contribuição social, em termos de projetos de intervenção social, a universidade deve assumir a postura de defender a ciência e inserir-se ainda mais na sociedade neste momento. Tango *et al* (2020) destacam que a missão de uma universidade humanizada é a de estar em permanente diálogo com a comunidade, no sentido de melhoria da qualidade de vida geral da população, nos diversos contextos, inclusive neste de pandemia.

4 | O PAPEL DA UNIVERSIDADE NO DEBATE SOBRE EMPREGO E RENDA

Candeloro (2020) ao destacar o contexto da crise da Covid-19 assevera que se trata de três crises em uma, a saber: i) uma crise de saúde, promovida pelo coronavírus; ii) uma crise econômica, provocada pelas necessárias medidas de restrição adotadas para evitar o

contágio e; iii) uma crise psicológica e emocional, uma vez que envolve o desafio em lidar com as duas primeiras crises e ainda o de ter forças para lidar com o luto, que aturde a família daqueles que perdem entes queridos para a doença.

De fato, ao se contabilizar mais de 330 mil mortos até abril de 2021 (CSSE, 2021), há de se considerar que não é fácil para as famílias ter que enfrentar o luto em meio a um contexto que se torna ainda mais doloroso quando é associado a uma crise financeira. A necessidade de apoio psicológico, para além daquele de tratamento da saúde física, torna-se relevante. E esse tem sido um dos papéis da universidade no ambiente de crise.

Tango *et al.* (2020) trazem o caso do papel da universidade no contexto da pandemia, apresentando as ações adotadas pela Universidade de São Paulo (USP). Além de adotar medidas que pudessem acolher os seus discentes, com ações de isolamento, conscientização e conversão do ensino presencial para o remoto, no âmbito do ensino da graduação e da pós-graduação, a universidade se envolveu ainda mais com projetos de extensão. O tripé ensino, pesquisa e extensão ganhou mais força, evidenciando o papel ampliado da universidade.

Os programas de assistência social e de atendimento à população, promovida pelos cursos de saúde, para o atendimento a pessoas com Covid-19 foram elevados ao nível máximo, por meio especialmente dos hospitais universitários e dos cursos de medicina, enfermagem, assistência social e psicologia, para citar alguns. Pesquisas sobre o vírus e suas mutações, além dos estudos para o desenvolvimento de vacinas também foram práticas comuns. Não obstante as demais ações, programas de conscientização para higienização, uso de máscaras e afastamento social passaram a fazer parte das pautas extensionistas.

As ações apresentadas por Tango *et al.* (2020) não se restringem apenas à universidade paulistana, pelo contrário. Diversas iniciativas semelhantes foram adotadas pelas universidades em todas as partes do país. Dados da Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2020) mostram que as universidades federais brasileiras tinham mais de 800 pesquisas sobre a pandemia em andamento até meados do ano de 2020, além de diversas ações envolvendo atendimento à população atingida pelo coronavírus, como a disponibilização de mais de 2000 leitos nos hospitais universitários e quase outros 500 de UTI (Unidade de Terapia Intensiva).

O mesmo pode ser dito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Com suas quase trinta unidades operacionais espalhadas pelo estado, a UNEB desenvolveu diversas iniciativas de combate à pandemia. Com ações envolvendo a adoção do ensino remoto para seus cursos de graduação e pós-graduação, a UNEB desenvolveu a pesquisa “Nós por nós”, com o questionamento inicial de “vamos construir juntos o futuro de nossa universidade?” (UNEB, 2020).

A preocupação institucional se mostrou uma iniciativa cuidadosa e coerente de consultar os diversos atores que compõem a universidade, com vistas a entender suas

necessidades no contexto pandêmico.

A ideia é que a consulta represente a diversidade de experiências e demandas de cada público neste contexto de pandemia, garantindo que as políticas acadêmicas, de ações afirmativas e de assistência estudantil da universidade sejam produzidas a partir dos índices de vulnerabilidades sociais (UNEB, 2020).

Derivadas desta pesquisa, diversas ações foram adotadas, como concessão de equipamentos de informática para estudantes e professores, bolsas de assistência à equipamentos e internet, além da atuação personalizada à necessidade de cada Departamento, como o plano de oferta especial de ensino para o período 2020, além da programação para o semestre 2021.1. Não obstante, ações extensionistas já vinham sendo adotadas nos diversos departamentos da UNEB desde os primeiros meses da pandemia, desde o segundo trimestre de 2020. Tais ações se estendem ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, campus XVIII da UNEB em Eunápolis, extremo sul da Bahia.

5 | DEBATE SOBRE EMPREGO E RENDA NA UNEB CAMPUS XVIII

O impacto da pandemia sobre a renda e o emprego é evidente. O Brasil vinha em um processo de recuperação no número médio de vagas de empregos perdidos nos últimos anos. Com a crise, a curva que estava em queda até novembro de 2019 inflexiona e sobe mais de 30% em pouco menos de um ano, como mostra o gráfico da Figura 5, apresentado por Alvarenga *et al.* (2020).

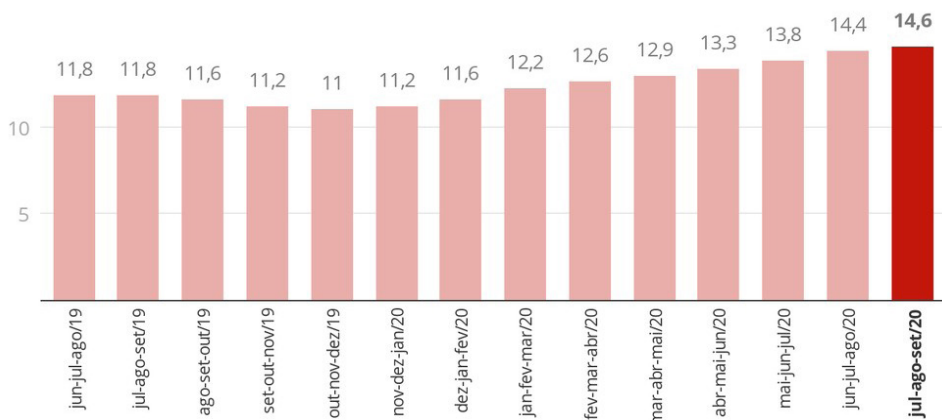


Figura 5: Evolução da taxa de desemprego no Brasil (em %).

Fonte: Alvarenga, Gerbelli e Martins (2020) com dados do IBGE.

Muitos dos brasileiros que não perderam o emprego tiveram redução em sua jornada de trabalho e no nível de renda, por consequência direta da crise ou pelas medidas de

proteção do emprego propostas pelo próprio Governo Federal (ALVARENGA, GERBELLI e MARTINS, 2020).

O surgimento de ações voltadas para o empreendedorismo ganhou força por todo o país, como destacam dados apresentados por Gaviolli (2020), que mostram que o brasileiro se voltou principalmente para negócios que pudessem ser feitos pela internet. O crescimento de novos negócios fez crescer o número de registros de microempreendedores individuais (MEI), sendo que apenas em 2020 foram registrados mais 2,6 milhões de novos negócios, o maior número dos últimos cinco anos, como mostram dados de uma pesquisa do SEBRAE (2021).

É preciso considerar, contudo, que boa parte desses novos empreendedores não tem conhecimento suficiente ou não estão preparados para gerir o novo negócio, ainda que ele seja pequeno (SILVA, SANTOS, MELO e BERNARDES, 2019). Pensando nisso, no âmbito das ações extensionistas, a UNEB, campus XVIII desenvolveu uma série de *lives* e minicursos voltados para levar conhecimento aos microempreendedores individuais (MEI) e candidatos a empreendedores.

O curso de Administração do campus XVIII da UNEB, em Eunápolis, promoveu uma programação ampla de eventos, que envolveu assuntos relacionados às áreas de recursos humanos, marketing, finanças e gestão empresarial voltados para pequenos negócios. Por meio do projeto “#Admlives”, foram realizadas diversas *lives* por meio da rede social Instagram, com temas como: “carreira e gestão em tempos de crise”; “autogestão, trabalho e saúde mental – reflexões em tempos de pandemia”; “empreendedorismo digital”; “economia e segurança pública: efeitos pandêmicos”; “economia informacional: trabalho sexual em tempos de pandemia”; “os reflexos da pandemia na justiça” e outros tantos que podem ser verificados na página [instagram.com/admeunapolis](https://www.instagram.com/admeunapolis). O projeto “#Admlives” se estendeu do mês de abril a dezembro de 2020.

Ainda no contexto do Colegiado do curso de Administração em setembro de 2020, foi realizada a programação da Semana do Administrador, com palestras e minicursos debatendo, em ambiente virtual, as tendências do varejo digital, gestão do tempo e produtividade, conexões estratégicas e relacionamentos interpessoais em tempos de pandemia, dentre outros, conforme também pode ser verificado na página [instagram.com/admeunapolis](https://www.instagram.com/admeunapolis).

Além disso, foi realizada pelo Departamento do Campus XVIII da UNEB em Eunápolis uma programação abrangente no contexto do V SINTEPE - Simpósio de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão, tendo como principal tema: “As matrizes culturais na Bahia: o papel da universidade pública e da produção do conhecimento”. Entre os dias 28 e 30 de outubro de 2020, via plataforma virtual Microsoft Teams, foram realizados debates, palestras e minicursos voltados para discutir a produção de conhecimento e a importância da ciência em tempos de pandemia.

No contexto do SINTEPE, houve mesa de discussões sobre “a crise econômica

e o papel da universidade no debate sobre emprego e renda”, título que empresta nome ao presente artigo. Na oportunidade, professores e pesquisadores discutiram como o ambiente da pandemia da Covid-19 tem impactado a geração de emprego e renda no Brasil e na região Extremo Sul da Bahia em particular. O papel da universidade, especificamente da UNEB neste ambiente desafiador se mostra relevante, quando considera a situação dos discentes e de suas famílias em termos de exposição aos riscos sanitário e econômico da crise. Essa consideração permite pensar em ações, principalmente extensionistas para levar oportunidades de acolhimento e de promoção de pautas empreendedoras e de atenção aos discentes.

Não por acaso, no contexto do Edital 012/2021 (UNEB, 2021), o Campus XVIII teve projetos aprovados que buscam entender e promover intervenções no contexto econômico da pandemia, tais como: “Desenvolvimento profissional docente em tempos de Pandemia”; “Administração pública e privada no contexto da Pandemia: desafios, respostas e aprendizados” e “Observatório da economia local em tempos de covid19: monitoramento do custo da cesta básica e da resiliência do mercado de trabalho em Eunápolis e Porto Seguro, Bahia”, dentre outros projetos, oportunizando aos discentes a participação ativa como monitores bolsistas, o que contribui com renda para esses estudantes.

Por tudo isso, entende-se que, a exemplo de outras instituições de ensino público superior, a Universidade do Estado da Bahia, por meio dos seus diversos campi espalhados em todo o território baiano, tem buscado contribuir com ações que visam o entendimento, a avaliação e a proposição de ações que possam reduzir, de algum modo, os efeitos negativos da pandemia na sociedade, com iniciativas voltadas para atenção às comunidades mais vulneráveis, no aspecto sanitário, social e econômico. Assim, a ciência e o ambiente em que ela é promovida, deverá ser uma das grandes acionistas de medidas que deverão levar o mundo a superar a crise sanitária e seus efeitos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que os primeiros casos de Covid-19 surgiram na China e se espalharam pelo mundo, houve uma mudança inquestionável na forma como as relações sociais e econômicas acontecem. No caso brasileiro, não foi diferente, pelo contrário. Com o país figurando como epicentro da pandemia, o Brasil vem enfrentando uma crise dentro da outra, exigindo ações que possam fazer frente à crise sanitária e os seus desdobramentos sobre o ambiente econômico.

Em um contexto em que tem prevalecido o negacionismo e o entendimento controverso das pessoas sobre a pandemia e as medidas que devem ser adotadas pelo seu enfrentamento, a necessidade de informação de qualidade nunca foi tão relevante. Essa qualidade informacional passa pelo reconhecimento do valor da ciência, além de ações que possam acolher as pessoas que estão sendo acometidas pela Covid-19. O

papel da universidade ganha relevância em um ambiente como esse e é necessário que ela assuma esse protagonismo.

O presente estudo buscou traçar um panorama da crise da Covid-19, seus impactos sobre o ambiente econômico, as medidas de contingenciamento adotadas e como a universidade, particularmente a UNEB, tem contribuído com discussões, iniciativas e ações que possam levar oportunidades às comunidades por ela assistida, no que se refere ao enfrentamento da crise e à proteção do emprego e da renda.

Os resultados mostram que a UNEB, assim como outras instituições de ensino superior públicas brasileiras, tem desenvolvido diversas ações de acolhimento e assistência social, que visam atender a população diretamente atingida pela crise sanitária e econômica promovida pelo coronavírus. Com projetos de extensão e iniciativas para levar conhecimento para empreendedores, dentre outros públicos, o Campus XVIII da UNEB promoveu diversas ações durante o contexto da pandemia, nos anos de 2020 e 2021. Tais ações reforçam o papel da universidade e do tripé do ensino, pesquisa e extensão para contribuir com o ambiente social.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Primeiro caso de covid-19 no Brasil completa um ano**. In.: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano#:~:text=O%20Brasil%20identificou%20a%20primeira,a%20primeira%20morte%20pela%20doen%C3%A7a](https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano#:~:text=O%20Brasil%20identificou%20a%20primeira,a%20primeira%20morte%20pela%20doen%C3%A7a.). 2021.

ALVARENGA, D.; GERBELLI, L.G.; MARTINS, R. **Como a pandemia 'bagunçou' a economia brasileira em 2020**. <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/12/12/como-a-pandemia-bagunçou-a-economia-brasileira-em-2020.ghtml>.

CANDELORO, R. 11 perguntas para mudar seu modelo mental em momentos de crise. In: **Venda Mais**. Curitiba, 2020, n° 279.

CARVALHO, W.; GUIMARÃES, A.S. Desinformação, Negacionismo e Automedicação: a relação da população com as drogas “milagrosas” em meio à pandemia da COVID-19. **InterAmerican Journal of Medicine and Health**, v. 3, 2020.

CENNIMO, D. **Coronavirus Disease 2019 (COVID-19)**. In.: <https://emedicine.medscape.com/article/2500114-overview#a1>. Recuperado em 06 de maio de 2020.

CSSE. **Our World in Data - Brazil: Coronavirus Pandemic Country Profile**. In.: <https://ourworldindata.org/coronavirus/country/brazil>. 2021

DONG E, DU H, GARDNER L. An interactive web-based dashboard to track COVID-19 in real time. **Lancet Infect Dis**; published online Feb 19. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30120-1](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30120-1). 2021.

FERNANDES, D. **Para 76% dos brasileiros, vacinação contra Covid tem ritmo lento, diz Datafolha**. In.: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/03/20/para-76-dos-brasileiros-vacinacao-contracovid-tem-ritmo-lento-diz-datafolha>. 2021.

GAVIOLI, A. **Para driblar desempenho e pandemia brasileiro abre negócio na internet e e-commerce cresce 40% em 12 meses**. In.: <https://www.infomoney.com.br/consumo/para-driblar-desempenho-e-pandemia-brasileiro-abre-negocio-na-internet-e-e-commerce-cresce-40-em-12-meses/>. 2020

GORMSEN, N. J.; KOIJEN, R. S. **Coronavirus: Impact on stock prices and growth expectations**. University of Chicago, Becker Friedman Institute for Economics Working Paper. 2020.

HARARI, Y. N. Disease in a world without a leader: Humanity needs trust and cooperation to fight the pandemic. *Time*, 2020.

LISBOA, L. A.; FERRO, J. V. R.; BRITO, J. R. S.; LOPES, R. V. V. A disseminação da desinformação promovida por líderes estatais na pandemia da Covid-19. In: **Anais do I Workshop sobre as Implicações da Computação na Sociedade**. SBC, 2020. p. 114-121.

LONDOÑO, E.; CASADO, L. A Collapse Foretold: How Brazil's Covid-19 Outbreak Overwhelmed Hospitals. <https://www.nytimes.com/2021/03/27/world/americas/virus-brazil-bolsonaro.html>

MCKIBBIN, W.; FERNANDO, R. The global macroeconomic impacts of COVID-19: Seven scenarios. **Asian Economic Papers**, p. 1-55, 2020.

PENNYCOOK, G.; RAND, D. G. Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. **Cognition**, v. 188, p. 39-50, 2019.

SEBRAE. Mesmo com pandemia, país registra recorde na abertura de MEI. In.: <https://www.sebrae.com.br/sites/asn/uf/NA/mesmo-com-pandemia-pais-registra-recorde-na-abertura-de-mei,028f6d7ad1c47710VgnVCM1000004c00210aRCRD>. 2021.

SILVA, L.S.; SANTOS, K. J.; MELO, T. S.; BERNARDES, J. R. Microempreendedor individual: uma análise descritiva do perfil dos microempreendedores individuais da Região Nordeste. **Revista da FAESF**, v. 2, n. 4, 2019.

TANGO, M. D.; DE LIMA, L. P. DOS SANTOS, I. S.; GRUTZMANN, L. F.; PINHEIRO, P. J. R.; MENA, G. O.; TIOZZO, C. E. A missão da universidade no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Fim do Mundo**, n. 03, p. 208-225, 2020.

UFBA. Mais de 800 pesquisas: a atuação das universidades federais no combate à Covid-19. Universidade Federal da Bahia, 2020. In.: <https://coronavirus.ufba.br/mais-de-800-pesquisas-atuacao-das-universidades-federais-no-combate-covid-19>.

UNEB. **Nós por Nós: UNEB consulta comunidade acadêmica para construir proposições para condução das atividades durante pandemia**. In.: <https://portal.uneb.br/noticias/2020/08/20/nos-por-nos-uneb-consulta-comunidade-academica-para-construir-proposicoes-para-conducao-das-atividades-durante-pandemia/>

YAN, B.; STUART, L.; TU, A.; ZHANG, T. **Analysis of the Effect of COVID-19 on the Stock Market and Potential Investing Strategies**. Available at SSRN 3563380. 2020

PARTE 3 – UNIVERSIDADE, ENSINO E
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS: ESPAÇOS DE POSSIBILIDADES, POTENCIALIDADES E DIÁLOGOS

Célia Santana Silva

Doutora em História (UDESC). Professora de Estágio Supervisionado de Estágio em História, UNEB, campus XVIII

Andreia Cristina Freitas Barreto

Doutoranda em Educação (UFBA).
Profa. de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, UNEB/Campus XVIII

RESUMO: Esse texto busca refletir, a partir de experiências de estudantes de licenciaturas no Estágio Supervisionado em espaços formais e não formais, a potencialidade do Simpósio Temático 6, do V Simpósio de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizado na UNEB/Campus XVIII, como espaço de diálogos e compartilhamento de saberes, acerca dessa vivência tão importante na formação do futuro professor. A partir de concepções de Estágio (PIMENTA; LIMA, 2011; JUNQUEIRA; MARIN, 2012; ZABALZA, 2014; SOUZA; FERREIRA, 2020), dentre outros estudos, os trabalhos apresentados partiram de situações de ensino e aprendizagens que contemplavam o Estágio como um momento de práxis. As experiências, debates e narrativas dos apresentadores/

as do Simpósio, conseguiram articular espaços de possibilidades, potencialidades e diálogos e contribuir para novos olhares e escutas sobre a formação de professores/as no campus XVIII.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Experiências. SINTEPE.

1 | INTRODUÇÃO

Considerando a importância do Estágio Supervisionado para os estudantes dos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2008; PIMENTA; LIMA, 2011; ZABALZA, 2014; SOUZA; FERREIRA, 2020), esse texto visa refletir acerca das experiências de Estágio compartilhadas no Simpósio Temático (ST) 6, do V Simpósio de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão (V SINTEPE). Com o objetivo de congregiar trabalhos que evidenciassem as diferentes experiências pedagógicas nos estágios supervisionados na Educação Básica e em espaços não escolares, tomou-se como base as dimensões do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes espaços, desde o planejar, ao avaliar.

A relevância dessa reflexão se deve à oferta de dois cursos de Licenciatura no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), campus XVIII, a saber, Licenciatura em Letras e Licenciatura em História, ambos, possuem os Estágios Supervisionados como “um ato educativo orientado e supervisionado” (Resolução, 2019. Artigo 2), mas não só. Os Estágios para os Cursos de Licenciatura se traduzem na preparação para prática para a docência, para a atuação profissional. Portanto, dialogar e trocar experiências acerca dos momentos desafiadores do curso, é salutar, pois, além de reafirmar esses momentos como possibilidades de pesquisa, são também espaços para avaliar suas experiências.

21 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PESQUISA

O Estágio conforme define na Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, no seu Art. 1º, consiste no ato educativo escolar supervisionado, com vistas à preparação para o trabalho produtivo de educandos cursando o ensino regular nas Instituições de Educação Superior (IES), de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008). Conforme consta no Art. 1º, parágrafo 2º, da referida lei, o Estágio é um momento importante para a vida do estudante de licenciatura, pois promove o aprendizado de competências da atividade profissional, além da contextualização curricular, com o objetivo de desenvolver o educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Investigar situações de ensino/aprendizagem no Estágio Supervisionado, em espaço formal e não formal é um ponto fundamental para a compreensão do processo de construção de profissionalidade do licenciando. Conforme propõem Pimenta & Lima (2011, p. 45), é necessário trabalhar o estágio curricular como um momento de práxis, ou seja, “como atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade.”

Ou seja, a pesquisa no estágio, pode ser considerada como uma estratégia, um momento de formação para o/a futuro professor/a (PIMENTA; LIMA, 2011). Assim, a vivência no contexto, além de possibilitar a aproximação com o seu futuro campo de trabalho, a relação cotidiana com os/as alunos/as, a concepção acerca dos problemas encontrados, contribuem para o desenvolvimento da criticidade, a construção da identidade profissional dos estagiários e o desenvolvimento de saberes. Dessa forma, a pesquisa no estágio pode ser considerada:

Como método de formação de futuros professores, se traduz de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágios, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que

observam. Esse estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, que passe a considera-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estagiários a dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na nova postura investigativa (PIMENTA, LIMA, 2011, p. 46).

Observa-se que muitas vezes os licenciandos não são bem recebidos nas escolas, pela equipe diretiva e até mesmo pelos docentes, por conta de uma cultura existente que precisa ser desconstruída que os/as estagiários/as saem do ambiente escolar com críticas negativas sobre o trabalho docente. De acordo as autoras, o Estágio como pesquisa desconstrói essa concepção, uma que vez que, possibilita que o/a estagiário/a analise o contexto, conheça o processo histórico, e a partir de problematizações construídas nesse ambiente, desenvolva atitudes de pesquisador/a.

Cabe salientar que os projetos políticos dos Cursos de Licenciatura aqui analisados, também ocorrem nos espaços não escolares, ou não formais de educação. Para a análise desse texto, incorporamos a perspectiva de que o “fazer-se Professor” é entendido como um processo ao longo de toda vida, e não situado num dado momento ou lugar - universidade. Possibilita-nos pensar a incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se. Pensar a formação para ou sobre o professor, para pensar na relação junto com os professores, pois não podemos esquecer que o fazer-se dos professores e professoras se dá num processo relacional, ou seja, constrói-se na interação com os outros, isto é, com os professores universitários, os colegas de trabalho, os alunos, com os autores dos livros, com a comunidade escolar. De acordo com Junqueira & Marin (2012), “ao falar de possibilidades de aprendizados em diferentes espaços educativos, podemos salientar a diversidade de opções da construção do conhecimento durante a formação docente inicial e continuada. É possível salientar o museu como instituição que dentro de um contexto próprio, contempla inúmeros desafios da prática docente” (p. 03).

A proposta é que as experiências possam contribuir para que os professores se formem, se constituam enquanto professores ao desenvolver suas atividades educativas nos chamados espaços não formais de formação, ao ocuparem museus, casas de cultura, centros de memória e tantos outros e desenvolverem outras práticas formativas que os possibilitem tornarem-se sujeitos autores e atores de suas práticas, deixando de ficar à mercê do conhecimento que outros produzem, rompendo a dicotomia/produção/reprodução, ou produção/transmissão.

A proposta é que as possibilidades de estágios em diferentes espaços de produção cultural e guarda de memórias, propiciem e potencializem as relações entre os diferentes sujeitos, considerando que as experiências vividas devem servir como ponto de partida para a construção de novas práticas escolares. De acordo com Junqueira e Marin, “o cenário da formação inicial de professores é relativamente controverso em relação à possibilidade

de utilização dos espaços não formais durante a graduação. Para esses autores, em algumas universidades públicas, o professor da disciplina de Prática de Ensino ou afim tem autonomia para permitir que uma parte do estágio curricular aconteça em espaços não formais de ensino (Universidade de São Paulo, 2007 apud GARCIA et al., 2011), mas o mesmo não acontece facilmente nas universidades particulares.” (Junqueira & Marin, 2012, p. 07). Na perspectiva de Gadotti (2005, p. 02), a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Pois para ele, a educação formal depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. Não podemos perder de vista que educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática e requer alguns critérios e condições.

Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”, precisam ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Para Gadotti, (2005) toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade.

Vale salientar que a educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Por isso, equivocadamente, muitos denominam essa modalidade de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não-formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc. Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços, o que é desafiador.

Dito isso, nosso objetivo foi conhecer e ouvir quais as experiências marcaram a trajetória desses estudantes e suas diversas atividades docentes e como tais experiências potencializaram seu processo de formação.

3 | EXPERIÊNCIAS NO ST 06

O V SINTEPE, realizado a cada 2 anos, na UNEB/Campus XVIII, localizado no município de Eunápolis, é um evento consolidado na região e no estado da Bahia, uma vez que efetiva de fato o tripé ensino, pesquisa e extensão. Em 2020, intitulado, *As matrizes*

Culturais na Bahia: o papel da universidade pública e da produção do conhecimento, diante do cenário pandêmico em que estamos imersos, as mesas redondas, apresentações de trabalhos e simpósios temáticos foram desenvolvidos através de plataforma virtual.

O ST 6, intitulado: Os Estágio em Espaços Formais e Não Formais: espaços de possibilidades, potencialidades e diálogos, objetivou reunir estudos empíricos e relatos que tomassem como material de reflexão as experiências desenvolvidas no “chão da escola” e em diferentes espaços, como projetos, programas de políticas públicas, material didático, recurso pedagógico, e/ou atividades sistematizadas do currículo de formação docente.

Destarte, as temáticas foram diversas, tais como:

- Relatos de Estágio Supervisionado: expectativa x realidade;
- A literatura infantojuvenil afro-brasileira no espaço escolar: experiências no Estágio Supervisionado;
- O Gênero Textual Meme como possibilidade de ensino-aprendizagem nas aulas de Estágio de Língua Portuguesa;
- Experiências do Projeto de Extensão: E como fica o planejamento, pós BNCC?

O trabalho intitulado, *Relatos de Estágio Supervisionado: expectativa x realidade*, teve como base as experiências dos licenciandos no Estágio Supervisionado III no curso de licenciatura em Letras, desenvolvido em uma escola pública do município de Eunápolis - BA, segundo as autoras, o trabalho objetivou apresentar o uso do gênero literário Conto, com suporte de recursos tecnológicos, como uma importante ferramenta para os desenvolvimentos de habilidades, como a oralidade, a partir das discussões promovidas a partir de cada conto, e também, o exercício e a prática da leitura, escrita e interpretação de texto. Os resultados mostraram as potencialidades desse gênero textual, de acordo as autoras, atingiram os objetivos do projeto desenvolvido no âmbito do Estágio, uma vez que os discentes conseguiram desenvolver capacidade cognitiva para interpretar texto, com coerência e coesão, e por fim demonstraram habilidades e o gosto pela leitura. Quando solicitamos que avaliassem a experiência, as autoras citaram que o momento da regência é bem diferente dos outros anteriores, em que observaram e contribuíram de forma mais sutil, no Estágio Supervisionado III foi possível aplicar o que aprenderam na teoria, e refletir sobre as práticas e permitiu uma aproximação maior da realidade de uma sala de aula como futuros professores de Língua Portuguesa. E que apesar de terem identificado algumas dificuldades que os professores passam ao lecionar, nada disso fez com o amor pela profissão diminísse, pelo contrário, aumentou o desejo em querer contribuir para um mundo melhor.

A pesquisa sobre *A literatura infantojuvenil afro-brasileira no espaço escolar: experiências no Estágio Supervisionado* apresentou considerações sobre as vivências decorrente Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Letras. As autoras salientaram que em decorrência de estarem no mês da Consciência Negra, a data é

comemorada no dia 20 de novembro em todo território nacional, elaboraram o projeto *Lembranças do Baobá*, com o objetivo de auxiliar na construção da identidade individual e social do aluno, na discussão da oralidade, na formação de um sujeito histórico, crítico, reflexivo, consciente de seu papel como cidadão, comprometido com o respeito às diferenças. Após exploração de obras literárias acerca do tema, concluíram com uma oficina de contação de histórias e confecção de *Bonecas Abayomi*. De acordo as estagiárias, a inserção do livro de literatura nas aulas de gramática, aproximou os alunos em participar com interesse e entusiasmo de todos os momentos trabalhados em sala e fora dela. Sobre a avaliação desse momento, as autoras salientaram que as vivências que tiveram, trouxeram bons resultados porque foi o momento em que compreenderam o cotidiano de um ambiente escolar com mais profundidade, em razão de entender sobre os processos de ensino-aprendizagem de cada indivíduo pertencente à turma, mostraram que também encontraram alguns percalços na caminhada, mas que serviram para fortalecê-las na caminhada.

Outro estudo relevante e super atual, foi sobre *O gênero textual “Meme” como possibilidade de ensino-aprendizagem nas aulas de Estágio de Língua Portuguesa*. Os autores apresentaram relatos de experiências constituídas em sala de aula, durante o período de Estágio em espaço formal, desenvolvido no curso de licenciatura em Letras, como estagiários-regentes do 8º ano da Educação Básica, em uma escola pública da cidade de Eunápolis- Ba. E que teve como objetivo central a utilização do gênero textual *meme* como estratégia metodológica no ensino de línguas. Os autores refletiram sobre o atual contexto tecnológico e digital, e elucidaram que para isso ocorrer na sala de aula, foi necessário entender sobre as novas demandas educacionais que reconhece o uso das novas maneiras de percepção da linguagem no mundo globalizado. Sobre a avaliação desse momento para a formação, os estagiários disseram que perceberam o quanto à sala de aula é desafiadora, pois precisa de uma troca de conhecimento diária, em que não somente os alunos aprendem, mas eles, enquanto estagiários também aprenderam, e que puderam sentir que aquele momento, seria a construção de uma identidade docente. Perceberam que os alunos não são sujeitos uniformes, que possuem diferenças e particularidades, e que precisavam promover uma aula que fosse proveitosa a todos. Explicaram que a professora regente esteve presente em todos os dias em que estagiaram, dando suporte e liberdade acerca de algumas atividades que quiseram trabalhar com eles. Isso nos motivou e nos deu a possibilidade de pensar no nosso fazer docente, nos nossos planejamentos, no que queríamos levar para a sala de aula, até mesmo no que devemos melhorar para ir a esse espaço, visto que, o professor aprende todos os dias. Ser professor é carregar bagagens e decide quais delas deve usar na sala de aula.

E por falar em contribuições atuais, a apresentação das experiências do Projeto de Extensão: E como fica o planejamento, pós BNCC? Foi valiosíssima! Tendo como público-alvo, alunos da graduação e professores/as da Educação Básica do município de Eunápolis

e cidades circunvizinhas, através de encontros modulares, quinzenais, através de oficinas, minicursos e palestras, objetivou discutir a nova proposta de planejamento proposto pela BNCC, seus impactos, críticas e desafios na prática e no protagonismo docente. Os autores mostraram a importância do Projeto de Extensão para a comunidade, os professores se sentiam felizes em estar no ambiente universitário e discutir sobre temáticas atuais e relevantes para o desenvolvimento do seu trabalho.

Todos/as os/as estagiários/as mostraram que vivenciaram bons momentos ao longo do estágio, mas que também tiveram situações difíceis. A subversão dessas dificuldades, ao longo do estágio, é considerado normal e fazem com que os mesmos busquem alternativas para que a maioria se envolva nas atividades propostas, que seja; por meio de debates, curtas metragens, músicas, teatro e poemas, dentre outros, uma vez que entendemos que é necessário estimular esse futuro professor a uma prática de emancipação profissional.

Percebemos a possibilidade de ações que podemos desenvolver no decorrer da unidade, e como sair da zona de conforto e buscar trazer algo novo faz toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem. Assim, concluímos que o estágio é o momento mais importante para nós enquanto graduando, pesquisador e professor, porque por meio desse contato, vimos o quanto à teoria, muitas vezes não abrange a prática, mas que também, não pode ser dissociada das nossas vivências.

Tais apresentações possibilitaram que algumas considerações fossem tiradas: A importância dos Estágios para a reflexão e pesquisa dos licenciandos; O diálogo enriquecedor entre os Cursos de Letras e História; Os Estágios devem ser entendidos como atividade prática dinâmica e por isso mesmo, potencialmente lugares para mudanças, reflexões e possibilidades. E também de contradições.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, vale destacar que os Estágios promovem debates e discussões acerca da “relação trabalho-escola, teoria –prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade” (Kulcsar, 1991. p. 58). Os estudos empíricos e relatos que foram apresentados pelos inscritos, possibilitaram fazer reflexões e ampliar olhares sobre as potencialidades das experiências desenvolvidas tanto no “chão da escola” quanto nos diferentes espaços.

É possível perceber que através dos projetos extensão, programas de políticas públicas, material didático, recurso pedagógico, os estudantes dos cursos de Licenciatura da Universidade do Estado da Bahia, campus XVIII, conseguem vivenciar o processo de ensino e aprendizagem de forma ampla e consistente, pois são essas atividades, possíveis a partir do processo de formação docente, compreendido como lugar de reflexão das ações, do diálogo entre o saber e o conhecer e experienciar.

Portanto, as experiências, debates e narrativas dos apresentadores/as do Simpósio

6, conseguiram articular espaços de possibilidades, potencialidades e diálogos e contribuir para novos olhares e escutas sobre a formação de professores no campus XVIII.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.788. **Dispõe sobre o estágio dos estudantes.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm Acesso em 28 de fevereiro de 2021.

FONTANELLA, Fernando. O que vem de baixo nos atinge: intertextualidade, e conhecimento e prazer na cultura digital trash. Trabalho apresentado no IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do **XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Curitiba, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **INSTITUTO INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GADOTTI, Moacir; Paulo Roberto Padilha; Alicia Cabezudo. **Cidade educadora: princípios e experiências.** São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação Não-formal: do histórico ao trabalho local. In: Park, Margareth Brandini. **Formação de educadores: memória, patrimônio e meio-ambiente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** São Paulo, Cortez, 1999.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** FAZENDA, Ivani Catarina A. (et al). PICONEZ, Stela C. B. (coord.) Campinas, Papirus. São Paulo, 1991.

SOUZA, E. M. F. FERREIRA, L. G. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia COVID 19. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020. p. 1-20. Doi: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Gisele Lima de. **Estágio nas licenciaturas: projetos de leitura/** Gisele Lima de Moraes.- Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.

ZABALZA, Miguel. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS: ALGUMAS DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES

Joceneide Cunha dos Santos

(UNEB) - Licenciada em História pela Universidade Federal de Sergipe, mestra e Doutora em História Social pela Universidade Federal da Bahia

Jairo Viana de Castro

(UFS) - Mestre em Ensino e Relações Étnico- Raciais

Aline Najara da Silva Gonçalves

Especialista em História da Cultura Afro-brasileira, mestra em Estudos de Linguagens (UNEB) e doutoranda em História Social na UFRRJ

Este capítulo traz alguns dos debates que ocorreram no simpósio temático intitulado “O ensino de história da África e de cultura afro-brasileira nos diversos espaços educacionais: discursos, possibilidades e desafios”, ocorrido V SINTEPE – Simpósio de Integração e Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Campus XVIII. <https://Sintepeuneb18.wixsite.com/sintepe18>. plataforma: TEAMS. Evento virtual.

exposições de professoras e professores, de alunas e alunos de licenciaturas no V SINTEPE (Simpósio de integração de ensino, pesquisa e extensão). Ressaltamos que o evento ocorreu de forma virtual, devido à pandemia do covid-19. Através dos diálogos e as reflexões, percebemos como as universidades estão preparando seus acadêmicos para atuarem no cotidiano da sala de aula do ensino básico, bem como professores tem pensado o ensino de história da África e da história da cultura afro-brasileira, evidenciando grandes avanços no pensar suportes pedagógicos que contribuem para a implementação da lei 10639/03. Alunas, alunos e professoras elencaram importantes ferramentas, para o ensino e aprendizagem escolar, tecnologias para construção, divulgação e acesso as epistemologias, com maior destaque para ensino de história da cultura afro-brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Cultura afro-brasileira e História da África.

RESUMO: Este capítulo tem como objetivo apontar algumas epistemes, experiências compartilhadas em um simpósio através de

1 | INTRODUÇÃO

*Sou negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh`alma recebeu o batismo dos tambores
atabaques, gongôs e agogôs
Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço
plantaram cana pro senhor de engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu
Depois meu avô brigou como um danado
nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso
Mesmo vovó
não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
ela se destacou
Na minh`alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio=
e o desejo de libertação
(TRINDADE, 1981)*

Em 1961, Solano Trindade, militante negro pernambucano, mencionava o que aprendeu através da oralidade sobre os seus (nossos) ancestrais, elementos que ficaram redigidos no acervo da sua memória, e também pontua seus anseios. No tempo presente, além da memória, há muitas pesquisas de historiadores que evidenciam o tráfico, os saberes, as práticas culturais de homens e de mulheres, negros e/ou negras afro-atlânticos que foram trazidos para a América. Bem como o incentivo para a leitura dos escritos de homens e mulheres negros por contribuírem com a luta antirracista que inclui a educação. O Solano Trindade está entre esses autores. No entanto, o desejo de libertação expresso no poema ainda perdura em muitos homens e mulheres negros e é visível através das lutas do movimento negro bem como de professores militantes e/ou comprometidos com uma educação antirracista. Florestan Fernandes (1989), em *o Significado do protesto negro*, aponta que no pós-abolição os/as negros/negras perceberam que teriam lutar pela segunda abolição, continuando o projeto de José do Patrocínio dentre outros para que os negros passassem a ser inseridos na sociedade, tendo acesso à educação e bons empregos. Petronilha Silva e Luiz Alberto Gonçalves (2000, p.149), apontam que o movimento negro desde os anos 30 da centúria passada luta por educação para a população negra e essa

disputa se acentuou pós anos 80 em virtude da fundação do Movimento Negro Unificado em 1978 que possui um caráter nacional.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo apontar algumas epistemologias, experiências compartilhadas no simpósio temático intitulado: O ensino de História da África e de Cultura Afro-brasileira nos diversos espaços educacionais: Discursos, Possibilidades e Desafios que ocorreu no V SINTEPE (Simpósio de integração de ensino, pesquisa e extensão)¹ ressaltamos que o evento ocorreu em 2020, de modo virtual, usando a plataforma *teams*, em decorrência da pandemia do covid-19. O texto está dividido em duas partes, na primeira faremos alguns apontamentos teóricos sobre a temática e em seguida comentaremos algumas pesquisas que foram tratadas através de exposições de professoras e professores e de alunas e alunos de licenciatura em História, majoritariamente dos Campi XIII e XVIII.

2 | TECENDO ALGUNS FIOS COM AUTORES (AS) ANTIRRACISTAS: O ENSINO DE ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Caminhar com os conhecimentos Africanos e Afro-brasileiros dentro das salas de aulas, faz parte de uma prática antirracista. Em que a geração de profissionais formados no período que as legislações étnicas e raciais passaram a vigorar, tiveram um maior acesso a materiais que permitem a efetivação da lei 10.639/03, a lei supra, inseri o art. 26-A na Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), determinando o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos bancos escolares públicos e privados. Com isso, formações continuadas se tornam necessárias para que professores formados em todos os períodos tenham acesso a discussões e recursos didáticos que permitem a implementação da lei citada.

Infelizmente, ainda existe uma grande dificuldade por parte de alguns docentes em relação às questões étnicas e raciais, silenciando e ocultando-as, e não fazendo parte de alguns currículos escolares baianos. Para Nilma Lino Gomes, (2012, p.105) “o silêncio nas escolas sobre os temas referentes às populações negras é uma característica do racismo. Calar sobre o que sabe também é um modo de ser racista”.

À medida que o Brasil democratiza o ensino, personagens que são tidos como desprovidos de saberes são inseridos na educação. E para dialogar com essas pessoas se faz necessário inserir história da cultura afro-brasileira e História da África, e isso só é conseguido através de uma descolonização do currículo. E discutirmos sobre direitos e privilégios nas escolas, bem como sobre os currículos, é necessário a inserção de outras epistemologias. (GOMES, 2012)

Devemos nos questionar por que em grande medida os nossos currículos e livros didáticos são tomados por conteúdos eurocentrados, quando avaliamos os conteúdos referentes à história do Brasil, percebemos como o livro é tomado por temáticas da

¹ <https://sintepuneb18.wixsite.com/sintep18/organiza%C3%A7%C3%A3o>

historiografia sudestina e branca. Conteúdos que não mostram as periferias e os seus habitantes, majoritariamente uma população negra. O ensino da história e cultura dos negros no Brasil, segundo Munanga (2010. p.21) “(...) possibilita a formação de identidades, bem como a luta contra os preconceitos raciais e o reconhecimento das diferenças”. Um leque de possibilidade está surgindo, contestando e ocupando os seus lugares dentro dos currículos dos espaços escolares. Neste fluxo de ferramentas pedagógicas as temáticas étnicas e raciais, proporciona uma riqueza de conhecimentos de debates e fontes de saberes.

Hector Guerra Hernandez (2016) mostra que mesmo com mais de dez anos de publicação da lei 10639/03 há dificuldades de implantar o ensino de história da África, sobretudo no currículo, e essa dificuldade ocorre em grande parte por uma falta de autonomia epistêmica. Para um efetivo ensino de história da África, o autor pontua que deve inicialmente desconstruir a universalidade europeia, e com isso pensar outras temporalidades, incluindo a africana, desvelar que civilização e modernidade são ficções teleológicas que foram incorporadas pelos europeus há muito tempo, e por isso o papel dos europeus seria o de ensinar aos demais povos essas características. Outro ponto é desviar do estadocentrismo. Para ele se faz necessário recusar a pensar o Estado como única maneira de administrar racionalmente. Deve se pensar os saberes populares como poderes de margem o que esses poderes produziram e produzem e como essas margens se constroem.

Essas informações forçam uma multidisciplinaridade e estudos comparativos, bem como necessita de um diálogo com a filosofia e se faz necessário compreender a colonização.

Para Hernandez (2016) é preciso pensar um currículo que se respeita a história da África, para além do enquadramento curricular, segundo ele, o paradigma democrático é decolonial. Inserir História da África é a possibilidade de incluir sujeitos negros na história, o que pode provocar que outros sujeitos também sejam mais incorporados, como os indígenas.

Ainda sobre História da África, Zamparoni em 1995 publica um artigo que mostra as aproximações e distanciamentos que o Brasil teve com o continente africano ao longo dos séculos. Mostra como as últimas décadas foram marcadas por um processo de aproximação acadêmica, perceptível através do Centro de Estudos Afro Orientais (CEAO), ou ainda o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA). Ele conclui afirmando que esse distanciamento do Brasil das culturas africanas não é inocente e é em decorrência de uma cultura hegemônica que marginaliza os saberes dos povos colonizados. O autor conclui o artigo descrevendo os desafios, os historiadores devem descrever a história da África distante de uma salvação, ou de um elo perdido, mas como uma experiência que somos descendentes. (ZAMPARONI, 1985)

As pesquisas e o ensino sobre africanidades contribuem para uma educação

antirracista. Petronilha Silva (2015) defende a existência desse ensino em decorrência de todos os brasileiros terem o direito de conhecer informações que valorizem as suas inúmeras identidades como as de: gênero, classe, etária, étnico cultural e orientação sexual. Assim, ensinar e pesquisar maneiras distintas de resolver problemas, ou ainda aprendermos diferentes maneiras de ser, bem como respeitar essa variedade é contribuir para um repensar das diversas identidades e a construção da educação antirracista.

Alguns teóricos da educação engajados nas lutas das questões étnicas e raciais apontam como é importante o ensino multicultural, que interessam aos discentes, para isso é importante ter um processo de escuta dos seus desejos e demandas. Uma dessas teóricas, a bell Hooks (2017) no seu livro *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*, inspirado nas ideias de Freire, defende a importância de ouvir, de refletir e de teorizar com os estudantes, e pensar sobre nossas práticas pedagógicas. E ela menciona o quanto os professores estadunidenses precisavam “...desaprender o racismo para aprender sobre colonização e descolonização e compreender a necessidade de criar uma experiência democrática...” (Hooks, 2017, 55). Desconfiamos que não somente os professores estadunidenses precisam desse aprendizado, nós professores brasileiros também devemos desaprender esse racismo e só conseguiremos realizar uma educação que inclui a todas(os). Utilizando as palavras de Rubem Alves “Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva”, (ALVES, 2004, p.20) afeto que é edificado na escuta de todos o que inclui as minorias sociais e no experienciar.

Autoras como Hooks (2017) no texto supracitado, Lélia Gonzalez (2020) e Beatriz Nascimento (2006) com seus escritos e trajetórias de lutas antirracistas, tem inspirado dissertações e teses que tem como propósito pensar práticas pedagógicas antirracistas. Gonzalez (2020), em seu conhecido artigo denominado *racismo e sexismo*, defende que o racismo provoca uma neurose brasileira, o racismo associado ao sexismo possibilita diversas violências para as mulheres negras, construindo alguns personagens em torno da mulher negra como a mulata, a mãe preta e a doméstica e sobre todas essas pesam estereótipos e violências. Esses estereótipos de fazem presente no trato com alunas, profissionais da educação e mães de alunas. Sobre os trabalhos que surgem a partir das leituras citadas, citamos como exemplo a dissertação de Carla Moura (2018), intitulada: *As Maria da Conceição*, que aponta uma experiência antirracista no ensino de história em Porto Alegre, utilizando várias ferramentas. Dentre elas fontes históricas, leituras de textos do feminismo negro, entrevistas aos mais velhos que residem no Morro, dentre outras. A autora percebeu como os discentes passaram a conhecer a história da sua localidade, atribuindo importância e contribuindo para um ensino de história antirracista e assim superando os personagens anteriormente citados.

3 | AS EXPOSIÇÕES DAS COMUNICAÇÕES: ALGUMAS ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO ESCOLAR

O Simpósio **O ensino de História da África e de Cultura Afro-brasileira nos diversos espaços educacionais: Discursos, Possibilidades e Desafios**, recebeu oito propostas de comunicação que versaram em torno do mesmo eixo: transpor barreiras e tornar efetivo o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Foi possível perceber, ao longo das exposições, um compromisso em romper com o discurso de uma história eurocentrada e universalizante, bem como de atentar à necessidade de repensar a escrita e o ensino de história desde a Educação Básica até o Ensino Superior e, ainda, possibilitar o diálogo entre a História e outras artes e tecnologias, a fim de promover uma aproximação maior entre estudantes e professores e, conseqüentemente, a sensação de pertencimento não só ao espaço da escola, mas à própria historiografia.

O diálogo com a tecnologia, aliás, foi o foco da pesquisa apresentada por Reinan Mota Costa² No trabalho intitulado *O Ensino de História e as TDIC's: A construção de um site como suporte pedagógico para o ensino de capoeira nas aulas de história*, Reinan Costa reforçou a premissa de que o uso de tecnologias se torna um instrumento significativo e estratégico para o ensino aprendizagem virtual e presencial na contemporaneidade. A internet e suas plataformas como sites, blogs e redes sociais e revistas eletrônicas, tornam-se importantes redes de confecções de conhecimentos, de divulgação e de acesso, seja para os saberes acadêmicos e/ou populares. Conforme descreve Souza,

[...] a Internet se constitui como um poderoso recurso de informação e comunicação, que vem transformando o modo de vida e as relações humanas em todas as suas dimensões: política, social, econômica, inclusive educacional. (SOUZA,2013. p. 12)

O acesso a sites, por professores e alunos durante as aulas, proporciona a conexão com bibliotecas culturais e virtuais de saberes, sejam regionais ou mundiais, o que proporciona um universo de conhecimentos, opiniões e ideias, sendo construídos e dialogando no dia-dia da sala de aula com temáticas diversas e fundamentais, como o ensino dos conhecimentos sobre os povos africanos e afro-brasileiros.

Segundo Reinan Costa, o site “Em Rodas de Vadios”, foi idealizado com a intenção de:

[...] possibilitar ao professor de História trabalhar nas suas aulas a historização da capoeira, as suas principais figuras — mestres e praticantes desta brincadeira ou luta, ou ainda prática cultural — e a importância para história baiana, além de estimulá-lo para a criação de atividades significativas através das fontes disponíveis. Estimulando assim uma inserção desses conteúdos

2 Graduado em Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2020), Departamento de Ciências Humanas Tecnologias Campus XVIII, Eunápolis - BA. Com dissertação intitulada: Em Rodas de Vadios: A construção de site como forma de suporte pedagógico para o ensino da Capoeira nas aulas de história. Tem como área de pesquisa o Ensino de História e o uso de Novas Tecnologias como ferramentas de suporte Didático/Pedagógico para o ensino de conteúdos voltados para temáticas Afro-Brasileiras nas aulas de História. Tem experiência nas áreas de Cinema Negro, Pós-abolição, Ensino de História e TIC's (Tecnologia de Informação e Comunicação).

que possibilitam contribuir com a representatividade dos afro-brasileiros no ensino de história, bem como debater sobre as diversas representações dos capoeiristas através das imagens, fotografias e filmes. (COSTA, 2020, p. 7).

O acesso ao site permite, para além da disponibilização de informações sobre a arte da capoeiragem, conhecer parte da História da Bahia a partir de outra ótica. Ao historicizar a capoeira e visibilizar a trajetória de sujeitos vinculados e vinculadas à prática da capoeira, um campo de representatividade é aberto, o que possibilita, inclusive, a sensação de pertencimento de estudantes e professores no espaço escolar, entendendo-se como sujeitos ativos no processo de construção histórica.

O protagonismo negro nas lutas de resistência e a importância da capoeira como elemento de afirmação de identidades e símbolo da conquista da liberdade, decerto se fazem presentes quando o acesso às fontes disponibilizadas no site é realizado. Os filmes, as imagens, as fotografias, por exemplo, ali presentes possibilitam não só um acervo de elementos que favorecem a prática pedagógica em sala de aula, como permitem a elaboração de pesquisas e atividades diversas acerca de todo o contexto histórico que envolve a prática da capoeira.

As pesquisas apresentadas no Simpósio mostraram um leque de possibilidades relacionadas às metodologias, fontes e estratégias para o ensino da História e das Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula, contribuindo, por exemplo, para o rompimento de estereótipos acerca de conteúdos que se entrelaçam nesse. O ensino acerca das religiões de matriz africana, por exemplo, ainda constitui uma das temáticas mais difíceis de acessar, principalmente devido à grande influência negativa exercida pela ótica cristã eurocentrada que forjou, historicamente, narrativas equivocadas acerca das religiões africanas. Na contramão desse discurso e visando uma prática democrática do ensino, Juliana Sales Rodrigues e Lavínia Alves Oliveira,³ (RODRIGUES e OLIVEIRA, 2020, p 3) demonstraram, por meio da elaboração de uma História em Quadrinhos denominado, “como os mitos afro-brasileiros contribuem para a produção e a perpetuação dos saberes do povo negro”

Elaborada como recurso didático direcionado às turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II, a HQ *Iemanjá: a Rainha das Águas* foi construída com o intuito de “dialogar, e contextualizar o ensino da cultura afro-brasileira no espaço escolar, principalmente nas aulas de História, com destaque aos mitos do panteão afro-brasileiro” (RODRIGUES e OLIVEIRA, 2020, p 3). Religiosidade, saberes ancestrais, mulheres negras e resistência são temas possíveis de serem trabalhados a partir da HQ, que traz personagens negras e negros, numa tentativa, inclusive, de permitir que estudantes negras e negros se identifiquem visualmente com as personagens da narrativa. (Figura 1)

3 Graduated in Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XVIII.

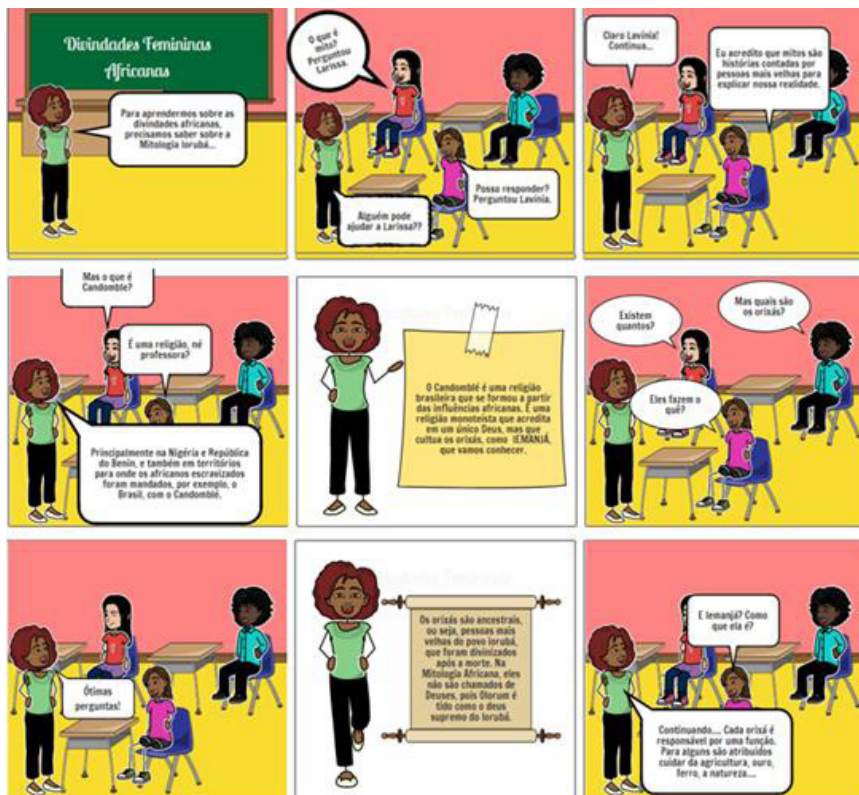


Figura 1 - Trecho da HQ *Iemanjá: a Rainha das Águas* (OLIVEIRA e RODRIGUES, 2019)

Convém ressaltar que o candomblé é uma religião afro-brasileira, e não africana. E os candomblés são diversos, há de Angola, os Jeje, além dos yorubas que são os que o quadrinho se refere. O candomblé Yorubá, ou Jeje-nagô congregou no Brasil ritos e cultos de diversas vilas e aldeias iorubanas, e aqui outros foram (re)criados. (PRANDI, 2001) Parés (2006) pontua como os jejes foram importantes na constituição do candomblé na Bahia. No entanto, mesmo com esse pequeno equívoco, a proposta atrai o interesse dos estudantes e retoma o uso do lúdico como proposta do ensino, como define Marta Silva e David Severo:

[...] a proposta da inserção de HQs na sala de aula de História é vista como instrumento pedagógico capaz de mediar o processo de aprendizagem do aluno. As HQs possuem uma linguagem fascinante ao agregar o texto escrito e a imagem, ao tempo em que possibilita ao aluno a produção de conhecimento desenvolvendo sua criatividade e o poder de síntese, possibilitando-o apresentar releitura, uma visão satírica, contestadora e crítica dos fatos abordados. (SILVA E SEVERO, 2015, p.2)

Além dos quadrinhos, outro recurso literário mencionado nas pesquisas apresentadas

e que têm sido largamente utilizados não só como recurso pedagógico em sala de aula, mas como fonte de pesquisas históricas foi à narrativa romanesca. A relação entre a História e algumas ficções é algo que sempre encontra na pesquisa histórica um ambiente fecundo. Os trabalhos de Aline Fernandes Gama ⁴e José Jorge Melo ratificam essa premissa.

Aline Gama, ao analisar o conto *A Escrava*, de Maria Firmina dos Reis, trouxe à tona um debate sobre precarização da liberdade nos períodos de emancipação da mão de obra escravizada no Brasil, escrita feminina no século XIX e narrativas acerca da maternidade da mulher escravizada. Além disso, apontou para a necessidade de questionar a invisibilização que recaiu sobre sujeitos negros, em especial, sobre mulheres negras escritoras no século XIX, como Maria Firmina dos Reis.

Maria Leopoldino (2015) defende que o emprego da literatura no ensino de história demanda informação sobre o texto literário selecionado como também da historiografia que colabora para a edificação de identidades individuais e coletivas, bem como para um melhor exame das fontes e do ensino de história.

Conceição Evaristo (2009) defende a existência de uma literatura afro-brasileira. Dessa forma, a experiência de homens e mulheres negros contribui para que percebamos uma maneira peculiar de produzir a literatura com marcas ideológicas e estéticas desses negros. Há divergências do ponto de vista defendido por Evaristo, para alguns a literatura é universal. No entanto, a autora aponta Úrsula de Maria Firmina dos Reis como um dos primeiros textos, cuja autoria denuncia a vida dos negros, fazendo parte da literatura afro-brasileira. Dessa forma, esses textos, da literatura afro-brasileira, contribuem para percebermos os lugares, angústias desses homens e mulheres negros. A medida que damos visibilidade a esses textos e discutimos os mesmos, possivelmente se contribui para um ensino de história antirracista.

José Jorge de Melo Neto ⁵mostra como o romance *Geração da Utopia* de Pepetela pode contribuir para o ensino de história da África, sobretudo de História de Angola no período da independência. Como o romance além de fonte histórica, pode ser um excelente suporte pedagógico. Através dos personagens do romance, o autor da comunicação, apresenta a formação de alguns líderes do processo de independência, suas influências teóricas, as estratégias, as contradições e algumas frustrações no período pós independência, enfatizando as incoerências de alguns religiosos cristãos nesse processo.

Ainda sobre religiões cristãs e o continente africano, Laila Xavier ⁶busca perceber como as missões assembleianas em Moçambique e os conflitos no processo de conversão podem trazer informações preciosas para o ensino de história da África, sobretudo de Moçambique. A autora propõe o uso das matérias jornalísticas produzidas pelos missionários

4 Graduanda no Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, Campus XIII).

5 Possui graduação em Bacharel em Teologia - Seminário Presbiteriano do Norte (2003) e pela Faculdade Unidade de Vitória (2013). Cursa Licenciatura em História na Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Teologia, História e estudo da História da África e do Protestantismo, História das Religiões.

6 Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XVIII – Eunápolis.

e publicadas nos jornais da Igreja na sala de aula.

As cartas ou matérias publicadas nos jornais dentre outros são fontes históricas que muitas vezes constroem estereótipos preconceituosos sobre o continente e a sua população. Os missionários descrevem o outro, o africano, o moçambicano usando os seus filtros culturais e assim constroem as representações. E uma parcela da população brasileira tem acesso a essas fontes e não interrogam esses dados, se apropriando desses estereótipos e em alguns casos contribuindo para realimentar outros já existentes. Anderson Oliva mostra que esses estereótipos sobre o continente africano remontam a Antiguidade e que alguns deles retroalimentam representações em períodos posteriores. (OLIVA, 2010) Essas representações possivelmente atingem as religiões de matriz africana no Brasil que também são vistas de maneira estereotipada por algumas igrejas cristãs, contribuindo para uma perpetuação de práticas racistas e discriminatórias. Dessa forma, analisar os discursos dessas matérias em sala de aula, bem como discutir sobre as missões protestantes em África pode contribuir para desconstruir imagens negativas do continente africano.

Outro trabalho apresentado no simpósio versava sobre alguns libertos da Vila de Canavieiras. O conhecimento acerca das trajetórias de homens e mulheres negras no período escravista permite a compreensão da sua agência e autonomia. É visando esta abordagem que Wemis Pires⁷ propõe o conhecimento das trajetórias de homens e mulheres escravizadas e ao apresentar recortes da vida de duas escravizadas e um escravizado que viveram na Vila de Canavieiras, na Bahia Oitocentista - Luiza, Belmira e Benedito, respectivamente - é possível entender o modo como se desenrolaram relações sociais e articulações para a conquista da liberdade na segunda metade do XIX, particularmente nos anos posteriores à promulgação da Lei 2.040/1871.

Conforme aponta Alexandra Silva, o ensino de história através das autobiografias de homens e mulheres escravizados coloca essas pessoas como protagonistas e possibilita para a compreensão das suas lutas. (SILVA, 2018) Ela cita algumas autobiografias escritas em inglês como a de Baquaqua⁸, uma de um cubano, o Juan Francisco Mazano⁹ cuja

7 Graduando do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade do Estado da Bahia (Campus-Eunápolis). Bolsista de Iniciação Científica (2018-2020) - Afirmativa da UNEB. Foi voluntário nos projetos de preparação para o processo seletivo do Instituto Federal da Bahia, intitulado Práticas de Letramento e Numeramento para o IFBA - PRALEN-IFBA/Itabela (2018)

8 Mahommah Gardo Baquaqua nasceu em Djougou, na década de 1820, em uma importante família muçulmana da região e, “quando criança, em Djougou, ele frequentou a escola alcorânica, começando muito jovem. Menino ainda, ele foi aprendiz de seu tio na manufatura de agulhas, e também parece ter sido preparado para a vida no comércio” (Lovejoy, 2002, p. 17). Baquaqua foi trazido ao Brasil em 1845, falava várias línguas e escrevia em árabe e ajami. Na condição de escravizado, aprendeu ainda português, alguma coisa de francês, além do contato com o espanhol. Também aprendeu inglês. Baquaqua resistiu à escravidão por meio do trânsito, da fuga. Parecia ter especial habilidade em mover-se nas diferentes culturas. Vê em: LOVEJOY, Paul. “Identidade e a miragem da etnicidade: A jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas. Salvador.” In: **Afro-Ásia**, 2002, n.27, pp9-39

9 Juan Francisco Manzano é bem conhecido entre os estudiosos do escravismo das Américas, embora pouco mencionado no Brasil. Trata-se de um personagem fundamental por oferecer uma visão interna da escravidão no período do *boom* de engenhos açucareiros de mão de obra cativa em Cuba, com riqueza de detalhes. Do ponto de vista do escravizado, e sem ocultar os horrores característicos de um sistema econômico baseado na violência da apropriação, exploração e degradação de vidas humanas e, mais especificamente, de africanos e seus descendentes. Manzano também era um poeta. Ver em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/11632/10710>.

trajetória tem algumas semelhanças com a trajetória de inúmeros escravizados no Brasil. A autora também aponta biografias de mulheres a exemplo de Harriet Jacobs¹⁰ que foi escravizada nos Estados Unidos e de algumas mulheres que habitaram as terras brasileiras e que deixaram registros com suas falas e desejos. Uma preocupação constante dessas mulheres era a preocupação com os filhos, sobretudo as do sexo feminino em virtude do ventre transmitir a condição de escravizado.

A autora se refere a autobiografias, mas alguns dos elementos citados podem ser apropriados para as biografias. Nós acrescentaríamos que as biografias como as trabalhadas por Wemis Pires podem contribuir para analisarmos e discutirmos no ensino as estratégias, alianças possíveis de serem construídas dentre outros por esses indivíduos. Ressaltamos que os testamentos constituem de certa forma em uma autobiografia. E com a ausência ou pouco espaço dos escravizados no livro didático, que o trabalho com as biografias, supramencionado consiste em uma importante estratégia de ensino, pois permitem percebermos limites, estratégias e negociações dos escravizados.

Por fim, Flávia Cristina Costa Vieira, Idaiane Conceição de Freitas e Sura Souza¹¹ analisam as experiências pedagógicas realizadas pela Secretaria de Educação e pela Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade (SEPROMI) na comunidade quilombola de Tocos II localizada na cidade de Governador Mangabeira-Bahia como propósito de contribuir para a promoção da igualdade racial a partir de atividades que ocorreram na Escola com a participação de toda a comunidade escolar no interstício de 2012 a 2016.

As autoras evidenciam que algumas mudanças no tocante a implementação da lei 10639/03 no município ocorreram após a eleição de uma prefeita negra. Algumas ações envolveram toda a cidade, tais como a formação dos professores em história da África, bem como a aquisição de livros e no interior da escola na Comunidade Quilombola citada foi realizado o projeto para debater sobre o *Bullying* de caráter racial. As autoras concluíram sua apresentação mostrando que esses projetos foram importantes no processo de identificação dos alunos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas apresentadas mostram uma série de iniciativas criativas e exitosas para a implementação da Lei 10639/03. Os suportes pedagógicos apresentados foram inúmeros, dentre eles HQ's, sites, uso de fontes históricas dentre elas romances e jornais. O que evidencia a variedade de recursos pedagógicos possíveis para a implantação da lei e alguns deles de fácil acesso. No entanto, apenas um trabalho se preocupou com o

10 - Escravizada estadunidense que viveu durante o século XIX e escreveu uma autobiografia intitulada *Incidentes na vida de uma escrava*, nessa biografia ela narra suas desventuras e as estratégias utilizadas para não ser abusada sexualmente pelo seu senhor. Ela também teve relação com o movimento abolicionista antes da Guerra civil. In: JACOBS, Harriet. *Incidents in the Life of a Slave Girl*. In: <https://docsouth.unc.edu/fpn/jacobs/jacobs.html> acessado dia 20 de julho de 2021.

11 Mestranda Museologia e Patrimônio UNIRIO; Graduanda Pedagogia UNINTA; Docente Dpto de Museologia UFS.

processo de aprendizagem, as demais escritas diferenciaram e se preocuparam com a construção de suportes pedagógicos ou uma reflexão sobre os mesmos. Os diálogos e as escritas teceram um leque variado amparado em diversas áreas, mas no simpósio os trabalhos realizados por discentes e professores de história foram majoritários. Percebe-se também que as Universidades têm desenvolvido ações para a implementação da citada lei, seja na formação dos estudantes, através de projetos de pesquisa, ou ainda em ações nos componentes a exemplo de estágio. As universidades também têm possibilitado uma formação continuada em relação às questões étnicas e raciais, em seus programas de pós-graduação para docentes da educação básica, a exemplo do mestrado profissional em Ensino e Relações Étnico-raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia que tem contribuído com a formação dos professores dos Sul e do Extremo Sul da Bahia. Ou ainda o mestrado em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, ou o mestrado profissional de História que ocorre em rede no Brasil e também têm sede na Universidade do Estado da Bahia, além dos mestrados acadêmicos.

Talvez o desejo de libertação defendido por Solano Trindade no seu poema que começamos este texto ainda esteja distante, mas podemos perceber um número maior de professores engajados e que defendem uma educação antirracista e assim são solidários a esse desejo de libertação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. - Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

CARMO, Sura Souza. FREITAS, Idaiane Conceição de. VIEIRA, Flávia Cristina Costa. **Aprender na escola, aplicar na vida**: educação étnico-racial e práticas antirracistas na comunidade quilombola Tocos II (Recôncavo, BA). V SINTEPE/ Simpósio de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade do Estado da Bahia -DCHT- *campus XVIII*. 2020.

COSTA, Reinan Mota. **O Ensino de História e as TDIC's**: A construção de um site como suporte pedagógico para o ensino de capoeira nas aulas de história. V SINTEPE/ Simpósio de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade do Estado da Bahia -DCHT- *campus XVIII*. 2020.

EVARISTO, Conceição. "Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade". **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009. pp.17-31.

FERNADES, Florestan. "Adorno formulou a mais abrangente, a mais estimulante e a mais frustrante reflexão sobre a música neste século". In: <http://almanaque.folha.uol.com.br/folhetim6.htm> acessado dia 13 de março de 2021.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. SP: Cortez, 1989

GAMA, Aline Fernandes. GONÇALVES, Aline Najara da Silva. **Maria Firmina dos Reis**: Pensamentos de Liberdade. V SINTEPE/ Simpósio de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade do Estado da Bahia -DCHT- *campus XVIII*. 2020.

GOMES, Nilma Lino. "RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, Educação e descolonização dos currículos". In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.pp.98-109.

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. "Movimento negro e educação". **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set.-dez. 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinado a transgredir**: a educação como prática de liberdade. SP: Martins Fontes, 2013.

JACOBS, Harriet. *Incidents in the Life of a Slave Girl*. In: <https://docsouth.unc.edu/fpn/jacobs/jacobs.html> acessado dia 20 de julho de 2021.

LEOPOLDINO, Maria Aparecida. **A leitura de textos literários no ensino de história escolar**: entrelaçando percursos metodológicos para o trato com os conceitos de *tempo e espaço*, In: Revista História Hoje, v. 4, n° 8, 2015, p. 130-151.

Hernandez, Hector Guerra. "Afimial, África é patrimônio de quem? Descolonizar o conhecimento como proposta curricular". In: **Nossa África, ensino e Pesquisa**. Organizadores Simoni Mendes de Paula e Sílvio Marcus de Souza Correa. – São Leopoldo: Oikos, 2016. pp. 31-41.

LOVEJOY, Paul. Identidade e a miragem da etnicidade: A jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas. Salvador: **Afro-Ásia**, 2002, n.27.pp. 9-39.

MOURA, Carla de. **As Marias da Conceição**: Por um ensino de história situado, decolonial e interseccional. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

MUNANGA, Kabengele. "Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?" **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Reflexos da África**: ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos de caso no Brasil e em Portugal. Editora da PUC Goiás, 2010.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino americano**: ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flavia e LIMA, Márcia. Org. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PARÉS, Nicolau. **A formação do Candomblé**: História e ritual da nação jeje na Bahia. São Paulo: UNICAMP, 2006.

PRANDI, Reginaldo. "O CANDOMBLÉ E O TEMPO": Concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. In: **RBCS** Vol. 16 n° 47 outubro/2001. pp.43-58

RODRIGUES, Juliana Sales. OLIVEIRA Lavínia Alves. **A rainha das águas**: Um relato de experiência sobre a criação de uma História em Quadrinho para o ensino escolar sobre a religiosidade africana. V SINTEPE/ Simpósio de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade do Estado da Bahia -DCHT- *campus XVIII*. 2020.

SANTOS, Joceneide Cunha dos. NETO, José Jorge de Melo. **A Geração da Utopia numa Perspectiva Histórico/Religiosa e Pedagógica e seu uso como instrumento de uma educação antirracista.** V SINTEPE/ Simpósio de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade do Estado da Bahia -DCHT- *campus XVIII*. 2020.

SANTOS, Joceneide Cunha dos Santos. SANTOS, Wemis Pires. **Uso de trajetória de mulheres e homens escravizados como instrumento pedagógico no ensino de história.** V SINTEPE/ Simpósio de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade do Estado da Bahia -DCHT- *campus XVIII*. 2020.

SEVERO, Marta F. da e SEVERO, David Ferreira. “As HQ’s como ferramenta pedagógica em sala de aula. v. 4 n. 1 (2015)” In:: Revista, <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/incelencias/article/view/289>. **Incêlências Revista da PROG- Proreitoria de Pesquisa e Pós-graduação** - Centro Universitário CESMAC. 2015.

SILVA, Alexandra Lima. “Folhas de Ébano: (auto) biografias de escravizados e ensino de história”. In: **Revista História Hoje**, V.7, n.14, pp.263-284, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. “Aprendizagem e ensino das africanidades Brasileiras”. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. pp.155-172.

SOUZA, Maria Gerlanne de. **O uso da internet como ferramenta pedagógica para os professores do ensino fundamental.** Monografia (graduação) – Universidade Aberta do Brasil, Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Curso de Licenciatura Plena em Informática, Tauá, 2013.

TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ZAMPARONI, Valdemir. **Os estudos africanos no Brasil: In: veredas**. Rev. Educ. Pública. Cuiabá, v. 4, n. 5, jan./jun. 1995.

XAVIER, Laila. **Missões Assembleianas em Moçambique: Relações e Diálogos entre Missionários e Moçambicanos como possibilidade para sala de aula.** V SINTEPE/ Simpósio de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade do Estado da Bahia -DCHT- *campus XVIII*. 2020.

A ARTE ENQUANTO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Antônio da Silva Câmara

Doutor em Sociologia - Université de Paris VII. Realizou Pós-doutoramento no CNRS/ Universidade Toulouse le Mirail (França). Professor Titular da Universidade Federal da Bahia. Atua na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Arte, Representações sociais no cinema e cinema e ideologia. Coordenador do grupo de pesquisa Representações sociais: arte, ciência e ideologia (UFBA)

Bruno Vilas Boas Bispo

Participa do grupo “Representações sociais: arte, ciência e ideologia”, Graduou-se em Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia, concluiu mestrado e doutorado em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia

Caroline de Araújo Lima

Doutora em Ciências Sociais pela UFBA (2020). Mestre em História Regional e Local pela UNEB. Professora Assistente da UNEB, em Regime de Dedicção Exclusiva, lotada no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (Campus XVIII), atua nos grupos de pesquisa Representações sociais: arte, ciência e ideologia (UFBA) e ProjetAH – História das Mulheres, Gênero, Imagens, Sertões

RESUMO: O artigo é resultado dos debates do simpósio temático Arte enquanto produção do conhecimento, teve como objetivo o acolhimento da multiplicidade de abordagens de produções que buscaram refletir sobre a relação entre a arte e suas interfaces enquanto campo do conhecimento nas ciências humanas e artísticas. Tendo em vista as discussões sobre a relação entre arte e política pode ser realizada sobre diversos prismas, dos quais escolhemos dois para abordar no presente trabalho, quais sejam: o conteúdo político intrínseco à obra de arte escolhido conscientemente, ou seja, a arte engajada; e, por outro lado, a influência externa das lutas políticas sobre a obra de arte, de modo independente da consciência de seu produtor. O trabalho centrará no debate sobre arte, política e censura; arte e produção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, Política, Censura, Brasil, Bolsonarismo.

1 | ARTE, SOCIEDADE E POLÍTICA

A proposta do Simpósio Temático foi de debater as possibilidades da arte enquanto objeto de pesquisa a partir de suas relações intraestéticas e extraestéticas em

sua contraditória condição ambivalente de atividade autônoma e heterônoma, através de um debate teórico-metodológico nas Ciências Sociais e na História. O presente artigo se propõe elaborar breve discussão teórica sobre o potencial da temática e do campo de estudos relacionados a Sociologia da Arte. Além disso, a relação entre arte e política para refletirmos acerca dos indícios de retorno da censura e dos ataques a produção artística no Brasil contemporâneo, potencialmente intensificados sob um governo de extrema-direita com viés (neo)conservador, que vem atingindo a produção cultural nacional desde 2018.

A potencialidade das pesquisas no campo da Sociologia da Arte se expressou nas comunicações apresentadas e debatidas no Simpósio Temático supracitado, durante o V SINTEPE, foram dez trabalhos e estes evidenciaram as possibilidades de objetos de pesquisa e a necessidade de pensarmos a arte como expressão política e também como produtora de ideologias. As comunicações foram: A construção do imaginário de uma nação em “Nos Tempos da Diligência”; A representação do imaginário norte-americano em “Renegando Meu Sangue” (1957) de Samuel Fuller; Sam Wilson Capitão e Barack Obama Presidente: as relações entre a ficção e a realidade; Representações cinematográficas dos conflitos socioambientais na Amazônia no século XXI; Reflexões acerca da teoria de Adorno sobre a música popular; Breve panorama crítico do governo Bolsonaro no âmbito das políticas culturais; intercessões entre espaço plástico e autonomia estética; Mulheres Pintadas: representação de gênero nas pinturas de Tarsila do Amaral; uma análise de Sócrates (2018): sexualidade, família e vulnerabilidade social; “Só Amor” X “Só Bala”: sexualidades em disputa na arte contemporânea.

Diante disso, percebe-se a arte, política e sociedade como expressões da humanidade e de um contexto histórico. Lembremos da arte política de Brecht, tão bem analisada por Benjamin (BENJAMIN, 2012; 2017) e Adorno (ADORNO, 2004), compromissada com a perspectiva crítica da sociedade burguesa e o sonho de uma sociedade socialista. Para Benjamin, com o teatro épico, tal artista revolucionou a forma e o conteúdo da arte teatral; já Adorno reconhece, ao lado da inovação formal, uma série de limitações decorrentes do seu engajamento político. No caso de uma arte engajada numa perspectiva de manutenção da ordem social vigente, temos o exemplo emblemático da cineasta Leni Riefenstahl, que direcionou seu talento para a glorificação do nazismo. No caso do Brasil e da América latina, o engajamento consciente produziu obras vinculadas à luta pela emancipação social, com forte carga emocional, inovação formal, com limitação técnica e, certamente, problemáticas por apostarem na arte como sendo em si mesma ação revolucionária (MESTMAN, 2007; NAPOLITANO, 2001; VÁSQUEZ, 2013).

Sobre a política na arte, parece-nos que este perpassa todas as obras de arte independente da consciência de seus produtores, ao longo da revolução russa, Trotski (2009) contrapôs-se ao movimento de criação de uma arte pretensamente proletária, percebendo que mesmo artistas conservadores, vinculados à velha ordem sofreram impactos da revolução e absorveriam ao longo de suas vidas as inovações e conteúdo

da luta emancipatória, logo os artistas deveriam ser plenamente livres para a escolha do percurso de sua criação, o revolucionário defendeu também, junto a Breton, a autonomia da produção artística em relação às determinações políticas externas aos artistas (BRETON; TROTSKY, 1985). Não obstante, poderíamos analisar aspectos da realidade política e social importantes em obras de autores como Goethe, Balzac e Tolstói, ou mesmo no cinema de Griffith, na medida em que trazem conteúdos de verdade das relações sociais que retratam em seu conteúdo ou ainda das mudanças sócio-políticas das relações de produção que afetariam suas obras nos aspectos de suas inovações formais e puramente estilísticas (ADORNO, 2004).

Consequentemente, a política estaria relacionada em maior ou menor grau com todas as obras artísticas, enquanto desdobramento da própria inserção do artista na sociedade. No que se refere à negação dessa segunda dimensão, no século XX, artistas e intelectuais chegaram a defender uma arte pela arte, longe de injunções políticas, e mesmo Marcuse (2007), pesquisador vinculado à teoria crítica advogou, a partir de certo momento, uma absoluta autonomia da arte. A defesa dos artistas quanto à incursão forçada da política no interior da arte levou a essa defesa extremada de uma arte que deveria pôr-se acima das contradições sociais e das injunções de correntes políticas, no entanto, também esta posição era, em última instância de ordem política.

2 | ARTE, CENSURA E ESTADO

Certamente o ideal do artista é o de produzir sua obra sem nenhum tipo de constrangimento moral, social e político. Talvez o mais significativo movimento artístico do século XX, sobretudo nas artes plásticas, o surrealismo seja emblemático desta atitude, presente desde o manifesto de 1924, quando exalta a liberdade de imaginação nas crianças, e deplora o seu paulatino desaparecimento influenciado pelas condições exteriores de vida.

Se conservar alguma lucidez, não poderá senão recordar-se de sua infância, que lhe parecerá repleta de encantos, por mais massacrada que tenha sido com o desvelo dos ensinantes. Aí, a ausência de qualquer rigorismo conhecido lhe dá a perspectiva de levar diversas vidas ao mesmo tempo; ele se agarra a essa ilusão; só quer conhecer a facilidade momentânea, extrema, de todas as coisas. Todas as manhãs, crianças saem de casa sem inquietação. Está tudo perto, as piores condições materiais são excelentes. Os bosques são claros ou escuros, nunca se vai dormir. Mas é verdade que não se pode ir tão longe, não é uma questão de distância apenas. Acumulam-se as ameaças, desiste-se, abandona-se uma parte da posição a conquistar. Esta imaginação que não admitia limites, agora só se lhe permite atuar segundo as leis de uma utilidade arbitrária; ela é incapaz de assumir por muito tempo esse papel inferior, e quando chega ao vigésimo ano prefere, em geral, abandonar o homem ao seu destino sem luz" (BRETON, 1924, p.1).

O primeiro manifesto defendia a liberdade de imaginação em contraposição à pobreza lógica científica imperante em nome da razão:

Ainda vivemos sob o império da lógica, eis aí, bem entendido, onde eu queria chegar. Mas os procedimentos lógicos, em nossos dias, só se aplicam à resolução de problemas secundários. O racionalismo absoluto que continua em moda não permite considerar senão fatos dependendo estreitamente de nossa experiência. Os fins lógicos, ao contrário, nos escapam. Inútil acrescentar que à própria experiência foram impostos limites. Ela circula num gradeado de onde é cada vez mais difícil fazê-la sair. (BRETON, 1924, p.1)

Para além da defesa do surrealismo como puro automatismo psíquico defendida por Breton e tomada como autodefinição pelos artistas identificados com esta inovação, o que resistiu ao tempo foi a defesa da imaginação, autonomia e independência do artista, compreendendo a própria noção de realidade, alterada como percepção derivada do sonho. Os demais manifestos também reafirmam este elemento fundamental da imaginação, no segundo é impactante afirmação de Breton sobre a íntima relação entre o real e o imaginário, o comunicável e o incommunicável e a capacidade do surrealismo em unificar destruição e construção. Aqui destacamos como o surrealismo defendia a autonomia do artista, não aceitando regras externas à imaginação que pudessem possam direcionar a arte, entendendo, portanto, a diferença fundamental entre o conhecimento científico racional e a criação artística, esta última pode e deve ultrapassar os umbrais do racionalismo, ao contrário do que ocorre com o pensamento científico. Nos três manifestos surrealistas encontra-se o resgate do sonho como elemento fundamental da imaginação que bem poderia nos remeter a autores racionalistas rejeitados pelo surrealismo. A imaginação como componente fundamental da estética filosófica tanto em Kant quanto em Hegel. O sonho, na interpretação materialista de E. Bloch, revitalizado como sonho acordado. Entendemos, portanto, que o racionalismo ao qual o surrealismo brandia suas armas é o do positivismo lógico imperante nas ciências da natureza ao longo de todo o século XX. Logo, ao negar as normas ou grilhões da consciência e da própria ordem como condutores da arte os surrealistas punham acima de tudo a necessidade de o artista não se submeter a nenhum constrangimento externo ao seu ato de criação. Note-se que Benjamin (1985), considerou, não sem exagero que o surrealismo seria o último instante da inteligência europeia.

Mas essa remissão aos manifestos surrealistas apenas precede a questão principal que nos pomos, qual seja a da necessária de liberdade e independência do artista para a criação de sua obra e, nesse sentido, será o manifesto de criação da Internacional dos artistas independentes, em colaboração de Breton com Trotski na década de 1930, que melhor exprime essa necessidade. Nele podemos ver alguns princípios inegociáveis da artista como premissas para sua atividade, tais como a crítica à barbárie, no período que precedia a segunda guerra mundial, no qual tanto a arte quanto ciência encontrariam em situação “intolerável”, limitados pelo acaso para realizar descobertas relevantes para a humanidade; a defesa de eis próprias para a criação artística (obra de arte e personalidade do artista), em contraposição ao seu aviltamento pelos regimes políticos existentes.

Visto a partir de nossos dias, talvez o item mais anacrônico daquele manifesto fosse

a defesa de uma arte revolucionária, pois ao assim postular recaía no erro de estabelecer uma norma externa para a arte, enfim uma funcionalidade:

A arte verdadeira, a que não se contenta com variações sobre modelos prontos, mas se esforça por dar uma expressão às necessidades interiores do homem e da humanidade de hoje, tem que ser revolucionária, tem que aspirar a uma reconstrução completa e radical da sociedade, mesmo que fosse apenas para libertar a criação intelectual das cadeias que a bloqueiam e permitir a toda a humanidade elevar-se a alturas que só os gênios isolados atingiram no passado. (BRETON-TROTSKI, 1985, p. 37)

Mas por outro lado, a crítica radical a todas as formas existentes de dirigismo da arte, potencializa o manifesto. Destacamos aqui a posição em relação aos aparelhos estatais que controlavam a cultura na URSS:

Sob a influência do regime totalitário da URSS e por intermédio dos organismos ditos "culturais" que ela controla nos outros países, baixou no mundo todo um profundo crepúsculo hostil à emergência de qualquer espécie de valor espiritual. Crepúsculo de abjeção e de sangue no qual, disfarçados de intelectuais e de artistas, chafurdam homens que fizeram do servilismo um trampolim, da apostasia um jogo perverso, do falso testemunho venal um hábito e da apologia do crime um prazer. A arte oficial da época estalinista reflete com uma crueldade sem exemplo na história os esforços irrisórios desses homens para enganar e mascarar seu verdadeiro papel mercenário. (BRETON-TROTSKI, 1985.P. 38)

A autonomia da arte e do artista é defendida com vigor, pois:

Segue-se que a arte não pode consentir sem degradação em curvar-se a qualquer diretiva estrangeira e a vir docilmente preencher as funções que alguns julgam poder atribuir-lhe, para fins pragmáticos, extremamente estreitos. Melhor será confiar no dom de prefiguração que é o apanágio de todo artista autêntico, que implica um começo de resolução (virtual) das contradições mais graves de sua época e orienta o pensamento de seus contemporâneos para a urgência do estabelecimento de uma nova ordem. (BRETON-TROTSKI, 1985.P. 40)

Tanto a literatura como a arte em geral não deveriam ser subordinadas a nenhum ditame que lhe fosse exterior:

A livre escolha desses temas e a não-restrição absoluta no que se refere ao campo de sua exploração constituem para o artista um bem que ele tem o direito de reivindicar como inalienável. Em matéria de criação artística, importa essencialmente que a imaginação escape a qualquer coação, não se deixe sob nenhum pretexto impor qualquer figurino. Àqueles que nos pressionarem, hoje ou amanhã, para consentir que a arte seja submetida a uma disciplina que consideramos radicalmente incompatível com seus meios, opomos uma recusa inapelável e nossa vontade deliberada de nos apegarmos à fórmula: *toda licença em arte*. (BRETON-TROTSKI, 1985.p. 41)

Destacamos a importância deste manifesto menos por seu papel concreto de influenciar a organização dos artistas em torno de uma federação internacional ou mesmo pela posição de alinhamento à revolução socialista, mas, sobretudo, pela firme defesa

da autonomia do artista. Os autores do manifesto rejeitam tanto a censura quanto o dirigismo estatal na criação artística. Em se tratando de um escritor vinculado à perspectiva surrealista que defendia em seus manifestos a liberação do próprio inconsciente como arma de combate às formas de opressão, Breton avança para conceber a necessidade da luta de classes e situar o artista no seu interior. A liberdade do artista e sua independência das estruturas dominantes agora aparece ao lado da antiga defesa da liberdade do inconsciente.

Lembrando que este manifesto foi escrito às vésperas da segunda guerra mundial quando na Alemanha o dirigismo estatal, a censura e a cooptação imperava com inúmeros artistas abandonando o país e, os que lá restaram cada vez mais submetidos aos interesses do hitlerismo. O controle sob a cultura a partir de 1933 é centralizado a partir de Câmara de Cultura do Reich, composta por câmaras específicas para filmes, música, teatro, imprensa, literatura, belas-artes e rádio. O teatro relegado ao papel de representar peças clássicas e nacionalistas e seus artistas cooptados pelo regime, com a exclusão de grandes expressões como Brecht, que devido às suas posições comunistas precisou abandonar a Alemanha, peregrinando por vários países, inclusive os EUA de onde, após a segunda guerra, precisará fugir das investigações anticomunistas que precederam o macartismo. A música com duas faces, a de origem erudita reduzida aos grandes compositores alemães, mas com foco apontado para a obra de Richard Wagner, sobretudo suas peças consideradas mais arianas; de outro lado, a música popular folclórica que retomava as tradições alemãs, proibindo-se a execução da música popular estrangeira, em particular a norte-americana. No campo literário e filosófico a exclusão de autores que não glorificavam a Alemanha, culminando com a queima de livros perniciosos. No campo das artes plásticas a rejeição à arte moderna, substituída por uma arte realista e nacionalista, atingindo também a arquitetura.

O cinema, visto como estratégico instrumento de propaganda cooptará grandes talentos como Leni Riefenstahl notabilizada pelo documentário nazista o Triunfo da Vontade, produzindo uma monumental obra de massas glorificando os valores do nazismo. Em seu famoso artigo sobre a obra arte na era de sua reproduzibilidade, Benjamin a imensa importância do cinema enquanto instrumento da cultura de massas e seu uso pelo fascismo.

A crescente proletarização dos homens contemporâneos e a crescente massificação são dois lados de um mesmo processo. O fascismo tenta organizar as massas proletárias recém-surgidas sem alterar as relações de produção e propriedade que tais massas tendem a abolir. Ele vê sua salvação no fato de permitir às massas a expressão de sua natureza, mas certamente não a de seus direitos. Deve-se observar aqui, especialmente se pensarmos na atualidade cinematográfica, cuja significação propagandística não pode ser superestimada, que a reprodução em massa corresponde de perto à reprodução das massas. " (BRNJAMIN, 1985, p. 194)

Essa reprodução em massa realizada pelo fascismo culminaria na estetização

da guerra, pois “Todos os esforços para estetizar a política convergem para um ponto. Esse ponto é a guerra. A guerra e somente a guerra permite dar um objetivo aos grandes movimentos de massa, preservando as relações de produção” (p.195).

Esse processo de apropriar-se da arte e torná-la um instrumento de comunicação de massas a serviço do Estado ocorrerá também com movimentos artísticos a exemplo do expressionismo na dança, que se subordinou aos interesses do III Reich. Por outro, lado será corrente o mecanismo de cooptação de artistas e intelectuais no período de ascensão nazista, como bem representado por Günter Grass (1998) no seu romance *Um Campo Vasto*, que constrói a trajetória de um oportunista desde os anos do império até a reunificação da Alemanha. A subordinação ao poder custou caro a muitos artistas, sobretudo após o fim da guerra quando sofreram repúdio da sociedade, a exemplo de Lidia Barova, atriz húngara que se tornou amante do poderoso ministro da propaganda Goebbels e mesmo durante a guerra precisou fugir da Alemanha por decisão de Hitler em pôr fim ao caso do seu ministro.

Mas o processo de subalternizar a arte e a cultura floresceu também na URSS stalinista, desde a criação de entidades estatais para direcionar o conteúdo da “arte proletária”, e organismos mais específicos para fiscalizar os diversos tipos de arte. À semelhança da Alemanha, a arte realista, agora nomeada como realismo socialista torna-se a diretriz única adotada pelo Estado para dirigir a arte. G. Lukács que aderiu ao realismo socialista, ainda que criticando os seus excessos, do ponto de vista teórico justifica a postura do estado e sociedade dirigirem a criação artística. Em obras textos escritos nas décadas de 1940 e 1950, visando combater as vanguardas artísticas e o subjetivismo que teria imperado na arte burguesa, o autor vê superioridade no realismo socialista e considera que a crítica contra o dirigismo conteria uma falsa polêmica:

Então na verdade o que há por trás da falsa palavra de ordem de arte dirigida? Se tentarmos dar uma forma concreta à política da democracia popular, no terreno aqui abordado, deparamo-nos com a tarefa de convencer os artistas de que não é só no interesse deles, mas no próprio interesse da arte, que a evolução artística acompanhe as transformações da base da vida social, que busque desempenhar um papel de vanguarda precisamente neste plano. Por que esse é do interesse da arte? Creio ter respondido a essa questão com tudo que disse anteriormente: ou seja, porque a cultura capitalista, e sobretudo a fase imperialista, levou a arte a esse impasse” (LUKACS, 1969, p.286)

O trecho acima nos permite ver que a atração por um direcionamento político da arte, encontrou forte aceitação também entre os intelectuais identificados com a revolução russa, Lukács é, talvez o seu exemplo mais notável. Mas mesmo no ocidente, intelectuais como Gramsci viam como necessário uma forte atuação do partido no seio popular e cultural como um dirigente ideológico. E mesmo os intelectuais franceses e ingleses simpatizantes dos partidos comunistas só resolveram afastar-se completamente desta posição após a morte de Stálin e a denúncia de seus crimes por Nikita Khrushchov. Guardando, portanto,

as devidas diferenças entre o regime stalinista e o nazismo, é forçoso reconhecer o caráter similar na manipulação da cultura em função de um projeto de sociedade defendido por seus dirigentes. No caso russo, observa-se a centralização a partir da criação da GLAVIT (Diretório-Geral para a Proteção de Segredos de Estado na Imprensa), que funcionou como o principal instrumento de controle da literatura por anos. Os censores tinham o poder de decidir sobre a publicação ou não de um livro. O dirigismo estatal é bem caracterizado pelo pesquisador Diogo Carvalho (2011):

O “boom” cinematográfico, ou o surgimento do cinema de massas, como Denise Youngblood (2007) se refere aos anos posteriores a guerra civil permitiram uma série de debates, sobre as influências ideológicas manifestadas nas representações realizadas pelo cinema soviético deste período. Em 1924, a discussão em torno de como o cinema poderia ser utilizado para “educar” a população ganhou as páginas do PRAVDA. Apesar de a produção ter aumentado bastante durante a década de 1920, várias críticas foram direcionadas ao Comissariado Para Educação e a sua direção, então ocupada por Anatoli Lunacharsky. (CARVALHO, 2011, p.8).

É impossível dissociar a história do cinema soviético das profundas mudanças que ocorreram na URSS com a morte de Lênin. Os piores aspectos destas transformações foram refletidos tanto na estética fílmica, adotada pela URSS neste período, quanto pela organização da indústria de cinema. O complexo fílmico desde 1929, ano do exílio de Trotski, foi impactado pelos expurgos, o primeiro deles realizado também neste ano. É verdade que este primeiro expurgo, direcionado ao complexo cinematográfico, não foi tão efetivo quanto os Grandes Expurgos realizados entre 1937 e 1939. Uma medida staliniana que reflete bem o dirigismo e a concentração de poder característicos desta época foi à centralização da produção fílmica, através de uma instituição que passou a controlar a forma e o conteúdo dos filmes, produzido em todos os estúdios da URSS (Feigelson, 2009, pag. 368). Esta instituição substituiu a Sovkino que acumulou poderes e passou a se chamar Soyouzokino (Cinema da União), cujo primeiro diretor Boris Choumiatsky foi tragado pelo autoritarismo stalinista sendo fuzilado em 1936. (CARVALHO, 2011, p.13).

Logo, o cinema, que no início do século florescia na Rússia e no início da revolução atinge seu auge com Eisenstein, pouco a pouco torna-se arma de propaganda do estado. Aliás, equívoco que já se apresentava na visão dos revolucionários mesmo antes da estalinização, pois ao perceberem o imenso poder do cinema em propagar-se nos meios populares o defenderam como uma arma importante no processo de conscientização. A burocracia soviética, mesmo mantendo alguns de seus expressivos diretores, atua sobre o conteúdo fílmico, como é visível nas produções de Vertov na filmagem do “novo homem” soviético: camponeses felizes e trabalhadores empenhados em contribuir com o país etc. Mas resultados ainda mais dramáticos ocorrerão com a rejeição à música contemporânea, inúmeros de seus grandes compositores migraram ou tiveram vidas bastantes complicadas devido à atuação dos órgãos de censura, a exemplo de Prokofiev e Shostakóvitch; processo semelhante ocorre com o abstracionismo na arte pictórica, bastante desenvolvida logo após a revolução e, a partir de 1927 praticamente banida pelos comissários da cultura,

forçando grandes artistas como Kandinsky a abandonar o país, outros enquadrados como inimigos da ordem socialista, como Malevich. Não por acaso a URSS manteve a tradição da dança clássica, mesmo com o avanço do balé de Diaghilev, as inovações estéticas do construtivismo no campo da dança serão interrompidas. Para os censores a forma clássica representava com fidelidade os ideais da revolução.

Não será diferente o dirigismo estatal sobre a literatura, no bojo da perspectiva de produção de uma literatura “proletária” que expurgará escritores críticos do regime ou mesmo com vínculos estéticos considerados ultrapassados. O realismo socialista liquidará grandes escritores, domesticando-os, pondo-os ao lado da narrativa stalinista, como é o caso de Gorki, ou destruindo-os, como no caso de Maiakovski.

Trotsky, ainda como dirigente revolucionário percebeu o equívoco que seria conduzir a URSS na trilha de uma cultura proletária. E mesmo Lukács (que jamais desvinculou-se do stalinismo), mostrou-se um crítico mordaz dessa cultura dirigida. Esses poucos exemplos da interferência do estado nas artes e, sobretudo, como a censura e o dirigismo estatal podem moldar e empobrecer a criação artística podem também ser vistos na China, sobretudo, no período da revolução Cultural, e mesmo na moderna Cuba que expurgou artistas das mais variadas expressões.

Por outro lado, se o nazifascismo e o stalinismo são exemplos dramáticos da censura às artes, eles não são os únicos agentes que restringiram a atividade artística, criminalizando-a. No ocidente pós-guerra a censura nos EUA utilizará de mecanismos autoritários para pôr a arte a serviço da ideologia burguesa e de seu combate ao pretense “comunismo” soviético. Isto ocorrerá mesmo antes da ascensão do senador McCarthy como o principal anticomunista do parlamento americano. No entanto o macartismo será o auge de uma política nacionalista e antissocialista. No rol das atividades artísticas perseguidas o cinema ocupará papel importante, pois produtores, diretores e atores foram denunciados por colegas de profissão e impedidos de trabalhar sob a alegação de simpatia por ideais comunistas. Não serão poucos os grandes cineastas que perderão espaço, gênios do cinema como Chaplin deixarão para sempre os EUA e muitos cineastas adaptarão suas obras às diretrizes ideológicas dominantes. As interpretações do papel positivo dos EUA na segunda guerra, a omissão quanto ao crime cometido contra o Japão com as bombas arremessadas contra Hiroshima e Nagasaki e o ufanismo sobre o papel dos EUA em diversas guerras nas quais exerceram o papel de gendarme da ordem mundial, permaneceram mesmo em obras produzidas após o macartismo. Um cinema mediano, nitidamente comprometido com o Estado e o nacionalismo, explorado comercialmente até os nossos dias é bastante incentivado naquele país.

Este período de terror vivido pela arte nos Estados Unidos é descrito por Cancelli (1991), em tese na qual relaciona o macartismo e a própria política armamentista americana, observando seus motivos mais remotos na doutrina Truman que elegeu a URSS como o novo inimigo total da democracia e os EUA como a potência internacional com o dever

de intervir em qualquer lugar do mundo para impedir o pretenso expansionismo soviético. Essa doutrina privilegia a indústria armamentista americana justificando a guerra fria no front externo e, internamente a caça aos comunistas. Situação absolutamente inusitada e sem respaldo na própria realidade americana, pois:

No início dos anos 50 - auge do macarthismo - o Partido Comunista dos Estados Unidos não constituía uma ameaça que justificasse a amplitude da perseguição que se instaurou. O partido jamais obteve - nem mesmo em seus melhores tempos - a necessária penetração de massas para se tomar, de fato, um problema para as elites. Raras vezes após 1945 conseguiu se fazer ouvir pela população e não exercia atividades que ameaçassem a segurança do establishment". (CANCELLI, 1991, p.60)

Segundo a mesma autora o Alto Comitê contra atividades antiamericanas foi criado em 1938, mas ganhou impulso em 1944, e tornou-se perigoso em 1947 quando passou a amparar-se no programa de lealdade aos EUA, decretado por Truman. Inicialmente este Comitê tinha por alvo os servidores públicos, posteriormente avança sobre os servidores da defesa, incorporando depois a vigilância ao cinema buscando identificar propaganda comunista nos filmes e em seguida desvia-se para fiscalizar o próprio comportamento individual dos envolvidos no campo do cinema:

{...} a investigação de Hollywood e do conjunto de indústria de entretenimento - talvez a mais ampla, sistemática e de efeitos mais devastadores - entrou para a história como exemplo revelador de ação inquisitorial contra toda a comunidade. Documentada, estudada e dissecada em grande número de livros, ilustrada em vários filmes ela permite - melhor do qualquer outra coisa - reconstruir o clima do macarthismo, suas cerimônias de degradação e seus rituais de delação, além dos efeitos diretos ou indiretos na vida cotidiana de uma comunidade, nos dramas familiares e nos comportamentos individuais". (CAMCELLI, 1991, p.70)

A prática da investigação consistindo em interrogatórios públicos divulgados por rádio e televisão e, sobretudo tornar os investigados em delatores, será usada por esta comissão e posteriormente por comissão do senado sob a égide do senador McCarthy. Este último modificará profundamente o cinema americano que viverá por mais de uma década a adaptação a censura, a autocensura, a delação e a produção de muitos filmes consentidos pelo poder, com conteúdo adaptado ao discurso ideológico de combate ao inimigo externo. O fim desta era nos anos cinquenta não deixou para trás de forma definitiva a interferência política no cinema americano, pois ainda temos películas com fortes tendências chauvinistas, apenas altera-se os alvos de cada época. Mais recentemente os guerrilheiros mulçumanos (xiitas e sunitas) tornaram-se os principais inimigos ideológicos que encontram respaldo em representações fílmicas de grande sucesso de bilheteria.

Não é objeto deste texto, os desdobramentos da censura em outras latitudes, no caso de nosso país é recorrente o autoritarismo estatal contra as artes, na história podemos mencionar o período do Estado Novo e seu órgão de censura e propaganda

(DIP) e durante a ditadura militar, a Divisão de Censura e os demais órgãos de repressão do regime utilizados para intimidar, cercear e impedir os artistas de exercerem livremente sua atividade. Mesmo órgãos aparentemente incumbidos de estimular a criação como a Embrafilme exerciam a censura aos artistas e estimulava certos filmes em detrimento de outros. Por fim, temos em curso atualmente mecanismos de censura descentralizados que partem de diversos órgãos estatais, seja não liberando recursos previstos para a cultura, boicotando o lançamento de filmes, intimidando artistas e intelectuais etc. Ainda não se avançou para a centralização, mas várias foram as medidas cerceadoras da arte autônoma.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Teoria estética**. [s.l.]: Ediciones AKAL, 2004. 513 p. ISBN: 978-84-460-1670-0.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas. Vol. 1: **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. In: ROUANET, S. P. (trad.). 8. ed. revista ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2012. 271 p. ISBN: 978-85-11-12030-1.

_____. **Ensaio sobre Brecht**. In: ABELING, C. (trad.). São Paulo: Boitempo, 2017. ISBN: 978-85-7559-566-4.

BRETON, A.; TROTSKY, L. **Por Uma Arte Revolucionária Independente**. São Paulo: PAZ E TERRA, 1985. 224 p. ISBN: 978-85-219-0612-4.

BRETON, André. **Manifeste du surréalisme**. Gallimard. Paris. 2000.

_____. **Manifesto Surrealista**. 1924. In: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000015.pdf>

BRETON, A. TROTSKI, L. Por uma arte revolucionária Independente. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1985.

BENJMAIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política. Ed Brasilense. 1985.

CÂMARA, Antonio da Silva, Bruno E.; LESSA, Rodrigo Oliveira. Organizadores. **Ensaio de Sociologia da Arte**. EDUFBA. 2018.

CANCELLI, Vitória. Macarthismo, ficção científica e indústria de armas: os efeitos de uma íntima relação. **Tese**. USP. 1991. In <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-41132/macarthismo-ficcao-cientifica-e-industria-de-armas--os-efeitos-de-uma-intima-relacao>.

CARVALHO, Diogo. **A Singularidade da organização cultural em contextos revolucionários: o caso do cinema soviético**. In: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300296171_ARQUIVO_Stalinismo,CulturaeCinamanaURSS.pdf

GUIBERT, L. Danser avec le III ème Reich. **Lees danseurs modernes sur le nazisme**. Paris. André Versaille. 2000.

LUKACS, Gyorgy . **Marxismo e teoria da literatura**. Expressão Popular. São Paulo. 2010.

_____. **Realismo Crítico Hoje**. Coorenada editora de Brasília. 1969.

MARCUSE, H. **A Dimensão Estética**. Edição: 1a ed. [s.l.]: Edições 70, 2007. ISBN: 978-972-44-1424-9.

MESTMAN, M. **Las rupturas del 68 en el cine de América Latina**. Buenos Aires: Ediciones AKAL, 2007. 347 p. ISBN: 978-987-45444-7-6.

NAPOLITANO, M. A arte engajada e seus públicos (1955/1968). **Revista Estudos Históricos**, [s.l.], v. 2, no 28, p. 103–124, 2001. ISSN: 2178-1494.

ROCHA, Glauber. **Revolução do Cinema Novo**. Cosac Naify, 2004.

SALES FILHO, Valter Vicente. Pornochanchada: doce sabor da transgressão. In: **Comunicação e Educação**, São Paulo, 31:67 a 70, mai/aqo. 1995.

TROTSKI, L. **Questões do modo de vida: a moral deles e a nossa**. São Paulo: Sundermann, 2009. ISBN: 978-85-99156-37-7.

VÁSQUEZ, H. A. B. **A cena como saber da perda: traços alegóricos e políticos no teatro latino-americano contemporâneo**. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9441>>. Acesso em: 31/jul./18.

ALEXANDRA GOUVÊA DUMAS - É da cidade do Prado- Bahia. Professora, pesquisadora, mulher, negra, interessada nas pedagogias e poéticas negras teatrais, festejos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras. Doutora em artes cênicas é docente da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

ALINE NAJARA DA SILVA GONÇALVES - É professora substituta no Colegiado de História, na UNEB, Campus XIII. É especialista em História da Cultura Afro-brasileira, mestra em Estudos de Linguagens (UNEB) e doutoranda em História Social na UFRRJ. É vice-coordenadora do LEAFRO /UNEB-XIII, integrante da Rede Historiadorxs Negrxs (@historiadorxsnegrxs). É autora do livro Luiza Mahin: uma rainha africana no Brasil.

ANDRÉIA CRISTINA FREITAS BARRETO - Doutoranda em Educação - UFBA. Mestrado em Educação em Ciências - UESC. Pedagoga - FAM. Integrante do GEPEL-UFBA. Profa. de Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Letras na UNEB/Campus XVIII. Também possui experiência como professora na educação básica, atuando principalmente com os seguintes temas: Estágio supervisionado, Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Ensino de Ciências por Investigação e Desenvolvimento Profissional Docente.

ANDRÉ HELOY ÁVILA - Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010).

ANTÔNIO DA SILVA CÂMARA - Doutor em Sociologia - Université de Paris VII (1994). Realizou Pós-doutoramento no CNRS/Universidade Toulouse le Mirail (França) (2000). Professor Titular da Universidade Federal da Bahia. Atua na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Arte, Representações sociais no cinema e cinema e ideologia. Coordenador do grupo de pesquisa Representações sociais: arte, ciência e ideologia (UFBA).

BRUNO VILAS BOAS BISPO - Participa do grupo «Representações sociais: arte, ciência e ideologia» desde 2009, Graduou-se em Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia, concluiu mestrado e doutorado em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, onde defendeu a tese “Sonhos despertos: *a utopia no novo cinema latino-americano da década de 1960*”. Atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia da arte, cinema, teatro, utopia e movimentos sociais. Autor do livro “Imagens de uma Utopia Latino Americana: A Batalha do Chile, Filme de Patricio Guzmán”, além de outros capítulos de livro e artigos.

CAROLINE DE ARAÚJO LIMA - Doutora em Ciências Sociais pela UFBA (2020). Mestre em História Regional e Local pela UNEB (2010). Professora Assistente

da UNEB, em Regime de Dedicção Exclusiva, lotada no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (Campus XVIII), atua nos grupos de pesquisa Representações sociais: arte, ciência e ideologia (UFBA) e ProjetAH – História das Mulheres, Gênero, Imagens, Sertões.

CÉLIA SANTANA SILVA - Mulher negra, mãe de Lara, Professora e Doutora em História. Toda minha trajetória foi em instituições públicas de ensino. E por isso, defensora da Educação Pública e da Universidade Pública. Pesquisadora do ensino de História, da formação de professores e professoras e das relações étnico raciais. Militante contra as diversas injustiças e apaixonada por literatura. Atualmente ministro aulas na Universidade do Estado da Bahia no campus de Alagoinhas e além de fazer parte da ANPUH Nacional, faço parte da Coordenadoria das Relações Étnico Raciais da Anpuh, e do GT de Ensino de História e Educação da ANPUH/Bahia.

ELIANA SOUZA SANTOS - Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

EUJACIO BATISTA LOPES FILHO - KARKAJU PATAXÓ - Presidente do Ægwaré Instituto. Graduado em Ciências Sociais e Humanidades FIEI-UFMG, mestrando em Estado e Sociedade pela UFSB e Certificado internacional pelo Project DPro. Fotógrafo, design, curador, gestor de projetos, atleta, palestrante, consultor em assuntos indígenas, membro da FINPAT, do MUPOIBA, do ATXÔHÃ, Conselheiro do Comitê Intertribal, Memória e Ciência Indígena.

JAIRO VIANA DE CASTRO - Mestre em Ensino e Relações Étnico- Raciais, Professor, pesquisador e historiador, neto e filho de folião de Reisado. Documentarista e roteirista com um documentário aprovado em 2020 pela UFSB, sobre o movimento cultural de Reisado da Costa do Descobrimento.

JOCENEIDE CUNHA - Licenciada em História pela Universidade Federal de Sergipe, mestra e Doutora em História Social pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, professora do PPGEAFIN/UNEB e do PPGER/UFSB. Pesquisa sobre trajetória das populações negras e o ensino de História e relações étnico-raciais.

LUCAS SANTOS CERQUEIRA - Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano na Universidade Salvador (UNIFACS). Doutorando em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre em Administração Estratégica na Universidade Salvador (UNIFACS) e graduação em Administração com Gestão da Informação pela União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME). Atualmente é professor Adjunto na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB e participa como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em

Administração da FURG - Mestrado Acadêmico em Administração (PPGA/FURG) e do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP/FURG). Tem interesse em pesquisas nas áreas de Gestão Pública, relação Estado e Sociedade, participação, governança, gestão dos recursos hídricos, relações raciais e estudos organizacionais e o impacto da TI nas organizações.

MARCOS SANTANA DE SOUZA - É doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas, mestre em Sociologia e graduado em História pela Universidade Federal de Sergipe. Realizou estágio pós-doutoral no Centre Émile Durkheim da Universidade de Bordeaux. Atualmente é professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Sergipe. Dedicar-se a estudos sobre sociologia da violência e da criminalidade, com pesquisas sobre instituições policiais, gênero e representações sociais no Brasil.





MARIANE NASCIMENTO DOS SANTOS - Licenciada em História com Concentração em Patrimônio Cultural, pela Universidade Católica do Salvador. Especialista em História da Bahia pela Faculdade São Bento da Bahia. Mestre em História pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Universidade do Estado da Bahia no curso de Licenciatura em História. Atua em projetos de extensão e na Coordenação do Programa Universidade para Todos. Pesquisas nos campos da literatura popular de cordel, cultura, tradição, identidade e representação.

ROBSON BRAGA - Formado em administração pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com mestrado em administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutorado em controladoria e contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP). É professor e pesquisador da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com publicações em periódicos nacionais e internacionais.



PERSPECTIVAS SOBRE A UNIVERSIDADE PÚBLICA





Experiências, diálogos e produção
do conhecimento

-
-  www.atenaeditora.com.br
 -  contato@atenaeditora.com.br
 -  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 -  www.facebook.com/atenaeditora.com.br



PERSPECTIVAS SOBRE A UNIVERSIDADE PÚBLICA

Experiências, diálogos e produção
do conhecimento

-
-  www.atenaeditora.com.br
 -  contato@atenaeditora.com.br
 -  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 -  www.facebook.com/atenaeditora.com.br