

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SÃO CARLOS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA VIEIRA DA SILVA SANTOS

**DIVERSIDADE E DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR:
Diálogos Brasil e Estados Unidos**

SÃO CARLOS
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SÃO CARLOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA VIEIRA DA SILVA SANTOS

**DIVERSIDADE E DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR:
Diálogos Brasil e Estados Unidos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues.

SÃO CARLOS
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS


Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

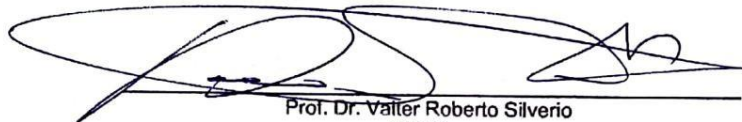
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Fernanda Vieira da Silva Santos, realizada em 30/04/2018:



Prof. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues
UFSCar



Prof. Dra. Eva Aparecida da Silva
UNESP



Prof. Dr. Valler Roberto Silverio
UFSCar

Dedico este trabalho primeiramente aos meus ancestrais africanos, sem eles não seria possível estar aqui hoje, ao meu pai, minha mãe e minha irmã, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Mário e Margareth, que sempre me apoiaram e me apoiam nas aventuras que me proponho ao longo da minha vida, mas principalmente por me instigarem a compreender o mundo em que eu vivia e como eu, fruto de um casamento inter-racial, poderia contribuir para transformá-lo.

À minha irmã, Flávia, que foi minha grande inspiração para ingressar novamente em uma universidade, desta vez em uma instituição pública e federal e, que mesmo fora dela, junto com meu cunhado, Marcelo, continuam transformando o mundo em um lugar melhor para vivermos.

Às minhas avós, Zelahir e Aparecida, mulheres fortes que enfrentaram a vida e me ensinam sempre como me tornar uma pessoa guerreira igual a elas.

À minha orientadora Tatiane Rodrigues por todo apoio e incentivo, especialmente, nas horas em que me via com as incertezas durante esse processo, ela esteve sempre disposta a me auxiliar e proporcionar minha aprendizagem na construção não só deste trabalho, mas também no percurso de minha vida acadêmica.

Ao grupo de estudos do NEAB, que me receberam de portas abertas e propiciaram momentos de compreensão e reflexões que viabilizaram o desenvolvimento deste trabalho e de outros e, também das vivências do dia-a-dia.

À minha tia Silvana e meu primo Nuno que também sempre estiveram presentes durante os meus estudos e minha vida, incentivando, auxiliando nas correções e apoiando.

Às minhas amigas de graduação, Carolina e Lucimara, que formamos ao longo dessa etapa uma amizade e uma rede de apoio que romperam as fronteiras dos muros da universidade.

Também amigas de longa data, Amanda, Letícia, Márcia e Mariana, sempre presentes nas conquistas da minha vida, me motivando no decorrer de todo o processo.

Não poderia esquecer outro grupo de mulheres fortes que estão presentes na minha vida, Lívia, Lucimara, Valquíria e Talita, inspiradoras e mulheres poderosas que contribuem para a minha formação como pessoa neste mundo.

As professoras formadoras do Curso de Educação Étnico-Racial (TAC), Ana Carolina e Tamires, que nas viagens para a cidade de Tapiratiba proporcionaram boas discussões sobre a temática racial e sobre a vida.

Outro grupo de mulheres poderosas na minha vida, as minhas supervisoras de estágio: Eliana, Rita, Thaís e Ester, que no meu período como estagiária na antiga Coordenadoria de

Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade da UFSCar, foram como professoras contribuindo muito para minha aprendizagem nas questões étnico-raciais.

As mulheres que conheci na cidade de Atlanta: Renata, Aline e Taiane, que com suas diferentes personalidades me completavam como uma família, sempre presentes nos momentos dessa experiência e permitiram que essa bagagem fosse leve e divertida, além de frisaram a importância de acreditarmos nos nossos sonhos.

Ao Hasan, Natalie e Gabriel que em Atlanta me mostraram que a diáspora é muito importante e potente, pois conseguimos que entre um Paquistanês, uma Americana e um Brasileiro, diálogos e entendimentos sempre, além de trocas culturais e sonhos ao longo dessa jornada.

Meu amigo da graduação de Filosofia, Alfredo, que todos os dias me perguntava sobre o andamento da dissertação e da graduação, não deixando de incentivar e de me enviar palavras de motivação.

À professora Joyce Elaine King que supervisionou meu período em Atlanta e fez parte da minha banca de qualificação, juntamente com o professor Válter Silvério, e a professora Eva Aparecida da Silva, que contribuíram para os diálogos e reflexões acerca do Brasil e dos Estados Unidos.

Funcionários (as) da UFSCar que sempre foram prestativos em fornecerem as informações necessárias quando solicitados.

Por último, não menos importante, ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, ao próprio autor e a CAPES, que fomentaram para que esse estudo fosse realizado.

O racismo no Brasil não se caracteriza pela covardia. Ele não se assume e, por isso, não tem culpa nem autocrítica. Costumam descrevê-lo como sutil, mas isto é um equívoco. Ele não é nada sutil, pelo contrário, para quem não quer se iludir ele fica escancarado ao olhar mais casual e superficial.

(Abdias do Nascimento)

RESUMO

O presente trabalho compõe a pesquisa intitulada “Conhecimento, pesquisa e inovações curriculares na formação de professores para a diversidade étnico-racial no ensino superior: questionamentos e contribuições das matrizes étnico-raciais e culturais, de saberes africanos e afrodescendentes”, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), do qual participo. Esse projeto é fruto do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, pelo fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sendo assim, o estudo está dividido em três seções: Um histórico sobre a trajetória de vida de Abdias do Nascimento, uma revisão bibliográfica em dois bancos de dados virtuais: Institute of Education Sciences (ERIC) e Scientific Electronic Library (SCIELO), buscando apresentar o contraste da produção acadêmica entre Brasil e Estados Unidos e o histórico do Ensino Superior no Brasil e Estados Unidos, procurando apresentar alguns aspectos sobre as relações da população negra ao acesso à educação de nível superior. Finalizando com as Considerações Finais sobre esse estudo e suas reflexões. Buscou-se ao longo deste trabalho apresentar sínteses históricas acerca dos desafios da população negra ao acesso ao Ensino Superior.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino superior; Descolonização; Currículo e Diversidade.

ABSTRACT

This paper is a result of a research entitled "Knowledge, research and innovation in teacher education for ethnic-racial development in higher education: questionings and contributions of the ethnic-racial and cultural matrices of African and Afro-descendant knowledge", from the Center for Studies Afro-Brazilians (NEAB) of the Federal University of São Carlos (UFSCar), in which this project is the result of the Academic Development Program Abdias Nascimento, for the grant of the Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). Thus, the study is divided into three sections: First, a Abdias Nascimento's biography, second a review literature from data bases: Institute of Educational Sciences (ERIC) and Electronic Scientific Library (SCIELO), and the history of Higher Education in Brazil and United States ; Finishing with reflexions about higher education and race relations. Throughout the paper it was presented historical syntheses on the challenges of the black population to get access to Higher Education.

Keywords: Teacher training; Higher education; Decolonization; Curriculum and Diversity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos Selecionados para Revisão – Banco de Dados ERIC.....	61
Quadro 2 - Selecionados para Revisão – Banco de Dados Scielo	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AERA – American Research Association

AI5 – Ato Institucional n. 5

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

ERIC – Institute of Education Sciences

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

GSU – Georgia State University

HBCU – Histórico Black Colleges

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IPEAFRO - Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

NAACP – Associação Nacional para o avanço das pessoas de cor

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONU – Organização das Nações Unidas

PDT – Partido Trabalhista Brasileiro

PL – Projeto de Lei

ProUni – Programa Universidade para Todos

PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SciELO – Scientific Electronic Library

SEDEPRON – Secretaria Extraordinária para Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras

SEF – Fundação Sulista de Educação

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

TEN – Teatro Experimental do Negro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UnB – Universidade de Brasília

Unia – Associação Unida pela Melhora do Negro

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 .ABDIAS DO NASCIMENTO E O PAN-AFRICANISMO NO BRASIL.....	16
1.1. Pan-Africanismo e suas origens	45
1.2. O Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento	52
1.3 Georgia State University – Atlanta – Estados Unidos.....	54
2. DIVERSIDADE, DESCOLONIZAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: CONTRASTES BRASIL E ESTADOS UNIDOS	57
2.1 Revisão Bibliográfica.....	57
2.2 A Justiça Social e o Ensino Superior.....	67
2.3 Descolonização e Ensino Superior	79
2.4. Diversidade no Ensino Superior	88
3.1 O Ensino Superior no Brasil	112
3.2. Ensino Superior nos Estados Unidos.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte do projeto intitulado “Conhecimento, pesquisa e inovações curriculares na formação de professores para a diversidade étnico-racial no ensino superior: questionamentos e contribuições das matrizes étnico-raciais e culturais, de saberes africanos e afrodescendentes”, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), do qual participo. Esse projeto é fruto do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, pelo fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Sendo assim, o estudo está dividido em três seções. A primeira, intitulada “Abdias do Nascimento e o Pan-Africanismo no Brasil”, faz um histórico sobre a trajetória de vida de Abdias do Nascimento, a respeito de sua luta pelos direitos civis da população negra, a filosofia do Quilombismo, a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN) e seu período de exílio nos Estados Unidos, apresentando de como de alguma forma o autor foi alterando seu pensamento ideológico e construindo seu papel como liderança do pensamento negro brasileiro. Também, há um breve histórico do movimento Pan-Africanista e suas origens, que mostra a potencialidade do movimento da Diáspora Africana. Além de apresentar os aspectos e objetivos do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento e o intercâmbio realizado na cidade de Atlanta, Estados Unidos, durante o ano de 2017.

Já na segunda seção foi realizada uma revisão bibliográfica em dois bancos de dados virtuais: Institute of Education Sciences (ERIC) e Scientific Eletronic Library (SCIELO), buscando apresentar o contraste da produção acadêmica entre Brasil e Estados Unidos, a partir de três expressões que foram sugeridas pela supervisora estadunidense, durante o período do intercâmbio. Essas produções sugerem algumas linhas de reflexão sobre a temática racial no Ensino Superior, dentre elas, as narrativas de docentes negros e suas experiências nas Universidades norte-americanas e o impacto destas presenças nessas instituições.

As expressões, Justiça Social e Ensino Superior; Descolonização e Ensino Superior; e Diversidade e Ensino Superior, utilizadas, procuraram mostrar o debate e seus contrastes, com relação à temática no Ensino Superior. De acordo com Bell (1997), o termo “social justice” é uma visão de sociedade equânime, em que os indivíduos são fisicamente e psicologicamente seguros, sendo que a distribuição dos recursos é igual para todos. Após o atentado ao *World Trade Center*, em 2001, o termo passou a ser utilizado para compreender como os professores deveriam ensinar suas crianças para essa visão de sociedade. No Brasil, o termo aparece na Constituição Federal Brasileira de 1988, como um de seus pilares.

[...] o conteúdo da justiça social pode ser extraído dos princípios que, de alguma

maneira lhe guardam correspondência, caso do art. 3º, da Constituição Federal, que expressa em seus incisos os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, do art. 170, da Constituição Federal, que traz os conceitos de ordem econômica, valorização do trabalho humano, livre iniciativa, existência digna, justiça social e princípios do art. 193 que trabalha com os objetivos do bem-estar e que expressamente menciona a justiça social (JUNKES, 2005 *apud* LOPES, 2018).

As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, após anos de tramitações e negociações, foram promulgadas, atendendo a uma antiga reivindicação dos movimentos negro e indígena no Brasil, para inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas, nos currículos escolares e universitários. Ainda no âmbito normativo, é importante destacar algumas das orientações das Diretrizes que estão diretamente relacionadas ao tema de discussão proposto neste projeto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais indicam a necessidade de articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 23). Indicam também a inclusão da discussão da questão racial e o estudo das contribuições de africanos e afrodescendentes nas diferentes áreas de conhecimentos, como parte integrante da matriz curricular de todos os cursos universitários, notadamente nos cursos de licenciatura, nos processos de formação continuada de professores, inclusive dos docentes no ensino superior.

Nilma Lino Gomes no artigo “relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos” discute as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira e enfatizou a possibilidade da mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental. (GOMES, 2012 *apud* LOPES, 2017).

A terceira seção, “O Ensino Superior e o Racismo: Histórico Brasil e Estados Unidos”, também recorre a um histórico do Ensino Superior no Brasil e Estados Unidos, procurando apresentar alguns aspectos sobre as relações da população negra ao acesso à educação de nível superior.

Finalizando com as Considerações Finais sobre esse estudo e suas reflexões.

1 ABDIAS DO NASCIMENTO E O PAN-AFRICANISMO NO BRASIL

Nesta seção compilarei fatos sobre a trajetória de vida de Abdias do Nascimento e sua história no movimento Pan-Africano no Brasil, buscando elucidar algumas questões sobre as mudanças em seus discursos ideológicos ao longo dessa trajetória, porém não pretendendo esgotar esses estudos, mas refletir a partir de pesquisas que trataram sobre a vida do autor, tais como: Macedo (2005) e Custódio (2011).

Ainda trago um breve histórico sobre o movimento Pan-Africanista pelo mundo e seus principais idealizadores. Também, apresento Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, do qual faço parte, tendo realizado um estágio na Georgia State University (GSU), em Atlanta, Estados Unidos, no ano de 2017.

Início com a frase do também Pan-Africanista e amigo de Abdias do Nascimento, Molefi Kete Asante, professor do Departamento de Estudos Afro-Americano da Universidade de Temple, na Filadélfia: “Quem foi Abdias do Nascimento?”.

Nascido em Franca, interior do Estado de São Paulo, em 14 de março de 1914, segundo filho de Georgina Ferreira do Nascimento e José Ferreira do Nascimento, neto de escrava, raptada por portugueses, avó Esmênia.

Éramos seis irmãos e uma irmã - uma família negra e pobre; desde a infância, os pés descalços, tentávamos contribuir, eu e o irmão mais velho, para a magra economia da casa. Ele, aprendiz de alfaiate; eu, entregando leite e carne às portas das casas burguesas da cidade, isto bem cedinho, antes de começar as aulas do grupo escolar, às oito da manhã... Ganhava alguns tostões nessas tarefas e outros tantos no período da tarde limpando o consultório de um médico ou lavando vidros vazios e entregando remédios para a freguesia de uma farmácia... (NASCIMENTO, 1980, p. 11).

Abdias relata a razão pela qual lutou a vida inteira contra o racismo no país, a partir de um episódio em que sua mãe sai em defesa de um garoto órfão e negro de seu bairro.

[There is] a striking incidence from my childhood that I always remember whenever I speak of that period. I had a mate called Fillisbino, who was very poor and, moreover, was an orphan. Nobody knew exactly how he survived, because he went about all in rags, [...], and the poor thing made the greatest sacrifice to go to school, because he did not have the least means. There was also the mother of another classmate, a woman who was the very spirit of pork. I do not know why the hell, one day she got into trouble with Fillisbino and, in the middle of the street, began to beat the boy, giving him a terrible beating while people watched with much passivity and indifference. But my mother, when she saw the situation of violence and cowardice, came to Fillisbino's rescue. It was the first time I saw my mother get into a fight with someone and she was like a wild animal. (OGUNBIYI *apud* NASCIMENTO, 2006, p. 51).

Aos quinze anos fez um curso técnico de contabilidade e ao terminar o ensino médio deixou a cidade de Franca e se alistou no serviço militar, participando das revoluções de 1930 e 1932, como parte da Frente Brasileira Negra. “As militant “fighting discrimination at every opportunity”, he was arrested several times and finally excluded from the Army” (TOTH,

1997, p. 71).

Aos 24 anos, Abdias se formou em Economia pela Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Durante seu período como estudante de graduação foi condenado pela Segurança Nacional por incentivar a luta pelo fim do governo ditatorial de Getúlio Vargas. Nesse momento, Abdias conheceu Sebastião Rodrigues Alves, que se tornaria seu companheiro no ativismo em que o autor se inseria na época.

Pelo seu alistamento ao serviço militar podemos sugerir que Abdias buscava uma ascensão social, visto que a ideia do Exército, para os jovens de origem social baixa seria uma possibilidade de mudança daquele contexto. Mas também, a sua participação na Frente Negra demonstram uma flutuação de um Abdias jovem que ainda não estava convicto de quais seriam suas pautas políticas.

Porém, ele caminha para o Integralismo da Frente Negra Brasileira (Macedo, 2005), com um discurso nacionalista e de caráter anti-imperialista defendida pelo grupo.

[...] O Integralismo, segundo nos informa Macedo, também seria essencial para incorporação dos valores de nacionalismo na formação de Nascimento, valores estes que seguiriam por toda sua trajetória intelectual e apareceriam, como também ressalta Guimarães (2002; 2005), no posterior conceito de *quilombismo*. (CUSTÓDIO, 2011, p.29).

Mas, no final da década de 1930, Abdias vai se afastando das ideias pautadas pelo Integralismo, pois essa organização estava cada vez mais difundindo ideias racistas alemãs Hitlerianas. E, com a ditadura instaurada no Brasil, essas organizações foram proibidas durante esse período, aumentando ainda mais seu distanciamento do grupo.

É no Congresso Afro-Campineiro, em 1938, que para Macedo (2005), Abdias adentrou na fase do ativismo para as questões raciais, sendo nele que Nascimento conhece Aguinaldo Camargo, que viria a ser seu parceiro na criação do Teatro Negro Experimental (TEN).

Para Custódio (2011) essa ida à Campinas se deu por medo da perseguição policial que estava instaurada no Rio de Janeiro, por conta da ditadura militar, e não por uma racionalidade de Abdias, mas devido à conjuntura em que se encontrava, o autor se dirigiu a cidade do interior de São Paulo. Quando em 1939, retorna ao Rio de Janeiro, Abdias conhece Guerreiro Ramos, que recém-chegado da Bahia cursava a faculdade de Ciências Sociais, na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.

De acordo com Macedo (2005), a produção intelectual de Abdias teve início na década de 1940, quando ele começou a publicar e a sistematizar suas ideias nos jornais, tais como: Diário Trabalhista, Folha Carioca, Folha do Rio, Quilombo, A situação, Diário do Rio, O Jornal e O Sol.

Com antecedentes dessa qualidade, aliados à minha experiência biográfica, e ainda acrescidos com o meu testemunho da existência levada pelo povo afro-brasileiro, não tenho base nem razões para aceitar a versão mitigada, rosificada da escravidão no Brasil. E sem qualquer propósito de elevar à glorificação a ideia do auto-sacrifício considero, contudo, indispensável evocar sempre, lembrar continuamente, o processo de massacre coletivo dos negros que ainda se encontra em plena vigência. (NASCIMENTO, 1980, p. 12).

Em Outubro de 1944, Nascimento fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN). A proposta tinha como objetivo um espaço para dramaturgia e teatro para negros que eram excluídos desses espaços. Conquistou o respeito dos críticos e de seus colegas de profissão, além de promover a inserção desta população nos espaços predominantemente ocupados pela população branca.

Abdias regressa ao Brasil e é preso, em razão de incidentes de combate à discriminação racial, e na penitenciária do Carandiru Abdias começa o seu experimento de teatro com os presos, que ficou conhecido como “Teatro do Sentenciado”, e quando sai da prisão traz consigo uma vontade de inserir o negro no teatro, fundando nessa época o Teatro Experimental do Negro (TEN), especificamente em 1944. O TEN buscava resgatar os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, negados por uma sociedade dominante, sendo assim, o TEN tinha o objetivo da valorização social do negro no Brasil. O TEN foi o responsável por diversos espetáculos, mas também ministrava cursos, como os de história da África e também ensinava a ler. Além disso, foi fundado o Comitê Democrático Afrobrasileiro em 1945. (TEIXEIRA; FLORES, 2016, p. 169).

Nesse período na prisão, anterior a criação do teatro, o autor teve contato com obras dos intelectuais Arthur Ramos e Gilberto Freyre iniciando assim, Abdias nas ideias sobre as relações raciais, democracia racial e culturas negras no Brasil.

A criação do TEN, em 1944, possibilitou ao grupo a organização de eventos, que pautassem a situação da população negra naquele contexto e iniciou o contato do grupo ao ativismo negro, dentre os eventos estavam: Convenção Nacional do Negro, na cidade de São Paulo, em 1945 e no Rio de Janeiro, em 1946; a Conferência Nacional dos Negros, também nessas cidades, em 1949, e o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro, em 1950.

O que é o TEN? Em termos dos seus propósitos ele constitui uma organização complexa. Foi concebido fundamentalmente como instrumento de redenção e resgate dos valores negros africanos, os quais existem oprimidos ou/e relegados a um plano inferior no contexto da chamada cultura brasileira onde a ênfase está nos elementos de origem branco europeia. Nosso Teatro seria um laboratório de experimentação cultural e artística, cujo trabalho, ação e produção explícita e claramente enfrentavam a supremacia cultural elitista-arianizante das classes dominantes. O TEN existiu como um desmascaramento sistemático da hipocrisia racial que permeia a nação. Havia e continua vigente uma filosofia de relações de raças nos fundamentos da sociedade brasileira; paradoxalmente, o nome dessa filosofia é "democracia racial". "Democracia racial" que é um mero disfarce que as classes branco/brancóides utilizam como estratégia, sob o qual permanecem desfrutando "ad aeternum". (NASCIMENTO, 1980, p. 53).

Outro propósito do Teatro Experimental do Negro era o de alfabetizar os negros que frequentavam aquele espaço, engajando-os na luta pelos direitos civis e dando a eles uma

oportunidade de se tornarem atores e atrizes, aquém dos papéis impostos pela sociedade, tais como: empregadas domésticas, porteiros e etc.

Na rota dos propósitos revolucionários do Teatro Experimental do Negro vamos encontrar a introdução do herói negro com seu formidável potencial trágico e lírico nos palcos brasileiros e na literatura dramática do país. Transformou várias empregadas domésticas - típicas mulheres negras - em atrizes, e muitos trabalhadores e negros modestos, alguns analfabetos, em atores dramáticos de alta qualidade. A existência desses atores e atrizes de valor reconhecido demonstrou a precariedade artística do costume, no teatro brasileiro, de brochar de preto a cara de atores brancos para interpretar personagens negros de responsabilidade artística. A atuação do intérprete negro tornou também obsoleta aquela dominante imagem tradicional de a pessoa negra só aparecer em cena nas formas estereotipadas - o personagem caricatural ou o servo domesticado. (NASCIMENTO, 1980, p. 55).

Entre 1940 e 1950, as ideias pautadas pelo grupo eram a construção de uma elite intelectual negra nos termos da época. Embasados pela ideologia de democracia racial, o TEN preconizava uma “elevação da raça”, adestramento dessa população à cultura e educação, aos moldes da classe média da década.

No início dos 1950, Abdias escreveu a peça *Sortilégio* (Mistério Negro), em que relata a história de Dr. Emanuel, um afro-brasileiro que experiencia em uma bruta abordagem policial o que é ser negro no Brasil. Emanuel tenta possibilidades de se tornar aceito na sociedade branca eurocêntrica, por meio da educação formal, graduando-se como advogado.

Ele se recusa a se casar com uma mulher negra, Ifigênia, casando-se com uma mulher branca, chamada Margarida. Essa união sem amor leva Emanuel a acusar sua esposa de abortar seu filho. Por acidente, ele acaba matando Margarida e se deparando com o pânico daquela situação, se suicidando. A ironia da peça mostra Emanuel retornando às suas origens Africanas para então encontrar a paz. Para Macedo (2006), o *Sortilégio* representou o segundo momento da modernidade negra no TEN, mostrando um impasse das relações raciais entre negros e brancos no país.

Ritual is a prominent aspect of this play. Dr. Emanuel’s death can be explained as a form of ritual to appease the Afro divinity, Exu. His death is thus significant in many ways: One, it is a well-deserved punishment for the way he lived his life, especially for despising the Afro-Brazilian religion. Two, it is a source of relief for him as escape from his pursuers. Finally, it is a way to put an end to his dilemma and suffering, for death is finality. It can similarly be interpreted as affording him the opportunity to go and rest as the Yoruba believe that death leads to rest in the world beyond. (OMOTESO, 2014, p. 31).

Essa parte artística de Abdias aponta, segundo Custódio (2011), foi uma escolha certa na vida do autor, pois ao longo de sua trajetória, o artista Abdias do Nascimento caminhou em paralelo com sua parte ativista. Dando espaço a interpretação de que essa inserção artística foi a que levara Abdias aos Estados Unidos, na época de seu exílio, inserindo-o no contexto internacional.

As experiências de Nascimento no Teatro Experimental do Negro e nos artigos

publicados em revistas e jornais proporcionaram a publicação do “Quilombo: vidas, problemas e aspirações do negro”, que, segundo Macedo (2006), era um informativo sobre o grupo. Abdias saiu como diretor responsável na primeira edição, no texto há a crítica aos que julgavam que o TEN estava “criando um problema de raça no país”. A mensagem do periódico era voltada para os próprios negros, para lembrá-los dos seus direitos civis e humanos.

Com relação ao Quilombo, Abdias desenvolve o conceito de Quilombismo, que parte da premissa de que a organização social, econômica e política dos Quilombos surgiram com base nas organizações africanas, sendo assim, uma possibilidade de criação de novos modelos de sociedade. Os editoriais eram sempre escritos por Nascimento e buscavam chamar a atenção para aquilo que era visto como questões e acontecimentos latentes para a população negra no momento. As colunas que compunham o jornal tentavam dar conta da atuação dos negros, no Brasil e exterior, nas mais diversas facetas da sociedade, havendo as permanentes e as intermitentes. Gostaria de chamar a atenção para uma permanente intitulada “Democracia Racial”, cuja referência a esse termo nos fornece uma pequena demonstração da penetração desse conceito aquela época, tanto entre negros como brancos. (MACEDO, 2006, p. 151).

Nesse período como jornalista do Quilombo, Abdias e seus companheiros trouxeram entrevistas de intelectuais da época, como Arthur Ramos, Joaquim Ribeiro, Guerreiro Ramos, Thales de Azevedo, o que nos aponta uma possível busca pela democratização do debate das ideias de democracia racial e o seu papel nessa difusão, ideais instaurados pelo TEN.

Macedo (2006), também relata que havia um intercâmbio de autores negros de outros países, como França e Estados Unidos, que publicavam entrevistas com afro-americanos da época demonstrando assim o interesse de Abdias para as relações raciais dos afro-americanos nos Estados Unidos.

Para Abdias, o TEN e a sua existência possibilitaram a discussão sobre o mito da Democracia Racial no país, revelando as ideias de progresso e harmonia apresentadas por autores como: Gilberto Freyre (a noção de portugueses, indígenas e africanos vivendo em absoluta harmonia, em seu livro *Casa Grande e Senzala*); Jorge Amado (seu estereótipo da mulher negra sexualizada e principal objeto do processo de miscigenação; e a do fotógrafo francês Pierre Verger (em *Ifé*, que promoveu Salvador – BA como uma terra em que escravizados supostamente viviam felizes numa sociedade livre de racismo).

Esse período da história de Abdias nos leva a duas interpretações sobre o entendimento do que foram as mudanças dos discursos do autor ao longo de sua trajetória. Segundo Custódio (2011), na atuação e criação do TEN, Abdias liderava e orientava o grupo de acordo com os ideais de Guerreiro Ramos, o que refletiu também em seus discursos no final dos anos 1960. A segunda interpretação são suas ideias de negritude e identidade negra, que estão pautadas durante os anos de 1940 e 1950, na perspectiva, denominada por Macedo

(2005) de “democracia racial negra”; que também são rompidas na década de 1960, por Nascimento, que adota elementos de resistência e revolta, ideias presentes no livro “Genocídio do Negro Brasileiro – Processo de um Racismo Mascarado”, de 1978.

Após o Iº Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo TEN, que teve como um dos seus colaboradores, o sociólogo e amigo até então de Abdias, Alberto Guerreiro Ramos, no Rio de Janeiro, em 1950. Até esse momento, Ramos, havia se aproximado do TEN, apenas por meio de alguns artigos no Jornal Quilombo, mas nesse evento foi convidado por Nascimento para ser diretor do recém criado Instituto Nacional do Negro, que de acordo com Custódio (2011), Guerreiro Ramos tinha interesse nesse cargo como uma oportunidade de ampliação de seus contatos com intelectuais e de sua formação intelectual.

Ainda Custódio (2011), Guerreiro Ramos propõe ao TEN a ideia da *intelligentsia negra*, que seria a criação de uma elite intelectual negra, mas que ao mesmo tempo haveria um princípio de equilíbrio e harmonia social, tendo um papel de revitalização do Ocidente, e de elevação social e harmônica da população negra.

Esta visão de elite negra de Guerreiro, segundo o autor, não estava em contradição com certos estigmas e preconceitos do autor, em especial acerca das religiões africanas e na crença de uma “suposta incapacidade da população de cor” (Maio, 1997:282). Guerreiro se utiliza da ideia de negritude, que não se confundia com a retomada dos valores africanos, e sim como processo de valorização estética do negro, “da eliminação de complexos e frustrações da população de cor, de preparação do negro para uma sociedade que sofria profundas transformações sociais” (Maio, 1997:278). A elite negra, dentro do “mito da negritude”, teria a missão de combinar aspectos particulares da cultura brasileira com conhecimento de caráter universal, ou seja, incorporar e reinterpretar as concepções de intelectuais africanos, como os líderes da “negritude” francófona. Guerreiro Ramos, no final dos anos 1940 e início de 1950, via na ideia de elite negra, em sua existência e missão, uma forma de implantação definitiva de uma “verdadeira democracia racial no país”. Como Maio ainda nos indica, para Guerreiro a elite negra, representada pelo TEN, teria papel de “superar a distância entre o ‘negro legal’ e o ‘negro real’, entre a libertação política formal e a manutenção das disparidades por uma tradição católica tolerante e integradora, acompanhada de uma história de intensa miscigenação (Maio, 1997:298)”. (CUSTÓDIO, 2011, p. 37).

Essa ideia de uma democracia racial negra, nas décadas de 1940 e 1950, corroboraram para a abertura da integração dos intelectuais negros da época, que para Custódio (2011), esse projeto de uma elite negra, dirigente e pensante, partia do princípio da igualdade, que seria a ideia da democracia unir e determinar as regras do jogo, porém seria pela diferença que esse projeto iria se desenvolver.

Um dos indícios desse ideal da democracia racial negra na visão de Abdias aparece em um dos primeiros estudos sobre o TEN, realizado por Luís Aguiar Costa Pinto, de 1943. Nele, o autor apresenta uma frase de Nascimento sobre os anseios do grupo, que segundo Custódio (2011), seria uma intenção de “adestramento” das camadas populares negras para um

comportamento de classe média. “Essa posição, apesar de crítica, dá sentido para que possamos sugerir uma abordagem sobre um projeto de grupo, e não somente de escala individual ou isolada, que envolveria as ideias de Guerreiro Ramos”. (CUSTÓDIO, 2011, p.39). Para Macedo (2005), os intelectuais do TEN tinham como objetivo não confrontar os intelectuais brancos, mas sim atraí-los para o grupo.

Esse desejo de integração, reconhecimento e aprovação é descrito por Custódio (2011), como sendo uma espécie de “jogo de cintura” do grupo para inserção aos grupos de intelectuais brancos, não descartando a invisibilidade dos negros nessas produções de pensamentos. Mas, para Macedo (2005), essa articulação com os grupos de intelectuais brancos possibilitava ao grupo circular algumas pautas políticas, na ideia de preconceito e de discriminação no Brasil.

É no I Congresso do Negro Brasileiro que a divergência entre as ideias da democracia racial negra e de uma elite intelectual negra, proposta pelo grupo e por Nascimento, ficam evidentes. Custódio (2011) aponta para uma mudança pautada na ideia da “diferença”, que para o autor surge na questão da negritude e formalização de uma identidade negra, trazidas por Nascimento em seu discurso de abertura, quando ele propõe “uma nova liderança negra”.

Propondo uma “nova fase para os estudos dos problemas das relações de raça”, no Brasil, Abdias e o TEN buscavam naquele congresso protagonizar os negros como sujeitos teóricos dos próprios estudos raciais no país, pautados no ideal de negritude.

Porém, Custódio (2011), mostra que a pauta desse ideal foi um dos pontos principais de divergência entre os integrantes do TEN e outros presentes no Congresso.

Além de envolver uma complicada relação com ideia de raça, o que certos setores mais conservadores abominavam, ela construía a base para diferença dentro da igualdade, ou seja, as bases de uma identidade própria cultural que tentava se afirmar naquele cenário da democracia racial. (CUSTÓDIO, 2011, p.45).

Em umas das discussões durante o evento, a figura de Guerreiro Ramos aparece também nessa contradição do ideário da “democracia racial negra”, pois o autor propõe a criação de um Congresso Internacional de Relações Raciais, tendo a UNESCO como a principal fomentadora deste evento. Contudo, um dos relatores presentes, Darcy Ribeiro, apontava na leitura, que a proposição de Guerreiro Ramos indicava uma ideia conservadora dessa ideologia, entretanto Custódio (2011) relata também a presença de outro sociólogo, Costa Pinto, que interveio Darcy, argumentando de que seria uma proposta que consolidaria a UNESCO nos estudos sobre relações raciais, mas essa intervenção teria como cunho o interesse do sociólogo em fazer parte desta pesquisa fomentada pelo UNESCO, o que também

seria de Guerreiro Ramos.

Para Maio, o projeto UNESCO seria fruto de competição entre diversas propostas, e Guerreiro Ramos oferecia um contraponto a propostas dos intelectuais do sudeste (Maio, 1997:262). Ou seja, o Congresso de 1950 seria um passo na construção da *intelligentsia* negra, como o autor aponta nos textos anteriores presentes na coletânea “Relações de Raça”. Ainda, o projeto de Guerreiro não teria vingado, e ele se tornaria crítico severo dos estudos realizados nessa pesquisa, o que corroboraria para demonstrar o impacto da mesma (Maio, 1997). (CUSTÓDIO, 2011, p. 46).

Macedo (2005) aponta que nesse momento Abdias não estava construindo uma imagem de si como intelectual, mas um caminho nos seus discursos realçava a ideia da diferença, e da valorização de uma identidade negra, que são indicadas na introdução de seu livro “O Negro Revoltado”. Custódio (2011) sugere que os termos “ativistas negros” e os “homens da ciência” presentes no texto seriam uma resposta aos embates intelectuais e políticos durante o Congresso, entre Guerreiro Ramos e Costa Pinto.

Ainda neste evento, Abdias indica a organização de um Museu de Arte Negra, após a discussão da tese de Mário Barata sobre “A escultura de origem africana no Brasil”. Barata mostrou três tendências, sendo elas: uma geométrica, realista e expressionista. No final de sua fala, Mario comentou sobre a falta de um museu de arte Negra em que pudessem estudar esses movimentos das esculturas na vida do povo negro e de toda sociedade. Diante desta fala, Abdias pensou na possibilidade de um museu dedicado à Arte Negra.

No Correio da Manhã, periódico brasileiro existente entre 1901 até 1975, na cidade do Rio de Janeiro, artistas e intelectuais passaram alguns meses, analisando a possibilidade da construção deste Museu.

O sociólogo Diégues Júnior, por exemplo, referiu que “do negro livre, do negro artista, pouco se conhece”, enquanto o pintor Loio Pérsio, na mesma linha de argumentação, afirmou que “um museu de arte negra viria, de fato, satisfazer uma necessidade secular: o conhecimento das artes e da civilização brasileira, sob o ângulo estritamente racional”. (...) dentro do que se entende modernamente por museu, isto é, não só o acervo de documentos e monumentos, mas a sede de atividades técnicas e científicas paralelas poderá trazer grande contribuição no campo das pesquisas, inventário, classificação, informação e divulgação dessas artes (negras). (NASCIMENTO, 1980, p. 111).

A ideia de Abdias era indicar ações e reflexões pedagógicas acerca da arte da população negra e de outros povos que foram influenciados por esta população, revalorizando suas manifestações culturais, com exposições permanentes e apresentando a contribuição desses povos para a formação da cultura brasileira.

Nascimento não tinha a noção de criar uma *intelligentsia* negra, como revela Custódio, todavia a ideologia estava presente em seus discursos a partir de suas produções no final da década de 1960. “Nascimento naquele momento continuava sendo e se vendo como um “artista e ativista negro”. (CUSTÓDIO, 2011, p. 49).

Mas, como essa imagem de liderança negra é reconstruída pelo autor após esse evento? Ainda, Custódio (2011) expressa que sem a noção de negritude essa ideia não faria sentido naquele contexto, mas sim que foi essencial para a reconstrução de seu discurso ideológico sobre a noção de cultura negra e a noção do protagonismo negro na sociedade.

Essa ruptura de Abdias com a democracia racial e o discurso da mestiçagem alterou a concepção do autor concebida acerca de seu ativismo, entre 1950 e 1968. O que Custódio (2011) preconiza é que foi pela via da cultura, com a noção de cultura negra, que Nascimento construiu seu discurso ideológico que caminhou até o final da década de 1960, sendo o marcador da diferença da negritude modificado para o sentido de resistência, que posteriormente será entendido pelo autor como identidade negro-africana, presente nos discursos Pan-Africanista.

O período em que esse corte acontece é contextualizado por Custódio (2011) trazendo o ano de 1964 e o golpe militar, como um importante acontecimento para a “emergência do protesto negro”, no sentido de crítica ao pensamento da democracia racial, instaurando essa imagem tanto na academia, com Florestan Fernandes e Ianni, mas também, no ativismo negro.

Até este momento, com a tomada de poder pelos militares, embora Nascimento tenha continuado seu trabalho com o TEN; e apesar de Aguinaldo Camargo ter falecido e Guerreiro Ramos se autoexilado; Abdias continuara com o projeto do Museu de Arte Negra. Contudo, o cerco se intensificou após sua participação no Seminário Internacional de Cultura Africana, na cidade do Rio de Janeiro e da parceria entre o Governo brasileiro e a UNESCO, a qual o autor e Marietta Campos denunciaram o Ministro das Relações Exteriores que impedira a participação da comunidade negra no evento. Nascimento e Marietta obtiveram o apoio do poeta e arquiteto do Movimento da Negritude Aimé Cesáire, durante esse episódio.

A ditadura militar torna oficial a imagem de um país sem conflitos raciais, étnicos e sociais. Essa imagem alastrada via discurso oficial e mídia acaba criando obstáculos para a efetivação da proposta da democracia racial pelas vias democráticas, como estava sendo construída nos anos 1940 (Macedo, 2005). Também como é sabida, a ditadura impôs fechamento sobre qualquer tópico que pudesse “incitar conflito ou subversão ideológica”, dentre elas a crítica à discriminação racial. Organizações políticas não poderiam vingar em um contexto onde qualquer agremiação crítica era vista como subversiva. (CUSTÓDIO, 2011, p. 56).

Enquanto o Seminário Contra o Apartheid, Colonialismo e Racismo, em 1966, que ocorreu simultaneamente no Brasil, com a visita do Ministro da África do Sul sob o regime do Apartheid., Abdias e o Teatro Experimental do Negro protestaram no Teatro Santa Rosa, no Rio de Janeiro, publicamente contra essa presença.

Aqui podemos relacionar que foi por meio da esfera cultural que Abdias rompe com o ideológico dos discursos da democracia racial. Ao longo dele, Custódio (2011) indica que a

construção de uma identidade negra próxima de uma perspectiva multicultural, cresce nos discursos de Nascimento, demonstrando que não foi por meio da política ou da economia, mas sim pelo viés cultural que ocorreu essa mudança.

A negritude se transforma em cultura e consciência negra, e estas ganham a força ideológica da noção de “resistência”, que marcaria a vida do negro na história do país. Ademais, além da ideia de ser cultura “ambiente privilegiado”, para entender e desenvolver plataforma das pautas políticas do autor é nela que Nascimento consegue expressar sua produção de modo amplo e angariar espaços de posicionamento pessoal. Teatro, artes plásticas e poesia, são expressões artísticas que florescem também nesse momento entre 1966-1968, no qual Nascimento começa a engendrar para si um discurso de intervenção política mais ampla. No entanto, aquela ruptura ideológica teria que esperar suas experiências no exterior para adquirir sentido que orienta seu discurso subsequentes: cultura negra pan-africanista e a emergência do conceito de *quilombismo*. (CUSTÓDIO, 2011, p.59).

Em 1968, a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP) convidou Abdias para uma palestra sobre Negritude. O Reitor banuiu o uso do auditório por eles, porém a palestra foi realizada no pátio da Universidade, apesar da repressão. Também, neste mesmo ano, o Ato Institucional n. 5 (AI5) foi sancionado, proibindo atividades de cunho político e intensificando a repressão por parte da polícia.

O Governo do general Médici, em 1969, proibiu a publicação e circulação de notícias sobre Indígenas, esquadrões da morte, guerras, movimento negro e discriminação. Com esse clima político instaurado, Abdias foi convidado pela *Fairfield Foundation*¹, por intermédio de Judith Gleason, que o conheceu em meados dos anos 1960, no Rio de Janeiro, em Nova Iorque, a ministrar palestras na Instituição.

A ausência de liberdade e de garantias para um trabalho desse tipo, derivado do reforço repressivo de fins de 1968, me conduziram aos Estados Unidos desde aquela data, e com isto o Museu de Arte Negra, como também o Teatro Experimental do Negro, como instituições visíveis, deixaram de existir. Porém, visto de outra forma, as atividades do TEN e do MAN tiveram prosseguimento noutro contexto, na luta mais ampla do pan-africanismo. (NASCIMENTO, 1980, p. 112).

Sua estadia nos Estados Unidos se prolongou ao que Custódio (2011) chama de autoexílio, a partir de um depoimento feito pelo autor James Green a ele: “[...] considero como autoexílio, pois acho que no caso dele [Nascimento], não existia as possibilidades de seguir falando sobre as questões raciais, e por isso, [...], percebia que era melhor ficar”. (CUSTÓDIO, 2011, p.65)

Com vários convites feitos pelo Departamento de Artes Dramáticas de Yale e o Centro de Humanidades da Universidade de Welelan, em Connecticut, aqui mais uma vez apontamos a cultura como forma de ativismo do autor, para a inserção nas questões

¹ Essa instituição é financiada pela família Fleischmann, do ramo das bebidas, nos Estados Unidos. Segundo, Custódio (2011), Abdias foi por intermédio de uma bolsa que consistiria no intuito da instituição de receber personalidades, intelectuais e artistas de diferentes partes do mundo, para desenvolverem projetos pessoais nos Estados Unidos.

internacionais sobre as relações raciais.

Por que Custódio (2011) indica que a ida de Nascimento para os Estados Unidos não fora por conta de eminências de risco de prisão durante o período e instauração do AI5? Pois, a partir de relatos e evidências feitas pelo o autor à Custódio apontavam mais para uma questão de oportunidades do que enfrentamento político, essa estada nos Estados Unidos.

As cartas demonstram que durante praticamente todo esse período entre 1968 e 1981, Nascimento mantivera contato através de amigos, parente e aliados políticos. Ademais, além do endereço fixo (algo que, em uma situação de perseguição política seria extremamente perigoso), em nenhum momento até meados da década de 1970, Nascimento menciona sua condição enquanto exilado. Esse discurso só apareceria após 1976. (CUSTÓDIO, 2011, p.66).

Tanto que em uma entrevista para a TV, em 1970, Nascimento é identificado por um repórter brasileiro como trata Custódio (2011), “uma figura conhecida das artes”. Nessa entrevista ainda, Abdias utiliza ternos, denotando que ainda não estava em contato com as questões Pan-africanistas, que adota posteriormente, inclusive em suas vestimentas.

Nessa ocasião, Abdias conheceu Bobby Seale, um dos jogadores de futebol americano e integrante do movimento *Black Panthers*, da cidade de Oakland. Também, conheceu o poeta e ator Amiri Baraka (Leroy Jones) e Stokely Carmichael (Kwame Touré), criador do conceito de *Black Power*, entre outros militantes do movimento afro-americano.

Hired by the State University of New York in Buffalo as Acting Professor, he served as founding chairman of African cultures in the New World, in the Department of Puerto-Rican Studies. During this time, he developed his artistic creativity through painting. Exhibits of his art works were shown in museums and galleries at Yale, Howard, Columbia and Harvard Universities, and the Studio Museum in Harlem, the Inner City Cultural Center in Los Angeles, the Ile-Ife Museum in Philadelphia, among others. (OGUNBIYI, 2014, p. 119).

Essas conexões que Nascimento faz nesse período nos Estados Unidos ocorrem por meio da pintura, como aponta Custódio (2011), é por intermédio dela que o autor começa a ser “reconhecido” no país e que possibilitaram com que ele circulasse pelas Universidades. Em algumas, o teatro foi a “porta de entrada” nessas instituições, mas a pintura e seu discurso sobre a cultura negra propiciam refletir que esta teve um papel importante em sua estadia pelos Estados Unidos.

Sua carreira como professor universitário tem início, em 1971, a convite do Departamento de Estudos Porto Riquenhos da State University of New York, em Buffalo. De acordo com Custódio (2011), o convite configurava um entendimento da instituição em abrir espaços para os órgãos considerados marginalizados no espaço acadêmico, ressaltando que no momento em que o Brasil estava o conhecimento pela cultura brasileira era limitado pelos discursos do governo ditatorial da época, que configuravam um país sem discriminação racial e harmonioso nessas questões.

Custódio (2011), indaga sobre como que Nascimento poderia lecionar em uma universidade mesmo sem o domínio da língua inglesa, mas foi pelo departamento em que Abdias se encontrava que possibilitou que ele lecionasse as aulas em português e espanhol, pois estas concentravam estudantes e pesquisadores que dominavam esses idiomas e tinham interesse sobre a cultura da América Latina.

Durante esse período, Abdias se correspondia com amigos no Brasil que lhe informavam sobre a situação do país, além de parceiros que estavam em situação de exílio, como Guerreiro Ramos e Clóvis Brigagão, o primeiro morando em Chicago, se correspondeu com o autor dando-lhe suporte e apoio, como apresenta Custódio (2011).

Em 1976, Abdias se casa com Elisa Larkin, ela o conheceu durante o período em que ele lecionava no Departamento de Estudos Porto Riquenhos, iniciando uma parceria e se tornando sua principal tradutora, além de aumentar sua circulação nos ambientes acadêmicos e sua produção, já que ela dominava as línguas portuguesa e espanhola.

Mas, quando Nascimento começa a participar de congressos e seminários fora dos Estados Unidos, seu discurso vai se modificando. Um exemplo foi sua estadia de um ano na Nigéria como professor visitante, no Departamento de Literatura e Línguas Africanas, na Universidade de Ifé, e sua participação no 2º Festival Mundial de Artes e Cultura Negra (Festac 77), em Lagos. Nessa ocasião, o governo brasileiro tentou silenciá-lo por meio da proibição da apresentação de seu trabalho intitulado, *Racial Democracy in Brazil: Mith or Reality?*

Nesse momento, Custódio (2011) aponta como sendo uma reviravolta na trajetória de Abdias, pois o autor ao circular por alguns países africanos e ter contato com intelectuais negros, como Cheik Anta Diop e Wole Soyinka, e também por leituras sobre pan-africanismo e afrocentrismo propiciam com que ele tenha contato sobre a cultura negra e o legado transnacional da diáspora.

Essa entrada nos fóruns, congressos e seminários se deu por conta de sua esposa, pelas traduções de seus textos, Abdias conseguiu atingir os não falantes da língua portuguesa, dando início a sua entrada no ativismo, por meio da imagem de professor e de artista.

Em sua leitura sobre suas experiências no cenário internacional, o autor nos dá a impressão (desejada) de que teria sido um “caminho natural” de sua atuação. No entanto, acreditamos que sua atuação enquanto professor universitário teria rendido às oportunidades e o status necessários para que Nascimento pudesse participar desses fóruns. (CUSTÓDIO, 2011, p. 75).

Em seu livro “Genocídio do Negro Brasileiro – Processo de um Racismo Mascarado” (1978), Abdias dedica um dos prólogos para comentar sobre essa rejeição durante o Festival de 1977.

A pedido do organizador do evento, Abdias ficou responsável por apresentar um trabalho na sessão em forma de uma conferência pública, o documento foi rejeitado pelos organizadores do evento e Nascimento recebeu a carta do professor Zirimu, dias antes de sua morte, informando que seu trabalho havia sido negado pelo *Establishment*, por algumas questões que não agradaram alguns governos que estavam participando do evento.

Abdias recorreu à imprensa nigeriana que publicou em um dos seus periódicos, o *Daily Times*, uma reportagem sobre ele tentando desvendar os reais motivos da recusa de seu trabalho. O Jornal entrevistou o Ministro da Educação na época, um coronel, que explicou porque o trabalho poderia ter sido negado, que segundo ele seriam por três motivos, listados abaixo, dentre os quais, de acordo com o autor, ele não se encaixava em nenhum:

- I. Coronel Ali "não estava consciente da rejeição de nenhum trabalho exceto aqueles que se atrasaram no prazo exigido para a submissão."
2. "Coronel Ali disse ser provável que alguns trabalhos pudessem ter sido recusados por não serem estritamente acadêmicos, ou
3. Procurarem usar o fórum de discussão para propagar crenças ideológicas." (Sunday Times, 23 de janeiro de 1977, p. 11.) (NASCIMENTO, 1978, p. 26).

Visto isso, Abdias decidiu escrever uma carta aberta à organização pedindo um esclarecimento sobre a rejeição de seu trabalho, apesar do terceiro incitar uma dúvida a uma determinada discussão ideológica ali presente, a proposta elaborada por Nascimento não se encaixava nos três apontamentos feitos pelo Coronel, o que fez com que Adias apontasse que a ideologia presente em seu trabalho estava de acordo com os pressupostos do evento.

A curiosidade pela busca de respostas fez com que outros Jornais publicassem reportagens a respeito do ocorrido, numa maneira de encontrar as justificativas que não foram dadas pela organização do Colóquio ou pelo Coronel. Títulos das reportagens mostram que houve uma comoção para encontrar uma solução para o caso, sendo eles:

Daily Sketch, outro importante diário nigeriano, a 26/ I /77: "The Black Profs. Paper" (O trabalho do professor negro), página 5, assinado por Segun Adelugba; Nigerian Observer de 28/ I f 77: "The Plight of Blacks in Brazil" (A desgraça dos negros no Brasil), por Mike Ogbeide; Nigerian Punch, em 29/ 1/77: "Why was my paper Rejected? Nascimento asks Colonel A li" (Por que meu trabalho foi rejeitado?- Nascimento pergunta ao Coronel Ali), página 3, por Nduka A Onum; Daily Times, em 29/1/77: "Ideology that can Suit Our Cause" (Ideologia que se conforma à nossa causa), última página, por Bisi Adebisi; Sunday Tide, 30/ 1/ 77: "Nascimento Blasts Colloquium" (Nascimento arrasa o Colóquio), por Fubara David- West. (NASCIMENTO, 1978, p. 29).

Ainda o *Daily Times*, em fevereiro de 1977, publicou na íntegra o trabalho de Abdias, sob o título "Ensaio de Nascimento". A recusa do trabalho ultrapassou as fronteiras da Nigéria, um repórter português que participava do evento, publicou uma matéria intitulada "Brasil FESTAC 77", no Diário Popular, de Lisboa.

Nessa reportagem, o autor tenta traçar alguns pontos para a recusa do trabalho de

Abdias, como as relações diplomáticas entre os países Brasil-Nigéria e as relações de preconceito entre Brasil e Portugal, sempre silenciando as vozes da população negra para a questão do racismo no país. Além das reportagens, a Universidade de Ifé mimeografou e transformou o trabalho em forma de livro, distribuindo entre os participantes do Colóquio 200 exemplares.

Ao longo do evento, os grupos foram divididos em seis para discutirem as teses que estavam sendo apresentadas. No Grupo de Trabalho IV, estava presente o delegado oficial do Brasil, Fernando A. A. Mourão, que apresentou o trabalho intitulado “The Cultural Presence of Africa and the Dynamics of the Sociocultural Process in Brazil” (A presença cultural da África e a Dinâmica do Processo Sócio- cultural no Brasil), que, no relatório sobre a contribuição do Brasil feito pelo Grupo de Trabalho, traz:

O orador brasileiro disse que a cultura africana tanto tem penetrado na sociedade brasileira que hoje é difícil compreender a cultura brasileira sem compreender a cultura africana. Os participantes souberam pelo mesmo autor que o Brasil era uma sociedade multirracial e multicultural. Entretanto, esta afirmação foi fortemente desafiada por outro Professor brasileiro, Nascimento, o qual disse que no Brasil a cor negra era considerada inferior e que os brasileiros com sangue africano sofriam discriminação (NASCIMENTO, 1978, p. 30).

No relatório do Grupo de Trabalho foi proposto que fosse feita uma investigação rigorosa sobre a discriminação do negro no país. Durante as plenárias, Nascimento (1978) apontou que a delegação brasileira omitiu todo ou qualquer comentário com relação ao Brasil. Mesmo o autor propondo que fosse aceito a língua portuguesa como um idioma a ser inserido nesses eventos acerca da população negra, porém a delegação brasileira se omitiu na votação da proposta e tentou silenciar Abdias, pelo fato dele não ser um representante oficial do país no evento.

Quando teve seu direito à fala, Nascimento (1978) propôs que no Grupo de Trabalho e no Colóquio tivessem como recomendação as seguintes pautas: 1) o Governo brasileiro permitisse a livre pesquisa de temas como racismo e preconceito no país, 2) que promovesse o ensino de História e Cultura da África e da diáspora em todos os níveis da educação, 3) inclusão de informações sobre a população negra nos censos demográficos, 4) apoio político e diplomático aos países da África que passavam por movimentos de libertação de seus países. Contudo, a proposta não foi aprovada e Abdias ainda propôs em outro grupo de trabalho, que discutia sobre o Ensino da História e Cultura Africana, apenas aos países do continente, que este ensino pudesse atingir os africanos da diáspora, porém mais uma vez sua proposta não foi aceita.

Um dos representantes da delegação brasileira e cientista, Dr. George Alakija,

apresentou um trabalho sobre o transe na religião afro-brasileira, um psiquiatra que hostilizou a religião de matriz africana ao comparar as cerimônias às sessões de transe e de loucura; “descrever essas religiões, tais como "cultos primitivos” (p. 8), "religião animista" (p. 8), ou "aparência mágico-primitiva” (p. 9)”. (NASCIMENTO, 1978, p. 36).

Deste Colóquio Abdias ainda escreveu dois artigos intitulados “Teatro Negro do Brasil: uma ausência ostensiva”, publicado na revista *Afriscope*, e “Arte afro-brasileira: um espírito libertador”, publicado na revista *Chindaba*.

Este evento nos aponta para a mudança da relação da política na vida de Nascimento, pois até o momento ele estava difundindo a cultura negra brasileira e as questões sobre a discriminação racial no país, não tendo a si como referência nessas discussões. Neste festival, Abdias passa a ser parte da política, pois de acordo com Custódio (2011), o autor começa a ser “notado” pelo governo brasileiro, que em correspondências da diplomacia brasileira com a diplomacia africana, apontavam que ele estaria sendo vigiado pelo governo brasileiro desde outubro de 1976.

Toda sua participação neste festival, que seria de grande importância para construção de sua imagem política, causou ainda um desconforto para a delegação brasileira, que teve que se justificar para os membros ali presentes sobre as denúncias feitas por Nascimento. Aquele momento representa um novo sentido na vida do autor “[...] não era apenas um ativista internacional representando a ‘voz negra brasileira’ nos fóruns internacionais; era também um ‘perseguido político’, por sua tarefa de denunciar o mito da democracia racial”. (CUSTÓDIO, 2011, p.79).

Com relação ao mito da democracia racial em Gilberto Freyre, Abdias (1978) discute a partir do livro do autor, “O mundo que o português criou a ideologia com relação ao colonialismo português”. Com a teoria da miscigenação entre os povos portugueses, indígenas e africanos, em que Gilberto Freyre ameniza o papel dos portugueses na colonização e também na miscigenação, por eles promovida por meio de estupros de mulheres negras e indígenas.

Freyre cunha eufemismos raciais tendo em vista racionalizar as relações de raça no país, como exemplifica sua ênfase e insistência no termo morenidade; não se trata de ingênuo jogo de palavras, mas sim de proposta vazando uma extremamente perigosa mística racista cujo objetivo é o desaparecimento inapelável do descendente africano, tanto fisicamente quanto espiritualmente, através do malicioso processo de embranquecer a pele negra e a cultura do negro. É curioso notar que tal sofisticada espécie de racismo é uma perversão tão intrínseca ao Brasil a ponto de se tornar uma qualidade, diríamos natural do "branco" brasileiro. Como sempre, Freyre ilustra bem a afirmativa: ele considera Oliveira Viana como "o maior místico do arianismo que ainda surgiu entre nós"; entretanto Freyre não imagina, conforme observa o crítico Agripino Grieco, que Casa grande e senzala, o livro que o tornara tão famoso, foram diretamente influenciadas pelo pensamento de Oliveira Viana e Alberto Torres.

(NASCIMENTO, 1978, p.43).

Para Abdias (1978), as discussões sobre democracia racial e relações raciais no Brasil eram questões silenciadas e invisibilizadas pelo governo, aqueles que tocavam no assunto eram corajosos (pretensão do autor), em desafiar a ideologia imposta para o país. Intelectuais como Luis Gama, Jose do Patrocínio, os irmãos Rebouças, Álvaro Bomfincar, Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes, Roger Bastide, Dzidzienyo e Skidmore realizaram diversas análises sobre a conjuntura da população negra e sua condição na sociedade brasileira.

Esse momento foi de suma importância para a construção da imagem de ativista negro e de sua inserção internacional. Nesse período o autor escreve o livro *O Quilombismo*, uma proposta política para a organização social, que apresentamos um pouco mais nos próximos parágrafos.

Pensando em uma alternativa para os negros, Abdias sugere o *Quilombismo* como opção de se estabelecer uma sociedade afro-brasileira, partindo do exemplo do Quilombo dos Palmares, que por volta de 1590, onde se localiza hoje o Estado de Alagoas e Pernambuco, se estabeleceu como um governo de africanos livres, e ficou conhecido como República dos Palmares.

Aos poucos o grupo foi crescendo e resistindo à dominação estrangeira, estabelecendo uma sociedade em que a terra pertencia a todos e as colheitas eram também compartilhadas entre eles. A agricultura era diversificada da monocultura da colônia e seus produtos eram permutados entre os brancos e indígenas daquela região.

Palmares pôs em questão a estrutura colonial inteira: o exército, o sistema de posse da terra dos patriarcas portugueses, ou seja, o latifúndio, assim como desafiou o poder todo-poderoso da Igreja católica. Resistiu cerca de 27 guerras de destruição lançadas pelos portugueses e os holandeses que invadiram e ocupou longo tempo o território pernambucano. Palmares manteve sua existência durante um século: de 1595 a 1695. (NASCIMENTO, 1980, p. 34).

Durante o século, o Quilombo teve seus líderes, sendo o mais reconhecido deles e o último Zumbi dos Palmares. Para Nascimento (1980), Zumbi, de origem Banto, é considerado o representante do Pan-Africanismo no Brasil, seu fundador e militante no país.

A filosofia do *Quilombismo* em Abdias é centrada nos princípios da resistência e autonomia, mantendo e possibilitando enriquecer o significado da cultura Africana e seus valores, não apenas como outras vertentes sugerem, tais como: curiosidade, folclore, primitivismo ou etnografia. Mas, o *Quilombismo* seria uma maneira de estabelecer uma humanidade a partir dos princípios africanos, transformando-os de objetos a sujeitos protagonistas de sua própria história. Por meio de manifestações artísticas, como músicas,

danças, esculturas, pinturas, teatro e literatura, utilizando dessas formas para que essa cultura chegasse a níveis sociais, políticos e econômicos.

De uma organização associativa de escravizados que lutavam pelas condições de liberdade e dignidade, essa população promoveu Quilombos em áreas de difícil acesso, em florestas e lugares inóspitos. Com uma economia-social própria criaram redes de associações e irmandades em busca de uma prática de libertação dos povos africanos.

O Quilombo é uma luta antiimperialista que, aliada ao Pan-Africanismo, sustenta a ideia de solidariedade com todos os povos em luta contra a exploração, a opressão, o racismo e as desigualdades motivadas por raça, cor, religião ou ideologia. Para isso, Abdias mostra em um abecedário quais são os tópicos ensinados nesta filosofia:

a) Autoritarismo de quase 500 anos já é bastante. Não podemos, não devemos e não queremos tolerá-lo por mais tempo. Sabemos de experiência própria que uma das práticas desse autoritarismo é o desrespeito brutal da polícia às famílias negras. Toda a sorte de arbitrariedade policial se acha fixada nas batidas que ela faz rotineiramente para manter aterrorizada e desmoralizada a comunidade afro-brasileira. Assim fica confirmada, diante dos olhos dos próprios negros, sua condição de impotência e inferioridade, já que são incapazes até mesmo de se autodefenderem ou de proteger sua família e os membros de sua respectiva comunidade. Trata-se de um estado de humilhação permanente.

b) Banto denomina-se um povo ao qual pertenceram os primeiros africanos escravizados que vieram para o Brasil de países que hoje se chamam Angola, Congo, Zaire, Moçambique e outros. Foram os bantos os primeiros quilombolas a enfrentar em terras brasileiras o poder militar do branco escravizador.

c) Cuidar em organizar a nossa luta por nós mesmos é um imperativo da nossa sobrevivência como um povo. Devemos por isso ter muito cuidado ao fazer alianças com outras forças políticas, sejam as ditas revolucionárias, reformistas, radicais, progressistas ou liberais. Toda e qualquer aliança deve obedecer a um interesse tático ou estratégico, e o negro precisa obrigatoriamente ter poder de decisão, a fim de não permitir que a comunidade negra seja manipulada por interesses de causas alheias à sua própria.

d) Devemos ampliar sempre a nossa frente de luta, tendo em vista: 1) os objetivos mais distantes da transformação radical das estruturas sócio-econômicas e culturais da sociedade brasileira; 2) os interesses táticos imediatos. Nestes últimos se inclui o voto do analfabeto e a anistia aos prisioneiros políticos negros. Os prisioneiros políticos negros são aqueles que são maliciosamente fichados pela polícia como desocupados, vadios, malandros, marginais, e cujos lares são freqüentemente invadidos.

e) Ewe ou gêge, povo africano de Gana, Togo e Daomé (Benin); milhões de ewes foram escravizados no Brasil. Eles são parte do nosso povo e da nossa cultura afro-brasileira.

Ejetar o supremacismo branco do nosso meio é um dever de todo democrata. Devemos ter sempre presente que o racismo, isto é, supremacismo branco, preconceito de cor e discriminação racial, compõem o fator raça, a primeira contradição para a população de origem africana na sociedade brasileira. (Aviso aos intrigantes, aos maliciosos, aos apressados em julgar: o vocábulo raça, no sentido aqui empregado, se define somente em termos de história e cultura, e não em pureza biológica).

f) Formar os quadros do quilombismo é tão importante quanto a mobilização e a organização da comunidade negra.

g) Garantir ao povo trabalhador negro o seu lugar na hierarquia de Poder e Decisão, mantendo a sua integridade etno-cultural, é a motivação básica do quilombismo.

h) Humilhados que fomos e somos todos os negro-africanos, com todos devemos manter íntimo contato. Também com organizações africanas independentes, tanto da diáspora como do continente. São importantes e necessárias as relações com órgãos e instituições internacionais de Direitos Humanos, tais como a ONU e a UNESCO, de onde poderemos receber apoio em casos de repressão. Nunca esquecer que sempre estivemos sob a violência da oligarquia latifundiária, industrial-financeira ou militar.

i) Infalível como um fenômeno da natureza será a perseguição do poder branco ao quilombismo. Está na lógica inflexível do racismo brasileiro jamais permitir qualquer movimento libertário dos negros majoritários. Nossa existência física é uma realidade que jamais pôde ser obliterada, nem mesmo pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ao manipular os dados censitários, nos quais erradicou o fator racial e de cor dos cálculos demográficos. E quanto a nosso peso político? Simplesmente não existe. Desde a proclamação da República, a exclusão do voto ao analfabeto significa na prática a exclusão da população negra do processo político do país.

j) Jamais as organizações políticas dos afro-brasileiros deverão permitir o acesso aos brancos não-quilombistas a posições com autoridade para obstruir a ação ou influenciar as tomadas de posição teóricas e práticas em face da luta.

k) Kimbundo, língua do povo banto, veio para o Brasil com os escravos procedentes da África meridional. Essa língua exerceu notável influência sobre o português falado neste país.

l) Livrar o Brasil da industrialização artificial, tipo "milagre econômico", está nas metas do quilombismo. Neste esquema de industrialização, o negro é explorado a um tempo pelo capitalista industrial e pela classe trabalhadora classificada ou "qualificada". Como trabalhador "desqualificado" ou sem classe, ele é duplamente vítima: da raça (branca) e da classe (trabalhadora "qualificada" e/ou burguesia de qualquer raça). O quilombismo advoga para o Brasil um conhecimento científico e técnico que possibilite a genuína industrialização que represente um novo avanço de autonomia nacional. O quilombismo não aceita que se entregue a nossa reserva mineral e a nossa economia às corporações monopolistas internacionais, porém tampouco defende os interesses de uma burguesia nacional. O negro-africano foi o primeiro e o principal artífice da formação econômica do País e a riqueza nacional pertence a ele e a todo o povo brasileiro que a produz.

m) Mancha branca é o que significa a imposição miscigenadora do branco, implícita na ideologia do branqueamento, na política imigratória, no mito da "democracia racial". Tudo não passa de racionalização do supremacismo branco e do estupro histórico e atual que se pratica contra a mulher negra.

n) Nada de mais confusões: se no Brasil efetivamente houvesse igualdade de tratamento, de oportunidades, de respeito, de poder político e econômico; se o encontro entre pessoas de raças diferentes ocorresse espontâneo e livre da pressão do poder e prestígio sócio-econômico do branco; se não houvesse outros condicionamentos repressivos de caráter moral, estético e cultural, a miscigenação seria um acontecimento positivo, capaz de enriquecer o brasileiro, a sociedade, a cultura e a humanidade das pessoas.

o) Obstar o ensinamento e a prática genocidas do supremacismo branco é um fator substantivo do quilombismo.

p) Poder quilombista quer dizer: a Raça Negra no Poder. Os descendentes de africanos somam a maioria da nossa população. Portanto, o Poder Negro será um poder democrático. (Reitero aqui a advertência aos intrigantes, aos maliciosos, aos ignorantes, aos racistas: neste livro a palavra raça tem exclusiva acepção histórico-cultural. Raça biologicamente pura não existe e nunca existiu).

q) Quebrar a eficácia de certos slogans que atravessam a nossa ação contra o racismo, como aquele da luta única de todos os trabalhadores, de todo o povo ou de todos os oprimidos, é um dever do quilombista. Os privilégios raciais do branco em detrimento do negro constituem uma ideologia que vem desde o mundo antigo. A pregação da luta "única" ou "unida" não passa de outra face do desprezo que nos votam, já que não respeitam a nossa identidade e nem a especificidade do nosso problema e do nosso esforço em resolvê-lo.

r) Raça: acreditamos que todos os seres humanos pertencem à mesma espécie. Para o quilombismo, raça significa um grupo humano que possui, relativamente, idênticas características somáticas, resultantes de um complexo de fatores históricos e ambientais. Tanto a aparência física, como igualmente os traços psicológicos, de personalidade, de caráter e emotividade, sofrem a influência daquele complexo de fatores onde se somam e se complementam a genética, a sociedade, a cultura, o meio geográfico, a história. O cruzamento de diferentes grupos raciais, ou de pessoas de identidade racial diversas, está na linha dos mais legítimos interesses de sobrevivência da espécie humana. Racismo: é a crença na inerente superioridade de uma raça sobre outra. Tal superioridade é concebida tanto no aspecto biológico, como na dimensão psico-sócio-cultural. Esta é a dimensão usualmente negligenciada ou omitida nas definições tradicionais do racismo. A elaboração teórico-científica produzida pela cultura branco-européia justificando a escravização e a inferiorização dos povos africanos constitui o exemplo eminente do racismo sem precedentes na história da humanidade.

Racismo é a primeira contradição social no caminho do negro. A esta se juntam outras, como a contradição de classes e de sexo.

s) Swahili é uma língua de origem banta, influenciada por outros idiomas, especialmente o árabe. Atualmente, o swahili é falado por mais de 20 milhões de africanos da Tanzânia, do Quênia, de Uganda, do Burundi, do Zaire, e de outros países. Os afro-brasileiros necessitam aprendê-la com urgência. Slogan do poder público e da sociedade dominante, no Brasil, condenando reiterada e indignadamente o racismo, se tornou um recurso eficaz encobrendo a operação racista e discriminatória sistemática, de um lado, e de outro lado servindo como uma arma apontada contra nós com a finalidade de atemorizar-nos, amortecendo ou impedindo que um movimento coeso do povo afro-brasileiro obtenha a sua total libertação.

t) Todo negro ou mulato (afro-brasileiro) que aceita a "democracia racial" como uma realidade, e a miscigenação na forma vigente como positiva, está traindo a si mesmo, e se considerando um ser inferior.

u) Unanimidade é algo impossível no campo social e político. Não devemos perder o nosso tempo e a nossa energia com as críticas vindas de fora do movimento quilombista. Temos de nos preocupar e criticar a nós próprios e às nossas organizações, no sentido de ampliar a nossa consciência negra e quilombista rumo ao objetivo final: a ascensão do povo afro-brasileiro ao Poder.

v) Vênia é o que não precisamos pedir às classes dominantes para reconquistarmos os frutos do trabalho realizado pelos nossos ancestrais africanos no Brasil. Nem devemos aceitar ou assumir certas definições, "científicas" ou não, que pretendem situar o comunalismo africano e o ujamaísmo como simples formas arcaicas de organização econômica e/ou social. Esta é outra arrogância de fundo eurocentrista que implicitamente nega às instituições nascidas na realidade histórica da África a capacidade intrínseca de desenvolvimento autônomo relativo. Nega a tais instituições a possibilidade de progresso e atualização, admitindo que a ocupação colonizadora do Continente Africano pelos europeus determinasse o concomitante desaparecimento dos valores, princípios e instituições africanas. Estas corporificariam formas não-dinâmicas, exclusivamente quietistas e imobilizadas. Tal visão petrificada da África e de suas culturas é uma ficção puramente cerebral. O quilombismo pretende resgatar dessa definição negativista o sentido de organização sócio-econômica concebido para servir à existência humana; organização que existiu na África e que os africanos escravizados trouxeram e praticaram no Brasil. A

sociedade brasileira contemporânea pode se beneficiar com o projeto do quilombismo, uma alternativa nacional que se oferece em substituição ao sistema desumano do capitalismo.

x) Xingar não basta. Precisamos é de mobilização e de organização da gente negra, e de uma luta enérgica, sem pausa e sem descanso, contra as destituições que nos atingem. Até que ponto vamos assistir impotentes à cruel extinção dos nossos irmãos e irmãs afro-brasileiros, principalmente das crianças negras deste país?

y) Yorubás (Nagô) somos também em nossa africanidade brasileira. Os iorubás são parte integrante do nosso povo, da nossa cultura, da nossa religião, da nossa luta e do nosso futuro.

z) Zumbi: fundador do quilombismo. (NASCIMENTO, 2009, p.199).

Nascimento (1980), também faz menção a uma analogia ao capitão do mato, assíduo invasor dos Quilombos. Para o autor, os capitães do mato eram mulatos, mistura entre brancos e pretos, que foram absorvidos pelos senhores de terra, no propósito de “caçarem” os escravizados que fugiam para os Quilombos. A analogia de Abdias é a de que ainda hoje encontramos esses capitães do mato, que internalizaram, como algo positivo, a ideologia do embranquecimento, de que o branco é superior ao negro.

Um dos questionamentos feitos pelo autor em seu livro *Quilombismo* (1980) foi a questão da língua como barreira de comunicação entre os colonizadores e os colonizados. Utilizada como uma espécie de “arma” pelos primeiros, a língua impediu o avanço e a luta dos negros africanos, especialmente contra o racismo. O modo de divisão em grupos de pessoas de origens e línguas distintas possibilitou esse impedimento da resistência e da luta dos escravizados.

Abdias (1980), ainda faz crítica ao fato de que somos falantes da língua do colonizador, o que nos impossibilitou o acesso como afro-brasileiros nos Congressos Pan-Africanos, devido às barreiras linguísticas construídas pelo colonialismo.

Por causa de suas condições socioeconômicas, já que os negros brasileiros só existem no mais baixo espaço da escala social, inexistem para eles oportunidades de educação, e, muito especialmente, para o aprendizado e o treinamento de línguas estrangeiras. Este é um campo de escolaridade quase completamente inacessível aos negros. Contudo os encontros internacionais do mundo pan-africano têm-se auto-restringido ao uso exclusivo do francês e do inglês; a língua portuguesa nunca foi adotada como um, dos idiomas oficiais ou mesmo como uma linguagem de fato, em tais reuniões. O resultado disso é que os negros brasileiros têm permanecido do lado de fora e, para todos os efeitos práticos, têm sido barrados de participar nos assuntos pan-africanos e na edificação da sua história. (NASCIMENTO, 1980, p. 35).

Os brasileiros que participaram deste tipo de Congresso eram em sua maioria de origem europeia, de classe média ou alta. A parte da população que tem acesso a uma educação de língua estrangeira, como o inglês e francês são as que participavam desses eventos. Com isso, esses brasileiros de origem europeia, classe média ou alta falavam da e pela população afro-brasileira que não tinham acesso a esse tipo de educação, não possibilitando a eles esses lugares de fala. Para garantir o avanço do Pan-Africanismo, a ideia

de transculturalidade está presente no discurso do autor. Para ele, é preciso integrar um projeto progressista econômico, político e social.

A noção de autossuficiência esta implícita no desdobramento desse processo. Este alvo da unidade necessária exige que cada país atravesse a longa estrada da auto-emancipação em sua capacidade singular. Devemos começar imediatamente a reconhecer nossa dependência de nós próprios, explorar nossa potencial de força e recursos, estudar e conhecer nossa circunstância, controlar nossas energias e riquezas – estas são as direções pelas quais nos tornaremos aptos a edificar sistematicamente nossa unidade própria. (NASCIMENTO, 1980, p. 56).

A mulher negra também aparece como um dos pilares dessa Revolução Pan-Africana, pela sua criatividade e luta. Como um dos símbolos dessa luta, o autor traz Luísa Mahin, mãe de Luís Gama, Patrono da Abolição da Escravidão no Brasil. Durante o período de 1825 e 1835, nas revoltas armadas contra a escravidão, na Bahia, Luísa participou ativamente até ser presa. Na prisão, Luís Gama foi tirado de seus braços.

A mulher negra, desde algumas das nossas mais antigas tradições e culturas, tem seu lugar inscrito no mesmo nível de igualdade ao dos homens, tanto na responsabilidade doméstica como nos domínios do poder político, econômico e cultural. Na diáspora africana da escravidão, foi somente devido à fortaleza da mulher africana, ao seu trabalho sofrimento e martírio que devemos, em primeiro lugar, a sobrevivência de nossa raça. Personificada na mulher negra, a mito poesia se sustenta, se mantém e se expande num ritual de gestação e de amor continuamente renovado. (NASCIMENTO, 1980, p. 50).

A Revolução Pan-Africana necessita garantir a retomada do resgate da consciência negra que há séculos foi sendo retirada. Mas, para Abdias (1980), a consciência do negro não se rende ao sofrimento nele causado. Porém, a sociedade escravista trabalhou arduamente para apagar esse passado do povo negro, como, por exemplo, na queima dos arquivos referentes ao tráfico de escravizados, autorizadas por Rui Barbosa no começo do século XIX.

Porém, esse conceito e proposta ideológica preconizada pelo autor, não teve grande recepção entre os intelectuais e ativistas negros da época. Podemos indicar alguns pontos que convergem nessa concepção de Abdias, que segundo a historiadora Laura Premack (2016) as premissas que Nascimento traz no livro teriam problemas significativos, tais como a compreensão idealizada, mítica e a-histórica dos quilombos. Essas comunidades para a autora não seriam organizadas necessariamente em condições igualitárias, mas sim por relações hierárquicas e não democráticas, seus líderes seriam indicados pelo parentesco, aos moldes governamentais da África Central, dos quais muitos dos primeiros escravizados foram trazidos.

A autora ainda indaga sobre o que podemos fazer com este conceito na academia? Propondo que dialoguemos com essa ideologia de modo que reconheçamos seus erros e aumentamos seus questionamentos, sobre a maneira pelas quais a história é utilizada para fins políticos. Apesar disso, é uma trajetória significativa e poderosa, em que Abdias cria sua

imagem por meio de sua compreensão de história para alcançar seus objetivos, já aqui explicitados, para a construção de um ativista negro internacional.

Ainda em 1978, na Bahia acontecia a 3ª Assembleia Nacional, que aprovou a proposta apresentada pelo Movimento Negro Unificado (MNU) de instaurar a data de 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, aniversário de morte de Zumbi dos Palmares.

”Dia da Consciência Negra”: “Nós”, negros brasileiros, orgulhosos por descendermos de Zumbi, líder da República Negra dos Palmares, que existiu no Estado de Alagoas, de 1595 a 1695, desafiando o domínio português e até holandês, nos reunimos hoje, após 283 anos, para declarar a todo o povo brasileiro nossa verdadeira e efetiva data: 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra! Dia da morte do grande líder negro nacional, Zumbi, responsável pela primeira e única tentativa brasileira de estabelecer uma sociedade democrática, ou seja, livre, e em que todos - negros índios e brancos - realizaram um grande avanço político, econômico e social. Tentativa esta que sempre esteve presente em todos os quilombos. (NASCIMENTO, 1978, p. 210).

Esse período autoexilado, especialmente no ano de 1968, época em que o cenário norte-americano vive o movimento dos direitos civis, e mesmo Abdias não fazendo parte desses movimentos diretamente, possibilitou sua inserção na academia estadunidense e de suas pinturas naqueles espaços. “O que sugerimos é o que os novos elementos do discurso negro daquele cenário representaram oportunidades singulares, das quais Nascimento pôde aproveitar a partir dos contatos estabelecidos naquele país”. (CUSTÓDIO, 2011, p.82).

No decorrer desse processo, Nascimento tem a inserção política do conceito de Pan-Africanismo, pois ele tem contato com o termo durante suas participações em congressos e seminários nos países Africanos, liderados por intelectuais e ativistas na época, como Kwame Nkrumah, Kenyatta, e os teóricos C. L. R. James e George Padmore. “Entretanto, Nascimento não fora parte do hall dos teóricos pan-africanista. Sua utilização fora política, ou seja, mobilizava um discurso [...]”. (CUSTÓDIO, 2011, p.91).

Abdias absorve as ideias Pan-Africanistas de Cheik Anta Diop que passam a estar presentes em seu discurso, inclusive em seu texto destinado ao FESTAC 77 “*Racial democracy in Brazil: Mith or Reality*”. Custódio (2011) mostra que a noção da antiguidade da cultura egípcia como africana, que Diop apresenta, é incorporada por Abdias na relação sobre as influências desta na cultura iorubá.

Outro ponto absorvido por Nascimento seria a “falsificação da história”, como apresenta Custódio (2011), em que Abdias transporta esse conceito para a história brasileira, que para ele foi promovida pela ideologia da democracia racial no país.

Ainda a autenticidade do pensamento negro, que para Diop seria o movimento de pesquisadores intelectuais negros de se aprofundarem nas razões pelas quais orientaram a civilização negra. Em Custódio (2011), essas ideias estão presentes em dois momentos da

vida do autor: na arte negra e no enfrentamento político contra a delegação brasileira no FESTAC 77; ou seja, pelo negro como responsável de divulgar sua arte, cultura e história, e pela denuncia ao silenciamento de intelectuais negros em alguns espaços.

Outras influências teóricas são incorporadas o discurso de Nascimento em torno do pan-africanismo e conceito de diáspora na concepção de cultura negra como Julius Nyerere, John Henrik Clarke, Maulana Ron Karenga, Ronald Walters, Wole Soyinka, Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Molefi Asante. Sobre o cânone da obra de Diop, esses autores sustentam a reelaboração de Brasil feita por Nascimento, baseada na noção de diáspora. (CUSTÓDIO, 2011, p. 115).

Em 1981, ele retorna ao Brasil e funda o Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), organizando juntamente com o Teatro Experimental do Negro (TEN) o 3º Congresso de Cultura Negra das Américas, em agosto de 1982, conjuntamente com o ano Internacional de Mobilização Contra Sanções a África do Sul, que marcou o último decênio da Luta contra o Racismo e Discriminação racial (1973 – 1983). Ele se afiliou ao Partido Trabalhista Brasileiro (PDT), com Leonel Brizola, e ficou à frente da Secretaria do Movimento Negro, participando da criação do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU).

Em 1983, o IPEAFRO organizou uma revista bilíngue em português e inglês intitulada “Afrodiáspora”, que teve sete volumes durante os anos de 1983 a 1987, estimulando pesquisas sobre a diáspora africana ao redor do mundo.

Em um dos documentos sobre a organização deste Congresso, Abdias relatou que o governo brasileiro fez de tudo para impedir a sua realização, ao negar o financiamento para a organização que sairia da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Vários esforços e reuniões foram realizados com essas organizações, Abdias e seu grupo enviaram diversas petições ao Itamaraty, que as recusou não encaminhando os documentos. Entre 1981 e 1982, os organizadores tentaram por outros caminhos, a viabilização do Congresso, mesmo sem o apoio do governo brasileiro. Com isso, o evento ocorreu e foi destaque principal do jornal francês, Le Monde.

Nesse mesmo ano Abdias foi eleito por meio de eleições diretas a deputado, se tornando o primeiro deputado negro a defender as questões raciais no parlamento brasileiro. Ao propor o Projeto de Lei PL 1332/1983, que dispões sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República.

Verificamos que o parlamentar Abdias do Nascimento não utiliza a expressão ação afirmativa e sim “ação compensatória” porque para o então Deputado

Abdias do Nascimento “ação compensatória” relembra e afirma a origem das primeiras lutas do movimento negro no Brasil, que exigiam políticas compensatórias para eliminar a discriminação racial no Brasil. Segundo a Doutora em Psicologia Social Elisa Larkin Nascimento, o projeto de Lei 1332/1983 de autoria do Parlamentar, é à base dos projetos que hoje está sendo executado através de políticas públicas para o negro sendo efetivado nas três esferas governamentais. (SANTANA, 2015, p. 103).

Em 1984, o IPEAFRO foi transferido para o Rio de Janeiro e lá organizou o 1º Seminário Internacional sobre a independência da Namíbia. A revista *Afrodíaspóra* dedicou ao evento, os volumes 6 e 7.

As iniciativas de Abdias em defesa da população negra teriam alguns desdobramentos durante as discussões da Assembleia Nacional Constituinte. Com a nova Carta Constitucional promulgada, em 5 de outubro de 1988, o direito brasileiro passou a contemplar a natureza pluricultural e multiétnica do país, a prática de racismo tornou-se um crime inafiançável e determinou-se pela primeira vez a demarcação das terras dos remanescentes de quilombos, antigas comunidades de ex-escravizados. Atuando junto ao Ministério da Cultura, Abdias foi um dos responsáveis pela instituição da Comissão do Centenário da Abolição em 1988, e por seu desdobramento na formação da Fundação Cultural Palmares.

Em outubro de 1990, ele compôs como suplente de Darcy Ribeiro a chapa lançada pelo PDT ao Senado. Em abril do ano seguinte foi escolhido por Leonel Brizola, que tornara a se eleger governador do Rio de Janeiro em 1990, para ocupar a Secretaria Extraordinária para Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras (SEDEPRON). Suas principais metas na pasta recém-criada foram: balcão de atendimento a vítimas de discriminação racial, a criação da Delegacia Especial para crimes de racismo, a concessão de bolsas de estudo para estudantes negros, o ensino de aspectos da cultura africana nas escolas de primeiro e segundo graus e a criação de um banco de dados e de uma biblioteca especializada em cultura negra. Em julho de 1991, quando participou de reunião do Congresso Nacional Africano, partido sul-africano do líder negro Nelson Mandela, Abdias foi um dos responsáveis pelas negociações do governo do Rio de Janeiro para a vinda de Mandela ao Brasil, que aconteceria em novembro do mesmo ano.

Em agosto, cedendo aos apelos de Brizola, Darcy Ribeiro deixou o Senado para comandar o II Programa Especial de Educação como secretário de Projetos Especiais do governo fluminense. No final daquele mês, Abdias Nascimento tomou posse no Senado na vaga de Ribeiro, numa cerimônia que contou com a presença dos embaixadores de Nigéria, Angola, Senegal, Gana e Líbia. A partir de então, revezou-se no cargo de senador com Darcy Ribeiro. Substituído pela professora Vanda de Sousa Ferreira na Seafro, reassumiu a pasta em 1992, quando voltou à condição de suplente de Darcy. Com a extinção do cargo de vice-

presidente do PDT em 1995, Abdias tornou-se membro do conselho político do partido. Após a morte de Darcy Ribeiro em 17 de fevereiro de 1997, Abdias voltou ao Senado, passando a integrar as comissões de Educação e de Relações Exteriores e Defesa Nacional.

Seu retorno, após o autoexílio, possibilitam reflexões acerca da sua contínua construção como ativista negro internacional e mais ainda, pelos seus elementos pan-africanistas incorporados durante este período. O conceito de *Quilombismo*, do autor foi um dos instrumentos utilizados para sua inserção no PDT e seu diálogo com os novos movimentos negros. Para CUSTÓDIO (2011), esse discurso foi base de intervenção de Nascimento no programa de governo de Brizola, com o recorte de ações e ativismo conjunto, principalmente com o grupo do MNU.

No início dos anos 2000, Abdias participou da Iniciativa Comparativa de Relações Humanas no Brasil, África do Sul e Estados Unidos, organizada pelo Lynn Walker Huntley e da Fundação Sulista de Educação (SEF), sediada em Atlanta, que tinha como propósito preparar as discussões e pautas para serem levadas à 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância das Organizações das Nações Unidas (ONU), com o tema "Unidos para Combater o Racismo: Igualdade, Justiça e Dignidade", que aconteceu em Durban, na África do Sul *pós-apartheid*, três dias antes do atentado às torres gêmeas no *World Trade Center* em Nova York, no ano de 2001.

As duas primeiras edições da Conferência debateram temas como: herança racista do colonialismo e o sistema segregacionista do apartheid na África do Sul. *Pós-apartheid*, a Conferência veio com a necessidade de discutir outros tipos de discriminação, xenofobia e formas correlatas de intolerância que apareciam ao redor do mundo.

Elas se consubstanciavam em agressões a imigrantes na Europa; no ressurgimento de doutrinas “supremacistas” brancas nos Estados Unidos, inspiradoras de “milícias” armadas; nas matanças intertribais da África, paroxísticas no caso de Ruanda; no recrudescimento de conflitos etno-religiosos asiáticos, com mortes e profanações de templos; na violência e vandalismo de skinheads e grupos neonazistas dos dois lados do Atlântico (até mesmo no Brasil, que é capaz de copiar todos os piores modismos do chamado Primeiro Mundo); no agravamento do micronacionalismo fascistoide traduzido em “limpezas étnicas” e guerras civis cruentas. Ainda mais ominoso, tudo isso era acompanhado pelo fortalecimento eleitoral, nas democracias modelares, de partidos populistas de extrema direita, para os quais o “orgulho nacional” do “homem médio do povo”, associado ao racismo, à xenofobia e ao anti-semitismo eram elementos demagógicos de plataformas programáticas. (ALVES, 2002, p. 201).

Em reuniões de preparação para a Conferência foram convidados diferentes militantes dos movimentos negros e indígenas, que trabalharam juntos em encontros pelo país e também nas Américas para levarem as pautas à Conferência. No discurso proferido por Abdias na 2ª

Plenária Nacional de Entidades Negras Rumo à 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, no Rio de Janeiro, no dia 11 de maio de 2001, ele chamava atenção para as novas formas de discriminação racial nos países da África, *pós-apartheid*, e dos Estados Unidos, *pós-Jim Crow*. Essas novas formas “veladas” de discriminação mostravam o genocídio da população negra e o racismo institucionalizado nestes países eram o que já vinha acontecendo no Brasil há anos.

Outro ponto levantado por Nascimento foi à inclusão da língua portuguesa como oficial nas reuniões da ONU, pois, segundo ele, os documentos apresentados pelo governo brasileiro nessas reuniões seriam todos em inglês e francês, impossibilitando que uma parte da população, cujo acesso a educação a essas línguas fora negado, os movimentos sociais questionaram tais documentos e propostas apresentadas pelo governo brasileiro nessas conferências.

A questão principal da Conferência de Durban foi a Reparação às Vítimas do tráfico Transatlântico de Escravizados. Esse ponto foi discutido pelos pensadores internacionais do Pan-Africanismo desde século XIX, na diáspora. Os grupos de outros países, como Gana e Nigéria, em contato com os idealizadores norte-americanos, buscaram apresentar propostas de reparação para esses grupos, por meio de indenizações financeiras e o retorno dos Africanos da diáspora à África.

Durante as reuniões multilaterais para a preparação da Conferência, alguns países Africanos apresentaram propostas que permeavam as indenizações por meio financeiro e outros por reparações oficiais, como pedidos de desculpas formais dos continentes Europeus e Americanos.

Em Durban, este frágil consenso entre os Estados africanos implodiu, bem como a posição conjunta da União Europeia, acarretando um evento muito tumultuado e ameaçado de encerramento sem documento final. O estopim do abandono das posições anteriormente negociadas e acordadas foi à saída dos Estados Unidos da Conferência em função de tentativas de denunciar o sionismo como doutrina de supremacia racial. Muitos delegados, especificamente o Black Caucus dos próprios Estados Unidos, interpretaram a postura norte-americana na questão de Israel como um bom pretexto para não enfrentar as discussões sobre escravidão, e intensificaram, junto aos países africanos, o lobby em favor de uma linha mais dura. (DÖPCKE, 2001, p. 27).

O Brasil enviou 185 pessoas do governo credenciadas oficialmente e mais de 320 brasileiros que compunham representações de outras entidades da sociedade civil. A exigência ao Estado brasileiro foi a de reparações em forma de políticas públicas concretas de combate à desigualdade racial, tais como: criação de um fundo de reparação destinado a financiar políticas educacionais, cursos preparatórios para o ingresso de negros nas universidades e cotas, ou medidas afirmativas que promovam o acesso de jovens negros nas

Instituições de Ensino Superior.

A noção das reparações tem evoluído de um conceito restrito de compensação pecuniária para outro, mais amplo, da implementação de políticas públicas de ação compensatória ou afirmativa a beneficiar de forma coletiva as populações de ascendência africana. Esse conceito amplo de reparações, enumeradas as medidas concretas consideradas necessárias, está na essência dos objetivos da 3ª Conferência, conforme a Resolução 52/111 (1997) da Assembleia Geral da ONU, que incluem o seguinte: "formular recomendações concretas para promover medidas de ação nacional, regional e internacional de combater todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata". (NASCIMENTO, 2001, s/p).

No discurso da plenária, Abdias (2001) sugeriu aos representantes na Conferência de Durban que iniciassem suas falas, como: "Acusamos o Brasil do crime de racismo, de genocídio contra os povos indígenas e afrodescendentes", para chamar atenção dos povos que ali estavam presentes sobre a questão da discriminação racial no país.

Após a Conferência de Durban e suas deliberações vimos, em 2003, a aprovação da Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todo o ensino. E também, a criação em 2005, de organismos governamentais de combate ao racismo, no Brasil. O governo federal, com a lei 10.687 de 23/05/2003, criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR). Além de projetos desenvolvidos em algumas Universidades Federais para implementação de ações afirmativas. Apenas, em 2012, a Lei 12.711, torna obrigatória a reserva de vagas para autodeclarados pretos e pardos, e indígenas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Abdias ainda participou das discussões no Senado para a implementação das cotas nas universidades públicas, em 2003. E nesse mesmo ano recebeu o Prêmio de Direitos Humanos da ONU. Em 2007, ele recebeu os títulos de Doutor em Letras e *Honoris Causa*, pela Universidade Obafemi Awolowo, de Ilé-Ifé, Nigéria e o Ministério da Cultura outorgou-lhe a Grã Cruz da Ordem do Mérito Cultural.

Em 2010, Abdias foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz, pela sua luta pelos direitos civis da população negra do país. Abdias Nascimento faleceu no Rio de Janeiro em 23 de maio de 2011, aos 97 anos.

Encerro esta seção com a mesma pergunta de início, de Molefi Asante, "Quem foi Abdias Nascimento?" e com um trecho de sua fala sobre Quem foi Abdias para ele, que sintetiza sua trajetória.

Abdias Nascimento is perhaps the closest we have come in this century to an African artist-scholar-philosopher who was combined all of the elements of African culture in his works. He has not allowed himself to be limited by the context

of Brazil or South America. Standing on the shoulders of mighty warriors of Brazil, the African ancestors of Angola, Congo and Nigeria, h has reached high into the ethereal sky of life to grasp the very soul of the African. (SANABRIA *apud* ASANTE, 2014, p. 17).

Esta seção suscitou alguns indícios das mudanças ideológicas de Abdias ao longo de sua vida, sua ruptura com o pacto democrático e a noção de democracia racial no I Congresso do Negro Brasileiro, abarcando as ideias de negritude e de formação de uma identidade negra, juntamente com o TEN, foram essenciais para sua discussão de negritude e cultura negra, no início de seu autoexílio, nos Estados Unidos.

Foi por meio da prática artística, que incorporada de elementos da cultura negra brasileira e de raízes africana, possibilitaram o autor na circulação em alguns espaços que o oportunizaram ao posto de professor em algumas Universidades Estadunidenses. Claro, que como comentado nessa seção, Abdias usufruiu do momento da erupção das minorias, das lutas do movimento civil americano, e da abertura de algumas instituições ao acesso à cultura da América Latina, para essa construção de sua imagem.

Saído do Brasil não como a figura de acadêmico ou intelectual, como nos mostra Macedo (2005), mas sim, Nascimento buscou criar essa imagem de “pensador” no autoexílio, o que nos demonstra a incorporação de alguns aspectos de liderança, presentes enquanto suas atividades pelo TEN.

Também, a noção da formação de “uma elite negra” preconizada pelo grupo, nos anos de 1940 e 1950, principalmente na figura de Guerreiro Ramos, apresentou até então, segundo Custódio (2011), a incompatibilidade não apenas da ideia de identidade racial, de negritude, mas ainda a influência em torno da agenda de investigação, proposta pelo projeto UNESCO, e a expectativa da inclusão de “pensadores negros” nesta.

Não podemos nos esquecer da figura de sua esposa, Elisa Larkin, que viabilizou seu aumento de sua produção intelectual, ao traduzir seus textos para a língua inglesa, e também sua inserção nos espaços de não falantes de língua portuguesa, até que o levaram para a participação em congressos e seminários internacionais.

Neles, Abdias redefine seu discurso ideológico, principalmente, no FESTAC 77 e, passa a ser, como Custódio (2011) aponta o “perseguido político”, que até então Nascimento corroborava pelas discussões raciais e de discriminação no Brasil sem este cunho político que agregou após esse episódio. “Além de incorporar em seu discurso elementos conceituais transnacionais do discurso negro internacional como pan-africanismo e afrocentrismo [...]”, presentes em suas obras. (CUSTÓDIO, 2011, p.153).

A absorção das ideias Pan-Africanistas por Abdias via esfera cultural, pretendeu

segundo Custódio (2011), a constituição de uma unidade identitária negra transnacional, ou seja, por meio da perspectiva de solidariedade política identitária presentes na ideologia Pan-Africana, o autor se inspirou nos autores intelectuais africanos, por essa via da cultura.

No que diz respeito à publicação do *Quilombismo* e esse conceito trazido pelo autor, podemos perceber a consequência de suas inserções internacionais e de seu contato com os intelectuais pan-africanistas, que o influenciaram nessa construção deste conceito, como aponta Custódio(2011), o termo é fruto de uma ressignificação de sua autoimagem, por meio das experiências com a ideologia, a atividade da pintura e a docência, essa autoimagem se constrói em seus discursos, pelo contexto em que o autor se encontrava.

O retorno ao Brasil, em 1981, momento de abertura política, tanto que Abdias se afilia ao PDT e, de emergência dos novos movimentos sociais, com sua participação ao MNU. , marcam a seu retorno ao país, apesar do que mostra Custódio (2011), o *Quilombismo* e suas ideias não foram absorvidas pelos novos movimentos sociais negro.

Ainda na década de 1980, ele participa de alguns congressos e seminários, mas muitos e junto de sua esposa, Elisa, fundam o IPEAFRO, para estudos sobre a temática racial. E na década de 1990, retorna a vida política e permanece assim, até os anos 2000, ainda com participações na ONU e no Congresso de Dacar.

Mas, que podemos incorporar desta figura Abdias Nascimento é que sua atuação como artista e com esta inserção internacional, tornaram a construção de sua imagem e de seus discursos ao que Custódio (2011) denominou enquanto “homem político”.

Essa visão, por vezes romanceada, nos faz compreender quais os sentidos que tais imagens poderiam ter na vida do autor: suas posições no cenário das questões raciais nacional e externo, se converteriam em destaque. Destaque como artista plástico que pintava telas sobre elementos religiosos em um contexto onde pouco se conhecia sobre cultura negra. Destaque como professor universitário, que mesmo sem a fluência do idioma inglês, mobilizava atenção de intelectuais, estudantes e pesquisadores interessados em torno da questão do negro no Brasil. Destaque como pensador e representante do ativismo negro brasileiro em um contexto onde, não apenas faltavam tais representações, como os elos políticos estavam abertos às conexões que poderiam fortalecer uma pauta política em prol daqueles países libertos. Destaque por ser o único com discurso anti-oficial em um contexto a imagem pública não deveria ser atingida. (CUSTÓDIO, 2011, p. 158).

Podemos perceber ao longo de sua trajetória, como o autor articulava seu discurso e até pretensiosamente afirmar que Abdias estava nos lugares certos, com pessoas certas e na hora certa que possibilitaram essa construção da figura política, ativista, poeta e economista, nos espaços em que circulou.

Como questionamento e trazendo mais uma vez a figura da historiadora Premack (2016), Como poderia trazer essa história para o currículo do Ensino Superior reconhecendo esses percalços durante sua trajetória, sem romantizar ou julgar, os caminhos escolhidos pelo

autor?.

1.1. Pan-Africanismo e suas origens

O Pan-Africanismo por ter diversas vertentes teóricas é constituído de dúvidas acerca de sua definição, como nos mostra Alvarado (2018), pois alguns apontam que o conceito não tem originalidade ou sistematização.

No caso de sua originalidade, a base desta crítica está em uma metodologia de caráter referencial, que pesquisa esta corrente, a partir da identificação dos elementos conceituais e políticos “provenientes de outras correntes”, exemplo: as ideias de nacionalidade são do liberalismo, seu caráter anti-imperialista, do lenismo, etc. Por outro lado, a acusação de “falta de sistematização” indica a “falta de uma grande obra ou texto teórico” [...]. (ALVARADO, 2018, p. 23).

Segundo o dicionário on-line de língua portuguesa, Houaiss, a definição para a palavra Pan-Africanismo é “Doutrina que defende a unidade e a solidariedade dos povos africanos”. Sua origem se deu nos países colonizados pela Inglaterra e de acordo com Paim (2014), há duas abordagens: a primeira um projeto de libertação; e a segunda, um projeto de integração.

Como toda corrente teórica de pensamento, o Pan-Africanismo, contém uma série de elementos, influências, autores, correntes e perspectivas. Poderíamos argumentar de que não existe nenhuma teoria social composta em sua origem pura, mas sim essas foram criadas a partir de processos acumulativos dos contextos histórico, social e político em que se inseriam.

Por tanto, a acusação sobre a suposta falta de originalidade dirigida ao Pan-africanismo não obedece a uma crítica estruturada de seus conceitos ou estruturas conceituais, mas sim um a priori generalizado que de antemão tona “o objeto Pan-africano” com um trato especial, que reduz sua densidade a um artefato de catálogo no melhor estilo eurocêntrico. (ALVARADO, 2018, p. 25).

Apesar das diferentes vertentes do Pan-Africanismo há um elemento que os uni, de acordo com Alvarado, a unidade *Africana* é o elemento que conecta esses discursos, ideias e biografias. Tanto que o termo aparecerá pela primeira vez em uma conferência, em 1900, “[...] aonde o conceito toma o lugar para designar uma série de reuniões onde são apresentadas comunicações e palestras informativas sobre as situações sociais africanas e dos afrodescendentes.” (ALVARADO, 2018, p. 29).

Sendo assim, a proposta desta subseção é a de apresentar sucintamente alguns dos principais teóricos desse movimento perpassando por suas ideias que influenciaram direta ou indiretamente, na construção da imagem de Abdias do Nascimento.

[...] o percurso e desenvolvimento do abolicionismo, seus projetos de migração de libertos para África e a configuração de movimentos religiosos afro-americanos, configuraram as bases sociais, teológicas e filosóficas para uma rica tradição de pensamento sobre o continente africano e sua função social, histórica, política e simbólica no mundo, onde o colonialismo colocava-se como um dos eixos progressivamente determinantes das formas de sociabilidade nas sociedades sujeitas aos circuitos mercantis do capitalismo expansivo. (ALVARADO, 2018, p. 62).

Henry Silvester Williams foi um dos precursores do movimento realizando, em 1900, na cidade de Londres, Inglaterra, a “conferência dos povos de cor” e que, após esse evento, foi conferido a esse movimento o termo Pan-Africanismo.

Contemporâneo de Williams, William Edward Burghardt Du Bois (W.E.B. Du Bois) é considerado um dos pais do Pan-Africanismo. Nascido em Massachusetts, foi o primeiro afro-americano a receber o título de doutor em Sociologia, pela Universidade de Harvard, em 1896. Sua tese de doutorado virou referência e foi publicada.

Fundador do movimento Niágara, organização que antecedeu a criação da Associação Nacional para o avanço das pessoas de cor (NAACP), Du Bois foi responsável pela fundação da Liga Urbana Nacional e até 1934, editor da revista *Crisis* da NAACP. Com o passar do tempo, sua radicalização política obrigou-o a afastar-se da liderança da NAACP. A conjuntura política pós-abolição exerceu influência marcante na definição da concepção Pan-africana de Du Bois. Antes de ter fim a Guerra de Secessão, precisamente, no dia 31 de janeiro de 1865, os senadores estadunidenses votaram a 13ª emenda responsável por “abolir” a escravidão nos Estados Unidos. Em seguida, entre 1866 e 1870 foram aprovadas a 14ª e a 15ª emendas que impuseram para os afroamericanos os mesmos direitos que os outros cidadãos dos Estados Unidos. (PAIM, 2014, p. 91).

Nos Estados Unidos pós-Guerra Civil e escravatura surgiram às primeiras universidades e faculdades negras, as instituições acadêmicas, como: A Universidade Fisk (1866), em Nashville – Tennessee; Howard (1867), em Washington – DC, e Morehouse (1867), em Atlanta – Geórgia. Isso possibilitou que uma parte da população negra tivesse acesso à educação, assim como W.E.B. Du Bois que estudou na universidade de Fisk.

É importante compreender que antes da formação do movimento Pan-africano como movimento político, o Pan-africanismo origina-se da oposição aos tráficos escravistas nas Américas, Ásia e Europa, onde foram materializados os experimentos psicológicos e sociais que fizeram surgir movimentos de protesto e revoltas de cunho internacional que reivindicaram a libertação dos africanos escravizados, bem como a liberdade e a igualdade das populações africanas no estrangeiro. No seu início, o Pan-africanismo era apenas uma reduzida manifestação de solidariedade, restrita às populações de ascendência africana das Antilhas Britânicas e dos Estados Unidos. (PAIM, 2014, p. 88).

Du Bois também escreveu livros que impactaram principalmente as questões dos afro-americanos nos Estados Unidos, no começo do século XIX, pós-abolição da escravidão, como: *O negro de Filadélfia, um estudo social* (1899); *As almas da gente negra* (1903) e *Reconstrução negra* (1935).

No livro *The Scholar Denied*, de Aldon Morris (2015), o argumento que o autor traz é que Du Bois foi um dos responsáveis pela criação da primeira escola de pensamento sociológico dos Estados Unidos, a Escola de Atlanta, por seus estudos empíricos sobre a sociedade americana.

Porém, a sociologia americana branca, principalmente pela Escola de Chicago, invisibilizou este mérito à Du Bois e a Escola de Atlanta. Morris aponta que a criação desta

escola se deu em um período da história americana marcado pelas perspectivas dos pensadores brancos em proclamar a inferioridade cultural e biológica dos negros.

Booker T. Washington, que iniciou seus estudos junto com Du Bois e foi seu amigo por um tempo, é destacado no livro como um pensador conservador das pautas raciais. Sua proposta para a educação das massas negras foi o projeto de uma escola que se dedicaria na profissionalização dessas massas e é nesse contexto que Du Bois ingressa no campo da Sociologia, pois ele interpreta que por meio dela seria possível provar empiricamente e desmistificar os mitos ao redor da inferioridade negra.

Na Universidade de Atlanta, Du Bois pôde desenvolver seu projeto *The Philadelphia Negro*, onde montou um laboratório de Sociologia e foi neste espaço que ele encontrou abertura para discussão racial, se estabelecendo nessa Universidade por treze anos, formando uma geração de sociólogos negros.

Também no livro, Morris destaca o papel que Du Bois teve na trajetória dos escritos de Marx Weber, por ter tido contato com os textos de Du Bois, Weber dirigiu sua atenção à especificidade da temática racial até a ponto desses textos influírem nos seus pressupostos racistas que transpunha em sua interpretação Sociológica anterior.

Ao longo de sua vida, Du Bois foi mudando seu pensamento até que se desligou da Associação Nacional para o avanço das pessoas de cor (NAACP), outras questões da população negra e dos Estados Unidos fizeram com que Du Bois mudasse para Gana, em 1961, a convite do presidente da época, Kwame Nkrumah, renunciando a sua cidadania americana. Ele não conseguiu concretizar, ideia de produzir uma enciclopédia do mundo africano, pois, em 1963, ele faleceu aos 95 anos.

A vida de Du Bois resume a tensão entre as correntes políticas que influenciara o pensamento dos intelectuais negros ao longo do século XX: o marxismo, o liberalismo capitalista, o nacionalismo negro e o pan-africanismo. Se o marxismo se opunha ao liberalismo capitalista, os dois hostilizavam o nacionalismo negro e o pan-africanismo. (FINCH III e NASCIMENTO, 2009, p. 48).

Outro pensador do movimento e contemporâneo de Henry Williams, Booker T. Washington (1856-1915), nascido escravo no estado da Virgínia, foi educador e difusor das ideias Pan-Africanistas nos Estados Unidos. Ele fundou *Tuskegee Institute*, uma espécie de centro comunitário que oferecia cursos para pastores, professores, fazendeiros, entre outros. A educação para ele seria uma forma de inserção dos ex-escravizados ao mundo capitalista, aprimorando a vida desses sujeitos.

Mais um exemplo de pensadores do movimento Pan-Africanista no mundo é Edward Wilmot Blyden (1832-1912). Nascido nas Ilhas Virgens, Blyden tentou ingressar na carreira de pastor nos Estados Unidos, porém foi negado por conta de sua cor. Com isso, mudou-se

para a Libéria, na África, onde prosseguiu seus estudos. Presbiteriano, ele atuou como professor e também em cargos do governo, além de criar um jornal em Serra Leoa, chamado *Serra Leoa News*, em que escrevia diariamente sobre ideias e objetivos do Pan-Africanismo.

Nutrindo simpatia pelo islamismo e decepcionado com as ações e atitudes dos missionários cristãos em 1886, Blyden pediu sua demissão da igreja presbiteriana, tornado-se diretor de educação mulçumana entre 1901-1906 com o objetivo de estreitar os complexos laços entre as comunidades africanas cristãs e mulçumanas na África ocidental. (PAIM, 2014, p. 93).

Blyden escreveu juntamente com Du Bois artigos que solidificaram as ideias Pan-Africanas, entre eles *Christianity, Islam and the Negro Race*, que para Paim (2014) traz a ideia da religião como estratégia de organização da comunidade africana na diáspora, em 1887.

[...] Blyden foi partidário da fundação de um estado moderno que pudesse aglutinar, dar proteção e promover os interesses das populações africanas e da diáspora. Sua crença na unidade cristã dá a Blyden assim, como a Alexander Crummel e o rastafarianismo, a responsabilidade da fundação e consolidação do Pan-africanismo religioso. Blyden morreu em Freetown em 7 de fevereiro de 1912, deixando um legado incomensurável para a evolução e concretização do pensamento pan-africanista. (PAIM, 2014, p. 94).

Na Jamaica, Marcus Garvey foi um dos mais importantes nomes na origem do nacionalismo pan-africano. Liderou a Associação Unida pela melhora do Negro (Unia). A ideia de Garvey era reunir política, educação e economia para a construção dos Estados Unidos da África, uma ideia radical sobre o movimento. Segundo Paim (2014), Garvey inaugurou a fase de concretização do pensamento pan-africano, considerado um momento de maturidade do movimento, no século XX.

Marcado por uma experiência racista – Garvey foi proibido de manter contato, através de cartas, com uma vizinha “branca” que havia sido enviada para Inglaterra por sua família o considerá-lo como nigger - Garvey percebeu a “linha demarcatória” que estabelecia a cisão entre negros e brancos na sociedade jamaicana. (PAIM, 2014, p. 97).

Marcus Garvey, em sua linha de pensamento nacionalista e pan-africanista, mobilizou no norte dos Estados Unidos, nas décadas de 1920 e 1930, juntamente com o pensamento de Du Bois, a chamada Era do *Harlem Renaissance*. A cultura negra foi evidenciada por personalidades, como: Alain Locke, Claude McKay, James Weldon Johnson, Zora Neale Hurston, Langston Hughes, Billie Holiday, Ella Fitzgerald e o próprio Du Bois, no teatro negro intitulado “sobre nós, por nós, para nós e perto de nós”, em 1926.

Com sua morte, em 1940, seguidores do pensamento Garveyista, consolidaram a religião rastafári como uma forma de organização do movimento Pan-Africanista. O rastafarianismo surge como homenagem ao Tafari Makonen, coroado como imperador Etiópia Hailé Selassié, em 1932.

A religião rastafári apropria-se da história antiga da África para constituir-se ao afirmar que Menelik I, segundo evidências bíblicas, fundador do antigo estado africano seria primogênito da rainha de Sabá, etnicamente pertencente ao povo Sabeu e descendente direta de Sheba (ou Seba), netos de Cam e bisneta de Noé. Sabá é conhecida bíblicamente como Makeda ou Judite, além de ser a esposa do rei Davi. É dessa relação entre a África e o Oriente Médio que se originará a descendência salomônica na África que se estenderá do século IV, antes da era Cristã, até 1932, ano que Hailé Selassié será coroado. Selassié, dessa maneira, representa o ducentésimo, vigésimo sexto rei da descendência salomônica. (PAIM, 2014, p. 100).

Para Finch III e Nascimento (2009), essa efervescência da cultura negra foi retirada com a Primeira Guerra Mundial, pois os soldados negros tiveram que se alistar no exército americano durante esse período. Porém, mesmo com essa situação, os artistas negros continuaram produzindo como forma de resistência, inspiração e expressão do orgulho de ser negro.

Na primeira parte do século XX, os Congressos Pan-Africanistas nas cidades metropolitanas de Londres (1900, 1921, 1923), Paris (1919, 1921), Lisboa (1923), Bruxelas (1921), Nova Iorque (1927) e Manchester (1945), buscaram promover um intercâmbio entre os pensadores deste movimento na época, que como Alvarado (2018) mostra, eles buscavam pela unificação das *intelligentsias* africanas e tinham na diáspora como uma ferramenta para o melhoramento social, econômico e político.

Na Conferência em Londres, a urgência era a questão da *linha de cor*, conceito de Du Bois, que consiste em quão longe as diferenças de raça, denominadas pelo fenótipo de pele e cabelo, distanciariam da metade do mundo ao direito de compartilhar liberdade, oportunidade e direitos da civilização moderna. “Este é um traço permanente em cada frase de sua resolução, que convoca um sentido global contraposto ao próprio espírito imperial da época e que procura definir-se como um novo espaço autônomo de representação africana direta”. (ALVARADO, 2018, p.202).

Deste Congresso três sínteses foram produzidas: *Report of The Pan-African Conference*, uma carta dirigida à rainha Vitória, da Inglaterra, e mensagem para o mundo em geral, *Nations of the World*.

Nele a presença de uma denúncia global da exploração imperial se concentra na visão do sacrifício da África e na defesa das repúblicas negras simbólicas: Abissínia, Haiti e Libéria; interpellando à capacidade moderna para reagir, mas também interpellando a Pan-Africa pela unidade, em um esforço incessante para procurar sua libertação, esses são os polos tensionados da Conferência. (ALVARADO, 2018, p.205).

Já a de 1919, o panorama mundial era da recém I Guerra Mundial (1914-1918), e o movimento Pan-africanista principalmente, o Garveyismo, ganhava mais terreno na África do

Sul, no Caribe e em Paris, em alguns círculos de militantes. Além disso, a teoria marxista adentrava no pensamento de alguns intelectuais negros e militantes. Mas foi com Du Bois que a década de 1920 e os Congressos se organizaram com base nos pressupostos tirados do primeiro evento.

Os Congressos sempre se pensaram como continuidades, como um grande movimento expansivo que, a pesar de sua pouca participação em alguns casos, seu sentido e a substância de seus conteúdos eram pensados como parte de um complexo de vanguarda, no espírito de sua diversidade, articulava defesas globais e interpalações, no mesmo plano como faziam os poderes coloniais. (ALVARADO, 2018, p. 208).

A ideia de uma *intelligentsia* negra proposta por Du Bois consistia em um líder para cada 10 afro-americanos que facilitasse o acesso aos elementos culturais para o resto da nação “promovendo a formação de um grupo dos ‘melhores’, para facilitar o desenvolvimento e o acesso progressivo a um grupo cada vez mais amplo [...]”. (ALVARADO, 2018, p. 210). Du Bois propôs que essa formação fosse feita pelas Universidades e não pelos colégios técnicos, projeto proposto por Booker T. Washington, em Tuskegee, que visavam à profissionalização dos afro-americanos.

Tanto que no Congresso de 1921, houve a proposta de criação de uma Associação Pan-Africana que surgia na perspectiva de um espaço para pesquisas e ações que estruturassem e institucionalizassem um campo científico de estudos sobre a Raça Negra.

Porém, nos eventos posteriores, os de 1923 e 1927, alguns participantes da comitiva francesa se desvincularam do Congresso, por motivos de que defendiam a cultura da assimilação, e Du Bois teve que na organização de 1927, transferir e retornar o local para os Estados Unidos, participando majoritariamente, afro-americanos e caribenhos.

Diminuído pela separação de seu centro em Paris, o Paradigma do Congresso sob a liderança de Du Bois acabou por extinguir-se na prática das plataformas e só teria retomado até 1945, no Congresso Pan-Africano de Manchester, onde os elementos gerais da teorização de Du Bois em seu projeto original de 1921, seriam retomados na amalgama com outras tradições, incluída a Garveyista. (ALVARADO, 2018, p. 233).

Ainda em Alvarado (2018), esses congressos constituíram-se em três etapas: a primeira, na Conferência em Londres, em 1900, se estruturava na intervenção da política imperial britânica, ancorada em favor dos direitos africanos e na produção de conhecimento sobre este contexto para o público em geral. Um segundo momento são os Congressos da década de 1920, que tiveram Du Bois como seu principal intelectual e com isso, a busca pela formação de uma *intelligentsia* Pan-africana, a intervenção diplomática e a solução do problema da *linha de cor*. Já a última etapa desses Congressos foi o de Manchester em 1945, que ficou caracterizado pela adoção do socialismo como estruturante da unidade e da teoria

política; a abertura de descolonização e a transição da direção do Congresso para os representantes africanos.

No Brasil, também início do século XX, os negros se deslocaram para os centros urbanos, movimentando a cultura nesses espaços, uma dessas mudanças foi à criação de uma imprensa negra que culminou na fundação da Frente Negra Brasileira, em 1930.

Como dito na seção 1.1 Nascimento (1980) também apresenta Zumbi dos Palmares como o fundador do Pan-africanismo no Brasil. E, como a filosofia do Quilombismo, difunde essas ideias, pois, para Abdias (2009), a organização dos Quilombos na época da escravidão possibilitou uma estratégia de sobrevivência do povo africano.

Os quilombos dos séculos XV, XVI, XVII, XVIII e XIX nos legaram um patrimônio de prática quilombista. Cumpre os negros atuais manterem e ampliarem a cultura afro-brasileira de resistência ao genocídio e de afirmação da sua verdade. Método de análise, compreensão e definição de uma experiência concreta, o quilombismo expressa a ciência do sangue escravo, do suor que os africanos derramaram como pés e mãos edificadores da economia deste país. Um futuro de melhor qualidade para a população negra como das suas inteligências e capacidades escolarizadas, para a enorme batalha no fronte da criação teórico-científica. (NASCIMENTO, 2009, p. 205).

Esta subseção procurou mostrar algumas vertentes e seus principais idealizadores do movimento Pan-Africanista no mundo, o que podemos compreender também as fases pela qual Abdias projetou sua ideologia, como mostram os Congressos Pan-Africanos.

Dentre os primeiros eventos temos discussões sobre Negritude e a questão antiimperialista que aflorava na época pós-escravidão nos Estados Unidos, o que podemos refletir nos discursos do grupo TEN e principalmente nas ideias de Guerreiro Ramos presentes em Abdias nas décadas de 1920 e 1930.

Ademais, os seguintes apontam a mudança na ideologia, quando a comitiva francesa retira sua participação, pelos motivos de contradições epistêmicas, a questão da assimilação, que fora questionada nos eventos posteriores.

Além da busca pela criação de uma *intelligentsia* negra presentes no período da década de 1920 nas organizações e ideais de Du Bois, refletem nos discursos posteriores de Abdias já em sua fase próxima ao autoexílio, mas principalmente ainda na figura de Guerreiro Ramos, com a tentativa da criação dessa *intelligentsia* no projeto da UNESCO.

Ainda a ideia de Unidade presente nas diferentes vertentes do Pan-Africanismo e o resgate de se pensar África nos princípios desta, e de solidariedade e cooperação. Sendo, como mostra Alvarado (2018), a unidade pensada como força política e teórica, que se estende em todas as esferas do desenvolvimento das vertentes teóricas deste movimento.

Em síntese, a construção do Pan-Africanismo possibilita-nos inferir na ideia da

potência que a diáspora provoca, pois por meio do intercâmbio desses pensadores, houve a criação desta filosofia, conceito, epistemologia como queiram denominar, nos mostra que é possível uma mudança no se fazer ciência, um exemplo foi a que Morris (2015) preconiza em seu livro da alteração no discurso de Weber após o contato com os textos de Du Bois. Podemos refletir de que maneira corroboraremos para esta mudança, principalmente no Ensino Superior, que é nossa proposta neste trabalho.

1.2. O Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento

A proposta nasceu a partir da ideia do Programa anterior que era financiado pela Fundação FORD e que visava implantar em 22 países em desenvolvimento bolsas de nível de mestrado e doutorado para pessoas de segmentos sociais pouco representados na pós-graduação, sendo que após o término de seus estudos se comprometessem a atuar na sociedade de forma mais justa e igualitária.

Cada país define quais os segmentos sociais a serem privilegiados nas seleções em decorrência das particularidades locais. No Brasil, o Edital destaca que o programa IFP, além de estar atento à igualdade de gênero, destina-se, prioritariamente, a pessoas negras ou indígenas, nascidas nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-oeste, ou provenientes de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais (Edital 2006). Esses segmentos sociais são os que dispõem, historicamente no Brasil, de menos acesso à pós-graduação. (ROSEMBERG e ANDRADE, 2008, p. 422).

No Brasil, a Fundação Carlos Chagas foi a instituição parceira neste programa, que foi criado em 2001, com previsão de duração de dez anos, mas que foi prorrogado por mais três anos, sendo seu término em 2013. De acordo com o relatório final deste programa foram concebidas 343 bolsas durante este período, sendo mais de 8,7 mil candidatos. Para Rosemberg e Artes (2015), o programa tomou caráter de Ação Afirmativa na Pós-Graduação, pois foi para além de cotas para ingresso em instituições de ensino superior.

No Censo demográfico do ano de 2000, a população que cursava Ensino Superior era estimada em 1,7% do total da população brasileira, sendo desses apenas 255 mil pessoas que frequentavam mestrado ou doutorado. Diante dessa enorme desigualdade, alguns setores da sociedade se mobilizaram para a superação deste quadro, destacando-se os movimentos sociais como os indígenas e os negros.

Essa demanda foi levada pelo movimento negro na Conferência de Durban, em 2001, “a reivindicação por ações afirmativas em setores da vida social em que se observam discriminações históricas contra os negros”. (ROSEMBERG e ARTES, 2015, p. 65). Sendo nesse período a entrada das discussões sobre Ação Afirmativa no âmbito do ensino superior, a inserção do Programa de Bolsas da Fundação FORD.

Entre 2001, ano de início do Programa no Brasil, e maio de 2013, quando terminávamos a última versão deste texto, muitas mudanças ocorreram no cenário da educação superior brasileira, da pós-graduação e das relações étnico-raciais. Nesses quase 13 anos - a Presidência da República tendo sido ocupada por três presidentes – iniciativas importantes foram introduzidas no que diz respeito ao reconhecimento do racismo brasileiro e às estratégias para sua superação, entre elas a adoção de políticas de ação afirmativa. (ROSEMBERG, 2013, p. 94).

Sendo neste contexto que o Ministério da Educação lançou em 17 de novembro de 2013, a portaria nº 1.129, que dispõe sobre a criação do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, com os seguintes objetivos:

I — promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros pretos, pardos e indígenas, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas à educação, à competitividade e à inovação em áreas prioritárias para a promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão no Brasil, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro—Brasileira e Indígena;

II – ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em cursos técnicos de graduação e pós-graduação para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior, especialmente as que possuam tradição na promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão, das ações afirmativas para minorias, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro—Brasileira e Indígena;

III – criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros, de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional em promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro—Brasileira e Indígena;

IV – promover a cooperação internacional na área de educação, ciência, tecnologia, inovação e políticas de promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão, das ações afirmativas para minorias, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro—Brasileira e Indígena;

V – estimular a troca de experiência em âmbito internacional para a construção de igualdade de direitos e oportunidades no país;

VI – estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação para a promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão, e da difusão autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no mestrado e doutorado em universidades públicas no Brasil.

VII — Promover programas de acesso e permanência de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no mestrado e doutorado em universidades públicas no Brasil.

(BRASIL, 2013, p. 9).

Por meio deste Programa, em 16 de novembro de 2015, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB-UFSCar) foi contemplado com o projeto intitulado: Conhecimento, pesquisa e inovações curriculares na formação de

professores para a diversidade étnico-racial no ensino superior: questionamentos e contribuições das matrizes étnico-raciais e culturais, de saberes africanos e afrodescendentes.

O Programa visa estabelecer uma rede transnacional de investigação conjunta entre pesquisadores e pesquisadoras do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar –Brasil) em parceria com três instituições internacionais: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), Geogia State University (EUA) e Université Paris Nanterre (França), que, há algum tempo, tem desenvolvido pesquisas em parceria com o NEAB e com os pesquisadores que compõem a equipe desta proposta.

Depois de realizada uma seleção de candidatos pelo Núcleo, fui contemplada com uma bolsa de graduação – sanduíche para atuar como estudante estagiária na Georgia State University, em Atlanta, no Estado da Geórgia, Estados Unidos, supervisionada pela Prof^a. Dr^a. Joyce Elaine King, uma das parceiras deste programa. Iniciei meu estágio no começo de abril de 2017 com término em fevereiro de 2018.

Particpei das aulas ministradas pela professora King e também de outras disciplinas que foram sugeridas pela docente. Cursei *Sociology of Education* e *Multicultural Education*, além de reuniões com o grupo de estudos da Prof^a. Dr^a. Joyce Elaine King, palestras, seminários e congressos. Concomitantemente, realizei com o NEAB a pesquisa do Programa Abdias Nascimento, sendo esta dissertação parte desse estudo.

Para a apresentação da proposta, seguem alguns dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos com a instituição e a docente que apresentei como parceira no desenvolvimento deste projeto.

1.3 Georgia State University – Atlanta – Estados Unidos

A cidade de Atlanta, localizada no Estado da Geórgia, é uma das cidades mais populosas do Estado, com 5.457.831.habitantes, de acordo com o Censo de 2012. Foi um importante centro dos movimentos dos direitos civis da década de 1960 e é a cidade natal do ativista, Martin Luther King Jr.

Ela também é considerada *Black Mecca in the South*, por sua herança de afro-americanos na luta pelos direitos civis da década de 1960, por seus representantes governamentais negros e também pelos Históricos *Black Colleges* (HBCU).

A *Georgia State University* (GSU) foi fundada em 1913, na cidade de Atlanta, Estado da Geórgia, nos Estados Unidos. Localizada no centro da cidade, essa universidade iniciou

sua história com investimentos de outras instituições da cidade, tais como: *Georgia Tech* e a *University of Georgia (UGA)*.

Seu primeiro curso foi de *Business Administration*, expandindo ao longo dos anos para a criação de departamentos como: *College of Arts and Sciences, Colleges of Education, Urban Life, Allied Health Sciences, General Studies, College of Public and Urban Affairs, College of Health Sciences, College of Law*.

Atualmente, a Universidade trabalha com um Programa intitulado “*Student Success*”, que pretende mapear seus alunos e diminuir o número de desistências nos cursos. Por meio de uma plataforma *on-line* o estudante consegue visualizar quais possibilidades de disciplinas e atividades extra-curriculares são disponibilizadas para aquela carreira que ele deseja seguir. Com essa plataforma, a Universidade atingiu nos últimos cinco anos, de acordo com o site da instituição, a porcentagem de 82% de seus estudantes afro-americanos graduados como bacharéis e licenciandos.

Figura 1 - Imagem do campus da GSU



Fonte: próprio autor.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio de projetos do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), coordenados pela Prof^ª. Dr^ª. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva tem estabelecido uma parceria já consolidada com a *Georgia State University*, por intermédio da Prof^ª. Dr^ª. Joyce Elaine King, com quem, desde 1991, tem realizado atividades de cooperação. A Prof^ª. Dr^ª. Petronilha tem participado de atividades coordenadas por Joyce King em reuniões anuais da American Research Association – AERA. Neste quadro, participou como avaliadora externa aos Estados Unidos da primeira obra publicada pela AERA e organizada pela Prof^ª. Dr^ª. Joyce King, *Black Education: a transformative research*

& action agenda for the new century.

Junto ao desenvolvimento do projeto de pesquisa, o contato com a Prof^a. Dr^a. Joyce King continuou se estabelecendo por meio de sua participação nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, a convite do Grupo de Trabalho 21 de Educação e Relações Étnico-Raciais e dos Congressos Brasileiros de Pesquisadores Negros (Salvador, Goiânia, 2008 e Belém 2014).

Joyce E. King é, desde 2004, Professor *Benjamin E. Mays Endowed Chair for Urban Teaching, Learning and Leadership* no *Crime Center for Urban Educational Excellence, Educational Policy Studies*. Lecionou em organizações educativas e comunitárias nos Estados Unidos, Brasil, Canadá, Inglaterra, Mali, Senegal, Japão, Jamaica, Nova Zelândia e China. Ela compartilhou sua experiência na transformação da diversidade como consultora de formação com organizações de direitos cívicos e humanos e as instituições de ensino superior nos Estados Unidos e no exterior. A professora King também é presidente do Conselho de Administração da *Food First* (Instituto de Política de Alimentação e Desenvolvimento, Oakland, Califórnia). Ela foi presidenta da *American Educational Research Association (AERA)*, a maior associação de pesquisa em educação em número de associados.

O Departamento em que realizei o estágio e que a professora Joyce King faz parte, *Educational Policy Studies*, disponibiliza em seu site a produção acadêmica dos estudantes de pós-graduação, que conta com 212 publicações entre os anos de 2006 a 2018 e que podem ser consultadas por meio do link: https://scholarworks.gsu.edu/eps_diss/.

Além disso, as experiências do Programa Abdias Nascimento estão relatadas em formato de diários, propostos pela coordenação do Programa, com o enfoque em observar as relações étnico-raciais nos espaços frequentados.

2. DIVERSIDADE, DESCOLONIZAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: CONTRASTES BRASIL E ESTADOS UNIDOS

Nesta seção apresento uma revisão bibliográfica coletada a partir de um levantamento nos seguintes repositórios: Banco de Dados Internacional, ERIC (Institute of Education Sciences) e Banco de Dados nacional, Scielo (Scientific Eletronic Library). E concluo com algumas considerações, a partir das análises que inspiraram e orientaram as etapas desta pesquisa.

2.1 Revisão Bibliográfica

O levantamento bibliográfico foi estabelecido como a primeira etapa do projeto em que faço parte “Conhecimento, pesquisa e inovações curriculares na formação de professores para a diversidade étnico-racial no ensino superior: questionamentos e contribuições das matrizes étnico-raciais e culturais, de saberes africanos e afrodescendentes”, em desenvolvimento; assim, iniciamos em 2016 esta etapa sobre o tema no Brasil, Estados Unidos, Colômbia e França, parceiros do projeto Abdias Nascimento. Neste trabalho irei priorizar as produções do Brasil e EUA.

Para a seção deste trabalho foi realizada a partir de uma revisão bibliográfica no Banco de Dados internacional, ERIC e no Banco de Dados nacional, Scielo. No ERIC foram utilizadas três expressões para compor esta etapa do estudo: *Social Justice and Higher education*, *Decolonization and higher education* e *Diversity and higher education*, com o recorte temporal de publicações a partir de 2008, ou seja, nos últimos dez anos. No banco de dados nacional, Scielo, foram utilizadas as palavras: Justiça Social e Ensino Superior; Descolonização e Ensino Superior e Diversidade e Ensino Superior.

A partir de uma análise dos contrastes em contextos diferenciados de relações étnico-raciais, estadunidense e brasileira, pretendeu-se analisar de que maneira se tem realizado o diálogo de conhecimentos e práticas na formação de professores de Pedagogia, entre pesquisas que compõem a diversidade étnico-racial presente nas instituições, com foco nas matrizes de conhecimento étnico-raciais e culturais, de saberes africanos e afrodescendentes.

De modo semelhante, Foster (1999) descreveu o racismo epistemológico na pesquisa educacional, que deriva do fato de que “a ciência social e do comportamento em que a pesquisa educacional tem sido tradicionalmente fundamentada tem sua base na psicologia; um campo que tem mensurado as pessoas de cor, mulheres e pessoas da classe trabalhadora em face de um padrão de homens de classe média brancos” (FOSTER, 1999, p. 78-79). Na opinião da autora, o racismo epistemológico desse tipo contamina as pesquisas contemporâneas das ciências sociais, obrigando os pesquisadores de cor a defender seus métodos

constantemente, enquanto os efeitos da interação em rede (de características) e outros fatores relacionados vêm garantindo que seus números permanecem pequenos no mundo acadêmico como um todo. (JACKSON, 2015, p. 228).

Espera-se que o tripé ensino, pesquisa e extensão, em associação ou na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, tal como expressa no Parecer CNE/CP 3/2004 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, de licenciatura e graduação plena, provoque um conjunto de questionamentos, tais como: em que medida os conhecimentos produzidos pelas universidades se relacionam, articulam e transformam a realidade social? Qual o pertencimento social, notadamente o étnico-racial, dos estudantes dessas instituições? Que impacto trazem para a vida universitária, notadamente para o ensino, mas também para a pesquisa e a extensão universitária? Que conhecimentos são produzidos sobre esses alunos? Com eles? Com que objetivos? Qual o impacto de suas experiências anteriores à educação superior, na vida universitária e nas pedagogias adotadas nas distintas áreas de conhecimentos? Nas relações étnico-raciais no interior da universidade? Nos objetivos e procedimentos de pesquisas, notadamente nos campos das Ciências Humanas?

Em síntese: De que maneira as universidades, o ensino superior enquanto espaço intelectual, científico, educativo e político tem superado o padrão desigual e discriminatório das relações étnico-raciais no seu ambiente cotidiano? Tem sido capaz de influir nos currículos de formação de professores, nas referências teóricas de matrizes étnico-raciais diversas, em procedimentos de pesquisa, nas relações pedagógicas e no convívio entre os estudantes e entre estes e seus professores?

A universidade que temos hoje se constituiu notadamente durante o século XX, dirigindo-se à formação de uma elite intelectual, oriunda de grupos sociais abastados e, por isso, com capacidade de influir nos destinos da sociedade. Na mesma medida em que privilegiava um grupo definido, excluía outros; não respeitava a pluralidade de conhecimentos e visões de mundo que, de fato, constituem a nação brasileira. A universidade, construída com o intento de preservar determinada visão de mundo, produziu e buscou consolidar uma certa forma de conceber o mundo, que exclui a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. Diante disso, intelectuais contemporâneos, como Chauí (2001) e Santos (2004) têm chamado a atenção no sentido de que o século XXI seja o século da pluriversidade e não da universidade, isto é, as instituições de ensino superior devem respeitar e acolher a diversidade de experiências e expressões da população, deixando, assim, de valorizar um conhecimento único e de pretender converter todos a ele.

Em entrevista à respeito da experiência da Universidade Popular dos Movimentos

Sociais, Santos (2012) afirma que um dos limites da universidade em sua estrutura é que:

[...] é muito difícil realizar, ao nível das universidades ou dos centros de investigação, pesquisas que correspondam efetivamente à necessidade dos diferentes atores sociais, porque é inclusivamente difícil captar quais são as suas necessidades, porque eles não são audíveis, não estão nas universidades (BENZAQUEN, 2012, p. 922).

Nesse contexto, busca-se descolonizar as ciências, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias das quais a ciência ocidental se apropriou, acumulou, e a partir delas criou as suas próprias, deixando de mencionar as origens. São pouco difundidas as bases africanas, árabes, chinesas, dos povos originários, entre outras, a partir das quais foram gerados os fundamentos das ciências e filosofias atuais, de acordo com Silva (2003). Ainda em Silva (2003), sublinha que a universidade enquanto espaço intelectual, científico, educativo e político não poderá continuar sustentando-se por muito tempo, enquanto tal, se se mantiver distante, desinteressada das questões que dizem respeito aos direitos humanos, ao diálogo entre culturas, aos direitos dos povos.

Continuando em Silva (2003), a universidade, ao incluir no quadro de políticas institucionais a reserva de vagas para negros e indígenas, entre outras políticas reparatórias e de reconhecimento, tem de passar a admitir que os antigos escravizados africanos trouxeram consigo valores, conhecimentos, tecnologias e práticas que lhes permitiram sobreviver e construir um outro povo. Segundo a autora é importante destacar que a universidade no Brasil está sendo convocada a participar da correção dos erros de uma história de colonialismo, escravidão, extermínio físico e simbólico de povos indígenas, bem como dos negros e de seus descendentes.

Nos Estados Unidos, essa constatação também existe, e Shujaa propõe uma diferenciação entre educação e escolarização, pois “... são diferentes processos e que, se for possível sobrepô-los, é provável que a maioria dos Afro-Americanos recebam mais escolarização do que educação” (SHUJAA, 1994, p. 14).

Ainda para Shujaa (1994) evidencia as contribuições da diferenciação epistemológica entre os conceitos de educação e escolarização, principalmente com o intuito de produzir processos de aprendizagem de relações étnico-raciais justas, positivas. Segundo esse autor, a escolarização pode ser compreendida como “processo direcionado a perpetuar e manter as relações de poder existentes e as estruturas institucionais que dão suporte a esses arranjos” (Shujaa, 1994, p. 15). Assim, a educação constitui as formas de transmissão cultural que permitem o desenvolvimento da plenitude humana, com continuidade entre gerações e seus ancestrais. Já a escolarização, na visão de Shujaa (1994), refere-se ao processo de manutenção das estruturas vigentes em dada sociedade e das relações sociais nela travadas. Para o referido

autor, tendo em vista o caráter de manutenção social pelo qual entende a escolarização, diferenciar educação de escolarização é central para a população afro-americana, já que ela luta por mudanças nas estruturas e relações assimétricas vividas na sociedade estadunidense.

Vivendo em uma sociedade hegemonicamente eurocêntrica, a população negra necessita justamente o contrário do que é o objetivo central da escolarização, na visão de Shujaa (1994). Essa população precisa transformar as estruturas e relações vigentes. Consequentemente, para os/as afro-americanos a necessidade de educação não é suprida pela escolarização, que acaba tendo um papel de “deseducar”, no sentido de dificultar a transmissão cultural e o engajamento em lutas por mudanças nas estruturas sociais que oprimem essa população. Há muitos trabalhos que procuraram criar estratégias de combate à essa situação no contexto da educação no ensino superior estadunidense, como mostra King (2002). Para a autora, a presença e consideração da diversidade no ensino superior é fundamental, pois muda os sentidos e práticas realizadas, tornando a formação dos estudantes – e futuros professores – mais rica e comprometida socialmente.

Assim, estudos comparativos em Educação sobre a presença e o papel da diversidade étnico-racial, com foco na presença de estudantes negros no ensino superior são fundamentais, assim como estudos que enfoquem como as instituições de ensino superior contribuem, ou não, na formação de educadores que vão, ou não, se comprometerem com o para a educação das relações étnico-raciais mais justas em todo âmbito da educação.

O percurso inicial do tema foi realizado por meio de um levantamento de artigos em duas bases de dados virtuais, uma nacional (SciELO) e outra internacional (ERIC); a escolha pelos repositórios deu-se pela acessibilidade ao acervo e expressividade de trabalhos na área de educação. O objetivo foi verificar os debates nos dois países, Brasil e Estados Unidos, sobre a presença dos temas relações étnico-raciais e ensino superior.

Na seção deste trabalho foi realizada a partir de uma revisão bibliográfica². A escolha das expressões para a base de dados internacional foram definidas após uma reunião com a Prof.^a Dr.^a Joyce Elaine King, para compreensão do debate internacional, especialmente nos Estados Unidos, apresentado nos últimos dez anos nas publicações relacionados ao tema.

Para a primeira expressão “Social Justice and Higher education”, os filtros utilizados foram: Publicações, a partir de 2008 (últimos dez anos); Descritor: Ensino Superior; Nível de

² Entende-se por levantamento bibliográfico: [...] não se pretende encontrar milhões de textos sobre um conceito genérico, mas encontrar informação precisa e relevante relacionada a um tema de pesquisa, em quantidade razoável a fim de que possa ser lida e analisada durante parte do tempo de realização de uma pesquisa. (GALVÃO, 2010, p.2). Portanto, compreendemos que há limitações ao escolher um recorte específico nessas plataformas.

Educação: Ensino Superior; Tipo de publicação: Artigos; Localização: Estados Unidos, e em PDF completo disponibilizado gratuitamente, resultando em 7 artigos.

A segunda expressão “Decolonization and higher education”, utilizamos os filtros: Data de publicação: desde 2008; tipo: artigos; país: Estados Unidos; nível de ensino: Ensino superior. Resultados: 28 publicações, entre os quais foram selecionados os que possuíam acesso completo gratuito, portanto, 11 no total.

A terceira expressão “Diversity and higher education”, os descritores utilizados foram: publicações a partir de 2008 (últimos dez anos); Descritor: Ensino Superior; Nível de Educação: Ensino Superior; Tipo de publicação: Artigos; Localização: Estados Unidos e; PDF completo disponibilizado gratuitamente, tendo como resultado 17 artigos.

No Banco de Dados Nacional, Scielo, foram utilizadas as mesmas palavras-chave, traduzidas para a língua portuguesa, sugeridas pela professora King. Com isso, a expressão “Justiça Social e Ensino Superior” obteve como resultado nenhum artigo, o mesmo resultado aparece com a expressão “Descolonização e Ensino Superior”. Já para a expressão “Diversidade e Ensino Superior”, o resultado foram 12 artigos, porém realizando as leituras os temas diversos foram apresentados, tais como: pessoas portadoras de algum tipo de deficiência, gênero e sexualidade e relações étnico-raciais, a partir disso foram selecionados 2 artigos.

O quadro 1 abaixo mostra os textos selecionados a partir das expressões e seus descritores, no banco de dados internacional, ERIC.

Quadro 1 - Artigos Selecionados para Revisão – Banco de Dados ERIC

Título	Autor	Ano	Link Permanente
Social Justice and Higher Education			
Catholic Institutions of Higher Education and K-12 Schools Partnering for Social Justice: A Call for Scholarship	Whipp, Joan L.; Scanlan, Martin	2009	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ934042.pdf
International Students and the Politics of Difference in US Higher Education	Lobnibe, Jane-Frances	2009	http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/07-2-13.pdf
Social Foundations and	Neumann,	2010	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ902669.p

Multicultural Education Course Requirements in Teacher Preparation Programs in the United States	Richard		df
Unraveling the Myth of Meritocracy within the Context of US Higher Education	Liu, Amy	2011	https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10734-010-9394-7.pdf
Variations of Social Pedagogy-- Explorations of the Transnational Settlement Movement	Koengeter, Stefan; Schroeer, Wolfgang	2013	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015369.pdf
Challenging "Size Matters" Messages: An Exploration of the Experiences of Critical Obesity Scholars in Higher Education	Cameron, Erin	2016	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113436.pdf
"Ma'am! You're Being Randomly Checked": A Music Education Terrorized	Niknafs, Nasim	2017	http://act.maydaygroup.org/articles/Niknafs_16_3.pdf
Decolonization and Higher education			
Shades of Gray: An Autoethnographic Study of Race in the Academy	Miller, Daniel M	2008	http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09518390701470487?needAccess=true
Student-to-College "Mismatch" Seen as Graduation-Rate Issue	Viadero, Debra	2009	http://www.edweek.org/ew/articles/2009/09/23/04undermatch_ep.h29.html
No Longer on the Margins: Researching the Hybrid Literate Identities of Black and Latina Preservice Teachers	Haddix, Marcelle	2010	http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/RTE/0452-nov2010/RTE0452Longer.pdf
Studying the "I" in Our Teaching	Conrad,	2010	http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.108

and Learning: Influences of Identity on Pedagogy for Faculty of Color at a Rural University	Dennis; Conrad, Deborah; Misra, Anjali; Pinard, Michele; Youngblood, John		0/17425964.2010.495894
Unpacking Black Feminist Pedagogy in Ethiopia	White, Aaronette M	2011	http://muse.jhu.edu/article/484517/pdf
"This bridge called my leadership: an essay on black women as a bridge leaders in education"	Horsford, Sonya Douglass	2012	http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2011.647726
The Impact of Education on Intergroup Attitudes: A Multiracial Analysis	Wodtke, Geoffrey T.	2012	http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0190272511430234
Of Faith and Fiction: Teaching W. E. B. Du Bois and Religion	Sinitiere, Phillip Luke	2012	http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/M12_Sinitiere.pdf
Reflective Practice in Teacher Education Programs at a HBCU	Lupinski, Kirsten; Jenkins, Patricia; Beard, Audrey; Jones, LaTasha	2012	http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000232.pdf
"The Fire Below": Towards a New Study of Literatures and Cultures (in English?)--A Letter from a Literary Scholar in a South African University in	Collis- Buthelezi, Victoria J.	2016	http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474022215613609

Transition"			
Diversity and higher education			
The Long Path to Higher Education for African Americans	Troy Duster	2009	http://www.nea.org/assets/docs/HE/TA09PathHEDuster.pdf
The New Era of Diversity	Roach, Ronald	2009	http://diverseeducation.com/article/12189/
Study Abroad: Enhanced Learning Experience in Cultural Diversity	Jaoko, Japheth	2010	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ930408.pdf
Asian American Giving to US Higher Education	Tsunoda, Kozue	2010	https://link.springer.com/content/pdf/10.1057%2Fijea.2010.4.pdf
Response to Noah Sobe's "Rethinking "Cosmopolitanism" as an Analytic for the Comparative Study of Globalization and Education"	Wisler, Andria	2010	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ889568.pdf
Franco-American Teachers-in-Training: A Study of Best Practices in Teaching and Studying Abroad	Colville-Hall, Susan; Adamowicz-Hariasz, Maria; Sidorova, Vladislava; Engelking, Tama	2011	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ991096.pdf
The International Student Question: 45 Years Later	Aw, Fanta	2012	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ992663.pdf

Building the Capacity for Mission through Use of the Principles of Good Practice for Student Affairs at Catholic Colleges and Universities: A Survey of Presidents and Senior Student Affairs Officers	James, Michael J.; Estanek, Sandra M	2012	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ969987.pdf
The Demographic Dividend	Nunez, Anne-Marie; Murakami-Ramalho, Elizabeth	2012	https://www.aaup.org/article/demographic-dividend#.WwLJzHXwZNw
College Choice of Minority Students Admitted to Institutions in the Council for Christian Colleges and Universities	Confer, Christopher; Mamiseishvili, Ketevan	2012	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ992993.pdf
The "Redirecting" of International Students: American Higher Education Policy Hindrances and Implications	García, Hugo A.; Villarreal, María de Lourdes	2014	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1054820.pdf
The Challenges of Collaborative Learning across the Border--Canada and the United States: Divergent Paths/Intertwined Futures	Parham, Claire Puccia	2014	http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/F14_Parham.pdf
Do You Understand What I Mean? How Cognitive Interviewing Can Strengthen Valid, Reliable Study Instruments and Dissemination Products	Hofmeyer, Anne; Sheingold, Brenda Helen; Taylor, Ruth	2015	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078374.pdf

Developing Global Competency in US Higher Education: Contributions of International Students	Siczek, Megan M.	2015	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111655.pdf
Race and Class on Campus	Angel B. Perez	2016	http://www.nebhe.org/thejournal/race-and-class-on-campus/
Providing Culturally Relevant Services for International Black African Collegians in the United States: A Guide for Student Affairs Professionals	Onyenekwu, Ifeyinwa Uchechi	2017	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160763.pdf

No segundo quadro apresento os artigos selecionados na base de dados nacional, Scielo, de acordo com as expressões traduzidas para o português. Como comentado acima, apenas a palavra-chave “Diversidade e Ensino Superior” resultou em artigos.

Quadro 2 - Selecionados para Revisão – Banco de Dados Scielo

Título	Autor	Ano	Link Permanente
Diversidade e Ensino Superior			
Políticas públicas para o ensino superior e a pesquisa: a necessária diversidade institucional	Reginaldo C. Moraes	2010	http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/09.pdf
Formação	Lidia Ruiz	2011	http://dx.doi.org/10.1590/S010373072011000300011

pedagógica na pós-graduação em saúde no ambiente Moodle: um compromisso social	Moreno; Maria Cecília Sonzogno		
--	--------------------------------------	--	--

2.2 A Justiça Social e o Ensino Superior

De acordo com Bell (1997), o termo “social justice” é uma visão de sociedade equânime, em que os indivíduos são fisicamente e psicologicamente seguros, sendo que a distribuição dos recursos é igual para todos. Após o atentado ao *World Trade Center*, em 2001, o termo passou a ser utilizado para compreender como os professores deveriam ensinar suas crianças para essa visão de sociedade.

To become a teacher for social justice, teachers need to understand who they are and their views on the sources of inequities and privileges (Darling-Hammond, 2005). By knowing their views, teachers should be able to recognize and accept differences of their students and families. Hooks (1994) warns that one way of knowing and thinking shouldn't be replaced with another. That is, multiple ways of knowing and thinking should be recognized and encouraged. However, she adds that the process of making a classroom more inclusive creates chaos and confusion, so we must be both patient and attentive (p. 32). (LEE, 2011, p.2).

Como o resultado das buscas não resultou num grande quantitativo de artigos apresentaremos o detalhamento de cada um deles e no final uma conclusão sobre os temas que chamaram atenção.

Em “*International Students and the Politics of Difference in US Higher Education*” (2009), o artigo aborda as políticas e práticas das universidades norte-americanas à luz da perspectiva de justiça social para avaliar em que medida essas políticas e práticas estão sendo trabalhadas nas instituições de maneira que não perpetuem as desigualdades sociais entre os diferentes grupos de estudantes.

Concentrando-se nas experiências de estudantes de pós-graduação internacionais e do sexo feminino em duas instituições superiores dos EUA, o autor argumenta que os esforços da diversidade contemporânea nessas instituições educacionais enfatiza um conceito de igualdade que reconhece a diversidade de estudantes e de funcionários, porém sem qualquer referência significativa à justiça social ou a base econômica das diferenças socioculturais.

Com base nessas percepções teóricas sociais como Iris Marion Young e outros, argumenta que para que a diversidade aconteça é necessário que o estabelecimento construa

uma política que acolha a diferença desmantelando e reformando estruturas, processos, conceitos e categorias que sustentam um modo de diferença cega, imparcial, político, neutro e universal.

Atrair estudantes internacionais tornou-se uma prioridade para as Universidades dos EUA independentemente do tamanho ou de sua localização. Instituições de ensino superior têm procurado usar a internacionalização de seu corpo discente como um canal para alcançar a maior diversidade, e muitas vezes são rápidos em apontar o número de estudantes internacionais admitidos como evidência de seu compromisso com os esforços pela diversidade.

Enquanto a política do ensino superior contemporâneo nos EUA parece acolher e encorajar a presença de pessoas de diversas origens e interesses, eventos recentes pelo mundo têm precipitado um exame intenso do espectro de métodos e programas multiculturais e aguçando o foco na necessidade imediata de proteger o conceito de diversidade enquanto ainda negociam seus limites.

Para este fim, muitas instituições de ensino superior têm o que consideram declarações de missão abrangentes que enfatizam sua tolerância à diversidade. Mas, como Sonia Nieto (2000) observa a tolerância representa simplesmente o nível mais baixo de educação no ambiente escolar; tolerar a diferença em tais configurações significa suportá-los e não necessariamente “abraçá-los”. Em termos de políticas e práticas, a tolerância pode significar que as diferenças linguísticas e culturais são suportadas como um peso inevitável de uma sociedade pluralista.

A análise dos dados sobre os quais este artigo se baseia derivam em grande parte de entrevistas com estudantes internacionais do sexo feminino em duas instituições de ensino nos Estados Unidos: uma pequena faculdade de artes liberais, localizada na costa oeste com um total de população estudantil internacional de menos de 300 alunos; e uma grande universidade pública de pesquisa em uma região centro-oeste que está entre as dez melhores universidades e entre as que recebem o maior número de estudantes internacionais nos EUA.

Em ambos os casos, realizou-se grupos de foco com alunos e conversas com esses estudantes de pós-graduação do sexo feminino para obter suas opiniões e experiências de vida estudando nos EUA. Também, o autor atuou por algum tempo no escritório das relações estudantis internacionais, observando a interação dos estudantes com o pessoal deste escritório

Gramsci (1973) e Hall (1996) enfatizam a importância das estruturas em dar significados a diferentes grupos para capacitá-los a criarem sentido ao mundo ao seu redor.

Estruturas culturais, eles sugerem, assumem vida própria, e são capazes de mudar o mundo material e político e assim contribuir para reproduzi-lo. Em outras palavras, o mundo social objetivado é representado através de ideias, linguagens, símbolos, e cultura, e por sua vez, a representação fornece o significado do social.

Como Hall (1996) coloca no mundo social, seja baseado em classe, gênero ou raça, necessariamente envolvem contestações na ordem simbólica da representação. O estudo de quadros de representação incorpora muitas facetas, incluindo o que Hall chamou de "relações de representação", como a "contestação da marginalidade", bem como "um conjunto de ideias passa a dominar o pensamento social de um bloco histórico".

Em suma, as relações desiguais no mundo social são refletidas e constituídas por relações desiguais de representação que são moldadas por ideias, conceitos e normas que são herdadas e desenvolvidas em sua compreensão pelo "outro", isto é, aqueles que são considerados diferentes em virtude de seu local de nascimento, raça, idioma e outras idiosincrasias culturais.

Uma percepção geral de estudantes internacionais no ensino superior dos EUA, por exemplo, é a ideia de que eles não possuem habilidades independentes e não “trabalham duro” para os professores americanos. Nos EUA, o ensino superior é largamente construído em torno do conceito de aprendizagem independente, que vê o aluno como um consumidor ativo dos serviços educacionais, assumindo a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado como um indivíduo autônomo e autodirigido.

Isto é compreendido pela educação de doutorado em que, como Johnson et al.(2000) salientam que o resultado desejado da candidatura de um doutorado é de um estudante erudito e autônomo rejeitando suas emoções e sua dependência humana. A ideia de aprendizagem auto-dirigida muitas vezes acompanha alegações pelo sua capacidade de promover em "profundidade" na aprendizagem pode ser “superficial”.

Mclean (2001) observa que os “currículos de aprendizagem baseados em situações problemas certamente proporcionam um ambiente acadêmico que promove uma aprendizagem profunda”. Apesar da tendência da diversidade ser muito anunciada no ensino superior dos EUA, a diferença é frequentemente reduzida a um mero pluralismo: uma abordagem relativista que gera uma longa lista que começa com gênero, classe, raça e continua através de uma variedade de estruturas sociais, bem como características pessoais.

Como declarado anteriormente, o atual clima da diversidade nas instituições dos EUA é aquele em que se enfatiza mais uma política de reconhecimento da admissão desses grupos culturais e sociais distintos do que políticas redistributivas, como meio de abordar as

consequências econômicas e sociais e não as desigualdades entre os diferentes grupos sociais.

Uma política da diferença se concentra em uma identidade cultural e política para o significado de democracia e representação. Para sustentar uma representação democrática genuína, a nova política da diferença se concentra em transformar o monolítico e o homogêneo em novas formas de diversidade, multiplicidade e heterogeneidade que acolhem o contingente, o poder provincial e o deslocamento (WEST, 1993).

O componente subjacente desta nova política da diferença é a equidade e a justiça. De acordo com Iris Young (1990), a justiça social requer estruturas de desmantelamento e de opressão, dominação não apenas sobre como os recursos são distribuídos. Isso não quer dizer que as disparidades de riqueza não têm nada a ver com as oportunidades e realizações educacionais desiguais. Pelo contrário, a preocupação é como é importante a acessibilidade universal à educação (ou qualquer outro bem público), porém não é em si, o suficiente para garantir que todos os indivíduos sejam tratados justamente pelas instituições ou, no caso da educação, que o sistema esteja fazendo o máximo para garantir a justiça social.

O sucesso educacional e a oportunidade persistirão em sociedades diversas, mesmo se os programas educacionais estão acessíveis a todos os alunos (Young, 1990). Isto porque a equalização de recursos não resolve, por si só, todas as formas de injustiça que têm um impacto direto na redução das oportunidades e nas realizações dos indivíduos em grupos socialmente desfavorecidos.

Em particular, a acessibilidade universal e políticas que procuram tratar todos os indivíduos exatamente da mesma maneira, não abordam formas de opressão e dominação que são diretamente experimentadas por esses grupos em todas as sociedades.

Para concluir, uma democracia substantiva e inclusiva, especialmente na educação exige mais que tolerância; requer justiça como resposta ética ao outro, como uma extensão de recursos, direitos e reconhecimentos para todos aqueles cuja presença e diferença expandem e aprofundam o próprio significado de liberdade, democracia e igualdade.

Apesar das regras imparciais, estruturas institucionais, padrões e valores resistirem às diferenças, essas barreiras formais ou financeiras, nessas instituições podem alienar os indivíduos que vêm de comunidades que são significativamente diferentes da maioria. As instituições precisam confrontar todas as maneiras pelas quais potencialmente aderem aos valores e padrões de uma comunidade dominante.

O artigo, "*Social Foundations and Multicultural Education Course Requirements in Teacher Preparation Programs in the United States*" (2010), mostra que a qualidade do professor tem sido uma questão central no discurso para a melhoria dos resultados escolares.

Enquanto a importância da qualidade da formação do professor é amplamente reconhecida, há uma disputa considerável em relação às habilidades necessárias, os conhecimentos e as disposições de um professor altamente qualificado, bem como os métodos de ensino para produzir tais professores.

De fato, mesmo a definição de eficácia do professor é contestada. Uma área de formação de professores que tem marginalizado esse debate sobre a qualidade do professor é a disciplina de fundamentos sociais da educação (SFE), uma crítica a área interdisciplinar de estudo que examina a educação e a escolarização através das lentes de história, filosofia e ciências sociais (TOZAR & MIRETSKY, 2000)

Os documentos políticos subsequentes sobre a qualidade do professor e a formação do professor reiteram sobre esses temas de exigências necessárias na formação de professores, na redução de lacunas de desempenho, na avaliação da eficácia do professor usando a padronização dos resultados dos testes, e a necessidade de métodos de ensino baseados em pesquisa e formação de professores, dentre eles os currículos para uma força de trabalho competitiva (*Educational Testing Service, 2004; Nacional Council on Teacher Quality, 2004*).

Como outros documentos sobre a qualidade do professor que discutem os resultados dos alunos e da escola em termos de capital, o relatório da comissão reflete uma ideologia que subordina a democracia e valoriza o mercado priorizando os objetivos econômicos da educação; uma ideologia que impregnou o discurso sobre a educação pública do ensino médio por décadas.

O objetivo deste estudo foi determinar em que medida os programas de formação de professores nos Estados Unidos são credenciados e quais as exigências desses cursos nas questões de fundamentos sociais e educação multicultural. Esses dados servem para melhorar a compreensão das oportunidades para futuros professores em obterem conhecimentos e habilidades relacionadas a disciplina de fundamentos da educação e seu campo, e estabelecer uma referência para futuras avaliações. Este estudo examinou os requisitos dos cursos e as descrições dos programas de formação de professores de nível médio e secundário que foram credenciados, resultando em 302 universidades nos Estados Unidos para determinar até que ponto essas disciplinas de fundamentos sociais da educação e educação multicultural são necessárias nesses programas.

Uma amostra sistemática foi desenvolvida a partir de listagens institucionais do Conselho Americano de Educação (2004), intitulado: *Um Guia para Professor de Educação nos Estados Unidos*: preparado com a participação da Associação Americana de Faculdades

para Formação de Professores.

O *Guia* afirma que existem aproximadamente 1400 programas de formação de professores operando nos Estados Unidos. Segundo Warren (1998), os fundamentos sociais da educação têm múltiplas raízes e formas diversas; e podem ser identificados nos currículos dos programas de formação inicial de professores que incluem nesse estudo história da educação e filosofia da educação.

Neste estudo, uma disciplina de fundamentos sociais da educação foi definida se incluísse as perspectivas históricas sobre escolaridade ou educação em sua descrição no catálogo da universidade e pelo menos outra perspectiva sobre a escolarização a partir das ciências sociais, ou perspectivas combinadas entre socioeconômica ou sociopolítica, ou filosofia da educação.

Das 302 universidades examinadas neste estudo, 301 ofereciam um programa de formação de professores para o ensino de nível elementar, 296 ofereceriam um programa para professores de nível secundário. Entre os programas elementares, 207 (69%) exigiam pelo menos uma disciplina de fundamentos sociais da educação, 136 (45%) exigiam pelo menos uma disciplina de educação multicultural.

Para os programas secundários, 200 (68%) requeriam pelo menos uma disciplina de fundamentos, 132 (45%) requeriam pelo menos uma disciplina de educação multicultural. O valor de crédito das disciplinas e até que ponto é abordado nestes cursos não foi consistente entre os programas. Em muitos programas, a única disciplina de fundamentos da educação examinada incluía tópicos como desenvolvimento de portfólios, padrões profissionais, planejamento e procedimentos escolares, entre outras coisas.

Portanto, o estudo sugere que novos professores estão começando suas práticas com pouca compreensão dos propósitos sociais e democráticos da educação, da cultura e da diversidade e, suas implicações para a escolarização, além de muitos também não terem tido contato com perspectivas críticas, normativas e interpretativas sobre educação.

No artigo intitulado “*Unraveling the Myth of Meritocracy within the Context of US Higher Education*” (2011), são analisados os princípios fundamentais da meritocracia e o uso do sistema público de uma Universidade da Califórnia como ponto de partida para examinar a conexão entre meritocracia e educação superior no contexto norte-americano.

Por meio da consideração de quatro dimensões que informam o conceito de meritocracia: mérito, justiça distributiva, igualdade de oportunidades e mobilidade social, esta revisão examinou os princípios subjacentes da meritocracia para entender como funciona a educação superior dentro dela.

Pós-período de industrialização, Daniel Bell (1973) sugeriu que o ensino superior se tornaria uma necessidade. No entanto, se faculdades e universidades devem servir como instrumentos para a expansão de oportunidades, então os pesquisadores precisam examinar mais de perto as preocupações teóricas da meritocracia e essas implicações para as instituições de ensino superior.

O sistema de ensino superior público da Califórnia é um dos maiores e mais abrangentes dos Estados Unidos. Composto por três segmentos: a Universidade da Califórnia (UC), Universidade Estadual da Califórnia (CSU) e a Faculdade Comunitária da Califórnia (CCC), essas instituições educacionais são apoiadas e complementadas por centenas de faculdades e universidades privadas.

O complexo conta com: 10 campi gerais da UC, 23 da CSU, 109 *community colleges* e 117 instituições privadas credenciadas que servem aproximadamente três milhões de estudantes todos os anos (*California Postsecondary Education Commission* 2008). Em 1958, o livro *The Rise of the Meritocracy*, de Michael Young introduziu a palavra "meritocracia" para o meio acadêmico e público.

Em seu livro, a meritocracia é um termo pejorativo usado para descrever um sistema que se desenvolve com base em testes de inteligência e realização educacional. Nos dias de hoje, a meritocracia é frequentemente referenciada como um conceito positivo que agrega vários aspectos da sociedade.

A crença de que as instituições devem ser governadas por pessoas escolhidas com base no mérito, pela educação e capacidade, em vez de fatores, como riqueza ou classe social, é o que parece ressoar no meio público. No entanto, existem alguns fatores embutidos no conceito de meritocracia que elucidam uma percepção do sistema americano de ensino superior como meritocrático. Um deles é considerar o ensino como uma empresa ao contrário dos ideais de acesso universal que serve para resignificar a ideia da educação na perspectiva da meritocracia.

Existe uma crença de que há oportunidade para todos os estudantes que desejam seguir no ensino superior, por conta de milhares de instituições no sistema, no entanto, há diferenças entre as instituições de massa e de elite produzem um sistema hierárquico com um pequeno número de universidades de pesquisa e outro número maior de faculdades comunitárias que formam a base.

As instituições, em graus variados, fomentam a elite ou o propósito de massa, que permitem a classificação e seleção de alunos em faculdades ou universidades mais adequadas às habilidades e preferências desses estudantes (HURTADO, 2003).

No entanto, o acesso a essas instituições foi envolvido em uma história de batalha que nos dias de hoje, parece dada como certo que a meritocracia é positiva e o sistema funciona em nesta sociedade. Como o princípio de distribuição, pode-se encontrar como natural àqueles com maiores habilidades devam ser compensados. Afinal, porque não podem os mais talentosos desfrutarem de maiores sucessos e recompensas, especialmente se houve uma oportunidade igual para ganhá-los? Isso pode soar como um ideal inofensivo para a manutenção dos privilégios contribuindo também para inclinação em compreender o mérito como termos fixos e absolutos de caráter instrumental.

Além disso, a ideia de igualdade de oportunidades é muito mais elusiva do que apareceria e exige que consideremos devidamente como o poder e o privilégio são muitas vezes incorporados nas estruturas de oportunidades. Um dos argumentos mais fortes para a meritocracia é que ela subverte os fatores de hereditariedade e substitui a realização por atribuição.

Esta proposição em Bell (1973) observa que nunca poderá existir meritocracia ‘pura’ porque, invariavelmente, os países de alto status tentam transmitir suas posições quer por meio do uso de influência ou que simplesmente pelas vantagens culturais de seus filhos. Assim, depois de uma geração, uma meritocracia simplesmente se torna manutenção de classe e de privilégios.

No artigo “*Variations of Social Pedagogy-Explorations of the Transnational Settlement Movement*” (2013), por meio da perspectiva sincrônica do pensamento sócio-pedagógico e transnacional, os autores apresentam como foi o desenvolvimento do movimento de assentamentos nos Estados Unidos, Alemanha e Canadá, por meio de publicações-chave que nortearam o estudo.

Pelo conceito de Bourdieu (2000) da “ilusão biográfica” os autores apresentam que podemos supor que há uma ilusão disciplinar na historiografia da pedagogia social, pois sua construção foi baseada na profissão e como disciplina acadêmica.

Na Alemanha, a pedagogia social foi construída pelas abordagens sócio-pedagógicas de Pestalozzi, porém as tentativas de importar essas abordagens para outros países criou-se uma perspectiva diacrônica, que está relacionada ao fato de que tais narrativas parecem convincentes, facilitando a entrada dessas perspectivas em outros países, porém essas teorias muitas vezes desconsideram interconexões complexas e transnacionais.

Nas atuais reconstruções históricas dos movimentos de assentamento, por exemplo, admiti-se que há uma distinção entre os países, como Inglaterra e Estados Unidos, essa suposição mostra que os ingleses trabalharam com as questões entre ricos e pobres, enquanto

os americanos focaram nas questões étnicas causadas pelos movimentos migratórios.

Para os autores, o contexto nacional determina ou pelo menos influencia no desenvolvimento de tendências nos movimentos de assentamentos de cada país e, são poucos estudos que atribuem o desenvolvimento desses assentamentos à influência da pedagogia social, que é traçada com base em teorias educacionais.

Conhecido como *Toynbee Hall*, o primeiro assentamento foi fundado em 1884, por Samuel e Henrietta Barnett, em Whitechapel, distrito de Londres. O casal viveu por algum tempo neste distrito e ele trabalhava como clérigo anglicano. Ambos tiveram contato com protagonistas de várias organizações de assistência social e com estudantes de Oxford e Cambridge, que tinham interesse na reforma social. Esse assentamento também interessou a diferentes atores sócio-políticos de outros contextos internacionais, como os EUA, Canadá, Alemanha e França, que possibilitaram desenvolver o significado do movimento de assentamento influenciado por sua integração em uma rede transatlântica de movimentos de reforma social.

A partir das análises das conexões transnacionais no movimento de assentamento mostrando que seus atores e suas organizações estão posicionados em redes transnacionais, entre elas os movimentos de reforma, de mulheres, sociais, de igrejas e da pedagogia social, os autores argumentam que essas conexões desempenharam um papel importante neste processo de transnacionalidade do movimento.

Como conclusão, os autores mostram que a história diacrônica dos movimentos de assentamentos transnacionais necessita traduzir o conhecimento e os conceitos destes trabalhos que revelam variações dos fatores pensados para a teoria da pedagogia social.

Por meio das discussões e modelos baseados em diagnósticos da sociedade, particularmente os antagonismos sociais no capitalismo industrial e a urbanização, a atenção é focada em uma abordagem pedagógica, na construção de relações sociais que é apontada pelos autores como uma perspectiva para o futuro. Nestas diferentes perspectivas da pedagogia social, ela assume diferentes funções, no caso de Barnett tratava-se da educação de indivíduos burgueses e, no caso de Siegmund-Schultze enfatizava a educação da comunidade. Portanto, as relações sociais tornam-se o ponto de partida da pedagogia social, que pode levar e expandir esses relacionamentos visando superar os problemas sociais.

No artigo “*Challenging "Size Matters" Messages: An Exploration of the Experiences of Critical Obesity Scholars in Higher Education*” (2016), relata uma pesquisa sobre estratégias para promover o ensino e aprendizagem independente da forma e tamanho corporal dos indivíduos, o foco são professores do ensino superior que estudam sobre

obesidade crítica e suas experiências nessas instituições e seus estudos. Por meio de entrevistas com 26 participantes, a autora procurou identificar como esses professores estão desenvolvendo suas pesquisas neste tema.

A partir da assinatura da Carta de Okanagan, no Congresso Internacional das Universidades para Promoção da Saúde, em 2015, indicou que o papel das instituições de ensino superior não é apenas na produção de conhecimento e formação de profissionais, mas também promover a saúde e bem estar desses sujeitos. A carta sugere que os desafios complexos e globais da saúde na sociedade exigirão pensamentos inovadores, sendo um conhecimento emergente neste campo interdisciplinar, os estudos que desafiam o discurso da obesidade, estudos críticos de obesidade, estudos sobre peso, e qual o impacto disso na saúde desses indivíduos são temas que apontam a autora serem explorados. Foi demonstrado que o estigma baseado no peso (aqui referido como o estigma da obesidade) resultou em baixa autoestima, depressão, baixo níveis de atividade física, comer desordenadamente, evitar cuidados de saúde, e a má qualidade de vida em geral (PUHL & BROWNELL, 2006).

Esse estigma da obesidade também tem implicações significativas nas áreas de emprego, saúde, relacionamento interpessoal, mídia e, principalmente, na educação (Puhl & Heuer, 2009). No Canadá, há uma crescente conscientização das consequências negativas desse estigma e a necessidade de estratégias para reduzi-la nos contextos educacionais (*Canadian Obesity Net*, 2011; Daghofer, 2013; *Hospital for Sick Children*, 2011).

Até hoje, o estigma da obesidade no ensino superior tem mostrado afetar negativamente as experiências dos professores (Brown, 2012; Hetrick & Attig, 2009; Kingkade, 2013). Pesquisadores também encontraram esse estigma entre estudantes dentro de programas relacionados à saúde, como a medicina (Phelan et al., 2014), enfermagem, psicologia (Waller, Lampman, & Lupfer-Johnson, 2012) e nutrição (Puhl, Warton, & Heuer, 2009).

Embora questões de raça, classe, sexo e algum tipo de deficiência tenham sido adotados em pesquisas por acadêmicos críticos preocupados com o ensino da diversidade no ensino superior, a opressão baseada no peso recebeu menos atenção, assinalou a autora.

Os participantes foram contatados por meio do e-mail universitário listado publicamente, e apenas aqueles que responderam ao convite para participar foram contatados. Participantes adicionais foram recrutados usando a amostragem do tipo bola de neve, em que os participantes envolvidos no estudo forneceram nomes de outros participantes em potencial. No total, 31 foram recrutados e cinco se retiraram. Ao final, a pesquisa foi composta por 26 professores de ensino superior (23 mulheres, três homens) de cinco países

ocidentais diferentes e de uma gama diversificada de disciplinas ministradas participaram do estudo.

Os dados do estudo incluíram materiais do curso, entrevistas semi-estruturadas e as notas. Antes de realizar as entrevistas, foram solicitados aos participantes que enviassem os materiais do curso para auxiliar o pesquisador a preparar e investigar suas experiências de ensino específicas (por exemplo, currículos do curso, Arquivos do PowerPoint, anotações de aula e esboços de atribuição). Entrevistas via Skype semi-estruturadas que duraram entre 60 a 120 minutos consistiram em questões relacionadas à formação acadêmica dos participantes, prospectos de pesquisas sobre obesidade, experiências com o ensino de obesidade e a abordagem pedagógica específica no que diz respeito a esses estudos críticos em obesidade.

Todos os participantes compartilharam experiências sobre como descobriram, se conectaram a essa comunidade e como foi estabelecida desafiando o discurso da obesidade dominante. Todos os participantes declararam seus interesses profissionais em estudos críticos de obesidade a partir de suas experiências de vida. Para a maioria, os estudos sobre obesidade era um esforço pessoal e profissional.

Outros compartilharam histórias e testemunhos de amigos íntimos e membros da família que policiavam seus pesos e sobre seus desconfortos ao dano causado pelo estado de saúde centrado no paradigma do peso. Essas experiências foram suficientes para inspirá-los a reconsiderarem o discurso da obesidade crítica. Os resultados deste estudo apoiaram a literatura existente de que a opressão baseada no peso no ensino superior é uma questão significativa de justiça social atual.

A importância de identificar as estratégias de redução desse estigma da obesidade no ensino superior, não pode ser descartada, dado o papel que o ensino superior pode desempenhar na formação (ou mudança) dessas atitudes e crenças sobre obesidade, corpos e saúde. Por exemplo, pesquisadores acadêmicos financiados por empresas privadas dos serviços de saúde King-White, Newman, & Giardina (2013), Oliver (2006) afirmam que a obesidade no meio acadêmico impacta na aprendizagem dos alunos e que é preciso mais investimentos em pesquisas para que haja essa mudança.

Ao mesmo tempo, as universidades cada vez mais precisam promover discussões focadas na diversidade Mitchell (2003) e equidade Ahmed (2007). Alguns estudiosos críticos argumentam que tal retórica serve apenas para obscurecer as opressões que persistem Wagner & Yee (2011), como a opressão baseada no peso sendo um desses exemplos.

No último artigo *"Ma'am! You're Being Randomly Checked": A Music Education Terrorized* (2017), a autora explora a situação da vida acadêmica de membros de faculdades

tidas como “minoritárias” e as desigualdades sofridas nessas instituições, mais especificamente com relação à Educação musical.

O artigo relaciona o conceito de “enunciação” de Homi Bhabha, em que a diferença tem sido sistematicamente utilizada contra tais organismos no discurso oficial do ensino superior tornando-se uma fonte de ruptura e mudanças para essas discussões, que desafiam os discursos normativos, chamando atenção para a maior equidade no corpo docente independente de idade, raça, gênero, etnia, religião.

A autora é uma professora de Educação musical que se identifica como iraniana não branca e de perfil religioso. Ela escreve em resposta a uma ordem da Segurança nacional de janeiro de 2017, que emitiu a proibição de sete nações de obterem visto e entrada nos Estados Unidos. Ela relata que está cansada de viver constantemente sendo investigada por apenas ser iraniana e no artigo pretende tratar sobre as injustiças enfrentadas por estudantes de pós-graduação, professores substitutos e professores cujo local de origem é arbitrariamente destinado a serem menos que seus colegas que são privilegiados pela cidadania hegemônica. A partir da narrativa de algumas situações em que ela presenciou no decorrer de sua vida acadêmica.

Para ela, a juventude iraniana ao fazer 18 anos solicita o passaporte e as carteiras de motoristas, com a intenção de terem liberdade de circulação, contudo quando ultrapassam as fronteiras essa liberdade de circulação acaba não sendo diferente das formas com que os iranianos são tratados pelas autoridades locais ou fora dela. Questões como: Aonde você vai? Por que você está indo? O que está fazendo aqui...são algumas que aparecem tanto dentro quanto fora do território iraniano.

Para a mulher iraniana conseguir um passaporte é segundo a autora, conseguir a “permissão de seu homem” que liberou que esta mulher pudesse deixar o país, o passaporte se torna um passe concedido às autoridades internacionais para que nos examine nos estude, nos excite extremamente, nos lembrando de que somos sempre mantidos sob vigilância.

Ela conta que se graduou nos Estados Unidos para se tornar professora de educação musical e que ela não pôde deixar o país durante sua graduação, pois seu visto era permitido apenas para uma entrada, o que para ela resultou numa formação “molde” de ser professor. Sentindo isso, a autora percebeu que estava reproduzindo aquele estereótipo que fora colocado e ao invés de imitar o ensino superior americano ela criou um espaço em que conseguisse rearticular sua identidade e essência.

A análise dos fragmentos narrativos apresentados neste artigo demonstraram duas principais premissas: as negociações de poder e a micropolítica relacionadas aos pressupostos

de identidade, nacionalidade, religião e educação musical, e a (des) localização do estar no lugar, localização e do tempo da trajetória de sua educação musical e do ensino superior.

De acordo com Daskalaki, Butler e Petrovic (2016), “Identidade é uma construção secundária, ambivalente e reinventada, traduzida e fraturada, incorporada através do deslocamento e descontinuidades entre o espaço-tempo”. Uma questão que a autora apresenta como alternativa dessas armadilhas no meio acadêmico é se questionar diariamente sobre quais seriam suas contribuições como pesquisadora para o campo da educação ou qualquer outro campo que você está atuando, para a sociedade e para a comunidade global?

Noam Chomsky em seu ensaio, *A Responsabilidade do Intelectual* (2008), observou: “Os intelectuais estão em posição de expor as mentiras dos governos, para analisar as ações de acordo com suas causas e motivações e intenções ocultas”. Os tipos de ativismo e práticas de justiça social que ocorrem dentro da educação musical não são suficientes para desmantelarem ou desorganizarem as desigualdades, (suaves e duras) opressões e diferenças.

Com a mudança da população, a mobilização de imigrantes, os horrores da mudança climática e assassinatos em massa como podemos ou devemos preparar os futuros professores de música para responderem e serem responsáveis pelas gerações futuras nestes tempos turbulentos? Cada um de nós pode ser uma forma de lançar luz sobre nossas vidas, desafios, lutas, alegrias e tribulações ao nosso mundo. “As discussões sobre equidade não devem ser evitadas em face de ameaças maiores a um sistema global. De fato, questões sobre equidade nunca foram tão relevantes ”(BRADLEY, 2017), como agora, portanto a autora conclui que este é o momento para fazermos a diferença.

2.3 Descolonização e Ensino Superior

Os artigos foram selecionados de acordo com o critério apresentado no início desta seção, no caso desta expressão resultaram em 11 artigos completos disponíveis pela plataforma, sendo assim, estes serão apresentados a seguir.

Em “*Shades of gray: an autoethnographic study of race in the academy*” (2008), se apresenta um estudo de caráter auto-etnográfico sobre as experiências de um homem negro dentro e fora da vida acadêmica.

O autor se autodeclara negro e conta que foi criado por uma família branca nos Estados Unidos, ele comenta que não tinha tido experiência de se identificar como/ser identificado como negro até entrar na universidade.

O propósito do artigo é narrar sua experiência, com isso de acordo com o autor suas

referências são informais, priorizando a narrativa de sua trajetória. A metodologia é baseada na auto-etnografia que é uma ferramenta para conduzir autobiografias como pesquisa, e para compreensão de sua narrativa, o autor utiliza da antropologia e das perspectivas da teoria construtivista. Inspirou-se nos autores: Alex Wilson (1996), Sophia Villenas (1996) e Lisa Delpit (1995); também utilizando Bakhtin para descrever o diálogo da narrativa e de suas experiências).

Ele foi adotado com um ano de idade, por uma família da classe média branca dos Estados Unidos, o pai advogado e a mãe dona de casa; seu pai estudou em uma universidade católica e participava de um grupo que advogava para comunidades negras buscando justiça e direitos sociais iguais a todos.

Relata as suas experiências na universidade, majoritariamente branca, e como a instituição trata a questão da diversidade; em uma de suas histórias, ele conta que toda vez que propunha um projeto sobre a questão da diversidade, a universidade requisitava seu diploma de doutor, para então dar continuidade no processo e liberação de verba.

Ele aponta como conclusão que o tempo todo precisava mostrar que era apto ao trabalho que se propunha realizar, que segundo ele por ser negro, era considerado inferior aos olhos da instituição. Ao mesmo tempo, o autor demonstra a dualidade na sua identidade, por ter sido criado em uma família branca e convivido com poucas pessoas negras, sua narrativa e reflexões sobre seu processo de racialização mostram que ele ao mesmo tempo em que critica sua identidade, vive o complexo de ter que se tornar negro em um mundo branco que o tempo todo cria situações contra essa construção identitária.

No artigo “*Student-to-College 'Mismatch' Seen as Graduation-Rate Issue. Education Week*” (2009), apresenta uma resenha sobre a publicação de um livro chamado “*Crossing the finish line*”, dos autores: William G. Bowen, Matthew M. Chingos, e Michael S. McPherson; que discute a prática de estudantes que aceitam propostas em universidades com menores resultados, para terem o diploma ao final do curso.

Para caracterizar os autores, Evans (2009) descreve: Bowen foi presidente da universidade de Princeton (1972-1988) e também, coautor do livro “*The Shape of the River*” (1998) que discutiu sobre a adoção de políticas de ações afirmativas nas universidades; Chingos é um pesquisador na área de políticas educacionais em Harvard e; McPherson foi presidente da Macalester College in St. Paul (1996-2003).

A autora comenta que pesquisas mostram que apenas 56% dos estudantes completam a graduação no tempo estimado, por exemplo, em quatro anos. O livro traz o resultado de um estudo feito em universidades públicas da Carolina do Norte em que 40% dos estudantes com

notas altas que teriam chances de ingressarem em universidades prestigiadas dos Estados Unidos, optaram por aplicarem aos “*black colleges*”, *colleges* de 2 anos ou em nenhum *college*.

Também, aponta que a maioria desses estudantes eram de famílias com baixa renda e os primeiros de suas famílias a ingressarem em uma universidade. A barreira para as famílias de baixa renda poderia ser, conforme argumenta a autora, a falta de informação sobre as possibilidades de financiamentos disponíveis por essas universidades.

A conclusão da resenha sobre o livro é que as faculdades poderiam aumentar o número de admissões alterando a forma de aplicação, possibilitando assim a entrada de pessoas de baixa renda e de grupos diversos. O custo de vida das cidades também é um fator importante, o artigo mostrou que universidades localizadas em cidades de alto custo, os alunos de baixa renda demoram mais que quatro anos para completarem seus cursos; ao contrário de cidades com custo de vida menor, em que os estudantes conseguem concluir o curso no tempo estimado, talvez sugere a autora que a dificuldade com os gastos faz com que esses estudantes necessitem trabalhar no mesmo período em que estão na universidade.

Em “*No Longer on the Margins: Researching the Hybrid Literate Identities of Black and Latina Preservice Teachers*” (2010), a autora escreve sobre a preocupação que surgiu em sua sala de aula com estudantes de formação de professores de língua inglesa. Quando uma de suas estudantes, negra e latina, a questionou sobre como ela poderia ensinar língua inglesa para alunos nativos, sendo que sua pronúncia e seu sotaque são diferentes dos estudantes que tem como língua primária, o inglês.

A professora, também não nativa, se interregou, pois também passou por esta situação em sua formação, tendo como primeira língua, a afro-americana. E durante sua graduação teve que se moldar aos padrões ensinados na universidade. Preocupada com esta questão trazida pela estudante negra e latina, a professora refletiu se outras discentes como aquela também estavam com a mesma dificuldade, já que sua sala era predominantemente composta por mulheres brancas.

A questão norteadora da pesquisa foi “De que maneira as tensões entre ser negro e latino constroem a identidade de se tornar professor no contexto atual da educação nos Estados Unidos?” Como metodologia realizou uma análise crítica discursiva de linguagem e práticas literárias de negros e latinos na formação de professores, todos tendo o inglês como segunda língua, e realizou uma revisão literária que apontou que majoritariamente os livros utilizados na formação de professores focam na necessidade de se preparar professores, mas no contexto de mulheres, brancas, de classe média e nativas da língua inglesa.

A autora utiliza Bakhtin para discutir a teoria da dialogicidade, e também autores que trazem as questões sobre a hibridez, o empoderamento, a cultura fora da universidade e dentro dela. Na perspectiva pós-estruturalista, a autora mostrou que para se tornar professor há a presença da ideia de como a sociedade acredita que seja um professor (ZEMBYLAS, 2003).

Outro autor, mostra Haddix (2010), Williams (2006) apresenta o conceito de performance, que para ele seria: eu me apresento para o resto do mundo, então minha identidade é externa e construída socialmente.

Já pela perspectiva dos estudos culturais, a identidade do professor é uma narrativa pessoal, de fala, de interação social e de auto-apresentação, que de acordo com Hall (1994) o que define essa identidade são diversas maneiras que adequamos conforme a nossa posição na sociedade.

A metodologia utilizada recrutou estudantes, no total 12, que se identificavam como não brancos, e realizadas reuniões informais para determinar como eles se identificavam com relação a sua língua e como a usavam. A coleta em base de dados foi pela perspectiva etnográfica e sócio-linguística.

Como conclusão do estudo a autora indica que o discurso de hibridez é uma potencial ferramenta para desconstruir uma única ideia de identidade de se tornar professor, pois ele possibilita reflexões acerca de assuntos como: raça, gênero e etnia.

No artigo “*Studying the “I” in our Teaching and Learning: Influences of identity on pedagogy for faculty of color at a rural university*” (2010), os autores discutem como consiste a criação da identidade do aluno na formação de professores, quais as influências de gênero, raça e etnia que aparecem nessa construção.

Utilizando teóricos que discutem sobre o tema, como: Schwarts; Appiah; Taylor, Casten, Flickinger, Roberts, & Fulmore; Fordham & Ogbu; Given, entre outros, os autores partem da percepção de que raça e as questões raciais são construções sociais. O estudo é caracterizado por ser etnográfico, compreendendo que os comportamentos pessoais poderiam aperfeiçoar suas próprias práticas em sala de aula.

O contexto da pesquisa realizada foi em uma universidade rural do sul de Nova York, com funcionários negros da instituição. Na primeira parte da pesquisa foi realizada sobre as questões de identidade própria; pedagogia e cultura, entre os participantes. Na segunda parte, eles se reuniram e discutiram o que seria compreendido como cultura para cada um; sendo dois dos participantes de Trinidad e Tobago, com isso, eles apresentaram semelhantes relatos sobre a ideia de identidade; relatando que dependendo de onde se encontravam, eles se identificavam de uma maneira.

Uma das participantes identificou que a religião influenciava ela ser o que é e, que a cultura e a identidade eram construções sociais. Por trabalharem em uma faculdade predominantemente de pessoas brancas, os integrantes da pesquisa contam que são identificados a primeiro momento pela cor de sua pele, negros; depois como estrangeiros e por último, afro-caribenhos. Para explorar noções sobre “ser”, os professores membros utilizaram algumas metodologias para apresentar aos alunos a importância da diversidade e a criticidade sobre os estereótipos mostrados pela literatura; utilizando de recursos, como: história oral, filmes, literaturas e músicas, compreendendo sobre o outro e justiça social na educação. Como conclusão, as pesquisadoras apresentam o conceito de hooks (1999) que consiste em não contar a história do outro, mas sim deixá-lo que ele próprio conte sua história.

Em “*Unpacking Black Feminist Pedagogy in Ethiopia*” (2011), a autora, uma professora negra Afro-americana, apresenta sua experiência ao viajar para África para ministrar um curso sobre gênero. Para ela, mulher negra houve um movimento de “desfazer” suas malas e sua militância como pedagoga feminista negra ao visitar a Etiópia, por conta dos estereótipos que ela possuía.

A partir dos conceitos de intersseccionalidade e integridade, de autores como: Crenshaw; Vargas; Vaz and Lemons; Esta pergunta norteia o artigo: como os professores podem ensinar a pedagogia feminista negra em sala de aula?. A partir de sua experiência na Etiópia por meio de um curso sobre gênero em que participou e que foi dividido em quatro unidades: “*Traditionally Western Classifications of Feminist Theory*,”; “*Contemporary Epistemological Allegiances*”; “*Intersectionality and the Roots of Multicultural and Postcolonial Feminist Theories*” e; “*African Perspectives on Feminist Theory*”.

Uma das estratégias do curso foi demonstrar como a identidade da mulher negra pode servir de modelo para desconstruir os estereótipos sobre você mesmo e de outras mulheres negras. A autora também trabalhou temas polêmicos com os estudantes durante o curso, tais como: política, homossexualismo e o papel da mulher na Etiópia. Esses tópicos geraram discussões sobre qual seria a cultura daquele país, quais temas são culturalmente aceitos e outros não.

Trabalhando cada um dos tópicos por meio de apresentações e gerando debates, a autora concluiu que o curso proporcionou aos estudantes algumas reflexões sobre temas polêmicos. Como atividade final do curso, os alunos produziram artigos a partir das discussões em sala de aula, resultando mais tarde em um livro. Portanto, a autora mostrou que quando aceitou desfazer seus preconceitos e proporcionou o mesmo a seus alunos, pôde colher

os frutos das discussões em sala de aula resultando em uma publicação de um livro sobre pedagogia crítica negra.

No artigo “*Of Faith and Fiction: Teaching W. E. B. Du Bois and Religion*” (2012), o autor inicia o texto falando sobre o ativismo de Du Bois no início do século XX, dentre eles sua militância no NAAP (*National Association for the Advancement of Colored People*), sua opção pelo Pan-Africanismo e sua crítica ao racismo nos Estados Unidos e à apartheid na África.

Também apresentou que Du Bois falava sobre esses temas usando termos religiosos e espiritualidade, compondo pequenas histórias sobre Jesus Negro na moderna América. Sinitiere (2012) pretende no artigo discutir as questões sobre Du Bois e a religiosidade propondo práticas pedagógicas sobre sua experiência como professor secundário e universitário, expondo como que Du Bois incorporou em sua prática questões da revista do NAAP, em que o autor foi editor entre 1910 a 1934, a partir da análise de quatro histórias curtas que ele publicou nesta revista.

O Deus apresentado nas histórias de Du Bois aparece por mensagens sobre libertação e incorporação de uma ética democrática no cerne da identidade americana. O primeiro conto, *The three wise men* (1913), é sobre uma história de um padre, um rabino e um pastor que seguem um cometa que se torna uma estrela; contextualizando uma história do início do século, que se passa na cidade de Nova Iorque, com os três homens seguindo este cometa e discutindo sobre a dificuldade dos migrantes e imigrantes europeus do sul dos Estados Unidos. Pela estrela eles encontram uma mulher negra que nasceu do amor imortal, pobre, trabalhando e lutando, brindando o mundo com seu amor eterno.

Em *The great Surgeon* (1922), uma figura negra de Cristo que cura por meio da compreensão e do autoconhecimento, mostra a um empresário rico que se ele acreditasse nesse Cristo, viveria e não morreria. Em *The Sermon in the Cradle* (1921), narra sobre o retorno de Jesus a uma colônia no Benin, nesta história Du Bois dá vozes ao Pan-Africanismo e a vida urbana durante o início de 1920. No “*The Son of God*” (1933), conta uma história sobre uma criança que nasce de uma mãe negra e se torna carpinteiro, no dia de Natal ele recebe uma mensagem de Deus, dizendo que as pessoas ricas não vão para o céu, mas sim, vão para o céu aquelas que trabalham para receberem comida e terem o que vestir, fazendo uma analogia a supremacia branca e o controle econômico. “*The Missionaries*” (1942), no meio da segunda guerra Mundial, Du Bois publica a história na revista, “*Amsterdam News*”, refletindo sobre sua preocupação com o cristianismo, imperialismo e a África.

Na segunda parte do artigo, o autor exhibe lições que aplicou em sala de aula utilizando

esses textos para discutir com os alunos sobre as questões de raça, religião e cultura do início do século nos Estados Unidos. Ele iniciou este trabalho contextualizando a vida e obra de Du Bois, depois apresentou uma entrevista sobre o autor em 1961, combinando vídeos, imagens e sons para exibir a vida de Du Bois aos estudantes. Então, selecionou os textos e dividiu a sala em pequenos grupos; utilizando um guia de perguntas que os estudantes responderiam ao longo da atividade, sobre a vida do autor.

O artigo concluiu que Du Bois apresentou nestas histórias, a dimensão urbana dos afro-americanos no início do século XX, também a vida dos afro-americanos na área rural, além da discussão sobre o cristianismo e seu papel na sociedade, sendo assim, o autor do artigo tentou mostrar que é possível trazer essas histórias de militantes negros e com isso manter o legado de W.E.B. Du Bois e de outros autores em sala de aula.

Em *“The Impact of Education on Intergroup Attitudes: A Multiracial Analysis. American Sociological Association”* (2012), divulga um estudo sobre o impacto das atitudes raciais na educação, focando nos estereótipos, nas políticas de ações afirmativas e na discriminação. Esta pesquisa baseia-se em conceitos multirraciais, analisando perspectivas sobre a questão da pobreza Hughes e Tuch (2000); Hunt (1996), das explicações para a desigualdade entre negros e brancos Hunt (2007), da competição Bobo e Hutchings (1996), e das diferenças de grupos nas atitudes políticas Bobo (2000); López e Pantoja(2004), por meio de três grupos: Asiáticos, Hispânicos e Negros.

Com uma revisão teórica, no início do estudo, sobre atitudes raciais e perspectivas educacionais para pesquisas nas atitudes de brancos em direção aos negros. Depois, adaptou essas teorias para grupos minoritários, mostrando como a posição relativa na hierarquia racial poderia modificar as atitudes na educação. A metodologia utilizada foi a base de dados: *Multi-City Study of Urban Inequality* (MCSUI), que apresenta um CENSO da quantidade de pessoas que vivem nas metrópoles dos Estados Unidos e incluiu o filtro pela categoria de raça. O estudo concluiu que há uma lacuna nas pesquisas sobre educação e atitudes inter-raciais com aportes teóricos diversos, como teorias de brancos, hispânicos, asiáticos e negros.

Em *“This bridge called my leadership: an essay on Black women as bridge leaders in education”* (2012), a autora apresenta uma revisão da literatura sobre lideranças negras femininas na educação e sua importância de pesquisas sobre justiça social, equidade e interseccionalidade entre raça e gênero na educação.

Como uma ponte de liderança feminina negra pode auxiliar no crescimento da diversidade na educação de negros, latinos, crianças e jovens nos Estados Unidos. A autora mostra que em 1896 houve a criação de uma organização com mulheres negras, chamada:

National Association of Colored Women (NACW) e que, em 1935 criou-se a *National Council of Negro Women*, mostrando que não há muitos estudos sobre estas organizações e o que elas representaram para o movimento feminista negro.

No livro “*This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color.*”, escrito por Moraga and Anzaldúa e feministas negras, latinas e asiáticas, no ano de 1980, abriu portas, segundo a autora, para discussão sobre interseccionalidade que depois apareceria no livro de 1982, da autora Angela Davis “*Women, Race and Class*”, introduzindo a discussão sobre esse conceito novo para o movimento feminista.

No de 1983, Alice Walker publicou “*In Search of Our Mothers’ Gardens: Womanist Prose*”, em que introduziu o termo “*womanism*”, uma versão mais intensa do feminismo, identificou a autora, baseado na experiência de opressão vivida pelas mulheres negras comparada às experiências vividas pelas mulheres brancas.

Em 1984, Giddings lançou “*When and Where I Enter: The Impact of Black Women on Race and Sex in America*”, apresentando o impacto de lideranças de mulheres negras e seus sucessos transcendendo o racismo pelas mulheres brancas e o sexismo pelos homens negros. Essas autoras não só descreveram a terceira onda do feminismo, como desenvolveram o conceito de interseccionalidade, demonstrando que as experiências de feminismo de mulheres negras são diferentes das experiências das mulheres brancas.

O estudo buscou compreender como a interseccionalidade aparece no decorrer da história da mulher negra nos Estados Unidos, a questão principal do artigo foi: Como a educação pode ensinar sobre liderança e desenvolvê-la, considerando a interseccionalidade entre vivências opressoras e discriminatórias? A autora concluiu que ainda há muito a ser pesquisado sobre como ensinar essas lideranças compreendendo raça, gênero e classe, porém que isto seria uma chave para a mudança da educação anti-racista.

No artigo “*Reflective Practice in Teacher Education Programs at a HBCU*” (2012), apresenta o modelo do curso da *Albany State University* que é dividido em múltiplas formas de conhecimento, com disciplinas de pesquisas, boas práticas, perspectivas históricas e culturais, aprendizado e prática com a comunidade.

A partir da teoria de John Dewey sobre reflexões de como as pessoas pensam e aprendem, os autores do artigo mostram que após Dewey, os programas de formação de professores partiam da proposta de inserção sobre a reflexão das práticas em sala de aula. Explica como a reflexão pode ser ensinada nos cursos de formação de professores, dando o exemplo da *Albany State University*, que introduziu este conceito em seu programa.

Para os autores, há dois conceitos sobre reflexão: reflexão em ação e reflexão dentro

da ação, que a partir do teórico Donald Schon; explicam que o primeiro seria quando o professor reflete sobre seu dia na sala de aula e suas ações e, o segundo, ele usa essas informações para aprimorar e ajustar suas lições e ensinamentos durante sua prática. Outro aspecto é a liderança transformativa, que é apresentada no texto pelos autores, de acordo com o teórico Paulo Freire (1991), que consiste em um contínuo *loop* entre a prática e a reflexão; isto possibilitaria ao professor em sala de aula, um lugar democrático e empoderado, abrindo espaços para reflexões críticas, diálogos e colaborações. Mas, para se tornar reflexivo, os professores precisam ser ensinados durante sua formação, pois esses conhecimentos adquiridos na formação seriam refinados durante sua prática.

Nas aulas da *Albany State University*, os alunos desenvolvem projetos colaborativos, avaliações em pares e estudos de caso; a reflexão requer prática constante e contínua em sala de aula, observar; avaliar e agir. Algumas das atividades no curso de formação de professores desta instituição são: entrevistas; diários reflexivos; planos de aula; vídeos; portfólios e; pesquisa-ação.

A conclusão do artigo aponta que foi proposto demonstrar alguns aspectos sobre a prática reflexiva oferecida na *Albany State University* para o curso de formação de professores e, que essas práticas ensinadas estão de fato impactando a vida profissional desses estudantes em sala de aula.

Por último, o artigo “*The fire below*”: *Towards a new study of literatures and cultures (in English?) A letter from a literary scholar in a South African university in transition*” (2016), discute sobre o formato dos cursos de Humanas e Ciências Sociais da África do Sul, após o período do apartheid, e a preocupação com o conceito de descolonizar o currículo, seria necessário, neste momento para não perpetuar a visão do colonizador.

O principal foco do texto é o curso de literatura inglesa, que para a autora, há um conflito entre o aprendizado da língua do colonizador e a opção pela descolonização do currículo.

Um dos argumentos é que vivemos em um mundo globalizado, dominado pela língua inglesa, sendo ela predominante precisamos ter esse domínio para então propor a descolonização do currículo. Com o aporte teórico do autor Viswanathan (1989), o artigo aponta que o nascimento do ensino superior Africano foi dependente dos colonizadores britânicos, com isso os currículos das universidades do Sul da África vivem o dilema da questão sobre a descolonização das disciplinas.

A autora concluiu que a moderna universidade anglo-africana é relativamente nova em sua construção, o que vem sendo institucionalizado como estudos negros, estudos afro-

americanos, estudos africanos e estudos étnicos surgiram como resultado dos protestos estudantis na década de 1960 nos EUA (e em outros lugares), portanto descolonizar o currículo do ensino superior ainda é uma realidade nova para as universidades da África do Sul.

2.4. Diversidade no Ensino Superior

Os artigos selecionados foram baseados nas principais discussões presentes articulando com o conceito de diversidade, diversidade e políticas para o ensino superior, políticas de diversidade e contextos econômicos. Focamos nossas análises na diversidade étnico-racial; portanto, o número de artigos encontrados priorizou esses aspectos. Por conta do total de resultados desta expressão não ter sido alta, optamos por explicitar todos os artigos de forma detalhada, conforme abaixo e concluir com algumas linhas de análises. Iniciando pelos artigos encontrados na Base de Dados ERIC.

“*The Long Path to Higher Education for African Americans*” (2009), estudo em que o autor apresenta uma pesquisa comparativa sobre as sociedades de classes nos EUA, a luta contra o *apartheid* na África do Sul e a sociedade de castas na Índia, mostrando alguns dados históricos sobre essas sociedades e o Ensino Superior.

Apresenta a discussão sobre o que seria necessário para uma nova Era no Ensino Superior Americano, que segundo o autor são os acontecimentos da metade do século XX, que foram de grande importância para a entrada dos afro-americanos ao ensino superior. Para ele, o ensino superior americano até 1960, tinha caráter igual ao *apartheid*, mas que a partir do final desta década, a nação americana quebrou essa barreira de separação das faculdades por questões de raça, gênero e religião. Hoje, apenas quatro décadas depois, o sistema educacional superior americano é composto por um dos corpos estudantis mais diversificados em sua composição.

Após a Guerra da Secessão, a criação das Universidades Historicamente Negras, as conhecidas HBCU's, no sul dos Estados Unidos, poderiam ter proporcionado o ensino e a formação de cerca de 97% da população negra, no entanto, as Universidades majoritariamente de estudantes brancos, estavam formando praticamente 100%. Essa defasagem da formação dos afro-americanos se deu, pois em 1967, apenas 2% destes estudantes frequentavam a educação superior nos EUA.

As primeiras faculdades criadas tinham a função de formar e alfabetizar o clero, mas também de formar governantes para as colônias. O domínio da igreja católica no Ensino Superior americano prevaleceu até o final do século XIX, em que a admissão nessas instituições tinha como um dos critérios adotados que o estudante estivesse habilitado a fazer

leituras em latim e grego, e ser do sexo masculino, além de serem faculdades prioritariamente privadas.

As mudanças viriam no início do século XIX, com os governos estaduais e federais oferecendo terrenos para subsídios desses novos estados. Um estágio se iniciava, tendo no Estado a figura do papel de formular um “bom currículo”. A educação foi vista como a chave que abriria novas portas, do emprego à ascensão política e econômica.

Durante aqueles 30 anos após a emancipação, as faculdades negras cresceram rapidamente e prosperaram no sul. Elas foram mantidas por igrejas cristãs do norte, que enviavam centenas de “*schoolmarms*” para essas escolas com o objetivo de alfabetizar os jovens negros.

Quando o *apartheid* terminou na África do Sul no início dos anos 90, esse país experimentou uma mudança extraordinária e rápida em sua população de estudantes universitários, uma transformação mais substancial do que em qualquer outra vista na história. Universidades anteriormente frequentadas por estudantes brancos em Capetown, Durban e Joanesburgo, viram-se dominadas pelos estudantes negros.

A Índia aponta o autor, passava também por uma transformação semelhante, mas as origens eram menos óbvias e menos imediatas. O sistema de castas terminou oficialmente em 1949 com o nascimento de uma nova nação, e a criação de uma nova constituição que oficialmente proibia designações e práticas de castas.

A nova constituição determinou que os grupos previamente excluídos recebessem acesso especial ao emprego e à educação. No entanto, pelas próximas quatro décadas sucessivas, os governos indianos se recusaram a implementar essas políticas acabariam com as castas mais altas no ingresso as faculdades. Mas, isso mudou de repente no início dos anos 90, quando o governo se curvou à pressão política e tentou instituir um tipo de ação afirmativa.

Ainda para Duster (2009), essas elites de todas as sociedades estão sendo ameaçadas pelas minorias sociais que estão exigindo essas mudanças sociais, pois tais mudanças constituem numa potencial redistribuição de riquezas e de privilégios que foram assumidos como direitos estabelecidos pelas elites.

O autor conclui que por meio de estudos comparativos sobre o sistema de castas na Índia, os sistemas de classes dos EUA e as lutas pós-apartheid do novo Estado sul-africano possibilitam um terreno fértil para a iluminação de como as elites contra-atacam as minorias em prol da manutenção dos seus privilégios.

No artigo “*The New Era of Diversity*” (2009), analisa-se a educação na era do

presidente Barack Obama por meio de uma entrevista com o Coordenador do Conselho Americano de Educação que representa os presidentes e chanceleres de universidades e faculdades, sendo esse grupo composto por membros de mais de 1.800 instituições credenciadas e licenciadas nos Estados Unidos.

O presidente eleito Obama indicou durante sua campanha seu grande interesse em expandir o acesso ao ensino superior e que a importância disso não era apenas para os indivíduos, mas para a nação como um todo. Numa economia global altamente competitiva, o nível de realização educacional desses cidadãos e a força de trabalho são importantes.

Para o autor, o presidente eleito é uma pessoa profundamente comprometida com o acesso, pois ele próprio foi um grande beneficiário dessas oportunidades. Barack Obama estudou nessas instituições, assim, compreende a importância da diversidade presente no ensino superior. Ao contrário do foco do governo Bush que foi o ensino fundamental e médio, e a legislação *No Child Left Behind*.

Há uma ideia que historicamente as universidades negras têm sub-recursos e que precisamos de mais investimentos para expansão dos programas acadêmicos e melhoraria na qualidade de laboratórios e de outros prédios.

E dada à importância histórica das HBCUs, especialmente na Carolina do Norte, que para o autor não é só uma parte da história, mas também do futuro desse estado, o presidente, entende que essa organização da qual ele faz parte é comprometida com as instituições que prestam serviços às minorias e, em particular, com a expansão da ajuda financeira baseada pelo fator socioeconômico, que seriam as melhores maneiras de auxiliar essas instituições que prestam serviços às minorias em nível federal.

Mas, a compreensão da diversidade que existe nas HBCUs pode logicamente ser estendida a outros estudantes de outros grupos de minorias, como, a população hispânica que vem tendo um rápido crescimento populacional e os asiáticos. Há uma compreensão e uma sensibilidade das HBCUs que você pode não encontrar em outras instituições, como a riqueza da experiência em sala de aula quando você tem estudantes de diferentes raças e origens é o que corrobora para a melhoria do aprendizado.

Sendo assim, esses investimentos possibilitariam numa mudança dessas lideranças, apresenta o autor, se proporcionássemos esse tipo de envolvimento com as instituições e que uma das principais funções da organização, é auxiliar a preencher esta lacuna com indivíduos que refletem o pluralismo total de nossa sociedade. E, em particular, negros e mulheres. Esta é uma prioridade estrategicamente importante para o presidente.

O histórico do movimento de indivíduos que participam desses programas como, por

exemplo, o chamado “Avançar para a Presidência” tem como resultado a eleição de pessoas, por meio destes programas. Portanto, eles trabalham não apenas para preencher essa lacuna da diversidade do ensino superior americano, mas também com forma de recrutamento desses indivíduos nesses grupos de liderança expandindo a diversidade para o meio político.

Um dos programas lançado, o programa para apoiar o cargo de diretor de diversidade nas instituições de Ensino Superior dos Estados Unidos, procura tratar a diversidade como uma experiência enriquecedora para os estudantes e para os campi, no modo pelos quais essa diversidade pode ser alavancada em conexões internacionais e na construção do currículo.

Há maneiras pelas quais eles compreendem a ação afirmativa para ser integrada ao currículo, globalizando esse currículo e alcançando iniciativas internacionais. Como conclusão apresentada as questões em torno da imigração deveriam ser abordadas no nível federal, pois essas instituições de ensino necessitam de políticas mais abrangentes e estratégicas para acomodar essas transformações demográficas que são substanciais para o desenvolvimento da população estadunidense.

No artigo intitulado “*Study Abroad: Enhanced Learning Experience in Cultural Diversity*” (2010), examina como um curso de aprendizagem experiencial no exterior em diversidade proporcionou a imersão de um grupo de estudantes americanos, do curso de serviço social de uma pequena universidade privada no Kentucky, a um experimento de educação internacional de três semanas no Quênia e seus relatos sobre esta experiência, que auxiliou esses estudantes a tornarem-se mais sensíveis à diversidade cultural e a compreenderem melhor sua herança cultural.

O curso foi projetado para que os alunos vivenciassem a experiência de pertencimento a um grupo minoritário e também a desenvolver uma maior cultura de autoconsciência e sensibilidade. Para o autor, esses programas de estudos no exterior tem uma abordagem de imersão intercultural em que os educadores podem utilizar este mecanismo para oferecer aos seus alunos um meio de desenvolver habilidades para, no caso do artigo, a prática de trabalho social.

Para desenvolver a competência intercultural não pode ser alcançada por meio somente teórico, mas sim por um componente prático. Há evidências empíricas significativas indicando que os alunos aprendem com mais eficiência participando de atividades práticas Hammer(2000). Sem esta experiência prática muitos estudantes acham complicado compreenderem alguns conceitos teóricos.

O autor cita Confúcio que disse: “Eu ouço e esqueço, vejo e lembro, faço e entendo”. Este provérbio de Confúcio é a essência proposta pela aprendizagem experiencial. A ênfase

principal do processo desta aprendizagem é a ação do aprendiz. Pela definição, a aprendizagem experiencial é um método que possibilita adquirir conhecimento por meio do envolvimento em atividades práticas (KOLB, 1984).

De acordo com a teoria da aprendizagem experiencial, a aprendizagem efetiva deve envolver ações ou participação ativa Kolb (1984); Ndoye (2003). No entanto, a ação ou participação ativa por si só não leva necessariamente ao aprendizado. Para que ele ocorra à ação ou participação ativa deve ser seguida de uma reflexão crítica fase a fase (ENFIELD, 2001).

As fases de reflexão e aplicação levam a outras ações, reflexão e aplicação, de forma cíclica Hegan (2004). Este processo de aprendizagem experiencial envolve os fatos de novas experiências sendo integradas em experiências anteriores e depois transformadas em novos conhecimentos relevantes por meio do processo de investigação de ação e reflexão.

Antes da viagem, o autor mostrou que os estudantes tiveram 5 reuniões com leituras específicas sobre o país em que fariam a inserção sobre a cultura, a política e a economia. Durante a viagem os alunos fizeram diários para relatarem suas experiências.

Apesar de terem participado de sessões de orientação de pré-partida, os estudantes chegaram ao Quênia com certas ideias preconcebidas e estereótipos sobre o país e seu povo, questões sobre a pobreza, o modo de viver e a natureza foram apresentadas nos diários. Embora uma experiência no exterior possa criar nos alunos um elemento de desconforto e medo, os alunos relataram que a experiência lhes deu um senso de humildade, autoconfiança, autoconsciência e uma valorização da diversidade cultural. Os alunos também narram que esta experiência os desafiava a serem mais envolvidos no serviço comunitário dentro de suas respectivas comunidades.

Como síntese do artigo, o autor expressou que essa experiência prática de imersão em outras culturas pôde auxiliar os profissionais de assistência social no processo de desenvolvimento de suas competências culturais.

Já artigo “*Asian American Giving to US Higher Education*” (2010), é um relato sobre um estudo que examinou as percepções de asiático-americanos com relação às doações para as instituições norte-americanas e como é a relação dessa população com essas doações e o papel da educação para eles.

Apresenta uma revisão de literatura de estudos anteriores para compreender a diversidade na captação de recursos, quem são os doadores, quais as motivações e as características dos asiáticos-americanos.

A pesquisa mostrou três estudos de caso de asiáticos-americanos no ensino superior

dos EUA. As universidades da amostra incluíram neste estudo uma alta representação de desta população no campus, que desenvolveram e implementaram estratégias exclusivas de captação de recursos desses doadores e registraram as contribuições significativas.

Para ilustrar ainda mais o comportamento de caridade dos doadores asiáticos-americanos e também para explorar o recente impacto da deterioração do ambiente econômico global para a captação de recursos da universidade, o autor conduziu entrevistas no modelo *in depth* com os responsáveis por esta captação nessas instituições de ensino.

Este estudo não apenas forneceu informações mais detalhadas e significativas sobre as características dos doadores na América, mas também esclareceu quais os fatores culturais e crenças que motivam os asiático-americanos a apoiarem o ensino superior nos Estados Unidos, por meio da doação de recursos.

A diversidade nas universidades americanas propicia a essas entidades de minorias étnicas adentrarem nesses espaços por meio de doações e patrocínios. O artigo mostra como que essas estratégias para angariar fundos de grupos minoritários etnicamente estão se desenvolvendo nas universidades americanas, com foco nos asiático-americanos e seus comportamentos como doadores.

Frank (1996) definiu quais eram as motivações de um doador em dois fatores: um é o sentimento moral, como simpatia e culpa; enquanto o outro fator se relaciona mais com o interesse próprio e objetivo, incluindo a vontade de um doador de receber benefícios ou benefícios materiais e acesso a redes favorecidas.

No geral, este estudo revelou que nem os oficiais de desenvolvimento nem as universidades tinham estratégias específicas ou políticas para esses doadores asiático-americanos. Todos os informantes enfatizaram a necessidade de incorporar a diversidade em captação de recursos da universidade.

Em “*Franco-American Teachers-in-Training: A Study of Best Practices in Teaching and Studying Abroad*” (2011), o autor apresenta uma resposta à necessidade de preparar cidadãos para o mundo global interconectado do século 21. Os educadores do ensino fundamental e médio recentemente estabeleceram novos padrões e pontos de referência para garantirem que os alunos se tornem internacionalmente competentes Colville-Hall & Adamowicz-Hariasz (2010); NCSS (2010).

Mas como os professores norte-americanos podem alcançar esses níveis de aprendizagem intercultural? No caso de futuros professores, o estudo no exterior pode levar a uma forma de uma experiência de ensino para estudantes internacionais que os envolvam em encontros transculturais essenciais à aprendizagem intercultural.

Trazendo como exemplo de metodologia de pesquisa, Colville apresenta a ferramenta chamada *Intercultural Development Inventory* (IDI) que quantifica o sucesso de programas de estudos no exterior, por meio do exemplo de um projeto denominado FATITI, que auxiliou professores a expandirem seus conhecimentos culturais e a desenvolverem uma perspectiva global, que segundo o autor são necessárias para o ensino no século 21.

Este programa promoveu a colaboração entre mentores e professores, encorajando-os a examinarem e a usarem melhor suas práticas de ensino que afetavam na aprendizagem dos alunos de forma a garantir a sua participação no mundo global.

O Ministério Francês de educação, o Departamento de Educação dos EUA, o CDIUFM (Conferência de Diretores dos Institutos Universitários para a formação de professores) e a Comissão Franco-Americana oferecem a cada ano um seminário de três semanas seguidas por meio de um estágio de nove semanas em escolas da região francesa.

O foco do estudo limitou-se ao grupo de professores americanos que lecionaram na França no ano de 2009. Por meio da ferramenta empírica, IDI (Inventário de Desenvolvimento Intercultural) que possibilitou medição sobre quais foram os ganhos desse programa a partir do descritor de competência intercultural.

Os participantes receberam apoio antes e durante o programa, com reuniões regulares com professores mentores e uma reunião no final do programa. Eles refletiram sobre suas experiências por meio da escrita em todas essas etapas, além de entrevistas individuais e em grupos.

O foco do programa buscou identificar práticas do sistema educacional da cultura visitada para que os participantes pudessem transformá-las em práticas em sala de aula. Os resultados sugeriram que o desenho do programa FATITI foi altamente eficaz para o aumento da participação intercultural desses alunos. Tendo a conclusão do artigo que para futuros professores, como aqueles que participaram da FATITI, a competência intercultural que eles alcançaram no exterior poderia ajudar a prepará-los para enfrentar os desafios da população estudantil que eles encontrariam em sala de aula, que está cada vez mais diversificada. Quando eles voltam para suas casas são mais capazes de prepararem os cidadãos para o mundo interconectado do século XXI. Essas ferramentas de avaliação padronizadas, como o IDI, têm mostrado dados que apontam para algumas práticas em estudo no exterior para desenvolvimento de competências interculturais.

No artigo "*The International Student Question: 45 Years Later*" (2012), a autora apresenta uma resposta a uma publicação de 1975 em um jornal americano que questionava sobre as universidades se iriam admitir estudantes estrangeiros em 1975?

Quarenta e cinco anos depois, a autora apresenta dados sobre este desafio no ingresso de estudantes estrangeiros nas universidades americanas. Segundo os dados de matrículas de estudantes internacionais houve um aumento ao longo dos anos, de 723.277 em 2011, de acordo com o Instituto de Educação Internacional.

No entanto, o crescimento das matrículas tem sido desigual, sugerindo flutuações na mobilidade estudantil. Outras nações, especialmente as da Ásia, do Pacífico e da Europa, estão competindo com os EUA para atrair estes estudantes internacionais. Suas estratégias incluem um grande *branding* e *marketing* de programas e instituições, políticas mais flexíveis de imigração e preços competitivos.

A autora concluiu que os EUA atualmente enfrentam uma concorrência global séria e que podem estar em perigo de perderem seu domínio como destino de escolha desses estudantes, pois mais de 80 por cento da graduação de estudantes internacionais nos EUA são financiadas pelos seus familiares representando que a América continua educando principalmente as gerações mais jovens das elites de outras nações.

Em *“Building the Capacity for Mission through Use of the Principles of Good Practice for Student Affairs at Catholic Colleges and Universities: A Survey of Presidents and Senior Student Affairs Officers”* (2012), descreve-se o desenvolvimento dos Princípios da religião católica como uma ferramenta centrada na missão dos profissionais de assuntos estudantis em faculdades e universidades católicas.

Este estudo apresenta ainda as conclusões de uma pesquisa de presidentes e estudantes seniores oficiais de negócios (SSAOs) em faculdades e universidades católicas nos Estados Unidos e Canadá sobre como os Princípios estão sendo utilizados em suas instituições para criar práticas orientadas por missões no trabalho de assuntos estudantis e formar profissionais experientes em assuntos estudantis.

E conclui com uma discussão sobre a eficácia desses Princípios a serem usados nos esforços contínuos em toda a diversidade de instituições que constituem o ensino superior católico, tais como atividades produtivas e de maneiras significativas na construção de uma cultura de instituições integradas à missão.

O termo capacitação originou-se no contexto da economia internacional em desenvolvimento. O conceito foi utilizado pela primeira vez pela Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento do Programa (PNUD) em 1991. O termo passou a ser usado em outros contextos também, particularmente na literatura sobre a melhoria da eficácia das organizações sem fins lucrativos. Sobeck e Agius (2007) definiram a capacitação nesse contexto como “treinamento, assistência técnica e outros recursos para alcançar a missão” (p.

237).

O conceito também passou a ser associado à avaliação para efeitos de eficácia organizacional e responsabilização De Vita & Fleming (2001). *Os Princípios* Estanek & James (2007) emergiram organicamente como um próximo passo nesta história. O documento representa os ideais, desafios, expectativas e aspirações de profissionais de assuntos estudantis que trabalham na Igreja Católica, faculdades e universidades.

O objetivo é “fornecer uma estrutura para reflexão e conversação, planejamento, desenvolvimento de pessoal e avaliação dos profissionais de assuntos estudantis que trabalham em faculdades e universidades católicas” (ESTANEK & JAMES, 2007, p. 6). Por meio de um questionário de 22 perguntas on-line encaminhado para 183 presidentes destas instituições e 179 funcionários de assuntos estudantis, o autor obteve como análise das respostas uma busca de evidências de que *Os Princípios* eram um termo conhecido por informar atividades similares de outras unidades do campus. Este estudo revelou que os presidentes e funcionários estavam cientes da concepção, bem informados e em diálogo sobre as características fundamentais da integração da missão via *Os Princípios*.

Já em “*The Demographic Dividend*” (2012), explora sobre a importância da presença de professores latinos nas universidades dos nos Estados Unidos, pois apenas 4% dos membros do corpo docente são latinos (78% são brancos, 7% são afro-americanos e 7% são asiáticos) e apenas 3% das professoras são latinas.

Embora a matrícula de latinos no ensino superior tenha aumentado à medida que essa população cresceu nos Estados Unidos (os latinos atualmente superam os afro-americanos), na maioria das vezes os latinos iniciam sua educação universitária em faculdades comunitárias ou instituições menos seletivas de quatro anos.

As políticas de ação afirmativa foram proibidas em alguns Estados-chave em que os latinos estão concentrados, levando a quedas nas taxas de inscrição e matrícula em universidades públicas importantes e seletivas.

Mesmo quando são aceitos em uma universidade, os latinos são frequentemente impedidos de se conectarem com suas origens culturais e se comunicarem em espanhol. Programas e cursos de estudos étnicos, incluindo estudos *chicanos*, às vezes lutam por apoio e legitimidade nesses espaços. A legislatura do Arizona foi a ponto de proibir o ensino de estudos étnicos em escolas do ensino fundamental e médio.

Este desafio aos estudos étnicos tem sido particularmente direcionado aos estudos *chicanos*, apesar das evidências de que os estudantes latinos que participam desses programas têm, na verdade, maior desempenho educacional do que aqueles que não têm esses tipos de

estudos em suas formações, e as taxas de conclusão do ensino médio são maiores se comparadas às de seus colegas brancos, que não tiveram esses estudos.

Embora o número de estudantes latinos no ensino superior americano tenha aumentado nas últimas décadas, e esses estudantes já superaram o número de afro-americanos como o maior grupo minoritário no ensino superior dos EUA (atualmente constituindo 22% do total de matrículas), os latinos ainda têm a menor escolaridade de qualquer outro grupo racial ou étnico.

Os estudiosos da educação Patricia Gandara e Frances Contreras, no título de seu livro de 2009, cunharam o termo “crise da educação latina”. Durante as duas últimas décadas, eles e outros pesquisadores pioneiros do ensino superior - incluindo Estela Bensimon, Sylvia Hurtado, Amaury Nora e Michael Olivas, Laura Rendon e Daniel Solorzano - documentaram as barreiras para o sucesso educacional pós-ensino médio para os latinos, sendo eles: a preparação acadêmica limitada, a dificuldade de navegar no ambiente universitário, as preocupações financeiras, e o clima universitário excludente.

Embora os latinos constituam cerca de um em cada seis estudantes norte-americanos e mais de um quinto dos estudantes de graduação matriculados no ensino superior dos EUA, eles representam menos de 5% do corpo docente.

O artigo ainda aponta que esse grupo de professores latinos se organizou e realizou constante atividade, dentre elas: coletas e análises de dados sobre as experiências no grupo para produção de artigos em periódicos e conferências nacionais. Esses artigos abordam as experiências de pertencimento e de marginalização dos membros do corpo docente de Latinos na academia; o desenvolvimento de uma perspectiva *Chicana* sobre orientação de pares; as estratégias pedagógicas em instituições que servem aos hispânicos e outros tópicos.

Concluindo que embora as preocupações sobre o acesso educacional dos latinos possam não ser do interesse de todos neste clima anti-imigrante que vive os Estados Unidos, as implicações econômicas são positivas na promoção do avanço educacional dos latinos. A crise educacional latina pode ser transformada em uma oportunidade de investimento no destino educacional desses alunos, que está intrinsecamente ligado ao futuro do país, tendo a academia um papel importante nesse esforço.

No artigo “*College Choice of Minority Students Admitted to Institutions in the Council for Christian Colleges and Universities*” (2012), apresenta um estudo sobre as matrículas de grupos minoritários sociais em universidades privadas e católicas, nos Estados Unidos.

O estudo utilizou os dados do *Admitted Student Questionnaire PLUS do College Board*. (ASQ PLUS). A amostra final incluiu 283 estudantes de grupos minoritários admitidos

de oito colégios, instituições membros que participaram da pesquisa ASQ PLUS entre os anos de 2005 e 2010.

Os testes *Qui-Quadrado* e *t-Test* foram compostos por questões sobre raça, a renda dos pais, o *GPA* do ensino médio, a distância de casa, os prêmios de ajuda financeira (ou seja, doações e empréstimos), as estratégias de recrutamento institucional interação acadêmica, comunicação eletrônica e web site) e percepções institucionais características (atividades extracurriculares, instalações recreativas, instalações acadêmicas, disponibilidade de maiores e reputação acadêmica) foram significativamente relacionados à decisão dos estudantes ao se inscreverem em uma instituição membro da CCCU.

A diversidade de estudantes em instituições privadas católicas tem sido um problema de longa data no qual os esforços tem sido dedicados em níveis nacionais (Paredes-Collins, 2009). Como conclusão, o autor aponta que os resultados sugerem que os estudantes afro-americanos, quando admitidos em instituições membros da CCCU, eram mais propensos a serem matriculados nessas instituições quando comparados com estudantes de outros grupos raciais.

Por outro lado, os asiático-americanos e pacífico-americanos eram menos propensos a se inscreverem em uma instituição membro da CCCU em relação a outros grupos de estudantes minoritários na amostra. Anterior pesquisa indicou que os estudantes asiático-americanos eram os mais determinados dos grupos étnicos para atenderem às essas primeiras instituições (KIM, 2004).

Em "*The "Redirecting" of International Students: American Higher Education Policy Hindrances and Implications*" (2014), apresenta instituições de Ensino Superior dos Estados Unidos que estão trabalhando para expansão de sua população estudantil internacional e para aumentarem a receita e a diversidade nessas universidades.

O atual ensino superior e o contexto econômico produziram uma "guerra global" para identificar, recrutar, e matricular alunos talentosos. Assim, a fim de fornecer uma imagem clara do estado atual de migração de estudantes internacionais para os Estados Unidos, procuramos entender o seguinte: 1) prestígio como um fator determinante na seleção de estudar no exterior para os não-americanos que vivem fora dos Estados Unidos; 2) influências financeiras federais e estaduais que afetam diretamente as instituições e habilidades para matrícula de estudantes estrangeiros; 3) implicações para as instituições de Ensino superior nos Estados Unidos; e 4) implicações para o avanço científico, cultural e econômico dos Estados Unidos.

Para limitar o escopo da pesquisa, concentraram naqueles alunos que obtiveram a

Graduação e a pós-graduação em instituições privado/público e sem fins lucrativos nos EUA. Como Lee, Maldonado-Maldonado e Rhoades (2006) observaram: enquanto a reputação das instituições atrai estudantes nacionais e internacionais, status e prestígio se tornam incentivos ainda maiores ao se candidatarem a estudar fora de seu país.

Neste caso, o prestígio de estudar em instituições nos EUA pode servir como atração econômica para muitos estudantes internacionais. O capital social e cultural adquirido por estudar no exterior e nos Estados Unidos mostra, em última análise, proporcionar um melhor retorno sobre o investimento, pois isso poderia levar a uma melhor colocação no mercado de trabalho e maiores perspectivas quando o aluno retorna ao seu país. Os Estados Unidos é o destino número um de escolha para a maioria desses estudantes internacionais Altbach (1998) Altbach (2004); Guruz (2011); Lee (2010). Em primeiro lugar, os estudantes estrangeiros têm uma vantagem quando regressam aos seus países de origem ganhando experiências americanas (GURUZ, 2011) como tais qualificações e as essas experiências são altamente valorizadas pelos governos e pelos setores privados Lee, Maldonado- Maldonado, & Rhoades (2006).

Por exemplo, muitos presidentes atuais e anteriores e primeiros-ministros de nações ao redor do mundo foram formados em instituições de elite nos Estados Unidos Lee, Maldonado-Maldonado e Rhoades (2006). Parece possível que qualquer experiência em uma instituição americana - incluindo aquelas que não são consideradas de “primeira linha” - poderia ser valiosa.

De fato, um estudante indiano pode decidir que frequentar uma instituição de menor prestígio nos Estados Unidos é um melhor investimento a longo prazo do que participar de uma instituição altamente classificada na Índia devido à essa sua exposição aos Estados Unidos e aos benefícios subsequentes.

Muitas instituições estão comprometidas com o aumento da diversidade de estudantes, o que frequentemente leva ao recrutamento desses estrangeiros. Os pesquisadores concluíram que as organizações internacionais em que há diversidade e proporcionam aos alunos nativos uma oportunidade de interagirem com esses estudantes estrangeiros promovem a compreensão global Bevis (2002); Chapdelaine & Alexitch (2004); Harrison (2002).

Os estudantes internacionais não apenas trazem diversidade de idiomas, mas também trazem diversidade de cultura, política, religião, etnia e visão de mundo. Interação entre os alunos nacionais e internacionais promovem a compreensão cultural e o diálogo.

Não é de se surpreender que a exposição à diversidade fosse mostrada para aumentar os resultados dos alunos (SMITH, 2010). A maior parte das instituições aponta o autor,

querem o aumento de receita, porém a diversidade que os estudantes internacionais trazem para seus campi beneficia a um aumento na compreensão global.

Assim, o autor concluiu que os formuladores de políticas públicas precisam facilitar o fluxo de estudantes internacionais nas instituições dos EUA, apoiando faculdades e universidades. Em segundo lugar, as instituições públicas e privadas devem criar e estabelecerem centros de apoio. De fato, muitos estados forneceram recursos para o estabelecimento e implementação de centros que atendam a alunos marginalizados e sub-representados.

Assim como os seus pares afro-americanos, latinos e nativos americanos se beneficiam de seus respectivos centros (por exemplo, *Office of Black Student Affairs ou Latinos Student Union*), os estudantes internacionais também se beneficiam de centros estudantis internacionais. Centros com profissionais dedicados a fornecerem um ambiente seguro e um ambiente acolhedor que promova a interação e a socialização de alunos internacionais com seus pares. Muitas faculdades e as universidades carecem desses centros e de conselheiros dedicados a aconselhar esses estudantes internacionais. Por exemplo, muitos podem precisar de apoio para desenvolver a língua inglesa na questão oral e escrita. As instituições que não fornecem imersão em inglês ou não criam um ambiente de apoio através de um centro internacional dificultam o envolvimento dos alunos no campus.

Já no artigo “*The Challenges of Collaborative Learning across the Border--Canada and the United States: Divergent Paths/Intertwined Futures*” (2014), fala sobre o Colégio Internacional para Diversidade e Sustentabilidade, localizado em Loundonville, Nova Iorque.

Sendo um *College* privado, católico e liberal com um corpo docente de cerca de 3.000 professores. Oferece 30 programas de graduação, entre eles formação de professores, medicina, direito e serviço social. A outra universidade apresentada é a LCDS, em Montreal que oferece cursos que debatem sobre questões mais complexas e culturais enfrentadas pela humanidade no século XXI, juntos essas duas instituições criaram um curso colaborativo por meio de videoconferência on line.

O autor aponta que os estudantes americanos em sua maioria não conhecem a história e cultura canadenses, que não é uma defasagem somente dos alunos, mas também dos professores que tem pouco conhecimento sobre o país, com isso impacta no curso e na seleção de livros sobre o tema para as turmas em que lecionam.

Por meio de videoconferências, os professores gravavam palestras sobre a história dos EUA e Canadá, e nas salas de aulas, por meio do método socrático apresentavam debates tendo o uso da tecnologia servido para conduzir essas pesquisas. O desenho do curso foi

composto de livros, tarefas, palestras e teses para variar suas técnicas de apresentação dos conteúdos programados, com o objetivo de apresentar os alunos às diferenças sociais, a composição política e econômica do Canadá e dos EUA.

Com trabalhos individuais que incluíam perguntas semanais e discussões que possibilitavam verificar a compreensão particular de cada um, além de leituras para construção dos conhecimentos e habilidades analíticas comparativas ao longo do semestre, foram utilizados também filmes e livros que permitiram apresentar aos alunos suas próprias interpretações, houve também um projeto colaborativo de pesquisa e uma troca das experiências entre os estudantes por meio da escrita no esforço de envolver os alunos na aprendizagem dos conteúdos.

A exposição dos alunos aos seus conhecimentos existentes das contrapartes estrangeiras sobre a história dos EUA e do Canadá, bem como as visões estereotipadas de cada um, elevaram sua posição intelectual competências desde o nível de conhecimento e compreensão até a síntese e a avaliação.

A tecnologia pôde ser usada de várias maneiras nas aulas ministradas em equipe com base em diferentes campi para compartilhar as experiências dos instrutores e promover a comunicação entre os alunos e pesquisadores indicando que geração desse milênio é *tech savvy*, muito comunicativa, e tem um intenso desejo de conectar-se com outras pessoas e colaborar.

Por videoconferência e compartilhamento de palestras, os professores e os alunos puderam trocar informações em um ambiente virtual controlado e gravado, cada um apresentou desafios inesperados, mas foi uma oportunidade para o corpo docente dos diferentes campi em transmitir o material do curso de um ponto de vista diferente sem ter a necessidade de viajar. As palestras gravadas também permitiram mais flexibilidade em termos de disponibilidade do corpo docente e dos estudantes, visto que as gravações puderam ser visualizadas durante e depois da aula.

O principal obstáculo em usar a tecnologia foi o equipamento adequado de filmagem e edições precisavam estar disponíveis nos campus ou em casa, bem como as instalações para webconferência. A compatibilidade de software e sistemas em ambos os campi também foi crítico. Os alunos envolvidos nas aulas ministradas em equipe com uma universidade estrangeira melhoraram o seu conhecimento global através da leitura fundamental e da literatura comparada. A suposição foi que os alunos não tinham muito conhecimento sobre a estrutura social, política ou econômica do país que eles estavam estudando, no caso Canadá.

Em certos casos, alguns não possuíam esses conhecimentos sobre seu próprio país.

Portanto, a acessibilidade do material e a discussão e compreensão do pano de fundo de uma nova nação criou certo nível de conforto para os alunos, permitindo-lhes compreender e ver qual a relevância do material. Lendo e analisando os materiais disponíveis, eles puderam expandir o conhecimento de semelhanças e diferenças entre os EUA e outras nações e proporcionando uma visão mais global.

Exercícios de aprendizagem colaborativa com alunos de outro campus permitiu a utilização da tecnologia dentro e fora da sala de aula. Videoconferências e projetos de pesquisas permitiram que os estudantes defendessem seus argumentos oralmente e no papel e expôs-os aos outros estudantes de seus respectivos países. Interagindo e trabalhando colaborativamente com colegas estrangeiros em sua faixa etária, os estudantes de ambos os lados da fronteira reavaliaram seu conhecimento histórico nacional e global.

A interação entre os alunos durante as conferências na Web foram desafiadoras tanto para os instrutores quanto para os alunos possibilitando reavaliarem informações históricas sobre os principais eventos mundiais. O que mais reuniu os alunos não foram as redações de trabalhos de pesquisa ou leitura de livros, mas sim as videoconferências ao vivo discutindo sobre questões controversas.

Como conclusão, o autor aponta que a faculdade que decide ensinar por meio de cursos colaborativos internacionais pode encontrar uma variedade de desafios, incluindo barreiras culturais, desafios tecnológicos, objetivos conflitante do curso e níveis variados de preparação dos alunos. Em termos de barreiras culturais, dependendo do país, pode haver uma barreira do idioma que exigirá aos estudantes e a faculdade pessoas bilíngues. Além disso, o sistema educacional e os requisitos das universidades variam e podem impactar na compatibilidade dos alunos em termos de trabalho colaborativo e em termos de conteúdo do curso e web conferência.

No artigo *“Do You Understand What I Mean? How Cognitive Interviewing Can Strengthen Valid, Reliable Study Instruments and Dissemination Products”* (2015), trata sobre o trabalho colaborativo entre universidades, países e professores e apresenta um método de pesquisa que conseguiu gerir algumas questões linguísticas, culturais dentre outras.

Por meio de entrevista cognitiva, que os autores definem como um pré-teste dos materiais de estudo para garantir a clareza e relevância da população estudada. Este artigo descreve os passos dados para aumentar a confiabilidade metodológica dos instrumentos de estudo por meio do uso deste método e defende que esta técnica deve ter um padrão em seu desenvolvimento e também para outros instrumentos.

Métodos cognitivos têm sido utilizados como técnicas eficazes de pré-teste para

questões relacionadas à diversidade, por isso podem ser relevantes em uma pesquisa global Hurst et al. (2015). Iniciam pela discussão sobre os métodos de pré-teste e sobre as etapas para a realização de entrevistas cognitivas. Em seguida descrevem como utilizar essas entrevistas para o aumento da confiabilidade metodológica e a coerência na adaptação dos materiais de estudo, como exemplo no contexto do ensino superior no Reino Unido.

Esses métodos são técnicas para testar os instrumentos de pesquisa e para melhorar a validade e detectar a ambiguidade que poderia haver em um estudo formal (HURST et al., 2015). Argumenta-se que 'projetos que negligenciam o pré-teste correm o risco de coletar dados inválidos e incompletos ao decorrer da pesquisa' (HURST et al., 2015, p. 57).

É uma técnica ou ferramenta de diagnóstico que possibilita explorar os processos que os entrevistados utilizam para entender e para atribuírem significados, identificando qualquer formulação problemática de perguntas (COLLINS 2003, DRENAN, 2003).

Indivíduos com características semelhantes aos critérios de inclusão do estudo podem atuar como entrevistados nesse processo. A validade do conteúdo do instrumento pode ser determinada por meio de entrevistas cognitivas.

Para iniciar o processo destas entrevistas é solicitado aos participantes para verbalizarem seus pensamentos e compreensões, em voz alta, enquanto leem cada pergunta da pesquisa e, em seguida, que tentem responde-la de acordo com seu entendimento Hurst et al. (2015); Collins (2003); Drennan (2003); Willis (1999); Ericsson e Simon (1980).

Esse processo também permite aos pesquisadores "decodificar palavras idiomáticas" (HURST et al., 2015, p.58) que poderiam ser importantes em pesquisas globais e assegurar a tradução de resultados relevantes. Ao solicitar aos entrevistados para parafrasearem as perguntas com suas próprias palavras e definirem os significados de cada palavra, o pesquisador consegue compreender qual o significado delas para cada participante, podendo adapta-las de acordo com a língua do estudo.

Por meio dos comportamentos não verbais dos entrevistados, como franzir a testa ou ficar corado, o pesquisador pode ter indícios de questões problemáticas ou palavras que poderiam provocar confusão, constrangimento ou ansiedade durante o desenvolvimento, podendo assim ele identificar essas questões para que a coleta de dados não seja insuficiente para a pesquisa, adaptando algumas dessas perguntas (HURST et al., 2015).

Conclui-se que este método pode também ser utilizado para revisar apresentações de conferências, roteiros e imagens em apresentações em power point e confirmar a relevância e efetiva da disseminação dos resultados em diferentes contextos aplicados, como uma ferramenta a mais para o pesquisador.

Em “*Developing Global Competency in US Higher Education: Contributions of International Students*” (2015), este artigo contextualiza o fenômeno da internacionalização do ensino superior e dos padrões de mobilidade internacional dos alunos, e examina a internacionalização em uma instituição, as práticas associadas a este reconhecimento da interconectividade global e dos discursos que acompanham isto.

Embora as instituições tenham perdido oportunidades de integrar estudantes internacionais em suas comunidades de ensino e aprendizagem, o argumento é que estes diversos estudantes são, de fato, recursos para o desenvolvimento das competências globais no ensino superior dos EUA.

Este artigo destaca algumas práticas promissoras para integrar estudantes internacionais no ensino e ambientes de aprendizagem nos campi dos EUA e enfatiza a importância de se reorientar as abordagens construídas no *status quo*. Pesquisadores notaram que as quatro principais razões para a internacionalização do ensino superior são (a) políticas; (b) econômicas; (c) acadêmicas; d) culturais e sociais Childress (2009); de Wit (2002); Dolby & Rahman (2008); Knight (1997, 2004, 2006); Qiang (2003).

Na academia em termos gerais, acredita-se que a internacionalização contribua para a qualidade da educação, e socioculturalmente, a aprendizagem intercultural e o engajamento são pensados como ferramentas para equipar os indivíduos a criticidade e o respeito para com aqueles de diversas origens.

China, Índia, Coreia do Sul e a Arábia Saudita compreendem os principais países de origem internacional que enviam estudantes aos EUA, e os campos de estudo mais populares entre esses estudantes internacionais são Negócios e Gestão, Engenharia e Ciência da Computação (IIE, 2013).

Para os objetivos deste artigo, a internacionalização do ensino superior é definida como um conjunto de atividades que integram uma abordagem “internacional, intercultural ou global” (KNIGHT, 2004, p. 11). Faculdades americanas e as universidades tendem a serem monolíngues e monoculturais, operando um conjunto de suposições e práticas que representam uma “posição dominante de uma determinada cultura” (CARUANA, 2010, p. 34).

Esta hegemonia, combinada com a estrutura e as restrições culturais do currículo, limita o desenvolvimento de habilidades e perspectivas globais (BRUSTEIN, 2007). Ao mesmo tempo, embora muitas faculdades e universidades citassem dados dos alunos como evidências de sua interconectividade global, muitas mostram que os estudantes internacionais são marginalizados nos campi universitários dos EUA, em que sua linguagem e cultura são tratadas como déficit ou diferença e não como uma oportunidade para promover perspectivas

globais.

A internacionalização, notadamente aos estudos de línguas e culturas estrangeiras, o currículo global, de conteúdo e atividades extracurriculares, e as matrículas de alunos de comunidade global são pensadas como tributos ao desenvolvimento de competências globais dos alunos, que Olson e Kroeger (2001) definiram como “conhecimento substantivo, perceptivo, compreensão e habilidades de comunicação intercultural [necessárias] para interação efetiva em nosso mundo globalmente interdependente”.

Os resultados globais de competência incluem conjuntos de habilidades e mentalidades, e é de responsabilidade das faculdades e universidades proporcioná-las aos estudantes do século XXI (BOURN, 2011).

Na realidade, entretanto, a especialização é composta, muitas vezes, por uma série de atividades que podem ou não serem unificadas de uma forma integrada, e os estudantes internacionais tendem a serem negligenciados de recursos para o cultivo desta competência global nas universidades dos EUA.

A consequência disso é a relação do *status quo* com o conhecimento criando uma lacuna quando se trata de ensino e aprendizagem globalmente engajados (BOURN, 2011; KREBER, 2009; LEASK, 2001). A realidade para muitos estudantes internacionais é diferentemente dos materiais de marketing que eles acessaram quando se candidataram à universidade. Por exemplo, a literatura sobre a experiência e a importância desses estudantes internacionais no ensino superior dos EUA é dominada por pesquisas sobre o processo de aculturação. Em outras palavras, quão bem eles se adaptam ou assimilam ao ambiente Andrade (2006); de Araújo (2011); Smith & Khawaja (2011). Os estudantes internacionais também tendem a ser estereotipados com base em suposições superficiais sobre seus interesses linguísticos ou culturais ou são de alguma forma identificados por suas diferenças Benesch (1993); Kubota (2001); Leask e Carroll (2011); Morita (2004), como se a diversidade de idiomas fosse um problema a ser “resolvido” (HALL, 2009, p. 37).

Para envolver todos os alunos precisamos inovar em nosso ambiente de ensino e aprendizado - incluindo abordagens no currículo - para fornecer “espaço onde os alunos não possam apenas explorar essas abordagens complexas, diferentes e valores, mas também reflitam sobre sua própria identidade”(BOURN, 2011, p. 562).

Ainda traz que é preciso incluir no currículo americano as experiências desses estudantes internacionais, além da lacuna dos professores ao explorarem essas culturas em sala de aula por meio das práticas pedagógicas. Van Gyn e seus colegas (2009) colocaram como encaminhamento um modelo para redesenhar os currículos para promover essa

mentalidade de mundo por meio de práticas pedagógicas e workshops, os participantes refletem criticamente sobre suas suposições, o conteúdo do curso, e suas práticas de ensino, e depois colaboram com os facilitadores e colegas para reconceitualização de seus cursos e a avaliação do grau de aprendizagem em dimensão global.

Como Bourn (2011) afirmou: O mundo está mudando e prever essas visões de mundo não são mais apropriadas; assim, atribuições de classe e as atividades devem se basear em uma série de perspectivas e se afastarem do que ele chamou de conteúdo fixo e habilidades que se conformam a uma ideia determinada da sociedade.

Expandir os tópicos do curso incluindo essas experiências mais diversificadas dão aos estudantes internacionais a oportunidade de compartilharem seus conhecimentos existentes e, idealmente, pensando em outros alunos que possam não terem sido expostos a essas perspectivas anteriormente. Ibrahim e Penfield (2005) e Matsuda e Silva (1999) também foram fortes defensores dos cursos de escrita transculturais; esses cursos, eles argumentam, servem para "medir" a integração de estudantes nacionais e internacionais e, como tal, promover o engajamento global.

No artigo "*Race and Class on Campus*" (2016), a discussão apresentada é sobre as faculdades e universidades terem um papel importante no desempenho sobre as questões das relações de raça e classe na América. Como exibido nas eleições presidenciais deste ano, raça e classe continuam dividindo os norte-americanos.

Os movimentos *Black Lives Matter*, os protestos no campus e tiroteios policiais são apenas alguns exemplos da proliferação da intolerância. Parece que nos entendemos menos a cada dia. A educação superior tem um papel fundamental para se tornar o campo de treinamento dessas questões que os estudantes enfrentarão ao longo de suas vidas.

Dada a crescente diversidade do ensino superior, nunca houve uma oportunidade maior de se abordar raça e classe nesses espaços. Universidades são microcosmos do mundo em que vivemos. No entanto, as interações no campus podem ser mais intensas do que aquelas fora da academia. Para muitos, percorrer as portas do ensino superior pode ser pela primeira vez um confronto com a diferença. Para estudantes de baixa renda esse momento nas universidades será em que eles estarão comendo, trabalhando, vivendo e brincando com estudantes ricos.

Esses alunos que cresceram em comunidades predominantemente brancas viverão agora em residências estudantis com estudantes de todo o mundo. Embora seja uma oportunidade incrível para o intercâmbio, também é uma oportunidade fácil para criação de conflitos.

A primeira coisa que o ensino superior deve fazer é auxiliar esses estudantes a compreenderem que a vida na faculdade é um desafio. O que muitas vezes se perde em conversas sobre espaços seguros é o reconhecimento de que a faculdade é um espaço em que os estudantes são levados a deixarem suas zonas de conforto de lado.

Ser desconfortável, na verdade, ajuda-os a crescer. De fato, o ex-professor da Williams College Robert Gaudino, cientista político e pedagogo, dedicou a maior parte de sua carreira a ajudar os alunos a aprenderem por meio do “aprendizado desconfortável”. Ele acreditava que colocando os alunos em situações desconfortáveis e forçados a confrontarem suas próprias crenças, valores e hábitos mentais seria a chave para o seu crescimento e sucesso.

Os professores também desempenham um papel fundamental nas conversas no campus. Questões de raça e classe são frequentemente delegadas a sociólogos, antropólogos e historiadores, mas a mudança em todo o campus acontece quando todos os professores veem raça e classe como uma oportunidade para o engajamento pedagógico.

Raça e classe são onipresentes e suas realidades não desaparecem quando um aluno caminha pela porta da sala de aula. A disposição do corpo docente de incorporar essas questões ao currículo e navegar pelas conversas quando elas surgem também podem mudar a forma como os alunos se envolvem com as diferenças. À medida que a demografia dos EUA muda, a daqueles que atravessam as portas do ensino superior também muda, e temos um o papel de construir socialmente esta plataforma para que os alunos aprendam com as diferenças.

Os 20,5 milhões de estudantes no ensino superior dos Estados Unidos afetarão nosso futuro diretamente. Como conclusão, a autora sugere a criação deliberada de plataformas que apoiam os alunos através do cultivo de espaços e interações sobre essas diferença podendo moldar o futuro de nossa nação. Esta não é uma tarefa pequena, mas a sociedade está apontando essas necessidades e agora é a vez do ensino superior de respondê-las.

“Providing Culturally Relevant Services for International Black African Collegians in the United States: A Guide for Student Affairs Professionals” (2017), é sobre um relato de um funcionário de um Programa Internacional da África (IBAC), nos Estados Unidos. Tendo como objetivo: identificar as necessidades e questões que são exclusivas desse programa no país e de discutir como os profissionais de assuntos estudantis podem implementar estratégias para melhorarem o atendimento a esses estudantes.

O autor aponta que os estudos focam nas experiências dos alunos da região da Ásia, e que há escassez de artigos sobre as experiências de estudantes africanos no âmbito internacional. Ele escolheu analisar as experiências de estudantes nigerianos deste programa

(IBAC), pois segundo ele a Nigéria é a maior economia atual na África e a que mais envia estudantes para os Estados Unidos.

Sua metodologia foi realizada por meio de entrevistas com 20 estudantes nigerianos, e os questionários foram aplicados para coletar informações sociodemográficas. Sete participantes relataram que eram estudantes internacionais e cinco participantes foram considerados transnacionais (nasceram ou foram para Nigéria, mas são cidadãos americanos).

Um segundo estudo qualitativo procurou examinar a jornada educacional dos estudantes nigerianos com diplomas estrangeiros. Os entrevistados foram questionados sobre seus motivos pela escolha de estudarem no exterior e qual foi a motivação para retornarem à sua terra natal. Ele conseguiu um total de 26 respostas válidas da pesquisa e 20 entrevistas semi-estruturadas em profundidade.

A pesquisa foi organizada em duas fases: (1) questionários sobre dados demográficos e (2) entrevistas em profundidade. Embora os dados desses estudos não representem todos os estudantes africanos, ele forneceu um exemplar e um aprofundamento para a compreensão dos possíveis desafios que impactam o IBAC.

O que segue são algumas sugestões para os profissionais de assuntos estudantis que o autor apresenta no artigo; Aprenda sobre as populações etnicamente diversas: Os administradores de assuntos estudantis são encorajados pela sua profissão a serem conhecedores da teoria do desenvolvimento da identidade Patton, Renn, Guido, & Quayle (2016), sobre a formação intraracial e diversidade George Mwangi (2014), sobre o neo racismo Lee & Opio (2011), e o sentido de pertencimento Stebleton & Alexio (2016) explorando sua vivência nos campi universitários dos EUA.

Trabalhando como administrador nessa universidade, o autor relata que presenciou no campus, com colegas, professores e funcionários mensagens indiretas ou diretas aos estereótipos negativos sobre o desempenho acadêmico dos estudantes afro-americanos. Por exemplo, a falta da representação desses estudantes nos cursos de engenharia em instituições predominantemente brancas, como evidências de que afro-americanos não são inteligentes ou não trabalham duro. Esses relatos criaram, segundo o autor, tensões intrarraciais entre os estudantes nigerianos e os afro-americanos.

Outro ponto apresentado é como a raça se confunde com etnia, promovendo tensão entre os afro-americanos e africanos que são baseadas em mitos e mentiras apoiados pela branquitude Onyenekwu (2015); Piere (2004); Poon et al.(2016).

Ainda o exemplo de aprender sobre a rica diversidade dos africanos na diáspora é participar de eventos organizados por esses alunos, os funcionários são encorajados a

aprenderem mais sobre a história, a cultura e a experiência dos imigrantes africanos, possibilitando a esses funcionários estarem mais bem preparados para lidarem com as questões trazidas por esses estudantes.

Outra recomendação é utilizar a mídia como um dispositivo pedagógico para desconstruir esses estereótipos, como identificar esses estereótipos sobre a África no currículo, pesquisas sobre as imagens da África, para desmistificar essas visões criadas sobre o país. Pronunciar seus nomes também apontou o autor como sendo uma prática para integrar esses estudantes nessas instituições, mostrando aos alunos respeito e apreço a sua cultura.

O investimento também em cursos de educação financeira, outro destaque do autor, pois as mensalidades dessas instituições e a moeda norte-americana são para esses estudantes, muitos vindos de alta/média classe na Nigéria, quando chegam aos Estados Unidos encontram um desafio socioeconômico, por isso a importância desses cursos sobre educação financeira.

Como conclusão, o autor mostra que a pesquisa apontou que a universidade tem um papel importante na construção da identidade de negros etnicamente de populações diversas e que o profissional de assuntos estudantis precisa estar imerso nessas culturas para atender melhor as demandas dessa população.

Com relação aos artigos encontrados na Base nacional do Scielo obtemos o tema sobre o papel das instituições de ensino superior, em que Moraes (2010) aborda sobre as universidades possibilitarem dois tipos de profissionais: aquela que trabalha com a propagação do conhecimento acumulado e tido como válido, ensinado como uma espécie de treinamento e aquela que busca trabalhar com novos conhecimentos, questionando os tidos como “válidos”.

A importância de refletir sobre a realidade do sistema educacional brasileiro justifica-se pelo fato de que os docentes geralmente tendem a reproduzir modelos que viveram como alunos e apresentam dificuldade para incorporar novos procedimentos e recursos de ensino (MASETTO, 2003). (MORENO e SONZOGNO, 2011, p. 150).

Portanto, podemos identificar uma lacuna a respeito do tema diversidade e ensino superior nas publicações brasileiras, apontando para mais estudos nesta área, principalmente quando diz respeito à população negra, que é nosso foco neste trabalho.

Em síntese dos artigos apresentados o que podemos perceber é que na produção americana temos a diversidade e os projetos nas Instituições de Ensino Superior pensados no desenvolvimento econômico dos Estados Unidos, pois a preocupação que os autores mostraram que por ser um país que recebe um contingente grande de estudantes estrangeiros, essas Universidades muitas vezes não estão preparadas para recepção de acordo com a diversidade ou no caso das questões sobre justiça social, desta população e esses alunos estão,

em sua maioria, em um movimento de aculturação.

Se esses espaços estão procurando formar cidadãos globais, como apresentam alguns estudos, então seriam necessárias discussões acerca de quais características deveriam ser pensadas para a formação destes sujeitos, pois essas instituições estão formando em um modelo, o “americano”, portanto o cidadão global defendido pelos artigos apresentados seria o cidadão americano?

Porém, o cidadão americano como aponta alguns artigos é aquele que cria estereótipos de outras culturas, que se coloca como superior a um determinado conhecimento, principalmente a população branca, que no artigo de Uchechi (2017) mostrou que os estudantes nigerianos eram identificados pelos seus conhecimentos e seus comportamentos ditos “superiores” ao contrário dos estudantes afro-americanos, estereótipos criados pela comunidade em que o autor estava inserido, majoritariamente branca, causando nos relatos a questão do preconceito entre africanos e afro-americanos.

Mas também, outros estudos relatam possibilidades metodológicas de pesquisas para grupos em que a diversidade está presente, no exemplo sobre o curso de franco-americanos apresentado por Coville-Hall (2011) e Parham (2014) que mostram maneiras de inserção e contato com a diversidade por meio de cursos presenciais, no caso do primeiro e, cursos on-line que possibilitaram as discussões sobre a diversidade e a quebra dos estereótipos dos estudantes participantes.

Os modelos das Instituições Americanas estão entre as mais prestigiadas e escolhidas pelos estudantes estrangeiros, porém o debate sobre as mudanças no currículo aparece apenas nos artigos como uma maneira e uma necessidade a se pensar e, não como propostas reais de alterações nesses currículos.

Portanto, se o debate americano compreende o cidadão global como sendo o cidadão americano, estamos aculturando esses estudantes estrangeiros que ao retornarem aos seus países de origem estarão reproduzindo esse modelo na formação de seus pares.

Essas questões possibilitam a nós refletirmos sobre que tipo de cidadão global poderíamos formar? O modelo americano é compreendido como um cidadão global? Estamos contemplando toda a diversidade no currículo do ensino superior, a partir desse modelo? Pelos artigos apresentados nos parece que não, que a educação está sendo tratada como mercadoria e de crescimento econômico para o país, além da assimilação de uma determinada cultura, resta sabermos como podemos resistir a esse modelo hegemônico de currículo e formação.

Outros apresentaram algumas formas de resistências, como essas experiências de

intercâmbio entre os estudantes de diferentes culturas e seus relatos apontam a potência que a diversidade cria para discussões de âmbitos globais, além de ferramentas, como os diários reflexivos, os workshops sobre as culturas e, principalmente, o envolvimento de toda a comunidade acadêmica para compreensão dessas culturas e o impacto delas nessas instituições.

O que fica claro nos estudos é a questão da construção da identidade, nos relatos autoetnográficos apresentados por professores e estudantes não-brancos percebe-se que a construção da identidade perpassa pelo currículo e pela instituição de ensino, que no caso se está instaurada pelo racismo institucional, a presença desses sujeitos não-brancos reflete na maneira como essa instituição está trabalhando com as questões de raça, gênero, religião e etnia.

No caso dos artigos resultados da base nacional, Scielo, quase não suscitaram sobre o tema proposto, porém temos as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que após anos de tramitações e negociações, foram promulgadas, atendendo a uma antiga reivindicação dos movimentos negro e indígena no Brasil, para inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas nos currículos escolares e universitários. Ainda no âmbito normativo, é importante destacar algumas das orientações das Diretrizes que estão diretamente relacionadas ao tema de discussão proposto neste projeto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais mencionadas indicam a necessidade de articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando a formação de professores para a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 23). Indicam também a inclusão da discussão da questão racial e o estudo das contribuições de africanos e afrodescendentes nas diferentes áreas de conhecimentos como parte integrante da matriz curricular de todos os cursos universitários, notadamente nos cursos de licenciatura, nos processos de formação continuada de professores, inclusive dos docentes no ensino superior.

Portanto, há indícios da necessidade de mais pesquisas e estudos nesta área que possam indicar caminhos que possibilitariam uma transformação e mudança nos currículos do ensino superior, principalmente os de formação de professores.

3.O ENSINO SUPERIOR E O RACISMO: HISTÓRICO BRASIL E ESTADOS UNIDOS

A sessão a seguir procura fazer um breve histórico do Ensino Superior no Brasil e nos Estados Unidos e seus contrastes, mostrando como a questão racial está intrínseca na construção da educação da população negra nesses dois países.

3.1 O Ensino Superior no Brasil

As primeiras discussões sobre a criação de Universidades no Brasil e a educação de nível superior surgem ao longo da história, por meio de tentativas frustradas trazidas por alguns integrantes da elite brasileira, que tiveram essa educação no estrangeiro.

Ainda na Colônia, em 1663, a Câmara municipal de Salvador solicitou ao rei Afonso VI a admissão no Brasil de um modelo de universidade nos parâmetros de Portugal enviando um requerimento à Universidade de Coimbra, que foi contrária ao pedido. Ve-se ainda, o ensino formal criado pela Companhia de Jesus, no intuito de catequisar os colonizados, principalmente os indígenas.

Na colônia, o ensino formal esteve a cargo da Companhia de Jesus. Os jesuítas dedicavam-se à cristianização dos indígenas organizados em aldeamentos, à formação do clero em seminários teológicos e à educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais. Nestes últimos, era oferecida uma educação medieval-latina com elementos de grego, que preparava seus estudantes para freqüentar a Universidade de Coimbra, em Portugal. Essa universidade tinha como uma de suas missões a unificação cultural do império português. Dentro do espírito da Contra-Reforma, ela acolhia os filhos da elite portuguesa que nasciam nas colônias, visando a desenvolver neles uma homogeneidade cultural avessa a questionamentos quanto à fé católica e à superioridade da metrópole em relação à colônia. A Universidade de Coimbra, no dizer de Anísio Teixeira, foi a nossa “primeira universidade”. Nela se graduaram em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os primeiros três séculos de nossa história, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil (OLIVEN, 2005,p. 123).

Em Recife, com o governador holandês João Maurício de Nassau, reuniram-se cerca de 46 professores, intelectuais, sábios, cientistas, artistas e oficiais da Holanda, que produziram vários estudos acerca do Brasil, numa perspectiva de projeção de uma universidade de pesquisa, sem uma organização para o ensino ou pessoas que se candidatassem aos estudos, logo foi extinta após Nassau deixar o governo.

No início do século XVIII, o último quartel do movimento dos Inconfidentes mineiros, também solicitou-se uma universidade sob o modelo inglês, mas a perda do movimento atrasou a ideia do ensino superior no Brasil.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa no Brasil, Dom João VI e sua comitiva trouxeram as escolas navais e militares, mas também médicos que poderiam fundar uma faculdade de medicina no país, mas a ideia ficou em cursos teórico-práticos e

profissionalizantes, na área da saúde, com o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, em Salvador. Transferida a corte para a cidade do Rio de Janeiro, foram criadas as seguintes instituições: Escola de Cirurgia, Academias Militares e Escola de Belas-Artes. Também durante o Império foram criadas duas Faculdades de Direito, uma em Olinda e outra em São Paulo, todas com o caráter de instituições independentes entre si e seculares.

Com José Bonifácio, em 1823, houve outra tentativa de criação do ensino superior no país, de uma universidade na cidade de São Paulo, com cursos de Matemática, Ciências Naturais, Filosofia Natural, porém com o golpe de Estado de Dom Pedro I, em 1824, essa ideia foi superada.

Durante a República, temos iniciativas locais para a criação do ensino superior no país, como a de Rocha Pombo, do Estado do Paraná, que pela Lei Estadual nº 62, foi impedida de se constituir, pois não garantia os vários monopólios e inúmeras obrigações à Corte. Sendo, o Colégio Dom Pedro II, em 1837 que modelo para as províncias, pois garantia a monopolização.

Passados um século, na década de 1920, é criada, por decreto, a Universidade do Rio de Janeiro, conservando o caráter das outras escolas, as profissionalizantes, a estrutura de poder era apoiada na cátedra e no caráter elitista do ensino.

Inicialmente, o ensino superior no Brasil aconteceu na forma de cadeiras que se tornaram cursos, escolas e faculdades de Direito, Engenharia e Medicina. Não havendo estudos nas áreas das Humanidades, Ciências ou Letras.

[...] a falta de estudo superior de tipo acadêmico havia de tornar extremamente precária a formação dos professores para os colégios secundários [...]. Sabemos que todo sistema de educação, em seus diferentes níveis de estudos e em seus diferentes currículos e programas, só pode ensinar a cultura que na universidade ou nas escolas superiores do país se produz. Não seria possível um curso secundário humanístico ou científico sem que a universidade ou as escolas superiores tivessem estudos humanísticos ou científicos avançados. Como só teve o Brasil, no nível superior, escolas profissionais de saber aplicado, o seu ensino secundário acadêmico de humanidades e ciências teria de ser inevitavelmente precário e deficiente, como sempre foi durante essa longa experiência de ausência da universidade ou das respectivas escolas superiores para licenciar os docentes (TEIXEIRA, 1989 *apud* CACETE, 2014, p. 1063).

Enquanto a educação primária e os projetos educacionais foram pensados numa perspectiva Eugênica, na década de 1920, ganhando força nos anos de 1930 com o governo de Getúlio Vargas, que criou o Ministério da Educação e da Saúde, sendo Francisco Campos, primeiro ministro da Educação do país, decretou-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, que ficou vigente até 1961, “[...] seriam necessárias, pelo mínimo, três faculdades dentre as seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas por vínculos administrativos, embora pudessem manter a sua

autonomia jurídica.” (OLIVEN, 2005, p. 124.).

A falta de formação secundária para os professores do ensino superior no Brasil fez com que Francisco Campos propusesse uma Faculdade de Ciências e Letras com o intuito de proporcionar uma formação a esses professores de ensino secundário, o que não aconteceu, porém as faculdades que se constituíram nessa concepção foram baseadas no modelo alemão, de *Wilhelm von Humboldt* e francês. “A faculdade de filosofia seria então uma espécie de escola preparatória para as faculdades de teologia, direito e medicina, fundamentada na concepção do saber do idealismo pós-kantiano e no neo-humanismo alemão, que idealizava a formação humanista” (CACETE, 2014, p. 1064).

Em 1934, a criação da Universidade de São Paulo, rompe com esse modelo tradicional, por conta da inserção da pesquisa, além da formação profissionalizante, se tornando um centro de pesquisa e vem numa linha das ideias de universidade propostas por Francisco Campos.

[...]Fundada em 1934, pode ser considerada a primeira tentativa bem-sucedida de criar uma universidade no Brasil capaz de inovar em seus objetivos. Em termos científicos, a USP notabilizou-se como centro de pesquisa em diversas áreas do saber. Na esfera organizacional, no entanto, a idéia de fazer da recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, um eixo central e integrador das atividades de ensino básico e de pesquisa, fracassou devido, em grande parte, à resistência das faculdades tradicionais. Elas não queriam abrir mão do processo de seleção e formação dos seus alunos desde que esses entrassem na universidade (OLIVEN, 2005, p. 124).

Enquanto no Rio de Janeiro, então capital da República, são criadas: Universidade do Distrito Federal, Universidade do Brasil e a Pontifícia Universidade Católica (PUC), demonstrando os posicionamentos ideológicos com relação à educação desses diversos grupos, que disputavam a hegemonia do ensino no país. Ao mesmo tempo, as instituições privadas se expandiram pela via das faculdades de filosofia, sendo elas, em sua maioria, de origem católica, apontadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024, flexibilizou-se e consolidou-se o modelo tradicional de ensino, com: cátedra vitalícia, faculdades isoladas e universidades, não aparecendo muita preocupação com a parte de pesquisas.

Em 1961, a Universidade de Brasília (UnB), como parte do projeto nacional desenvolvimentista, se torna uma Instituição de Ensino Superior que integrava a flexibilidade e a modernidade, contrapondo com o modelo de universidade segmentada, sendo suas inovações base de modelo para a reforma universitária no final da década de 1960.

Com a intervenção militar em 1964, os militares passaram a ingerir diretamente nas universidades. Professores da UnB e de outras Universidades foram afastados, e foram criadas assessorias de informação nas Instituições Federais para controlar as atividades consideradas subversivas pelo governo, dos docentes e discentes.

A reforma universitária em 1968, decretada pela Lei 5.440/68, criou os departamentos nas instituições de Ensino Superior que substituíram as cátedras, também a gestão das Universidades foi alterada para chefias rotativas, o vestibular deixou de ser eliminatório e passou a ser classificatório com a possibilidade dos estudantes escolherem mais de um curso para concorrerem à vaga na mesma Universidade, criação de cursos de curta duração e o incentivo ao sistema de créditos das disciplinas cursadas. Essa reforma surge a partir dos acordos feitos, em 1965 e 1967, entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), forte influência do modelo das Universidades norte-americanas, que alterou o primeiro modelo alemão e francês propostos nessas instituições. “Esses foram fatores que visavam a um maior aproveitamento das vagas pela racionalização dos recursos existentes, possibilitando aumentar o contingente estudantil nas universidades públicas, sem elevar muito os custos operacionais” (OLIVEN, 2005, p.127).

Ao preconizar, paralelamente, a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e dedicação exclusiva para os professores, valorizando a sua titulação e a produção científica, a reforma foi um divisor de águas que possibilitou a profissionalização dos docentes e criou condições propícias ao desenvolvimento do sistema de pós-graduação e das atividades científicas no país. A Lei n. 5.540 dirigia-se, principalmente, às instituições federais de ensino superior. Pelo texto legal, a universidade era o modelo institucional a ser seguido; os estabelecimentos isolados deveriam constituir exceção, para atender situações específicas. Cabia à universidade o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essas três funções básicas da universidade foram consideradas indissociáveis (CACETE, 2015, p. 1072).

Com a reforma os programas de pós-graduação ganharam força nas Universidades, pois o incentivo era formar professores com alto grau de qualificação, promovendo a carreira docente e aumentando as pesquisas no país. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq ofereceram bolsas para esses professores se formarem em instituições estrangeiras, como parte do fomento às pesquisas.

As universidades públicas tornam-se o lócus principal das atividades de pesquisa, ainda incipientes no país. A carreira docente nas universidades públicas federais passou a estimular a titulação e produção científica dos professores universitários, sendo a sua profissionalização assegurada pela possibilidade de obter o regime de tempo integral e dedicação exclusiva, algo novo no país. Essas medidas tornaram compensadora a carreira do magistério universitário no setor público, atraindo jovens professores para as atividades acadêmicas (CACETE, 2015, p. 1072).

A racionalidade no papel do ensino superior, fruto da reforma, principalmente com o modelo norte-americano de linguagem tecnicista e empresarial, sobretudo a massificação da produtividade acadêmica, a eficácia e a eficiência, formou a Universidade nos padrões empresariais. Essa racionalidade se intensifica na década de 1980, no contexto do neoliberalismo. O governo passa a cobrar maior produtividade dessas instituições, no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão.

Para tal, desenvolvem-se mecanismos de avaliação da “produtividade” docente, departamental e institucional, nos níveis da graduação e da pós-graduação; tenta-se inserir as universidades na lógica racionalizadora do capital, vinculando-as ao mercado, já que o Estado se desobriga cada vez mais do financiamento destas instituições (PAULA, 2002, p. 78).

O contexto neoliberal nas políticas educacionais aumenta na década de 1990, principalmente com a influência dos órgãos internacionais, como: FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, entre outros. No processo de internacionalização dessas instituições, com a globalização, tira-se o dever do Estado de prover essa educação pública e passa a concebê-la como uma espécie de mercadoria e prestação de serviço, retirando seu caráter público.

Nos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso aparece essa retirada do Estado nos investimentos para educação, especialmente na graduação, porém intensificou-se as avaliações institucionais, via intervenção Estatal, para um controle maior, deslocando a autonomia das Universidades.

Dentro deste quadro, acentuou-se o processo de privatização crescente do ensino, da pesquisa e da extensão nas universidades públicas, através, sobretudo, dos cursos de pós-graduação “autofinanciáveis”, na verdade pagos pelos estudantes, das pesquisas encomendadas por empresas e dos serviços prestados e cobrados à sociedade de mercado, desfigurando o conceito de extensão como forma de socialização de conhecimentos e práticas da universidade para a sociedade. O que significa, em última instância, a privatização, dentro e a partir das instituições públicas, de um conhecimento socialmente produzido pela comunidade acadêmica (PAULA, 2009, p. 79).

A LDB 9.394/96 acentuou a aligeiração e o processo de fragmentação, por meio dos cursos de curta duração, à distância, mestrados profissionais, entre outros. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, abriu precedentes para a privatização das universidades públicas “O mecanismo proposto foi o Contrato de Gestão, que conduziria à captação de recursos privados como forma de reduzir os investimentos públicos no ensino superior” (PAULA, 2009, p. 80).

O interessante a ser observado é que estas medidas, típicas de um Estado neoliberal, reatualizaram muitas das medidas propostas para o ensino superior à época da Reforma Universitária de 1968, quando estava no poder o Estado autoritário militar. As propostas “modernizantes” para a universidade, na década de 1960, que partiam do consultor naturalizado norte-americano Rudolph Atcon, do General-de-Brigada Carlos de Meira Mattos, dos acordos MEC/USAID, e que foram incorporadas ao

relatório do Grupo de Trabalho que elaborou a Reforma, viam a educação como instrumento de aceleração do desenvolvimento, devendo a universidade estar a serviço do sistema produtivo; propunham a “racionalização” da instituição universitária, com relação aos recursos financeiros, materiais e humanos; buscavam uma maior “produtividade e eficácia” para o sistema universitário, devendo a universidade funcionar como uma empresa privada; propunham um maior entrosamento entre as universidades e o setor produtivo, inclusive como forma de captação de recursos adicionais; e recomendavam a cobrança de anuidades/mensalidades nas instituições universitárias públicas como forma de justiça social (PAULA, 2009, p. 80).

Já nos anos 2000 vemos algumas mudanças nas políticas educacionais, no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, como: a democratização do acesso às instituições privadas, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), com a medida provisória nº. 213, de setembro de 2004; elevação das taxas de aprovação nas graduações para 90%, em cinco anos, dobrando a relação de alunos por professor nos cursos presenciais, pela Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); banco de professores equivalentes, com a Portaria Interministerial MEC/MPOG n. 22, de 24/04/2007, e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Com a popularização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, mas que se intensificou no governo Lula possibilitou-se o acesso as Instituições de Ensino Superiores por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um programa online que classifica os candidatos para ingressar nas Universidades Federais, por meio do Enem.

A questão racial aparecerá nos anos 2000 com a aprovação da Lei 10.639/03, que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, e também, com a Lei 11.645/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para inclusão no currículo oficial da rede de ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, essas alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Porém, a pauta chega às Universidades por meio da Lei 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades federais e nas Instituições federais de ensino técnico de nível médio, reservando uma porcentagem das vagas para autodeclarados negros (pretos e pardos) e indígenas, de acordo com a nomenclatura adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O Ensino Superior no Brasil é recente, porém sua trajetória mostra que a população negra continuou à margem do acesso a essa educação, tendo quase um século de atraso do surgimento das Universidades no país, que tinham como propósito formar a elite branca brasileira.

Ao longo da história das Instituições Superiores percebe-se que as reformas propostas foram no intuito de mercantilizar a educação e profissionalizar, a questão cultural e intelectual

dos sujeitos pouco aparece, apenas enquanto necessidade de formação docente para atuação nessa lógica mercantilista e neo-liberalista. Um exemplo, desse contexto em nossa atualidade, a proposta de Lei apresentada no site *ecidadania* (<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=100201>), que pede a extinção dos cursos de Humanas das Universidades Públicas, segundo o autor da proposta, esses cursos são de baixo custo, podendo serem realizados em instituições privadas ou a distância.

3.2. Ensino Superior nos Estados Unidos

A primeira constituição de um ensino superior nos Estados Unidos ocorreu em 1636, com um grupo de orientação calvinista que fundou Harvard, na época conhecido como *college*, baseado no modelo da Inglaterra, que compunha uma grande quantidade de *colleges* ligados às Universidades tradicionais: Oxford e Cambridge.

O modelo das Universidades Oxford e Cambridge tinha suas limitações nas colônias, por conta das realidades socioeconômicas, com isso os *colleges* dispunham de independência em relação à Inglaterra. A maioria dos ingleses que fugiram para as colônias, por conta das perseguições religiosas, fundou esses *colleges*, com o intuito de formar pastores e líderes religiosos para as novas colônias, além de serem responsáveis pelos treinamentos dos ministros e missionários, converterem a população indígena e instituírem a cultura inglesa nas colônias.

Essas instituições funcionavam como internatos, em que os professores também moravam e eram responsáveis pela formação intelectual e moral dos jovens internos, que estudavam a Bíblia, os clássicos, por meio de uma rígida disciplina, no processo de sua formação.

Como os *colleges* tinham uma autonomia em relação à Coroa Inglesa, vários deles foram fundados sem autorização da Inglaterra, fazendo com que a maioria de seus patrocinadores tivesse origem local, inaugurando o *Board of Trustees*.

Era uma espécie de Conselho Curador, grupo não residente, aberto a leigos, que governava a instituição, apontava as suas diretrizes e escolhia o presidente, que devia levar a efeito políticas emanadas pelos fundadores e por esse conselho. O corpo de professores era um sócio menor nessa estrutura de poder; ele não possuía o conhecimento, a organização nem a tradição dos mestres medievais e dependia, diretamente, daqueles que o sustentavam. Devido à pequena dimensão dos *colleges*, as disputas de poder costumavam ser pouco significativas (OLIVEN, 2005, p. 113).

No período colonial, os *colleges* se misturavam entre públicos e privados, especialmente os que eram sustentados por filiações religiosas. Após a independência dos

Estados Unidos, em 1776, os ideais da nova República eram para uma educação pública. Os *colleges* em seu início tinham o caráter de formação dos pastores, em geral homens brancos. Já no século XIX há o surgimento de *colleges* para mulheres e negros.

Os colleges, pelo seu plano arquitetônico centrado no green, um quadrilátero gramado circundado pelos principais prédios (a capela, a biblioteca, as salas de aula, os dormitórios, os laboratórios etc.), reproduziam os valores de uma sociedade predominantemente rural. Em geral retirados da cidade, os colleges constituíam instituições quase totais. Com sua identidade religiosa, sua diversidade regional e étnica, suas especificidades por sexo e raça, tinham por missão não apenas formar o espírito dos seus jovens alunos, como conquistar-lhes o coração. Essa densa atmosfera espiritual produz uma marca profunda que costuma acompanhar, ao longo da vida, todos aqueles que passam pelo mesmo college e é denominada a alma mater. Daí, também, a importância para as tradicionais universidades americanas do apoio financeiro dos alumni, ex-alunos, o que se faz sentir até hoje em dia (OLIVEN, 2005, p. 115).

No final do século XIX, os *colleges* eram em sua maioria, de orientação clássica, pois grupos de agricultores reivindicavam por uma educação democrática e aplicada à realidade deles, porém os estados não possuíam muitos recursos para a construção de novos *colleges*, então a proposta foi levada até o governo federal para oferecer cursos na área de agricultura. “Aprovada, a lei deu origem aos *land-grant colleges*. O governo federal se comprometia a doar terras para os estados usarem-nas como bem lhes aprouvesse, a fim de tornar possível a fundação de uma universidade” (OLIVEN, 2005, p. 120). Essa demanda por cursos rápidos deu origem às atividades de extensão, um dos pilares também das universidades no Brasil.

Durante esse período são importadas também às ideias das Universidades alemãs, Humboldt, que levavam a pesquisa para dentro das instituições de ensino superior, inclusive nos *colleges*, que tinham o caráter de formação dos dois primeiros anos da graduação.

No início do século XX, a filantropia serviu de grande suporte para o desenvolvimento das pesquisas e de laboratórios ligados às universidades. Também houve o incentivo dos filantropos com relação às bolsas esportivas e construção de ginásios e estádios de futebol.

Há também o surgimento dos *junior colleges*, democratizando o acesso ao ensino superior, pois essas instituições preparavam os estudantes para o acesso aos *colleges* de universidades, ao longo do tempo os *junior colleges* se tornaram *community colleges*, com uma pressão por disciplinas e cursos mais técnicos, em sua maior parte financiados pelo governo estadual.

A primeira e segunda Guerras Mundiais alteraram o cenário para pesquisas de base, contando com o apoio financeiro sistemático do governo federal “No início as verbas destinavam-se às ciências físicas; mais tarde, também às ciências biológicas e as sociais passaram a ser contempladas e, finalmente, o incentivo se estendeu às humanidades” (GEIGER, 1986 *apud* OLIVEN, 2005, p. 120). Houve também o programa de bolsas

desenvolvido pelo Governo federal, de acesso a ex-combatentes da segunda Guerra Mundial, porém os afro-americanos ficaram em desvantagens.

Here too, African Americans found themselves at a considerable disadvantage. Black access to agricultural training programs was limited both because southern administrators wages higher than the prevailing levels and because southern administrators were reluctant to prepare blacks for farm ownership, one of the goals of the programs. They also worried that there would not be enough black farmers to work the land. A 1947 assessment of black veterans found that “On-the-farm training has usually been limited to owners and tenants, while most Negro veterans come from families who are either sharecroppers or laborers. The program is highly decentralized and the white land-holding interests who direct the training in many areas do not seem to be inclined to train Negroes to operate farms which they might someday own”. These limitations proved severe. ‘Out of 28,000 veterans who have received on-the-farm training in the South, only 3,500, or approximately 11 per cent, are Negro veterans. Thus, only 1 per cent of the 350,000 Negro veterans who were drafted from farms received training for this vocation at government expense.” (KRATZNELSON, 2005, p. 135).

Esse modelo de ações afirmativas nos Estados Unidos foi uma tentativa de “*corrective justice*” que, segundo Kratznelson (2005), eram políticas públicas compensatórias para os grupos minoritários: veteranos, mulheres, negros e latinos. Porém, a admissão desses grupos ao Ensino Superior, em sua maioria foi de pequenos níveis, pois as Universidades garantiam o ingresso de pessoas com uma renda econômica média/alta, mesmo quando os históricos e exames fossem inferiores às notas estipuladas pelas instituições.

Um programa típico fazia a busca ativa de estudantes afro-americanos, estimulando-os a candidatarem-se, e os candidatos considerados mais capazes de atender aos requisitos acadêmicos da faculdade eram admitidos, mesmo quando seus históricos escolares e notas nos exames de seleção fossem inferiores, e frequentemente muito inferiores, às qualificações acadêmicas da maioria dos estudantes brancos admitidos (LEMPERT, 2015, p. 38).

Como forma de aumentar as vagas de estudantes negros nas universidades, algumas delas adotaram programas de recuperação, cursos de verão e durante o ano letivo, para não ocorrer desistências ou reprovações. “Com o objetivo de adaptar estudantes negros à cultura e rigor acadêmicos dos campi predominantemente brancos, e de ajudá-los a desenvolver habilidades que os estudantes brancos, com qualificações acadêmicas mais fortes, pareciam já possuir” (LEMPERT, 2015, p. 39).

Ainda assim, mesmo nos primeiros anos da ação afirmativa, certo número de estudantes afro-americanos conseguiu sobreviver aos rigores das faculdades que frequentavam, recebendo títulos que lhes deram uma vantagem ao sair da universidade para o mundo do trabalho e alguns realmente prosperaram (LEMPERT, 2015, p. 39).

Lempert (2015), ainda destaca que, no início das ações afirmativas, os afro-americanos eram vistos como uma população pobre em relação à história da discriminação racial, porém com as ações afirmativas o grupo conseguiu aos poucos garantir o sucesso nessas universidades seletivas, considerando assim a construção de uma classe média afro-

americana, além da promoção da justiça racial.

A discussão inicial sobre ações afirmativas trouxe a questão controversa de que os estudantes negros estariam “ocupando” mais vagas que os estudantes brancos, um pouco o que aconteceu também no Brasil, inclusive com o debate da desvantagem, baseando-se na Constituição dos Direitos Civis Americanos, o que deu início à várias disputas no campo judiciário. Porém, um dos casos alterou o discurso de equidade racial para a diversidade.

O caso Bakke mudou a natureza do discurso em torno da ação afirmativa, pois os educadores deixaram de tentar justificá-la pela equidade racial e, frequentemente sem qualquer mudança em suas práticas de admissão, passaram a promover a ação afirmativa por sua contribuição para a diversidade educacional (LEMPERT, 2015, p. 44).

Consequência de uma maior diversidade no campus proporcionou o início de grupos de estudos e a pressão por cursos que pautavam sobre as minorias, como os *Black Studies*, os Estudos Latinos, Estudos Africanos, Estudos sobre Feminismo, entre outros.

Há ainda discussões judiciais sobre as ações afirmativas e seu ingresso pelo grupo racial, além de estudos demonstrando o desempenho desses estudantes nas universidades, que em seu início, eram em sua maioria reprovados ou desistiam dos cursos. Mas, com o aprimoramento das universidades para manter esses estudantes, o desempenho começou a melhorar. Na atualidade temos também, a discussão da retirada das humanidades nos cursos de Ensino Superior nos Estados Unidos, focando na profissionalização.

Em síntese, a história do Ensino Superior nos Estados aponta alguns caminhos pelos quais a população negra pôde ter acesso a educação de uma maneira mais rápida do que a mesma população no Brasil. As colônias inglesas invadiram os territórios dizimando os grupos que ali se encontravam, mas, ao contrário de Portugal, entenderam que aqueles espaços poderiam se desenvolver aos moldes da Coroa, claro que não houve o mesmo investimento na educação para a população negra, mas ao longo da história vemos que existiu alguns movimentos que proporcionaram a oportunidade para esse grupo ser inserido na sociedade americana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho buscou-se apresentar a trajetória de vida de Abdias do Nascimento e como este autor ao longo de sua vida foi inleunciado pelos espaços em que estava inserido, por meio desses espaços ele construiu um discurso que possibilitou divulgar os debates sobre a democracia racial no Brasil e ao mesmo tempo inserção do Brasil num debate transnacional.

Notou-se que em um primeiro momento há uma contradição aos ideais da democracia racial negra pretendida pelo grupo do TEN à luz das ideias de *intelligentsia* negra de Guerreiro Ramos e de seu projeto de uma elite intelectual negra à UNESCO, que aparecem nos discursos e na construção da imagem de Abdias.

No autoexílio, foi pelo viés da cultura que se deu sua inserção nos espaços importantes que o levaram ao cargo de professor universitário em algumas instituições americanas, porém precisamos destacar que esta integração ocorreu pelo contexto histórico em que o país se encontrava, ou seja, pela abertura das instituições com o interesse nas culturas da América Latina e de grupos minoritários.

Além, é claro do papel fundamental de sua esposa, Elisa Larkin, que possibilitou as traduções de seus discursos e textos para a língua inglesa, aumentando sua produção na década de 1970 e sua ida aos congressos fora dos Estados Unidos, que aparecem neste momento como uma mudança na sua imagem de artista para a imagem do “perseguido político”, a partir dos relatos de vigilância do governo brasileiro sobre Abdias.

São decisivos também para uma mudança de perspectiva a participação de Abdias aos congressos Pan-Africanistas na África e os autores como Cheik Anta Diop que influenciaram na escrita do conceito sobre o *Quilombismo*, que vimos que não foi bem aceito por esse grupo de intelectuais negros e que aparecem também algumas contradições como descritas por Premack (2016), especialmente nas contradições históricas que Abdias descreve sobre o movimento dos Quilombos brasileiros.

Quando volta ao Brasil temos uma figura de ativista internacional negro que Abdias construiu ao longo de seu período nos Estados Unidos. Iniciando sua carreira como político, o autor tenta emplacar o conceito de *Quilombismo* novamente com os grupos do movimento negro e, mais uma vez não foi bem recebido, além de não sido agregado à esses movimentos, que não tinham a figura de Abdias como esta imagem criada pelo autor.

As contradições de sua trajetória de vida possibilitam reflexões acerca de como os movimentos Pan-Africanistas influenciaram em seus discursos tanto nos primórdios do TEN, pela figura de Guerreiro Ramos, quanto a sua mudança ideológica durante o autoexílio.

No histórico sobre as origens do movimento Pan-Africano mostramos que o conceito é contestado por não ser original ou sistemático, como apresenta (Alvarado, 2018). Nos leva a refletir sobre a legitimidade das ciências, e como ela se constituiu pelo viés racial, pois como aponta Morris (2015), a ciências sociais também foi formada por este viés, apenas sendo considerada uma ciência a partir da Escola de Chicago, uma escola composta por intelectuais brancos, negando a sociologia desenvolvida por Du Bois, na escola de Atlanta.

Além disso, os congressos Pan-Africanistas organizados por Du Bois e outros intelectuais também mudaram ao longo de seus acontecimentos, os primeiros trazem o conceito de *intelligentsia* negra, que influenciam nos discursos do TEN e de Abdias. Du Bois também indica a criação de uma elite intelectual negra para formar os ex-escravizados, o mesmo proposto por Guerreiro Ramos no Congresso Campineiro.

Nos congressos seguintes a entrada do conceito de negritude e principalmente a retirada dos autores franceses deste congresso, também mostram as contradições que haviam nos discursos dos intelectuais negros da época, como a questão da assimilação cultural trazida pelos participantes franceses, que se retiraram do evento a partir do momento que este conceito foi contestado.

Mas o movimento Pan-Africano traz uma unidade como mostra Alvarado (2018), a unidade *Africana* é o elemento que conecta esses discursos, ideias e biografias. Podemos compreender essa unidade por meio do intercâmbio desses intelectuais, em que Morris (2015) apresentou o contato de Weber com os textos de Du Bois alterou sua visão racista começando a exibir as questões raciais em seus textos subsequentes.

Ou seja, podemos inferir que o movimento Pan-Africanista reflete ao conceito de diáspora (Reis, 2012), pois de acordo com sua definição de origem grega *dia*, significa através, por meio de e; *speirō* significa dispersão e disseminar. Por meio desse processo a inserção dos intelectuais negros como Du Bois, Richard Wright, Marcus Garvey e Edward Blyden trouxe a discussão sobre a modernidade nesses autores reelaborando as narrativas Eurocentricas e culturais sobre a população negra.

Ainda pensando na diáspora apresentamos o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, que foi criado após o fim do Programa da Fundação FORD, que possibilitou o intercâmbio de jovens negros e indígenas às instituições internacionais de referência, por meio da luta dos movimentos negro e indígenas para que esses programas respondessem as pautas apresentadas no Congresso de Durban, principalmente a questão da Ação Afirmativa no Ensino Superior.

Já na segunda seção deste trabalho, a revisão bibliográfica nos bancos de dados

nacional e internacional suscitaram algumas questões sobre as instituições de ensino superior e o processo de formação que elas estão oferecendo.

No que diz respeito ao contexto estadunidense é notório que a educação no ensino superior quando apresenta a diversidade, é tratada como mercadoria e investimento econômico para o país. Principalmente quando essa população são estudantes estrangeiros que buscam a formação nos Estados Unidos, considerada como uma das “melhores do mundo”, porém esses estudantes estão inseridos em um espaço que não contempla suas origens, suas culturas e suas línguas, e muitas vezes são estereotipados como inferiores aos americanos.

A questão dos estereótipos não se restringe apenas aos estudantes estrangeiros, mas também aos afro-americanos, que apareceram em alguns artigos nos relatos por suas experiências de serem estereotipados como aqueles que “não trabalham duro”, suscitando na discriminação entre seus pares, no caso estudantes africanos.

Mas, também os artigos possibilitaram algumas metodologias de pesquisa que podem ser aplicadas à grupos diversificados. Ainda, a possibilidade de intercâmbio como uma ferramenta na construção dessa formação apareceu em alguns estudos, sendo ela presencial ou virtual, como aponta um dos artigos, esta experiência provocou nos estudantes reflexões acerca da diversidade e principalmente, a importância deste contato com outros grupos para a formação dos professores.

Outro ponto importante nos artigos foi a questão da formação do cidadão global, oportunizando estudos futuros sobre o que compõe esta formação deste cidadão, ou em que bases esta proposta poderia ser pensada, pois os indícios apresentados nos artigos apontaram para uma construção aos moldes do cidadão americano branco. Alguns estudantes estrangeiros relataram que “reproduziram” sua formação nos Estados Unidos em seus países, e que foram aculturados pelo modelo norte-americano, portanto a importância de estudos que identifiquem o que está sendo compreendido nessa formação do cidadão global.

Tópicos sobre a ideia de meritocracia também apareceram em alguns artigos, mas o que suscitou na compreensão desta noção ser considerada como ‘natural’, o que permite na manutenção dos privilégios e dos direitos das elites, dispostas pelo mundo.

Essa ideia dos privilégios e manutenção dos direitos de um determinado grupo, revelaram-se na terceira seção sobre o breve histórico do surgimento do Ensino Superior no Brasil e nos Estados Unidos. Compreendendo na construção da Universidade do Brasil mantida por uma elite brasileira que projetava um modelo de cidadão, que em Dávila (2006) seria o projeto de uma educação para população branca, pois a população negra foi negada à este acesso, demonstrando que a educação no Brasil foi constituída pelos privilégios de uma

elite branca.

Ao contrário dos Estados Unidos que compreendiam a educação como chave para desenvolvimento econômico do país. Sendo assim, a população negra teve oportunidade a educação pós-escravidão principalmente pelo subsídio das igrejas *Black* que garantiram a alfabetização de uma parcela da população e também fundaram suas universidades, os *Black colleges*, formando uma classe média/alta negra que circularia nesses espaços.

Em síntese neste trabalho, a diáspora pôde ser compreendida não só como um processo do passado da população negra escravizada, mas sim como uma categoria explicativa do presente que configura pelo deslocamento geográfico, pela condição política, estética e cultural. Esses deslocamentos, contatos e trocas culturais apontam para novos caminhos, que de acordo com Reis (2012), compreendem na dimensão cultural e política das culturas “afro” espalhadas pelo mundo.

REFERÊNCIAS

ALMADA, S. **Abdias Nascimento**. São Paulo: Selo Negro, 2009, 166 p.

ALVARADO, G. A. N. **África deve-se unir? A formação da teórica da Unidade e a Imaginação da África nos marcos epistêmicos Pan-negristas e Pan-africano (Séculos XVIII-XX)**. 392 f. Il.2018. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25971>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

ALVES, J. A. L. **A Conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos**. Rev. Bras. Polít. Int. 45 (2): 198-223 [2002]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v45n2/a09v45n2.pdf>>. Acesso em: 26 março 2018.

BENZAQUEN, J. F. **A universidade popular dos movimentos sociais entrevista com o prof. Boaventura de Sousa Santos**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n. 120, 2012.

BRASIL. Portaria nº1.129 de 17 de Novembro de 2013. **Criação do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento**. Brasília, DF, nov. 2013. Disponível em: <http://abdiasnascimento.mec.gov.br/files/portaria-MEC-n-1129-de-17-11-2013.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. **Biografia Abdias Nascimento**. Brasília, DF. Disponível em: <http://abdiasnascimento.mec.gov.br/conheca.php>>. Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, out. 2004. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira** . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 8 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 8 nov. 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> . Acesso em: 16 abril 2018.

BRAY, M. et al. **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. BRAY; M. et al. (Orgs.) . – Brasília: Liber Livro, 2015.

BANKS, J. A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. **Review of Research in Education**, 19(1), 3-49, 1993.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária **I. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014005000011>>. Acesso em: 15 abril 2018.

CARMO, E. F; CHAGAS, J. A. S; FILHO, D. B. F; ROCHA, E. C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **In: Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/04.pdf>> . Acesso em: 16 abril 2018.

CARNEIRO, D. A. S. **História esquemática da educação e das universidades no mundo**. Surto da primeira Universidade do Brasil. Curitiba: Ed. Universidade Federal do Paraná, 1984.

COLON, A. Black studies: historical background, modern origins, and development priorities for the early twenty first century. **The Western Journal of Black Studies**, v. 27, 2003: 145-155.

CUSTODIO, T.A.S. Construindo o (auto) exílio: Trajetória de Abdias do Nascimento nos Estados Unidos, 1968-1981. **Dissertação de Mestrado**, USP: 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-22082012-124030/pt-br.php>. Acesso em: 22 de maio de 2018.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. Editora Unesp, 2001. **História da origem da Universidade**. Disponível em <<http://success.gsu.edu/approach/>>. Acesso em: 25 março 2018.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DÖPCKE, W. O ocidente deveria indenizar as vítimas do tráfico transatlântico de escravos?. **Revista Brasileira de Políticas Internacionais** 44 (2): 26-45 [2001]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v44n2/a02v44n2.pdf>>. Acesso em: 26 março 2018.

KATZNELSON, I. **When affirmative action was white: an untold history** of racial inequality in twentieth- century America. Nova Iorque: Ed. WW Norton, 2006.

KING, J. **Black education: a transformative research and action agenda for the New Century**. Georgia State University: 2005.

LEE, Y. A. What does teaching for social justice mean to teacher candidates? In: **The Professional Educator**, v. 35, n. 2 Fall, 2011. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988204.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2017.

LEMPERT, R. Ação afirmativa nos Estados Unidos: breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 17, n. 40, set./dez. 2015, p. 34-91.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v17n40/1517-4522-soc-17-40-00034.pdf>> .
Acesso em: 19 abril 2018.

MACEDO, M. **Abdias do Nascimento**: a trajetória de um negro revoltado:1914-1968. São Paulo. Dissertação de mestrado em Sociologia. FFLCH-USP, 2006.

MORAES, R. C. Políticas públicas para o ensino superior e a pesquisa: a necessária diversidade institucional. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1213-1222, out.-dez. 2010 1213 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/09.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2017.

MORENO, L. R.; SONZOGNO, M. C. Formação pedagógica na pós-graduação em saúde no ambiente Moodle: um compromisso social. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 149-164, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/11.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2017.

MORRIS, A. The scholar denied: W.E.B. Du Bois and the Birth of Modern Sociology. Los Angeles: University of California Press, 2015.

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes1980.

_____. **Genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978.

_____. PRONUNCIAMENTO DE ABERTURA .2ª Plenária Nacional de Entidades Negras Rumo à 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, Rio de Janeiro, 11 de maio de 2001 Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.abdias.com.br/exilio/plenaria.htm>> . Acesso em: 27 março 2018.

_____. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, E. L (org). Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, A.; NASCIMENTO, E. **Afrodiaspora**: Revista Quadrimestral do Mundo Negro. v. 1. Ed: IPEAFRO, 1983. Disponível em: <<http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/publicacoes-do-ipeafro/afrodiaspora-vol-1/>>. Acesso em: 25 março 2018.

NASCIMENTO, E. L. **Perfil**: Abdias Nascimento. Rio de Janeiro. Disponível em:< http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2672:catid=28&Itemid=23> . Acesso em: 25 março 2018.

NASCIMENTO, E. L (Org). Afrocentricidade: **uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NEUMANN, R. **Social foundations and multicultural education course requirements in teacher preparation programs in the United States**. In: Educational Foundations, Summer-Fall 2010. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ902669.pdf>. Acesso em: 7 set. 2017.

LOPES, M. A. O. Uma leitura sobre a descolonização do Saber na Educação Brasileira. Disponível em: <http://reseaudecolonial.org/2017/10/01/uma-leitura-sobre-a-descolonizacao-do-saber-na-educacao-brasileira/> . Acesso em: 18 abril 2018.

OJO-ADE, F. **Home and exile: Abdias Nascimento african brazilian thinker and pan-africanity visionary**. 1. ed. New Jersey: African World Press, 2014.

OMOTESO, E. A. A comparative study of T. S. Eliot's murder in the Catedral and Abdias Nascimento's Sortilégio (Mistério Negro). In: OJO-ADE, F. **Home and exile: Abdias Nascimento: African Brazilian Thinker and Pan-Africanity visionary**. 1. ed., New Jersey: African World Press, 2014.

OGUNBIYI, A. O. Abdias Nascimento: A "Balogun". In: JO-ADE, F. **Home and exile: Abdias Nascimento: african brazilian thinker and pan-africanity visionary**. 1. ed. African World Press, New Jersey: 2014.

OLIVEN, A. C. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 111-135, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0735125.pdf>> . Acesso em: 15 abril 2018.

PAIM, M. Pan-africanismo: tendências políticas, Nkrumah e a crítica do livro Na Casa De Meu Pai. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, ano 7, n. 13, jul. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/viewFile/88952/91815>> . Acesso em: 26 março 2018.

PAULA, M. F. **A modernização da universidade e a transformação da intelligenzia universitária**. Florianópolis: Insular, 2002a.

_____. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000100005&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 16 abril 2018.

PREMACK, L. Teaching Quilombismo: An Afro-Brazilian political philosophy. In: Journal of Blacks Studies: 2016. Vol. 11, nº 2. Disponível em: <<https://www.aaihs.org/teaching-quilombismo-an-afro-brazilian-political-philosophy>>. Acesso em: 24 de maio de 2018.

REIS, M. L. M. Diáspora como movimento social: políticas de combate do racismo numa perspectiva transnacional. **Tese de Doutorado**. UFSC: 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100761>>. Acesso em: 24 de maio de 2018.

ROCHA, L. B. A.; RIBEIRO, M. C. P. A justiça social como fundamento das decisões judiciais. Disponível em: <<http://www.publica.direito.com.br/artigos/?cod=60430f4a984aa0a5>> . Acesso em: 18 abril 2018.

ROSEMBERG, F; ANDRADE, L. F. Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro: tensão entre raça/etnia e gênero. In: Cadernos Pagu, julho- dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n31/n31a18>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

ROSEMBERG, F. Ação Afirmativa na pós-graduação: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/download/2454/2408>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

ROSEMBERG, F; ARTES, A. Ação Afirmativa na pós-graduação brasileira. In: Educ & Tec. Belo Horizonte, v.20, n.1, p. 61-76. Jan/abr.2015. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/716/590>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

SANTANA, C. Abdias do nascimento: atuação de um negro no parlamento brasileiro 1983 – 1986. In: **Revista Digital Simonsen**. Rio de Janeiro, n. 2, mai. 2015. Disponível em: http://www.simonsen.br/revista-digital/wp-content/uploads/2015/05/Revista-Simonsen_N2-Carlos%20Santana_Historia.pdf. Acesso em: 25 março 2018.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**, 2004.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf> . Acesso em: 15 abril 2018.

SHUJAA, M. J. **Too much schooling, too little education: a paradox of Black life in White societies**. Trenton NJ: Africa World Press, 1994.

SPARAPANI, E. F.; SEO, B.; SMITH, D. L. Crossing borders by "Walking around" Culture: Three Ethnographic Reflections on Teacher Preparation. In: **Issues in Teacher Education**, Fall 201. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954571.pdf> . Acesso em: 7 set. 2017.

SILVA, P. B. ; GOMES, N. L. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**, 2002.

SILVA, P. B. G. **Negros na universidade e produção do conhecimento**.

SILVÉRIO, V.; SILVA, P. B. G. **Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

TEIXEIRA, E. F; FLORES, E. C. **Abdias do nascimento: experiências e escritos para a educação étnico-racial**. v. 17, n. 1, 2016. XVII Encontro Estadual de História – ANPUH-PB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/xviiieeh/xviiieeh/paper/viewFile/3283/2729> . Acesso: 26 março 2018.

WEDDEL, J. Crossing borders without leaving town: the impact of cultural immersion on the perceptions of teacher education candidates. In: **Issues In Teacher Education**, Fall 2011. Disponível em: < <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954569.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

WILDER, C.

S. **Ebony & Ivy**: race, slavery and the troubled history of America's Universities. Nova Iorque: Ed. Bloomsbury Press, 2014.