



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
(PROFSOCIO)

LAILSON L. DO VALLE VIGAS

A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
ENTRADA NA UNIVERSIDADE: Percursos e
travessias dos estudantes quilombolas da ilha de Maré

JUAZEIRO - BA

2023

LAILSON L. DO VALLE VIGAS

**A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
ENTRADA NA UNIVERSIDADE: Percursos e
travessias dos estudantes quilombolas da Ilha de Maré**

Dissertação apresentada ao programa do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), por meio da Instituição Associada Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Hermógenes Moura daCosta

JUAZEIRO - BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

V149e Valle, Lailson L. do.
A emergência das Políticas Públicas para a Entrada na Universidade: Percursos e Travessias dos Estudantes Quilombolas da Ilha de Maré / Lailson L. do Valle – Juazeiro-BA, 2023.
xii, 116 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado - Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) – Universidade Federal do Vale São Francisco. Campus Juazeiro - 2023.

Orientador: Prof. Dr. José Hermógenes Moura da Costa.

1. Políticas públicas. 2. Ações afirmativas. 3. Racismo. 4. Educação - Quilombola. 5. Ciências sociais. I. Título. II. Costa, José Hermógenes Moura da. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 320.6

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF
Bibliotecário: Márcio Pataro. CRB - 5/1369

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lailson Lazaro do Valle Vagas

A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
ENTRADA NA UNIVERSIDADE: Percursos e
travessias dos estudantes quilombolas da Ilha de Maré

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO – ministrado na Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Juazeiro, 12 de julho de 2023.

Aprovada em 12 de julho de 2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 JOSE HERMOGENES MOURA DA COSTA
Data: 14/08/2023 20:39:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Hermógenes Moura da Costa (UNIVASF) Orientador

Profª. Dra. Paula da Luz Galvão (UNIVASF) Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
 PAULA DA LUZ GALRAO
Data: 14/08/2023 20:15:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Josiane Cristina Climaco (FACULDADE LUSÓFONA BAHIA)
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
 JOSIANE CRISTINA CLIMACO
Data: 14/08/2023 15:58:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

RESUMO

O presente texto dissertativo objetiva realçar a importância das políticas públicas e ações afirmativas diante do fenômeno social da desigualdade racial no Brasil, em seu recorte racial, a partir do estudo descritivo de abordagem qualitativa. O trabalho é fundamentado a partir dos teóricos das ciências sociais, pelos quais busquei demonstrar o encadeamento entre teorias racialistas, escravidão e desigualdade racial, bem como as suas implicações no campo da educação no Brasil. Neste sentido, diálogo com Clovis Moura, Carlos Hasenbalg, Kabengele Munanga, Lilia Schwarcz, Silvio Almeida, Frantz Fanon, Pierre Bourdieu e Stuart Hall; pesquisas amostrais quantitativas do Pnad/IBGE e de outras instituições focadas nas desigualdades socioeducacionais, a partir da cor e da raça, considerando o diálogo, educação e ciências sociais foram utilizadas. A partir da minha prática docente, em meus oito anos à frente das disciplinas Geografia e Sociologia e de outras disciplinas da área de humanas, no Colégio Estadual Marcílio Dias (CEMD), na região do Subúrbio Ferroviário de Salvador, no bairro de São Tomé de Paripe, pude perceber empiricamente o quanto os estudantes das turmas do Ensino Médio, oriundos das comunidades quilombolas de Ilha de Maré, ignoravam as políticas públicas e ações afirmativas voltadas para promover o ingresso e a permanência dos negros quilombolas no ensino superior. A cartilha intitulada “Estudantes Quilombolas de Ilha de Maré” objetiva didaticamente informar os estudantes quilombolas acerca dos mecanismos de políticas públicas e ações afirmativas enquanto produto do curso de mestrado do Profsocio.

Palavras-chave: Educação escolar quilombola; Políticas públicas de ações afirmativas; Racismo; Ciências Sociais.

ABSTRACT

The present essay aims to highlight the importance of public policies and affirmative actions in addressing the social phenomenon of racial inequality in Brazil, specifically within the context of racial disparities. The study utilizes a descriptive qualitative approach and draws from social sciences theorists to demonstrate the interconnectedness between racial theories, slavery, racial inequality, and their implications in the field of education in Brazil. In this regard, I engage with scholars such as Clovis Moura, Carlos Hasenbalg, Kabengele Munanga, Lilia Schwarcz, Silvio Almeida, Frantz Fanon, Pierre Bourdieu, and Stuart Hall. Quantitative sample surveys from Pnad/IBGE and other institutions focused on socio-educational inequalities based on skin color and race were also utilized to establish a dialogue between education and social sciences. Drawing from my teaching experience over eight years in subjects such as Geography and Sociology, among other humanities disciplines, at Colégio Estadual Marcílio Dias (CEMD) in the Subúrbio Ferroviário region of Salvador, specifically in the São Tomé de Paripe neighborhood, I empirically observed how students from High School classes, hailing from quilombola communities in Ilha de Maré, were unaware of public policies and affirmative actions aimed at facilitating the access and retention of black quilombola individuals in higher education. The handbook titled "Quilombola Students of Ilha de Maré" serves the didactic purpose of informing quilombola students about the mechanisms of public policies and affirmative actions, stemming from the Profsocio master's program.

Keywords: Quilombola school education; Affirmative action public policies; Racism; Social Sciences.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior, segundo a rede de ensino (%), 2018	25
FIGURA 2	Proporção de universitários negros, 2014	27
FIGURA 3	Tráfico de escravos para a América portuguesa, nos séculos XVII e XVIII	41
FIGURA 4	A África e o tráfico de escravos	45
FIGURA 5	Compartimentos de um navio negreiro	46
FIGURA 6	População total residente em Ilha de Maré por sexo.....	51
FIGURA 7	Compartimentos de um navio negreiro	56
FIGURA 8	Distribuição da população de Salvador por cor ou raça (%), 2017.....	58
FIGURA 9	Taxa de escolarização entre brancos e pardos/negros, 2021.....	59

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Percepções sobre o racismo, 201724
------------------	---

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Taxas de homicídio por cor/raça, 2017.....	25
QUADRO 2	Números de escravizados embarcados nas regiões africanas para o Brasil em navios com bandeira portuguesa e brasileira.....	47
QUADRO 3	Rendimento médio de trabalho.....	61

LISTA DE SIGLAS

AN	Arquivo Nacional
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMD	Colégio Estadual Marcílio Dias
CONDER	Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Partido Democrata
EEQ	Educação Escolar Quilombola
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
FCP	Fundação Cultural Palmares
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IF	Instituto Federal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OXFAM	Oxford Committee for Famine Relief
ONGs	Organizações Não Governamentais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PMS	Prefeitura Municipal do Salvador

PROFSOCIO Programa de Mestrado de Sociologia em Rede Nacional

PROUNI Programa Universidade Para Todos

PT Partido dos Trabalhadores

RTID Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

SISU Sistema de Seleção Unificada

STF Superior Tribunal Federal

SPU Secretaria do Patrimônio da União

SFB Serviço Florestal Brasileiro

UDH Unidade de Desenvolvimento Humano

UENF Universidade Estadual do Norte Fluminense Darci Ribeiro

UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA Universidade Federal da Bahia

UNB Universidade de Brasília

UNEB Universidade Estadual da Bahia

UNIVASF Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. DESIGUALDADE RACIAL	15
3. POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS: POR UMA REPARAÇÃO HISTÓRICA E EMANCIPAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL.....	29
3.1. AS COTAS.....	32
3.2. O ENEM E O SISU.....	35
3.3. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	38
4. NEGROS E QUILOMBOS NA BAHIA.....	40
4.1. O TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE ILHA DE MARÉ	51
4.2. SALVADOR E AS DESIGUALDADES RACIAIS.....	57
5. A PESQUISA.....	65
6. ORIENTAÇÕES TRATO PEDAGÓGICO	69
6.1. ELABORAÇÃO DA CARTILHA	71
6.2. DESCRIÇÃO TÉCNICA E SUMÁRIO DA CARTILHA	72
6.3. TESTAGEM DA CARTILHA	73
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES.....	88
APÊNDICE A – CARTILHA POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A TRAVERSIA DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DE ILHA DE MARÉ.....	88

1 INTRODUÇÃO

Estamos num momento de reconstrução das políticas públicas para a minoria que é majorizada no Brasil (Santos, 2020). O processo de desmonte, ao qual passamos notadamente das políticas públicas de ações afirmativas, a partir do bloqueio financeiro das universidades públicas. O contexto de desmonte traz novos entraves no desenvolvimento da população negra, no sentido de promover o combate às desigualdades raciais no país. Desta forma, esta pesquisa tem como objeto de estudo, as ações afirmativas para o ingresso de estudantes quilombolas de Ilha de Maré no ensino superior.

As ações afirmativas, no âmbito da educação para o ingresso em universidades, se dão a partir das lutas políticas travadas pelas organizações negras na década de 1980. A adoção de políticas públicas e ações afirmativas, buscavam implicar o estado brasileiro no enfrentamento de uma realidade desigual, marcada pelo abandono e pela desumanidade instalados no regime escravocrata e continuada no pós-abolição. Ou seja, visam mitigar as condições de vida perversa submetida à população negra, no que tange as dificuldades estruturais que impedem o acesso aos bens materiais, como também a saúde, ao emprego, a moradia e a educação.

A partir do exercício docente, em meus oito anos à frente da disciplina de Geografia, no Colégio Estadual Marcílio Dias (CEMD), na região do Subúrbio Ferroviário de Salvador, no bairro de São Tomé de Paripe, é que surge minha inquietação. Em particular, o desconforto surge por perceber o quanto os estudantes das turmas do Ensino Médio, oriundos das comunidades quilombolas de Ilha de Maré (bairro de Salvador apartado do continente), ignoravam por completo a existência dos diversos mecanismos de políticas públicas e ações afirmativas governamentais.

Através de enquetes informais nas aulas ao longo dos anos, pelos estudantes do ensino médio, a partir das perguntas sobre o tema gerador do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), revelaram-me uma triste realidade de desinformação, muito além do quesito do Enem.

Neste sentido, foram expostas várias respostas: “não sabia que estudante de escola pública não paga a inscrição”; “como se inscreve no Enem?”; “não tenho dinheiro para pagar a inscrição”; “para que fazer um Enem?”; “o que se faz com essa

nota?"; "para que fazer a faculdade?".

Essa constatação empírica, revelada pela ignorância e pelo desconhecimento, colhida durante as aulas, por meio de perguntas e provocações acerca do que os estudantes sabiam sobre o Enem, levou-me a pensar em uma pequena contribuição, buscando interferir nessa realidade perversa e excludente.

Desta forma, apresentamos o seguinte problema: como contribuir para que estudantes quilombolas de Ilha de Maré possam acessar as ações afirmativas em educação para o ingresso na universidade?

Do ponto de vista geográfico, a Ilha de Maré, enquanto bairro do município de Salvador, faz parte do arquipélago da baía de Todos os Santos, maior reentrância do litoral brasileiro. As comunidades quilombolas de Ilha de Maré, espalhadas pelo território, são marcadas pela presença de pequenas colônias que desenvolvem a atividade pesqueira artesanal, pequenos afazeres de apoio nas pousadas e barracas de praia e a catação de mariscos. Apesar de ser um território quilombola, apenas as localidades de Bananeiras, Martelo, Ponta Grossa, Porto dos Cavalos e Praia Grande são comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

Os estudantes quilombolas da Ilha de Maré, após concluírem o ensino fundamental em uma escola municipal na própria ilha, se deslocam para o continente visando a continuidade do ensino médio. A ausência de uma escola de ensino médio, obriga os estudantes a fazerem um percurso marítimo de 40 minutos. Há duas embarcações que operam diariamente na travessia, trazendo os estudantes das comunidades quilombolas da ilha de Maré para o Colégio Estadual Marcílio Dias, a partir do desembarque no atracadouro de São Tomé de Paripe, próximo à unidade escolar.

Assim, a pesquisa de forma geral, objetivou investigar as políticas de ações afirmativas para o ingresso de estudantes quilombolas de Ilha de Maré, no ensino superior, especificamente: a) Apresentar sociologicamente referências para uma análise de conjuntura sócio-histórica; b) Levantar a realidade e contradições expostas pelos professores(as) do Colégio Estadual Marcílio Dias sobre o ingresso de estudantes quilombolas no ensino superior; c) Elaborar uma cartilha que apresente pedagogicamente aos estudantes quilombolas o acesso às políticas públicas de ações afirmativas para o ensino superior.

Metodologicamente, a pesquisa teve o cunho *quali-quantitativo* baseado nos pressupostos de Minayo (2009), a partir da perspectiva da fenomenologia crítica que

visa refletir e interpretar a realidade objetiva do fenômenos sociais Triviños(1987).

Segundo Minayo (2009), a perspectiva qualitativa visa dar conta de uma realidade que não pode ser apurada por modelos quantitativos. A pesquisa qualitativa é aquela que lida com as idealizações, os motivos, as expectativas, as crenças, os valores e as atitudes. Como se pode ver, a pesquisa qualitativa se notabiliza em buscar compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos. Neste sentido, utilizamos os seguintes instrumentos metodológicos: a) organização do referencial teórico; b) questionário docente; c) produção de uma cartilha informativa para os estudantes quilombolas.

Segundo Minayo (2009) a organização do referencial teórico se constitui enquanto elemento que vem a conduzir o pesquisador diante da problemática da pesquisa, no sentido de alcançar o rigor científico desejado. Nessa perspectiva, utilizei para fundamentar a pesquisa, as contribuições teóricas de Lilia Schwarcz(1993), Silvio Almeida(2019), Kabengele Munanga (1996,2004,2005) Clóvis Moura(2004,2019, 2020) João José Reis(1989,1996) e outros. Por outro lado, o questionário docente foi utilizado como instrumento de investigação das impressões dos professores, acerca das políticas públicas e ações afirmativas frente aos estudantes quilombolas de Ilha de Maré.

A produção da cartilha informativa para os estudantes quilombolas, trata-se de um produto final utilizado para o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio), a fim de responder o problema dessa pesquisa e contribuir com os estudantes quilombolas de Ilha de Maré sobre as políticas públicas e ações afirmativas.

2. DESIGUALDADE RACIAL

Do ponto de vista sócio-histórico, a realidade de desigualdade racial, enquanto fenômeno social presente no Brasil, tem suas bases constitutivas fundadas no período colonial com o regime escravocrata. O flagelo da escravidão moderna, dos povos africanos, enquanto processo de desumanidade operada sobre negros e negras, em seus quatro séculos, forjou uma nação estruturada na desigualdade.

A formação e a organização da sociedade brasileira a partir dos princípios da exclusão, da discriminação e da exploração que vieram a dar condições, desde então,

para a existência de um percurso brasileiro marcado pelo racismo que permeia as relações sociais de maneira estrutural e sistêmica (Almeida, 2019) sobre os corpos negros e negras.

Do período do regime escravagista, passando pela abolição da escravatura, pela república e pela constituição de 1988 chegando a nossos dias, a desigualdade racial é um traço arraigado e constitutivo das relações sociais do Brasil. O tratamento desigual, desumano, segragacionista lançado sobre a população negra, se processou pelo não privilégio a educação, a saúde, pela ausência de oportunidades de emprego, pelas precárias condições das habitações e pela violência sofrida. Segundo Almeida (2019):

É desse modo que o racismo passa da destruição das culturas e dos corpos com ela identificados para a domesticação de culturas e de corpos. Por constituir-se da incerteza e da indeterminação, é certo que o racismo pode, a qualquer momento, descambar para a violência explícita, a tortura e o extermínio. (Almeida, 2019, p.46)

A despeito de distintos tempos, observa-se uma continuidade de destruição das culturas e dos corpos, expressão da desigualdade racial estabelecida a partir do período escravocrata. A trajetória secular de discriminação e de violência que recai sobre negros e negras em seu cotidiano, desmente a ideia falaciosa da existência de uma democracia racial em nosso país.

A interpretação, a criação de teorias raciais acerca da existência de raças superior e inferior, capaz e incapaz, civilizada e selvagem, se constitui como ardil. As teorias raciais, em grande medida, revelam-se como justificativa, uma estratégia do homem branco europeu para poder explorar e pilhar, como também, subjugar os povos africanos.

A existência da desigualdade racial, enquanto construção histórica nos remete “a primeira origem do racismo” (Munanga, 2005, p.8) a versão extraída da perspectiva teológica judaico-cristã, a partir da interpretação de um evento bíblico. Segundo o relato bíblico do “Velho Testamento”, Noé, após, ser constrangido em sua nudez por Cam, seu único filho negro, lançou uma maldição sobre seu neto Canaã. A partir do enunciado bíblico do “Velho Testamento” é que se funda a fraude que vem estabelecer a noção de hierarquização de raça inferior e superior. Por consequência, Noé firmou que seus descendentes seriam escravizados pelos descendentes de seus irmãos, pautando, neste sentido, um determinismo religioso sobre as populações negras (Munanga, 2005).

Em seus sermões transcritos no livro “Economia Cristã dos senhores no governo dos escravos”, datados de 1700, Jorge Benci – padre jesuíta e um dos próceres da Companhia de Jesus no Brasil Colônia – revela a posição da ordem religiosa diante do regime escravocrata. Segundo Laurentino Gomes:

Benci afirmava que a maldição de Noé lançada sobre Canaã, primogênito do seu filho Cam, transformava todos os africanos — segundo a tradição, descendentes dessa linhagem bíblica — em candidatos naturais ao cativeiro. (Gomes L., 2019, p. 295)

Note-se que a falaciosa justificativa bíblica, religiosa utilizada para implementar a exploração dos corpos negros e negras no flagelo da escravidão moderna, encontra crítica nas reflexões anticoloniais e antirracistas elaboradas por Frantz Fanon, que afirma “[t]odas as formas de exploração se parecem. Todas elas procuram suas necessidades em algum decreto bíblico” (Fanon, 2008, p. 87).

Guimarães (2003) reforça a teoria crítica de Frantz Fanon ao afirmar que:

Todos conhecem, por exemplo, o mito de que os negros são descendentes de Cã, da tribo amaldiçoada de Canaã. Realmente, muitos escravocratas e fazendeiros achavam que tinham uma missão civilizadora, que estavam redimindo os filhos de Cã, descendentes daquela tribo perdida, trazendo-os para a civilização cristã, agora, para aprender o valor do trabalho. (Guimarães, 2003, p.99)

A ideia de raça de bases eurocêntricas construídas no processo da escravidão moderna, a despeito de se distanciar da narrativa religiosa, ainda guarda resquícios desse entendimento. Para Guimarães (2003), a interpretação enviesada pinçada do livro Gênesis das Escrituras Sagradas, é utilizada como estratégia, autorização de boa fé pelos adeptos do escravagismo. Povos europeus, ramos do cristianismo, a exemplo dos calvinistas (Munanga, 2005, p. 8), virão nessa interpretação a oportunidade de justificar e naturalizar a utilização de negros e negras como escravos.

Do ponto de vista sócio-histórico, a escravidão moderna verificada entre os séculos XV e XVIII, se vincula e reflete a combinação dos fenômenos da expansão marítima e o contexto de alargamento do capitalismo comercial, operados pelas nações europeias. Assim, Espanha, Inglaterra, França e, em particular, Portugal implementam a partir do século XV em face de seus interesses. Segundo Fonseca (2009):

A exploração e o genocídio dos indígenas brasileiros, bem como o tráfico de africanos, fizeram parte de uma política pública instaurada pelo Estado português desde os primeiros dias das grandes navegações lusas no século XV. Com apoio de membros da sociedade civil e empresarial europeia, o país estruturou um conjunto de políticas públicas em prol de parte significativa do povo português, mas em detrimento as populações indígena e africana.

(Fonseca, 2009, p.32)

Como consequência deste contexto, implementa-se inicialmente a exploração do trabalho forçado dos povos originários e, logo em seguida, temos o início do sequestro dos africanos e africanas em benefício da metrópole colonizadora portuguesa (Fonseca, 2009). Observa-se que, no andamento dos séculos XV a XVIII, que as monarquias localizadas na Península Ibérica: Portugal e Espanha achavam legítima a utilização como escravos de povos por eles subjugados por sua natureza classificada como selvagem e inferiores. A esse aspecto, Silvio Almeida (2019) faz a seguinte observação:

[...] a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania. Sobre os indígenas americanos, a obra do etnólogo holandês, Cornelius de Pauw, é emblemática. Para o escritor holandês do século XVIII, os indígenas americanos “não têm história”, são “infelizes”, “degenerados”, “animais irracionais” cujo temperamento é “tão úmido quanto o ar e a terra onde vegetam”. Já no século XIX, um juízo parecido com o de Pauw seria feito pelo filósofo Hegel acerca dos africanos, que seriam “sem história, bestiais e envoltos em ferocidade e superstição. (ALMEIDA, 2019,p. 23)

A defesa formulada pelos colonizadores brancos da Europa, para escravizar os povos por eles classificados como selvagens, era neste momento centrada no viés religioso. Ou seja, a ausência entre estes de práticas, de hábitos e de valores consagrados pela doutrina católica, eram tidas com referências negativas, alusivas a um selvagem em condição de “bárbaro” (Moura, 2020, p.83).

Após quatro séculos de escravidão, em meados do século XVIII, surgem as primeiras reflexões críticas contrárias ao regime de escravidão operados pelos europeus em suas colônias. Essa posição contra a prática escravagista parte de setores religiosos, grupos humanistas e intelectuais na esteira do movimento iluminista e suas ideias liberais revolucionárias. Segundo Emilia Viotti Costa (2008):

No pensamento revolucionário do século XVIII, encontram-se as origens teóricas do abolicionismo. Até então, escravidão fora vista como fruto dos desígnios divinos; agora ela passaria a ser vista como criação da vontade dos homens, portanto transitória e revogável. (Costa, 2008, p.14)

Observando a conjuntura desfavorável diante do iminente fim da escravidão, é que se elaboraram novas justificativas e estratégias europeias, visando a continuidade da praticada escravidão, em outros termos. Assim, agora atualizam e renovam seus mecanismos ideológicos de dominação pela apropriação de pressupostos científicos,

ou seja, teorias raciais.

Neste sentido, as teorias raciais surgem e se propagam no transcorrer da Idade Moderna, séculos XVIII e XIX, no contexto do movimento filosófico iluminista referenciado pelo racionalismo científico, humanismo e liberalismo econômico. Com o declínio do modelo político absolutista, estruturado a partir do poder político concentrado nas mãos do rei, esteado pela nobreza e pelo clero, é que o Iluminismo se insurge e se ergue (Almeida, 2019):

O Iluminismo tornou-se o fundamento filosófico das grandes revoluções liberais que, a pretexto de instituir a liberdade e livrar o mundo das trevas e preconceitos da religião, iria travar guerras contra as instituições absolutistas e o poder tradicional da nobreza. (Almeida, 2019, p. 21)

Por conseguinte, as pesquisas raciais refletem um momento sócio-histórico em que a razão e a ciência explicariam não apenas as nossas origens, como também diversidade humana. Continua Almeida (2019):

Foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana. (Almeida, 2019, p.21)

Como já dito, o florescer do pensamento racial e suas variantes em busca da origem humana, deve, em muito, ao que foi firmado pelo movimento filosófico do Iluminismo, no transcorrer do século XVIII. De certo que a ilustração da valorização da razão, das ciências e do humanismo, em combinação com a percepção da diferença entre os homens, foram basilares para o alcance das teorias raciais (Schwarcz, 1993).

Complementa Lilia Schwarcz (1993):

Herdeira de uma tradição humanista, a reflexão sobre a diversidade se torna, portanto, central quando, no século XVIII, a partir dos legados políticos da Revolução Francesa e dos ensinamentos da Ilustração, estabelecem-se as bases filosóficas para se pensar a humanidade enquanto totalidade. (Schwarcz, 1993, p.59)

Com efeito, é do encontro estranhado do ocidente colonizador com os “novos homens”, com “os selvagens” que se abrem discussões e pautas centradas na investigação e nos estudos das diferentes tipologias humanas agora reveladas (Schwarcz, 1993). Por outras palavras, o encontro de grupos humanos distintos joga à luz questionamentos acerca da totalidade humana. Até então desconhecida, não

acessada, a diversidade humana é rivalizada pelas nações do norte global, por meio de ideais e mecanismos de superioridade de natureza raciais.

Buscando respostas acerca das nossas origens, a corrente monogenista se desenvolve ao advogar a ideia de uma “humanidade una” (Schwartz, 1993, p. 59), ou seja, para esse pensamento racial, somos uma única raça, de um único nascedouro, a despeito de termos histórias, identidades particularidades, caminhos e condições de existências distintas, estas fruto da diversidade e inerente à própria condição humana.

Em contraposição ao postulado da diversidade humana da teoria monogenista, temos os pressupostos da vertente poligenista, de viés biologizante. A poligenia, a priori, defende a tese de uma multiplicidade de pontos geradores que produziriam tipos humanos diferenciados do ponto de vista físico e do comportamento, um legado característico. De tal forma, é da chave da multiplicidade de pontos geradores, seguindo a linha de raciocínio do campo poligenista, que surgem as diferenças raciais (Schwartz, 1993).

Destaque que são esses pressupostos poligenistas que irão particularmente embasar estruturas e também processos de regimes colonialistas autoritários, com o sentido de legitimar exploração e a escravidão moderna.

Reflete Munanga (2005):

Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. (Munanga, 2005, p.2)

Por sua vez, Kabengele Munanga (2005) chama a atenção para o uso e manipulação das teorias raciais como instrumento de hierarquização, lançadas pelas nações europeias, pensando em fazer valer o domínio no tempo e no espaço. De tal sorte, tecem engenhosos esquemas, elaboram estratégias de base racial muito eficiente e útil para a espoliação, embora refutável do ponto de vista científico.

Portanto, os arranjos raciais em linhas gerais sugerem a existência de tipos humanos, raças possuidoras e não de características superiores (branco ocidental) ou inferiores (asiáticos e negros). Enfim, há a separação considerando marcadores de qualidades psicológicas, morais e intelectuais que nos remetem à ideia de hierarquia de raças condicionantes de desigualdades (Munanga, 2005).

A difusão das teorias racistas pelas potências europeias, foi imprescindível para

renovar o domínio dos territórios coloniais, dando amplitude ao racismo. Conforme lembra Fanon (2008): “Sim! A civilização europeia e seus representantes mais qualificados são responsáveis pelo racismo colonial” (Fanon, 2008, p. 88).

Neste sentido, o darwinismo social foi a aplicação dos esquemas das leis da teoria da seleção natural, fundada pelo biólogo evolucionista britânico Charles Robert Darwin (1809-1882), visando dar respaldo científico a uma ação política marcada por apelos a superioridade racial branca e europeia.

Em “A Origem das Espécies”, de 1859, Charles Darwin apresenta suas formulações acerca da seleção natural enquanto mecanismo dinâmico evolutivo das espécies (Schwarcz, 1993). Lilia Schwarcz faz um alerta acerca da transposição e da apropriação equivocada acerca das proposições de Darwin:

No entanto, não são poucas as interpretações de A origem das espécies que desviam do perfil originalmente esboçado por Charles Darwin, utilizando as propostas e conceitos básicos da obra para a análise do comportamento das sociedades humanas. 15 Conceitos como “competição”, “seleção do mais forte”, “evolução” e “hereditariedade” passavam a ser aplicados aos mais variados ramos do conhecimento. (SCHWARCZ, 1993, p.73)

A noção da “seleção natural”, segundo Schwarcz (2020), que traz consigo a existência de raças em um plano hierárquico (superior e inferior), muito foi utilizada ideologicamente pelas nações imperialistas como escusas para o seu domínio, como mostra Domingues (2003):

O darwinismo social utilizou a ideia de evolução por seleção natural e a aplica a tempos históricos, associando evolução a desenvolvimento e concluindo ser possível hierarquizar as raças, com a conclusão de que o homem branco era superior, sob o aspecto biológico. No Brasil, não foi diferente, ainda mais em um país onde mais de 70% da população era de origem negra. (Domingues, 2003, p.13)

Visando ainda aclarar o debate acerca das teorias raciais, Barbujani (2007) esclarece que, do ponto de vista dos estudos e das análises geneticistas, há apenas uma raça humana em nossa espécie – o *Homo Sapiens* –, isto é, a ideia de um mosaico de grupos biologicamente distintos não encontra sustentação nos estudos vinculados ao campo científico da genética.

Para Barbujani (2007), as diferenciações existentes nos distintos grupos humanos no tempo e no espaço, como a cor da pele e dos olhos, formato da cabeça, não podem ser tomados enquanto elementos que representem diferenças raciais; elas têm um significado mais ideológico do que científico.

As pesquisas no âmbito das ciências sociais, por sua vez, também desmontam e desacreditam as narrativas “colonialistas” engendradas pelas nações europeias que anunciavam com entusiasmo a existência de “raças” (Moore, 2007).

As pesquisas apontam para o surgimento do homem na África e posteriormente o seu deslocamento para outras regiões distintas do mundo. A respeito da categoria “raça”, Stuart Hall (2003) afirma:

Conceitualmente, a categoria “raça” não é científica. As diferenças atribuíveis à “raça” numa mesma população são tão grandes quanto àquelas encontradas entre populações racialmente definidas. “Raça” é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui lógica própria [...]. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse “efeito de naturalização” parece transformar a diferença racial em um “fato” fixo e científico, que não responde à mudança ou à engenharia social reformista. Essa referência discursiva à natureza é algo que o racismo contra o negro compartilha com o antissemitismo e com o sexismo (em que também “a biologia é o destino”), porém menos como a questão de classe. (Hall, 2003, p.69)

As considerações de Hall (2003) reforçam o entendimento de que, do ponto de vista científico-biológico-genético, a ideia de raças seja insustentável, totalmente descabida, já que a diferença genética diante da diversidade populacional existente é insignificante quando confrontados os DNAs.

Em caminho de conclusão acerca do tema, Carlos Moore (2007), em seu esquema teórico, sugere que a luta antirracista seja uma ação contundente de desconstrução das estruturas racistas existentes na sociedade. Afirma Moore (2007):

Quaisquer tentativas de desmantelamento do racismo, conseqüentemente, devem atender a essa delicada imbricação e consistir na elaboração de mecanismos de contenção e de contraposição articulados em torno da desconstrução específica da dinâmica fenotipizadora, da dinâmica simbólica e da hierarquização raciológica da ordem socioeconômica e política da sociedade. (Moore, 2007, p.183)

Desse modo, as contribuições teóricas do pesquisador e cientista social Carlos Moore apontam para um exercício necessário de contestação das bases do legado do projeto europeu ainda vigente nas relações e estruturas sociais percebidas e expostas pela desigualdade racial.

No Brasil, país estruturado a partir do regime escravocrata, a introdução e assimilação das teorias raciais pelo pensamento social brasileiro, ocorre na passagem do trabalho escravo para o assalariado (imigrante), no limiar do século XIX para o XX.

Observa Lilia Schwarcz (1993):

Modelo de sucesso na Europa de meados dos oitocentos, as teorias raciais chegam tardiamente ao Brasil, recebendo, no entanto, uma entusiasta acolhida, em especial nos diversos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, que na época se constituíam enquanto centros de congregação da reduzida elite pensante nacional. (Schwarcz, 1993, p.19)

Nesse andamento, Rio de Janeiro e São Paulo despontam como forças políticas, econômicas e centros receptores da produção cultural e científica europeia, a partir êxito do ciclo da monocultura do café como modelo agroexportador rentável.

Apesar da incorporação tardia das teorias raciais pelo pensamento social, elas foram muito aproveitadas pelas elites locais para tocarem seus projetos de dominação. Em outras palavras, as teorias raciais advindas da Europa cumprem, aqui no Brasil, a tarefa relevante de legitimar velhas e novas hierarquias sociais a partir do referencial político do liberalismo.

A partir desses pressupostos, as elites e seus intelectuais da ciência do direito, da medicina e da literatura, procuraram justificar todo atraso brasileiro a partir da responsabilização de negros. Seriam africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos, um referencial e apresentação do modelo de inferioridade de uma raça, ou seja, a negra (Schwarcz, 1993).

O que se vê é uma farta produção de material científico pelos “homens da ciencia” (Schwarcz, 1993) no campo da saúde, da medicina, do direito e da literatura. Todos esses pregando uma retórica científica, um receituário darwinista e liberal de procedimentos a seres seguidos no Brasil, visando ao progresso e a inserção da civilização nos moldes da Europa.

A partir do exposto, acerca dos apontamentos sobre a construção da noção de raça no transcorrer processo sócio-histórico, percebemos que ela tinha o sentido de hierarquizar e classificar. Para Silvio Almeida (2019), os estudos da busca da origem humana e as noções de raça construídas pelas teorias raciais, ditas científicas, visavam demarcar superioridades e inferioridades, ensejando a discriminação e o preconceito racial sobre indivíduos, o racismo.

Segundo Silvio Almeida (2019), o exercício continuado de práticas discriminatórias, preconceituosas de forma sistemática, usual em desfavor de grupos raciais, caracteriza e estabelece concretamente o fundamento do racismo. Neste sentido, o preconceito, a discriminação, vigorosamente presentes nos diversos domínios da sociedade brasileira, desdobramentos do período colonial escravocrata,

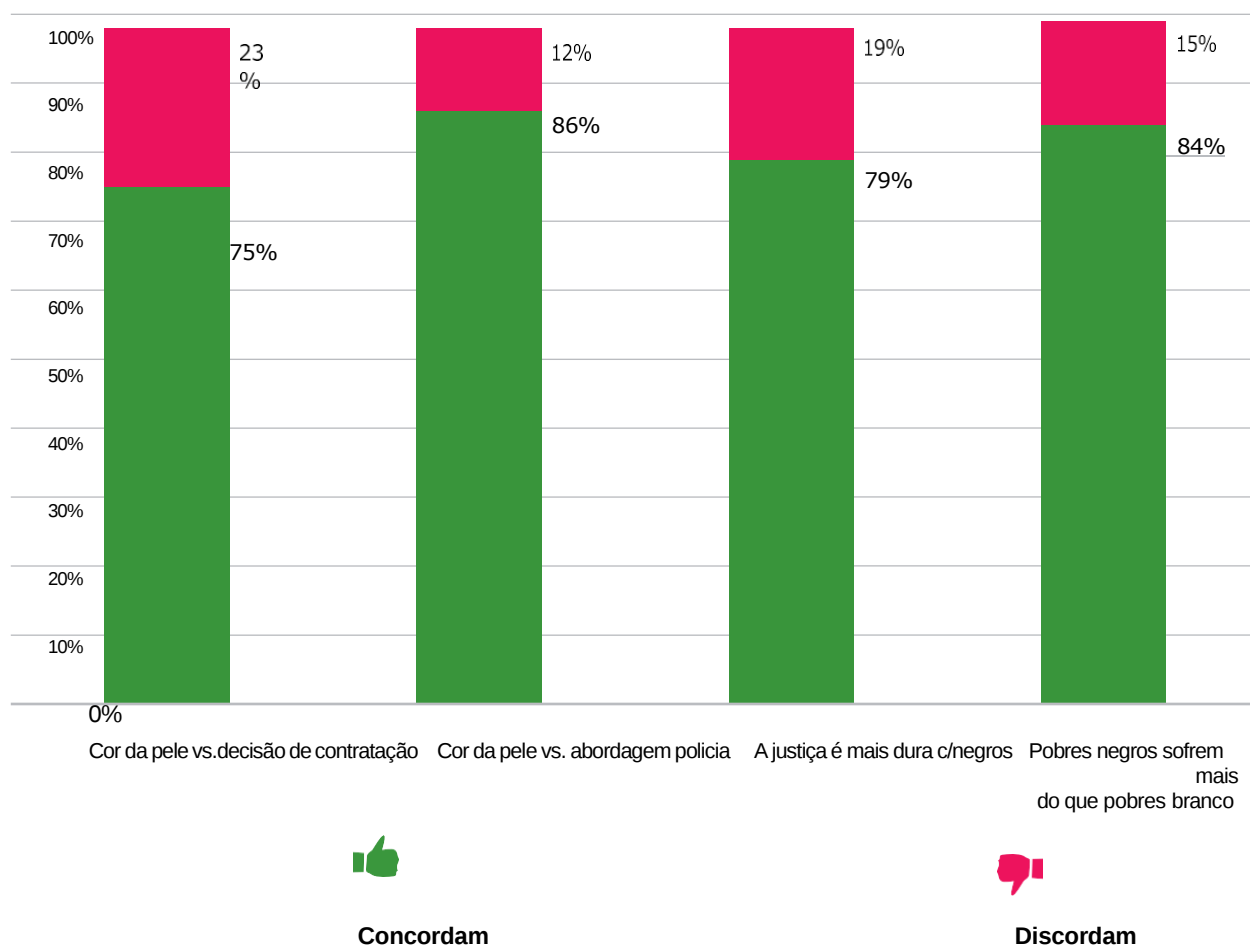
nos remete a uma deliberada ação sistêmica, ou seja, originalmente temos uma nação organizada e estruturada a partir de fundamentos raciais (Almeida, 2019).

A hierarquização social, centrada na raça operada pelos grupos elitistas, há muito tempo, no Brasil, visa normalizar e instrumentalizar o poder, o domínio sobre parte significativa da sociedade. Para Almeida (2019), o racismo enquanto conjunto de costumes, expedientes e ações, se concretiza por meio da discriminação racial estruturada com base na ordem social instituída, abarcando também, os aparatos estatais como também a economia, o direito, a ideologia e a educação.

A partir das contribuições teóricas do racismo estrutural de Silvio Almeida (2019), infere-se que advém dessa estrutura étnico-racial secular a perversa condição de vida que atinge a população negra brasileira em sua existência. Por conseguinte, o racismo estrutural em suas várias manifestações, é explicitado tristemente no desigual acesso aos bens e serviços, nas altas de taxas mortalidade, nos direitos trabalhistas negados, nas condições precárias de moradias, na presença violenta e letal do aparato policial, no encarceramento em massa e no baixo índice de acesso aos espaços educacionais.

A pesquisa “Percepção do Racismo – 2022”, da organização não governamental Oxfam Brasil¹, em parceria com instituto de pesquisa Datafolha, vem de encontro aos estudos sociológicos focados no fenômeno social da desigualdade racial instalada ainda no Período Colonial, ao destacar a percepção social da vida cotidiana enfrentada pela população negra no Brasil contemporâneo diante da permanência do racismo.

¹ Pergunta: Concordância/discordância sobre as afirmações de que “a cor da pele influencia a decisão de uma abordagem policial”; “a Justiça é mais dura com os negros”; “pobres negros sofrem mais com a desigualdade no Brasil do que os pobres que são brancos”; e “a cor da pele influencia a decisão de contratação por empresas.

Gráfico 1 – Percepções sobre o racismo, 2017

Fonte: Oxfam Brasil/Datafolha (2022)

A pesquisa quantitativa explicita uma das facetas do racismo estrutural vigente no Brasil, destacando o quanto os brasileiros e as brasileiras creem profundamente que a cor da pele condiciona e determina amplamente as possibilidades de admissão por parte de empresas. Além disso, a pesquisa revela que a cor é fator que define se proceder ou não uma abordagem policial. Por fim, podemos inferir que a pesquisa expõe o tratamento diferenciado ao revelar o quanto a justiça é mais intransigente ao obstaculizar a vida de quem é pobre e negro no Brasil.

A taxa de homicídio, no quadro 1, traz outro dado esclarecedor a respeito de

estrutura racial. A incidência de violência em grupos populacionais específicos constatada no estudo, compara a violência que afeta a população negra e a população branca no Brasil. Nos dados extraídos da pesquisa (IBGE, 2017), dispostos no quadro abaixo, percebe-se uma acentuada diferença entre brancos e negros, em que o negro está mais apto a sofrer um homicídio do que um branco, no universo de 100 mil habitantes.

Quadro 1 - Taxas de homicídio por cor/raça, 2017

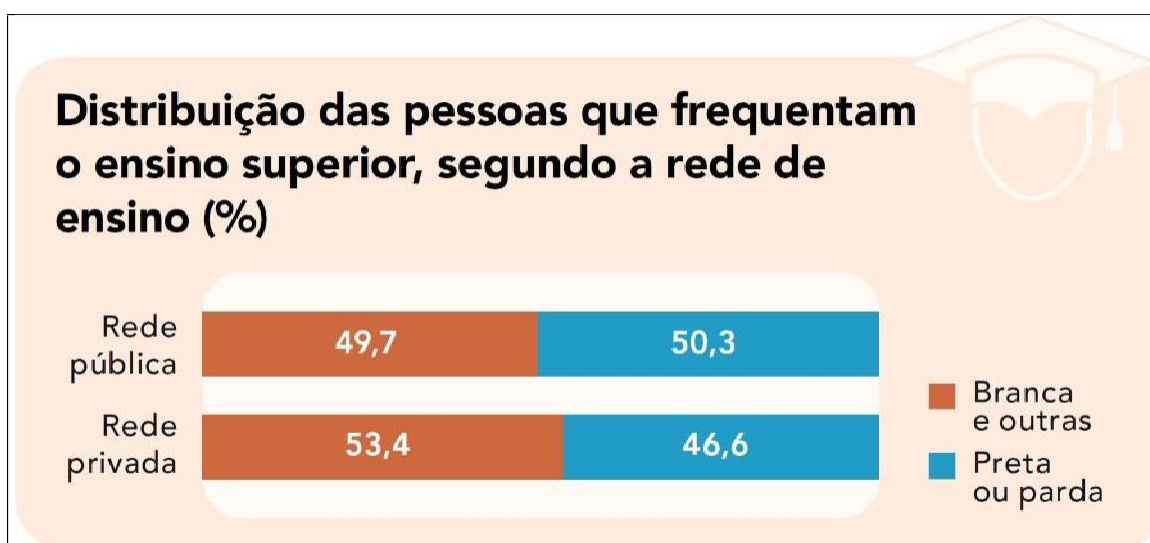
Taxa de homicídios		
Total	31,7	Por 100 mil habitantes
Branco	16,0	Por 100 mil habitantes
Pretos ou Pardos	43,4	Por 100 mil habitantes

Fonte: IBGE (2017)

Assim, a pesquisa nos leva a pensar que há uma relação entre racismo e violência urbana no que tange aos percentuais de homicídio, verificados nos municípios brasileiros quando analisamos. É reveladora, então, ao considerar que a categoria cor/raça é determinante para violência a partir das taxas de homicídio da população negra em relação à população branca.

Os dados da “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio”, do IBGE (PNAD, 2018), contidos na figura 1 abaixo, apresenta a trajetória de melhora nos indicadores de estudantes pretos ou pardos que passaram a compor maioria matriculados nas instituições de ensino superior da rede pública do país (50,3%), em 2018.

Figura 1 – Distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior, segundo a rede de ensino (%), 2018



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2018)

É possível tecer algumas considerações acerca da figura 1. Não há como negar que categoria educação, no que se refere ao nível escolaridade, o acúmulo de conhecimento seja um mecanismo fundamental para fomentar a capacidade crítica, a qualificação e ascensão da população negra no Brasil. Como processo vigoroso de socialização, a educação formal visa promover a transformação do meio social, contribuindo efetivamente para mitigar a trajetória histórica de desigualdades raciais. Na avaliação do professor Ricardo Henriques (2002):

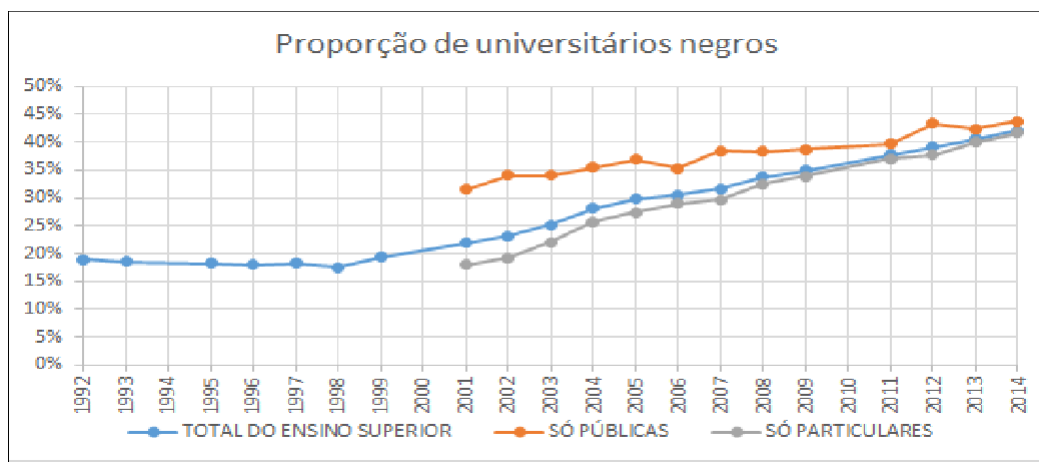
A escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, à inércia do padrão de discriminação racial. [...] apesar da melhoria dos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX. (Henriques, 2002, p. 93)

A chegada da população preta e parda no ensino superior, ainda que timidamente, é um dado importante e pode ser visto como resultado positivo da política de cotas no âmbito das políticas públicas e ações afirmativas. Assim, o processo de inclusão dos negros nos espaços universitários, possibilita também a ocupação dos espaços de poder, a participação política qualificada e a inserção no mercado de trabalho, pavimentando um caminho para a cidadania plena de negros e negras na sociedade.

Considerando os dados da figura 2 abaixo, podemos constatar que o crescimento da população negra no ensino superior se verificou principalmente no

setor particular, muito em função da criação dos programas do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em 1999, e do Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2004, programas esses que historicamente contemplaram a população de negros e negras.

Figura 2 – Proporção de universitários negros, 2014



Fonte: IBGE (2014)

A série histórica apresentada pelo estudo do IBGE(2014) acima, que trata do crescente número de matriculados e formados negros nas faculdades privadas, como também nas instituições públicas federais e estaduais apontam, ao meu ver, para uma forte e fundamental inserção de negros e negras nos espaços universitários brasileiros. Entendo que a ação governamental, a partir de um conjunto de políticas públicas e ações afirmativas articuladas, sejam um instrumento valioso para promover o acesso à universidade da população negra. Creio que a ação estatal de oportunizar, fomentar o privilégio a educação superior a partir da ampliação das condições de acesso e permanência, venham contribuir com equidade entre negros e brancos, visando mitigar a secular desigualdade racial vista em nosso país.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS: POR UMA REPARAÇÃO HISTÓRICA E EMANCIPAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

As ações afirmativas se constituem enquanto mecanismos de políticas sociais governamentais ou privadas, voltadas para o enfrentamento e combate das discriminações históricas de cunho religioso, de gênero, étnico e racial, tendo como perspectiva de mitigar e reparar.

A Carta Constitucional de 1988, ancorada nos pressupostos do estado democrático de direito, tem papel fundamental no acolhimento, ou melhor, na institucionalização dos espaços participação social. A partir do debate público, vários temas foram inseridos por meio de conselhos e conferências, o que significou uma gestão participativa das políticas públicas mais próximas das aspirações e demandas da população, sobretudo aquelas historicamente excluídas.

A Constituição Cidadã de 1988, marcou o início da nova era democrática do país, afirmando a legitimidade dos direitos civis e políticos e o papel do Estado em garanti-los. A partir da ação política de grupos organizados representativos da sociedade, são criados dispositivos e mecanismos frutos das emendas populares, com a finalidade de promoção da dignidade de grupos excluídos socialmente.

As políticas públicas do Estado, em sua esfera federal, estadual e municipal surgem deste contexto com a perspectiva de superar, mitigar e reparar a histórica realidade de exclusão, de marginalização social dos povos originários e dos negros e negras (Guimarães, 2005).

A proteção de estilos de vida, patrimônio cultural e material ameaçados tem sido adotados para promover uma visão positiva de grupos que foram alvo de discriminação e preconceito. Em suma, as políticas de ação afirmativa promovem uma ampla gama de direitos, dos civis e políticos mais básicos a benefícios do bem-estar social e direitos culturais. (Feres et al, 2018, p. 14)

Ou seja, a implementação das políticas de ações afirmativas, refletem o cenário aberto pela Constituição Federal de 1988 onde as mobilizações e as lutas de movimentos sociais, pressionaram as instâncias estatais por políticas públicas reparadoras, visando a promoção do direito a cidadania plena da população negra no Brasil. Destaca Fonseca (2009):

A constituição de políticas públicas no Brasil não é uma prerrogativa somenteda consciência e vontade política de uns e outros. Ela depende da disposição do Estado e dos governantes de se responsabilizar pelo povo, elegendo prioridades estratégicas. (Fonseca, 2009, p.103)

É de salientar que não houve formulações de políticas, programas assistenciais específicos para os negros escravizados após o processo de abolição do regime escravocrata português. Deixados a margem de direitos básicos e relegados a pobreza e à vulnerabilidade social, principalmente nas grandes cidades, o que prejudicou de forma crucial a sua descendência (Santos, 2003).

O pesquisador do tema das “ações afirmativas” e professor da questão racial, Renato Emerson dos Santos, traz uma contribuição valiosa para o debate ao apontar a importância da ação do Estado na constituição e na gestão das ações afirmativas. Assim, descreve:

Ações afirmativas são um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras, mesmo que informais ou sutis. Como as leis antidiscriminação – que oferecem possibilidade de recursos a, por exemplo, trabalhadores que sofreram discriminação –, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. E, diferentemente dessas leis, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo prevenir a ocorrência de discriminação. (Silvério, 2002, p.91-92)

A ação estatal, por meio de políticas públicas focadas a certos grupos, atende os interesses do conjunto da sociedade, pois ao promover a incorporação de setores da própria sociedade, oportunizando a prestação de direitos fundamentais, está o Estado promovendo o bem-estar social.

Cabe destacar que o benefício de grupos historicamente desfavorecidos também só pode ser justificado em termos da promoção do bem comum, mesmo que esse bem comum seja o reconhecimento cultural da especificidade do grupo frente à sociedade (Feres, 2018).

Por outro lado, Florestan Fernandes (2007), em sua crítica à “democracia racial burguesa”, chama a atenção para questão do negro no Brasil a partir dos pressupostos da sociologia de viés marxista, ao considerar que:

O que parece ser ascensão social no horizonte cultural do negro e do mulatomo muitas vezes não passa de mera incorporação ao sistema de classes. A ascensão social verdadeira, isto é, a mobilidade social vertical no sentido ascendente, dentro do sistema social vigente, ainda não se organizou, para eles, como processo histórico e uma realidade coletiva. Atinge a alguns segmentos (ou melhor, certos indivíduos) da “população de cor”, sem repercutir na alteração dos estereótipos negativos, nos padrões que regem as relações raciais e sem suscitar um fluxo constante de mobilidade social ascendente no “meio negro”. (Fernandes, 1972, p.67)

Não podemos perder de vista que na formulação, na propositura, na

materialização de política pública e ações afirmativas lato sensu, o Estado se equilibra diante correlação de forças manejadas pelos atores sociais no tempo e no espaço. (Filice, 2011). É de suma importância a mobilização no sentido de pressioná-lo para fazer valer suas ideias, suas demandas e seus projetos societários coletivos ou não no contexto de uma “democracia burguesa” periférica e dependente.

Historicamente, observa-se no Brasil a existência de expressiva parcela da população condicionada a uma realidade de segregação e a exclusão social. Opera-se sobre as mulheres, os indígenas, os negros e as negras uma trajetória de ausência de direitos básicos fundamentais (saúde, emprego e educação) que nos remete a uma cidadania negada.

Levando em conta esse contexto social é que temos no Brasil a criação de um conjunto de ações afirmativas em educação, destinadas a população negra com recorte para os estudantes quilombolas, tais como: sistema de cotas para ingresso na universidade, bônus, as bolsas e os programas de permanência estudantil.

Assim, a adoção das ações afirmativas visa promover a inclusão e o acesso de negros e negras no processo político não somente na educação, mas também na saúde, no emprego e aos bens materiais. No âmbito da educação, para superação e o combate a discriminação racial, tem no parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação(CNE), vem a consolidar o cumprimento da lei 10.639/2003, no sentido da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, alterando a lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) LDB em seus artigos 26-A e 79-B, combinada com lei 11.645/2008.

Ressalte-se que, juntas, estas leis reforçam o estudo obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares em todo país. O intuito visa a incluir no processo de ensino-aprendizagem as temáticas, os debates mencionados no currículo oficial acerca das questões étnico raciais em uma perspectiva intercultural (Brasil, 2023).

Coube ao presidente Lula (2003-2006 e 2007-2010) e a presidenta Dilma (2011-2016), as sanções de um conjunto de leis de políticas públicas de ações afirmativas, programas e mecanismos, ou seja, instrumentos de combate a desigualdade racial. Entretanto, devemos lembrar que as políticas públicas e ações afirmativas têm marca e foram resultantes da intransigente luta e perseverança política ao longo dos anos das organizações e representações de homens e mulheres negras, pelos diversos estados brasileiros visando a reparação racial.

3.1 AS COTAS

A Lei de Cotas 12.711, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, em 29 de agosto de 2012, situa-se enquanto política pública de ações afirmativas que surge para atender o segmento estudantil negro. O mecanismo das cotas visa estabelecer um percentual e critérios de vagas a serem disponibilizadas pelas universidades públicas e institutos federais para o ingresso de estudantes do ensino médio oriundos de escolas públicas. (MEC, 2022).

A partir desse marco regulatório estatal, as Universidades Federais (UF) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), dentro da sua autonomia universitária, puderam implementar suas respectivas políticas de cotas. Respalgadas juridicamente pela lei federal, as instituições de ensino superior e levando em consideração as demandas, bem como as realidades locais e regionais, estariam livres para criar seus programas de cotas e outros mecanismos de natureza reparadora racial.

Segundo a Lei de Cotas, as universidades públicas deverão reservar, a cada processo seletivo, 50% no curso e no turno para processo de seleção unificada, o SISU.

Cota e bônus são modalidades de ação afirmativa. Cotas correspondem à reserva de uma porcentagem ou número fixo de postos disponíveis para serem preenchidos por beneficiários pertencentes a determinado grupo, enquanto a ocupação dos postos ou vagas restantes é decidida de acordo com as formas tradicionais de competição. Nos processos de seleção que funcionam principalmente com critérios quantitativos, como as notas de corte no vestibular, o bônus corresponde a pontos extras dados aos candidatos provenientes de determinados grupos. (Feres, 2018, p.18)

Considerando a realidade de desigualdade e de discriminação acumulada e espalhada em todo o Brasil é que o Estado, em sua função equalizadora e mitigadora das demandas sociais específicas, age ou não. Neste sentido, a proposta da política de cotas visa focar em populações historicamente discriminadas, segregadas, excluídas, perversamente aviltadas em sua existência, do ponto de vista material e cultural (Feres, 2018).

Ainda segundo a Lei 12.711, as vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita; e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-

mínimo e meio.

Em ambos os casos, também será levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado (MEC, 2022).

[...] uma política compensatória – de ação afirmativa – só tem sentido quando o grupo para o qual tal política se dirige vive, de fato, uma situação de inferiorização e privilegiamento negativo no âmbito social geral. de tal modo que os mecanismos de privilegiamento criados para certos âmbitos específicos não representam uma reversão total e imediata daquela situação (SANTOS, 2003, p. 100 apud GUIMARÃES, 1997, p. 240-241).

A despeito do crescimento substancial nos últimos 10 anos, o ensino superior situa-se como sendo um estágio bastante elitista na formação educacional, uma realidade para poucos brasileiros. Chama a atenção o percentual do período de 1960, quando 95% dos que haviam terminado o ciclo superior formação, eram brancos (Ribeiro; Schlegel, 2015).

No conjunto da população negra, mesmo mais recentemente, o acesso sempre foi mais restrito. Somente 2 em cada 100 jovens negros na faixa etária de 18 a 24 anos faziam ensino superior em 1995, por outro lado, 9 em cada 100 brancos o faziam.

Ademais, os que adentravam, diante do estado das suas condições socioeconômicas, comumente conciliavam a composição das atividades acadêmicas com o trabalho, de tal modo evidente, junto à restrição do acesso. Note-se a priorização na escolha das carreiras – ou pela impossibilidade de atingir cursos que possibilitassem qualquer adequação com o trabalho ou que porventura fossem financiados em suas mensalidades e materiais; ou, na condição de instituições públicas, pela adversidade própria ao ingresso e permanência nos cursos de maior concorrência, invariavelmente inviável aos estudantes com frágeis trajetórias educacionais.

Chegando na década de 1980, o economista e ativista negro Abdias do Nascimento, então deputado federal, pautava o projeto de lei, PL 1.332/1983, que pleiteava a concessão de bolsas de estudo para o seguimento de estudantes negros em todos os ciclos da formação educacional (Silva, 2012).

Também no projeto de lei do Estatuto da Igualdade Racial (PL no 3.198/2000), constava uma formulação de sistema de cotas para negros nas universidades, o que não se materializou no texto aprovado (Silva, 2012). A Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, trouxe também essa demanda, construída pelo Movimento Negro que teve a participação de milhares de pessoas na capital federal, exigindo ações afirmativas

para acesso de negros nas universidades, cursos profissionalizantes e áreas de tecnologia de ponta.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban, África do Sul, realizada em 2001, também provoca os Estados a fomentarem políticas de acesso à educação para as populações afrodescendentes.

Um pouco antes, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), recepcionada pelo estado brasileiro no longínquo 1968, já sinalizava para a importância de se tomar medidas especiais focadas e pensadas em garantir o progresso satisfatório de populações com recortes raciais ou étnicos, contanto que não as mantivessem após terem sido atingidas as metas de equidade (IPEA, 2022).

Somente na década de 2000, com as políticas encaminhadas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), como também na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darci Ribeiro (UENF), ambas no estado do Rio de Janeiro, consoante a promulgação de leis locais, é que observamos, de fato, a concretização de políticas públicas e ações afirmativas para o ingresso da população negra no ensino superior.

Posteriormente, outras 129 instituições universitárias estaduais e federais vieram a promover e a adotar políticas públicas e ações afirmativas, entre as quais 51 eram focadas na questão racial (INCTI, 2012). Já no ano de 2003, a Universidade de Brasília (UnB), através do seu Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, lança a resolução nº 38/2003, que aprovou o Plano de Metas da Instituição. Nesse texto, a proposição feita por José Jorge de Carvalho de se fazer implementar um sistema de cotas destinado aos estudantes negros e negras da cidade de Brasília.

A proposta surge com a perspectiva crescer o número de estudantes negros na universidade e, por seu turno, também combater e corrigir as consequências do racismo estrutural presentes acentuadamente em nossa sociedade secularmente (Carvalho, 2015).

A partir da adoção de cotas pela Universidade de Brasília (UnB), a questão foi judicializada no ano 2009, quando o Partido Democrata (DEM), peticionou perante o Supremo Tribunal Federal (STF) a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186/DF. A ação questionava um possível racismo estatal, supostamente violando a Constituição Federal de 1988, nos seus princípios da igualdade formal e da dignidade humana, daqueles que veem seus privilégios históricos lesados (IPEA, 2022).

A decisão favorável e a consequente vitória obtida no STF acerca de constitucionalidade da política de cotas implantada na UnB, foi um marco na luta pela igualdade e reparação racial. A decisão definitiva e favorável significou fomento e difusão segurança jurídica normativa das propostas de ação afirmativa para os estudantes negros, tanto no ensino superior, como também em outros campos da vida social (Silva, 2019). Não por coincidência, meses após a vitória no julgamento no STF, a Lei de Cotas nas universidades e institutos federais foi aprovada pelo parlamento.

3.2 O ENEM E O SISU

A partir da base de informações e de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), transcritos aqui, tecerei algumas reflexões acerca do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Seleção Unificado (Sisu) e a relação destes com enfrentamento das desigualdades sociais no âmbito das políticas públicas e ações afirmativas no Brasil (IPEA; INEP, 2022).

Em 1988, foi instituído, durante a gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

O Enem surge com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes brasileiros do ponto de vista do raciocínio, da interpretação e domínio de todo o conteúdo ao fim da escolaridade básica – o Ensino Médio. Da prova, podem participar alunos que estão finalizando, ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores (BRASIL, 2022).

Em 2004, houve uma grande procura dos alunos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), muito em função da criação pelo Ministério da Educação (MEC), do Programa Universidade para Todos (ProUni) que veio a ofertar, ou melhor, vincular a concessão de bolsas em instituições privadas de ensino superior (IES), a partir da pontuação obtida na prova do Enem (IPEA; INEP, 2022).

Em sua evolução, cabe destacar que, em 2005, o Enem superou todas as expectativas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), contabilizando cerca de 3 milhões de estudantes inscritos com 2,2 milhões que efetivamente compareceram para aplicação das provas (IPEA; INEP,

2022).

No ano subsequente, em 2006, o exame voltou a estabelecer uma cifra recorde alcançando a marca de 3,7 milhões de inscrições frente a 2,8 milhões presentes nas provas. Considerando o cenário de ampliação das vagas ofertadas para o ensino superior em 2009, o MEC, por meio do Inep, apresentou uma proposta de reformulação do Enem. Nessa nova configuração, o exame nacional passou a ser utilizado como mecanismo para seleção unificada (SISU) nos processos seletivos das Universidades Federais (UF) e dos Institutos Federais de Educação (IFES). Tal medida vem na esteira das mudanças implementadas e consolidadas pela Lei de Cotas 12.711, que visa promover e incrementar o acesso ao ensino superior.

Diante do exposto, podemos pensar que o Enem e o SisU são mecanismos que se complementam. Apresentam-se como fundamentais para expandir, oportunizar o acesso aos espaços de educação superior. A ação estatal através das políticas públicas é exitosa, principalmente se pensarmos sob o prisma da parcela da população historicamente excluída, os jovens negros e as jovens negras.

Ao focalizar o perfil dos inscritos e participantes do Enem, como mecanismo principal de ingresso ao ensino superior no Brasil, observamos que ele sofreu mudanças e ajustes no decorrer do tempo.

A Sinopse Estatística do ENEM, produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que se debruçou sob a série histórica de 2010 a 2017, declarou que houve uma acentuada modificação no perfil, no que se refere a cor ou raça dos candidatos inscritos no processo (INEP, 2018).

É interessante observar que o cruzamento dos dados revela que, a representatividade dos inscritos brancos, teve um decréscimo, indo do patamar de 42,9% para 35,0%, ao passo que o percentual do total de inscritos pretos ou pardos ,passou de 49,6% para 60,2, na série histórica analisada de 2010 a 2017 (INEP, 2022). O INEP aponta alguns fatores para explicar essa mudança de tendência: o crescimento numérico dos inscritos, uma maior reincidência entre os inscritos pretos ou pardos que tentam o Enem, as mudanças culturais na autoidentificação por cor ou raça, como também o advento da política de cotas raciais.

Essa mudança no perfil, que reflete muitos fatores além do advento das cotas, também foi identificada nas PNAD do IBGE, especialmente entre os pretos mais escolarizados (Senkevics, 2021).

Combinado ao Enem, o SisU tem por objetivo selecionar os candidatos às vagas

das instituições públicas de ensino superior a partir da nota extraída do Enem (IPEA, 2022). O processo de seleção é feito pelo mecanismo do Sisu, com base na nota obtida pelo candidato participante e que abarca um quantitativo expressivo de estudantes egressos da rede de ensino pública nacional.

Consta no site do Sisu que os candidatos podem fazer consultas das vagas disponíveis, pesquisando as instituições federais de educação de todo o país e os seus respectivos cursos ofertados semestralmente ou anualmente (BRASIL, 2022).

O aumento consistente ano a ano no número de candidatos negros que prestam o Enem, visando ingressar em curso superior, faz do Enem um importante dispositivo de inclusão educacional que atinge todo o país. A quantidade expressiva de instituições que utilizam o Enem como avaliação para o ingresso não deixa dúvida de sua relevância para fomentar a entrada de mais estudantes na educação superior (IBGE, 2022).

Nessa perspectiva, cerca de 500 instituições, universidades federais, institutos federais e faculdades privadas espalhas por todo o Brasil, passaram a usar o score do Enem como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou até mesmo substituindo o tradicional vestibular.

Por outro lado, as altas taxas verificadas no intervalo de 2000 e 2001, como no biênio 2004 e 2005, sinalizam muito claramente o crescimento de estudantes vindos do sistema de ensino público frente aos estudantes do sistema privado de educação, notadamente ocupado por estudantes brancos (IBGE, 2022).

Apesar do cenário de diminuição ocorrido em 2009, quando o Enem passa por profundas alterações (passa a ser utilizado como forma entrada nas universidades federais, o aumento do número de questões e aplicação em dois dias) do ponto de vista de sua estrutura e de sua função, observamos um novo momento de crescimento nas inscrições de pessoas que tiveram sua formação escolar feita no sistema público na educação básica (IBGE, 2022).

Ao analisar o aumento da demanda observado no ano de 2005, percebemos que o número de candidatos participantes, formados nas escolas públicas do Brasil, obteve um aumento expressivo, ou seja, triplicou. Este resultado expressa um forte indicador do impacto imediato da combinação das cotas, com o Enem e o Sisu na trajetória estudantil dos segmentos das classes populares historicamente à margem da escolarização formal, os excluídos: indígenas e negros (a). Logo, são resultados exitosos a despeito de mitigadores das políticas públicas e ações afirmativas operadas

de forma articulada. Para Feres (2018):

Quando a ação afirmativa atende diretamente às minorias sub-representadas, ela tem maior probabilidade de sucesso na introdução de membros desses grupos em ocupações-chave e posições sociais, promovendo a diversificação étnica das elites sociais. (Feres, 2018, p.20)

Esses dados consolidados, reforçam os argumentos dos especialistas, das pesquisas e estudos acadêmicos acerca da eficácia e extensão das políticas públicas. Quando manejadas de forma combinada, implicam no fomento, na participação significativa de negros e negras no processo do exame, o que vem a possibilitar objetivamente a democratização no acesso ao ensino superior no Brasil.

3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

De acordo com a resolução nº 8/2012 do Conselho Nacional de Educação, educação escolar quilombola deverá ser ministrada tanto nas instituições educacionais que atendem aos remanescentes quilombolas, quanto nas escolas quilombolas, unidades localizadas nos territórios quilombolas.

Segundo essa resolução, a educação quilombola deve se fundamentar na valorização das heranças ancestrais das comunidades quilombolas em geral e da própria comunidade em particular, prezando a memória coletiva, o patrimônio cultural, linguístico, religioso, socioambiental e econômico de cada comunidade quilombola.

A resolução tem a perspectiva de oferecer aos estudantes o direito à apropriação dos conhecimentos tradicionais e suas formas de produção, bem como na implementação de políticas públicas que salvaguardem as identidades locais e as heranças culturais de cada localidade (IPEA; MEC, 2022).

Debater uma concepção de conhecimento e de educação para as comunidades remanescentes quilombolas, significa levar em conta a necessidade da interação e diálogo entre os conteúdos curriculares e os saberes tradicionais locais; as identidades, as crenças, os costumes, a ética, a estética, a arte, a musicalidade, a culinária, entre outros elementos.

Deve-se criar uma interrelação epistemológico-simbólica, possibilitando que as vivências estejam presentes no processo de ensino e aprendizagem de cada educando, legitimando outras formas de conhecimento – uma educação diferenciada (IPEA; MEC, 2022).

Neste sentido, é fundamental estabelecer um diálogo entre a educação

quilombola proposta nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”, a partir de referências teórico-metodológicas comprometidos no sentido de contribuir com reflexões acerca do tema racismo, pela chave das relações étnicas-raciais na perspectiva de superá-lo. Segundo Lélia Gonzalez (2020):

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado com a consequente negação da própria raça e da própria cultura. (GONZALEZ, 2020, p.130)

A problematização da questão étnico-racial no Brasil, situada no âmbito das relações sociais, revela-se como um conflito entre as classes dominantes e subalternizadas. O alargamento do processo de identidade étnico-racial sobre frações da população negra antes marginalizadas e excluídas, implica uma necessária aproximação com a perspectiva “decolonial”². Segundo Herbert de Souza (2018):

A construção de uma nova hegemonia por parte de grupos sociais subalternos demanda, por parte dos mesmos, o reconhecimento do terreno no qual estão pisando, como também o aproveitamento de espaços oferecidos pelo inimigo de modo a vencê-lo, usando os mesmos canais de luta (os aparelhos privados de hegemonia) – a sociedade civil. (Souza H., 2018, p. 51)

Em síntese, ao vincularmos a pedagogia de viés revolucionária “decolonial” com os pressupostos da educação quilombola referenciado nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação”, estamos considerando a necessidade de ampliação de espaços para debates que busquem a compreensão da realidade, se sustentando pela categoria analítica das relações raciais.

No conjunto de objetivos da educação escolar quilombola, listados na Resolução, destaca-se os incisos VI e VII, do artigo 6º, em que se lê:

Zelar pela garantia do direito à educação escolar quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

² O pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro.

Subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da educação básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira. (BRASIL, 2012, p.5)

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nesse sentido, a educação disponibilizada aos estudantes remanescentes quilombolas é um recorte focalizado no contexto nacional e que traz como premissa assegurar o direito fundamental à educação, visando à promoção da igualdade racial, sob égide do enfrentamento ao racismo estrutural histórico.

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta à lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta amoral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. (Munanga, 2005, p.19)

Consequentemente, estas diretrizes orientam os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica a fomentar proposições pedagógicas articuladas e que dialoguem com a dinâmica nacional, regional e local acerca da questão educacional da população remanescente quilombola espalhadas nas diversas regiões do Brasil. Neste sentido, podemos considerar a relevância da propositura da produção do material didático da cartilha (APÊNDICE A), a partir do seu reconhecimento enquanto material didático voltado a atender as especificidades, as demandas sócio-históricas dos negros quilombolas sendo respaldados a partir dos ditames contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (MEC, 2022).

4 NEGROS E QUILOMBOS NA BAHIA

O uso da mão de obra escrava indígena foi proibido na colônia em virtude de alguns fatores: as “constantes rebeliões dos grupos indígenas com o trabalho nas lavouras, pelas restrições criadas pelos jesuítas para a escravização de indígenas” (Schwartz, 2018). Outra implicação foi o fator demográfico, à diminuição considerável dos contingentes das populações originárias, principalmente nas áreas litorâneas da

colônia em virtude do genocídio. A grande mortalidade, causada por doenças a partir do contato dos grupos indígenas com o branco europeu.

Essa mortalidade ocorria principalmente por questões biológicas, ou seja, pela difusão e contágios de enfermidades como gripe, sarampo, coqueluche, tuberculose, varíola e sífilis, por meio da convivência. O contato com o branco europeu e suas doenças, significou uma alta taxa de mortalidade vinculada à baixa imunidade das etnias indígenas espalhadas pelo território brasileiro.

É diante da impossibilidade, das limitações do uso da mão de obra indígena, visando à ampliação da exploração econômica, que o regime de escravidão operado sobre os negros africanos é instituído.

O projeto exploração português que se estabelece, definitivamente com a escravidão negra no país, teve seu início em torno de 1550, apesar do historiador Luiz Felipe de Alencastro, em seu artigo “África, números do tráfico atlântico” (2018), considerar que o primeiro desembarque de negros escravizados tenha sido registrado tão somente na década de 1560. Assim, o desembarque se processou inicialmente a partir da província litorânea de Pernambuco e posteriormente se espalhou para outras províncias da colônia (Alencastro, 2018).

A adoção do nefasto projeto de escravidão negra pelo branco português fez com que milhares de africanos oriundos de várias regiões e nações fossem sequestrados de suas terras para encarar condições desumanas e degradantes na exploração de sua força de trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar, nas minas e nas fazendas de engenhos espalhadas pelo Brasil.

Cabe lembrar que a história do Brasil, em seu Período Colonial, está intimamente conectada ao processo de expansão econômica, comercial, marítima vinculadas às nações imperialistas europeias (Prado, 2000). Depreende-se que o regime escravocrata aqui engendrado pela colonização portuguesa, filia-se à ordem hegemônica europeia, referenciado pela égide do racismo e da branquitude. Diante do exposto, percebe-se que a ocorrência da escravidão ou do tráfico de negros no Brasil colônia, teve por objetivo operacionalizar a atividade portuguesa agrária-exportadora através da mão de obra escrava africana.

Sobre a questão da inserção do Brasil Colônia na economia-mundo, o professor, historiador e cientista social Caio Prado Junior esclarece o lugar do Brasil Colônia, diante das relações “centro-periferia” um local de exploração, como fornecedora de mercadorias em estrita subordinação ao mercador externo europeu

significou o aumento substancial do tráfico negreiro.

Para dar cabo ao crescente aumento da produção econômica local, visando a exportação, é que se contextualiza o aumento da população negra escravizada e a consequente insatisfação diante da desumanidade da escravidão (Moura, 2020).

A luta e resistência dos negros escravizados foi materializada de várias formas e estratégias, sendo o surgimento dos quilombos e mocambos no tempo e no espaço uma das mais profícuas entre elas. Considerando a conjuntura, as condições, as oportunidades e as especificidades geográficas, planos de “assassinatos de senhores, feitores, capitães-do-mato, o suicídio, as táticas de fugas individuais, as guerrilhas e as insurreições” nas localidades mais urbanizadas (Moura, 2020), foram utilizados como mecanismos de ação prática entre os negros em sua luta diária pela vida e pela liberdade.

Neste sentido, o surgimento dos mocambos e dos quilombos no Brasil, releitura do modelo visto em África, nos remete ao signo da resistência, da autonomia e da luta pela e contra escravidão perpetrada pelo regime opressor branco ancorado pelos interesses mercantis capitalistas.

Estava implícita, nesses atos de resistência escrava, uma maneira de construir espaços de negociação, apesar da constante ameaça do chicote (Reis; Silva, 1989).]Acompanhando a perspectiva do pesquisador e sociólogo Kabengele Munanga, os quilombos situados na América foram reconstruções, reelaborações dos escravizados para se opor à estrutura escravocrata representando a implantação de uma outra estrutura política (Munanga, 1996).

Assim, no Período Colonial, entre os séculos XVII e XVIII, tivemos o surgimento de diversas comunidades de quilombos ou mocambos por todo o país que remontam à tradição e ao legado ancestral de África. Considerando o tempo e espaço, os quilombos foram se adequando e avançando notadamente nas capitanias litorâneas do Brasil, ou seja, na Bahia, em Alagoas, em Pernambuco, no Rio de Janeiro, como também nas capitanias das regiões mais centrais das terras dos atuais estados de Goiás, Mato Grosso e das Minas Gerais.

Corroborando a ideia da presença de quilombos em pontos distintos do país durante a vigência do regime colônia e escravocrata, Clovis Moura (2020) concluiu que:

No Brasil, o quilombo marcou sua presença durante todo o período escravista e existiu praticamente em toda a extensão do território nacional. À medida que o escravismo aparecia e se espalhava nacionalmente, a sua negação

também surgiu como sintoma da antinomia básica desse tipo de sociedade. (Moura, 2020, p.24)

De acordo com Flávio Gomes (2005), as comunidades aquilombadas eram sinônimo de transgressão à ordem escravista portuguesa, como também as autoridades coloniais os chamavam de "contagioso mal", porque eram muitos, estavam por toda aparte e atraíam cada vez mais fugitivos. Ou seja, os quilombos surgem como espaço de negação da ordem social escravocrata vigente estabelecida pelos portugueses.

Da perspectiva da classe senhorial, os quilombolas obviamente constituíam um péssimo exemplo para os escravos cativos. Cientes do mal exemplo que os fugidos representavam para outros escravizados, os senhores de engenho e as autoridades coloniais faziam valer castigos severos aos quilombolas capturados visando desestimular, conter outras fugas e rebeliões para formação de novos mucambos, ou quilombos (Reis, 1996).

No que tange aos estudos relativos aos movimentos de resistência negra contra a escravidão, no período do regime escravocrata, atinentes ao espaço da capitania da Bahia, os relatos históricos dão conta de várias empreitadas de levantes operadas pelos negros escravizados, confrontando o regime escravagista português em território baiano e, que vieram ensejar a formação, vários mocambos e quilombos.

Neste sentido, o professor Flávio dos Santos Gomes (2015) esclarece a questão, ao afirmar:

Data de 1575 o primeiro registro de um mocambo, formado na Bahia.* A necessidade de mão de obra ficava ainda mais dramática com o aumento continuado das fugas. Ainda em fins do século XVI, o rei de Portugal argumentava que os colonos estavam ficando pobres, pois não conseguiam impedir as sucessivas escapadas de seus cativos. Em resposta, as autoridades coloniais garantiam que havia, de fato, obstáculos — considerados inimigos — da colonização, sendo o principal deles os “negros de Guiné” (como eram chamados em geral os africanos escravizados), fugitivos que viviam em algumas serras e faziam assaltos às fazendas e engenhos. (Gomes F., 2015, p.12)

No levantamento desenvolvido por Stuart Schwartz (2018) acerca dos quilombos na Bahia, o mesmo afirma que, nos séculos XVII e XIX, a Bahia possuía características que favoreceram a formação e a propagação de quilombos e mocambos. A grande densidade de africanos escravizados observada em virtude do expressivo tráfico atlântico de escravos operado no porto de Salvador. Era também importante zona agrícola durante toda sua história, além de possuir uma geografia bastante receptiva que permitiram mais proteção aos quilombolas (Schwartz, 2018).

Já os estudos desenvolvidos pela cientista política e historiadora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Kátia Mattoso (1932-2011), consideram que os quilombos e mocambos faziam parte dos contornos geográficos brasileiros desde o século XVI.

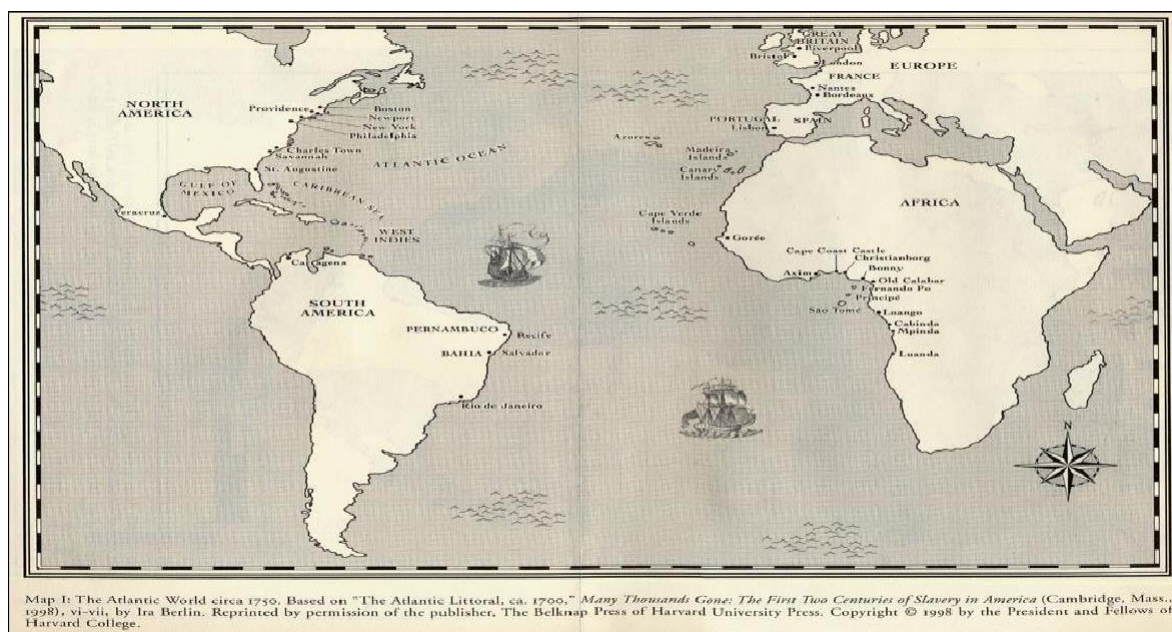
Em relação à província da Bahia e, especificamente em Salvador – para onde se estima que o tráfico de negros trouxe em três séculos, de 1550 a 1850, cerca de 1.200.000 africanos –, é possível imaginar que com frequência surgiam quilombos nos arredores da cidade, aproveitando-se dos refúgios oferecidos pela tipologia acidentada. Diante de um relevo caracterizado pela presença de morros e vales em combinação com existência de extensas matas, córregos e rios, ou seja, natureza (Mattoso, 1982).

Por outro lado, na medida que a insatisfação e as revoltas se ampliavam, a repressão dos senhores de engenho pelas mãos dos capitães do mato e das forças de segurança das autoridades constituídas se faziam presentes.

Nas margens do rio Joanes, perto de Santo Amaro de Ipitanga, eles foram barrados por tropas de cavalaria rapidamente despachadas pelo governo, tropas que havia pouco tinham sido criadas. Os escravos lutaram bravamente, aos gritos de “morra brancos e mulatos”, sendo estes últimos a espinha dorsal das tropas regulares e milícias baianas. Contra as balas dos soldados, usaram arcos e flexa, foices, machados, e alguns montavam cavalos. Todos esses instrumentos de guerra, inclusive cavalos, eram comuns na parte da África de onde proviam esses levantados, que eram, novamente, haussás na sua maioria. Nessa batalha, que durou menos de uma hora, os rebeldes foram derrotados, 58 deles perderam a vida e, do lado do adversário apenas catorze. (Reis, 1996, p. 82)

O relato trazido por Reis e por outros estudiosos acerca do embate do rio Joanes nos arredores de Salvador, transcrito no seu livro “Rebelião Escrava no Brasil” (2003), conclui-se, diante do número de negros mortos, o quão era violenta a repressão implementada pelo aparato estatal colonial. Como também denota a expressiva presença dos negros na província da Bahia e suas ações de levantes, revoltas e resistências contra o jugo do regime escravocrata português (Reis, 2003).

Figura 4 - A África e o tráfico de escravos



Fonte: "New Perspectives on the Transatlantic Slave Trade", Special Issue, *William eMary Quarterly*, vol. 58 (2001), p. 16-17.

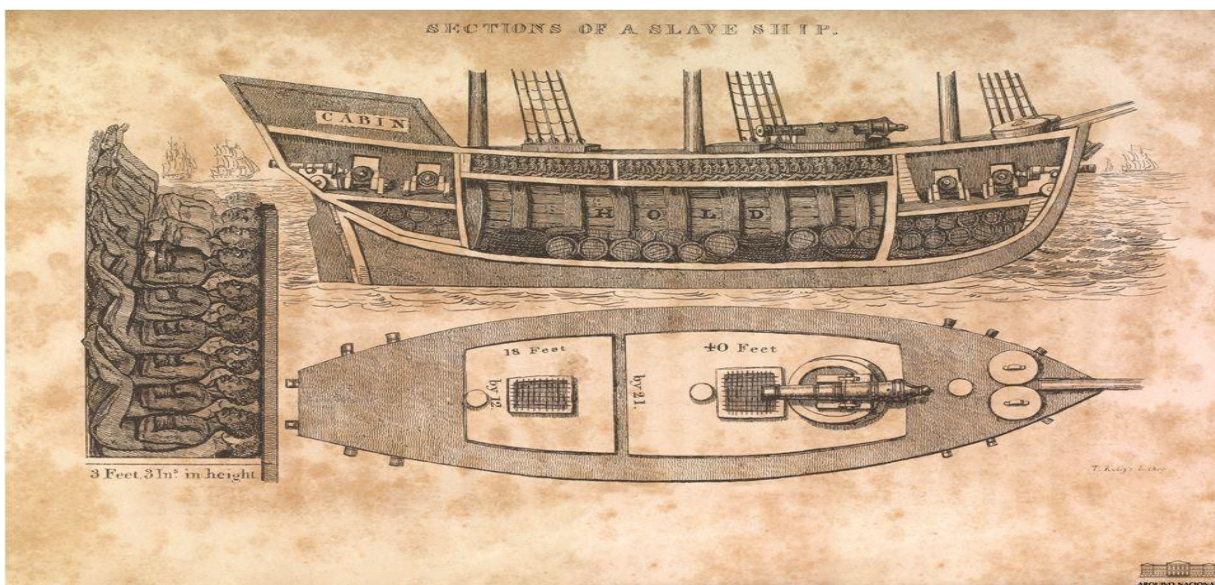
Como já frisado, a estratégica posição geográfica atlântica do Salvador como ponto de desembarque e distribuição de negros africanos escravizados, é evidenciada na Figura 4 acima.

O porto da capitania de Salvador, debruçado sobre as mornas e calmas águas da Baía de Todos os Santos, ocupou o triste segundo lugar no desembarque de africanos nas Américas, no transcorrer dos três séculos do comércio transatlântico de pessoas escravizadas (Gomes, 2015).

Do ponto de vista geográfico, o contingente de negros escravizados era oriundo notadamente de Senegâmbia (Guiné), durante o século XVI, como também de Angola e Congo, durante o século XVII, e Costa da Mina e Benin, durante o século XVIII.

A Figura 5 abaixo, colhida da galeria de imagens do Arquivo Nacional (AN), mostra a arquitetura de uma embarcação projetada para o transporte de negros escravizados em suas rotas atlânticas.

Figura 5 - Compartimentos de um navio negreiro



Fonte: Arquivo Nacional, Ministério da Justiça

Para a empreitada do tráfico, estavam dispostas centenas de embarcações (Nossa Senhora da Piedade, Nossa Senhora do Rosário, Santíssimo Sacramento, São Gonçalo, Nossa Senhora da Abadia e brigue Avoador). Elas foram utilizadas ao longo de 300 anos para o comércio de pessoas, significando mais de 4.000 mil viagens que trouxeram para a Bahia cerca de 1.200.000 africanos aprisionados e escravizados, entre mulheres, homens e crianças. Ainda assim, outros 150 mil não suportaram a cruel travessia e perderam sua vida. Segundo Albuquerque e Filho (2006):

Depois da longa travessia atlântica e do desembarque em algum porto das grandes cidades do Brasil, ou em alguma praia deserta após a proibição, os africanos logo percebiam que sobreviver era o grande desafio que tinham pela frente. Dali em diante teriam que conviver com o trauma do desenraizamento das terras dos ancestrais e com a falta de amigos e parentes que deixaram do outro lado do Atlântico. Logo percebiam que viver sob a escravidão significava submeter-se à condição de propriedade e, portanto, passíveis de serem leiloados, vendidos, comprados, permutados por outras mercadorias, doados e legados. Significava, sobretudo, ser submetido ao domínio de seus senhores e trabalhar de sol a sol nas mais diversas ocupações. (Albuquerque; Filho, 2006, p.65)

O número de negros escravizados que chegaram ao Brasil pelos diversos portos de tráficos e a sua dispersão nas diversas províncias da colônia durante os mais de trezentos anos de apogeu do regime escravocrata, revelam o quanto a mão de obra escrava forjou a formação da sociedade brasileira.

A esse respeito, Clovis Moura (2020) cita o historiador norte americano Thomas Skidmore: “Todas as regiões geográficas importantes tinham percentagem

significativas de escravos entre a sua população total”, ou seja, a escravidão abarcou a totalidade do território nacional, hierarquizando, dando forma e conteúdo à estrutura societária brasileira no transcorrer do regime colonial escravocrata, de maneira permanente e indelével.

Segundo as estimativas encontradas no site Slave Voyage da Rice University, o número total de negros escravizados embarcados e desembarcados nos principais portos brasileiros no período de 1601 a 1875 foi da ordem de 5.446.180 referentes ao embarque e 4.792.954 referentes ao desembarque. As embarcações que operavam o tráfico atlântico entre o Brasil e a África levavam a bandeira da coroa de Portugal, ou do Brasil.

Abaixo, temos o Quadro 2, contendo os números de negros escravizados embarcados para o Brasil, disponível no banco de dados do *Slave Voyage*:

Quadro 2 - Números de escravizados embarcados nas regiões africanas para o Brasil em navios com bandeira portuguesa e brasileira

	Portugal / Brasil		Totais	
	Embarcados	Desembarcados	Embarcados	Desembarcados
1601-1625	183.766	156.181	183.766	156.181
1626-1650	162.791	138.598	162.791	138.598
1651-1675	235.303	202.405	235.303	202.405
1676-1700	294.101	259.029	294.101	259.029
1701-1725	473.973	420.811	473.973	420.811
1726-1750	534.002	467.852	534.002	467.852
1751-1775	526.925	475.014	526.925	475.014
1776-1800	670.655	621.156	670.655	621.156
1801-1825	1.123.313	1.006.435	1.123.313	1.006.435
1826-1850	1.232.539	1.038.574	1.232.539	1.038.574
1851-1875	8.812	6.899	8.812	6.899
Totais	5.446.180	4.792.954	5.446.180	4.792.954

Fonte: Slave Voyages. Disponível em:
<http://slavevoyages.org/assessment/estimates>

Cabe lembrar que, em distintas regiões da Capitania da Bahia, ocorreram movimentos de resistência ao regime escravocrata exteriorizada pelas revoltas, pelas debandadas e insurreições, que, neste sentido, deram origem à criação de mocambos ou quilombos (Moura, 2015).

Dentre alguns dos quilombos citados pelos relatos dos historiadores, podemos destacar: o Quilombo do Rio das Rãs (conhecido como “A Fazenda Rio das Rãs”, situado a 70 km de Bom Jesus da Lapa), o Quilombo do Bananal e o Quilombo da

Barra (localizados ao sul da Chapada Diamantina, a 15 km de Rio de Contas), o Quilombo da Torre de Garcia d'Ávila, o Quilombo de Jacuípe, o Quilombo de Jaguaripe, o Quilombo de Maragogipe, o Quilombo de Muritiba, Quilombo Kaonge, em Cachoeira, o Quilombo Ilha do Paty, em São Francisco do Conde, o Quilombo Rio dos Macacos localizado na divisa dos municípios de Salvador e Simões Filho. (CIAGS/UFBA; SEMA, 2010).

Ao longo dos limites territoriais da cidade de Salvador, em suas diversas freguesias (divisão administrativa da cidade no período colonial) centrais, como também nas freguesias afastadas, as suburbanas, tivemos diversos relatos da formação de mocambos ou quilombos.

O Quilombo do Buraco do Tatu, situado nos limites das freguesias suburbanas de Campinas de Pirajá e da Vila de Santo Amaro de Ipitanga, foi um agrupamento quilombola mais longínquo. Ao se aproveitar de estratégias, defesas e armadilhas escondidas nos matos, fossas, estrepes e caminhos falsos, conseguiram com êxito desafiar excursões dos capitães do mato várias vezes (Moura, 2020).

Observa-se que esse combativo agrupamento de quilombolas, nas cercanias do Salvador, no que é atualmente o bairro litorâneo de Itapuã, teve um papel importante na luta de propagação da resistência pela liberdade contra a opressão escrava (Reis, 2003).

Segundo Moura (2014), o Quilombo do Buraco da Tatu ficou referenciado no sentido de que, a partir de suas ações e táticas operadas por seus longevos 19 anos, serviu de exemplo e incentivo para o fomento de outros levantes. O Quilombo do Buraco do Tatu foi erguido no ano 1744, vindo a sucumbir em 2 de setembro do ano 1763, quando foram derrotados por uma força militar bem armada composta por 200 homens armados pela coroa portuguesa (Moura, 2014).

Outro quilombo importante na luta pela resistência, ao jugo do regime escravocrata português, em território da capitania soteropolitana, foi o Quilombo do Urubu (ou “Orobo”), abarcando algumas freguesias suburbanas. No Quilombo do Urubu, em sua extensa área de domínio, caçava-se, pescava-se e se coletava uma variedade de frutas.

Localizado em um domínio do bioma de floresta tropical de Mata Atlântica, de rica biodiversidade entre rios, córregos, cascatas e uma flora variada, esse agrupamento de quilombolas se estendia desde a região do Parque de São Bartolomeu até a região de Cajazeiras (Reis, 2003). Pertencente ao distrito de Pirajá, o historiador

João José Reis se referia como quilombo das Matas do Urubu (Reis, 2003).

Parece que Urubu era um desses locais da periferia de Salvador onde quilombo e candomblé se misturavam. O próprio nome do lugar poderia estar relacionado à presença de um ou mais templos africanos, em torno dos quais os urubus abundavam, atraídos pelos restos de animais sacrificados a deuses e ancestrais africanos. Os hábitos dessas aves fazem inclusive parte da mitologia iorubá, uma vez que conduziriam as oferendas dos devotos a seu destino. Dizem os versos de um jogo de adivinhação de Ifá, deus adivinho iorubá: Vem urubu, e come a oferenda/Para que a oferenda alcance os deuses./Nem sempre se entende que sem urubu /Não se faz oferenda. (Reis, 2003, p.103)

A alusão contida no diálogo acima resgatado entre religiosidade e resistência, trazida por João José Reis nos remete à presença e a contribuição marcante de negros nagôs escravizados diante da liderança da rainha Zeferina, no Quilombo do Urubu e de seus súditos (Reis, 2003).

Sob o comando de governo de João de Saldanha da Gama Mello e Torres Guedes de Brito, o “Conde da Ponte”, entre 1805 e 1809, foi apontado pelo professor e historiador João Reis, como um dos mais intransigentes na perseguição dos agrupamentos quilombolas instalados em Salvador. O Conde da Ponte fez constar em carta dirigida ao Conselho Ultramarino de Portugal, no ano 1807, um relato dando conta sobre as constantes e frequentes fugas de escravos em poder de seus senhores donos (Reis, 2003:

[...] sendo repetidas e frequentes as deserções de escravos do poder de seus senhores, entrei na curiosidade de saber que destino seguiam, e sem grande dificuldade conheci que nos subúrbios desta capital, e dentro do mato de que toda ela é cercada, eram inumeráveis os ajuntamentos desta qualidade de gente, os quais dirigidos por industriosos impostores aliciavam os crédulos, os vadios, os roubadores, os criminosos e os adoentados, e com uma liberdade absoluta, danças, vestuários caprichosos, remédios fingidos, bençãos e orações fanáticas, folgavam, comiam e regalavam com a mais escandalosa ofensa de todos os direitos, leis, ordens e pública quietação. (Reis, 2003, p.70)

Fica evidente, diante dos vários quilombos erguidos, que os negros africanos escravizados não aceitaram com inércia ou pacificamente o processo de escravidão. As fugas, as rebeliões organizadas, foram as principais formas encontradas para se libertarem da opressão, das extensas horas de trabalhos, dos castigos físicos, da violência física e sexual, enfim, de todo tipo de violência sobre sua existência. Segundo Gomes (2015), diante do grande número de insurreições havia um clima de temor na província:

Houve mesmo muitos quilombos originados de insurreições. Se a revolta já atemorizava fazendeiros e autoridades — ainda mais nas áreas urbana transformar num deliberado ataque às vilas, fazendas e cidades era

amedrontadora. Em fins do século XVII, as autoridades baianas ficaram apavoradas com um levante com mais de cem escravos e a comunicação que eles estabeleceram com os quilombos em Camamu. (Gomes, 2015, p. 13)

Segundo João José Reis (2014), onde houve escravidão, houve estratégias de resistência de vários tipos, ou seja, em distintas regiões e cidades da Capitania da Bahia e, especialmente na cidade do Salvador, ocorreram projetos revoltosos e insurreições (Reis, 2003). Em suma, a Bahia e a cidade de Salvador, ao longo do período escravocrata, constituíram-se como centros permanentes irradiadores de uma “tradição rebelde” para toda colônia (Reis, 2003).

Neste sentido, há de considerar durante todo período do regime escravocrata a existência intensa de uma necessária e fundamental mecânica de luta. Os levantes, tinham natureza pedagógica, contestadora, ao regime opressor e neste se criavam estratégias de articulações, diante das oportunidades e conjunturas dadas.

4.1 O TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE ILHA DE MARÉ

Situada nos arredores do Salvador, fora dos limites continentais da cidade do Salvador, a Ilha de Maré, com seus 11.248 m² de superfície, faz parte da região administrativa da cidade denominada “distrito de Ilhas”, tendo sua localização a leste da Baía de Todos os Santos, reentrância da costa oceânica atlântica brasileira e distante, a cerca de 5 km, do bairro de São Tomé de Paripe (Rêgo, 2018).

Do ponto de vista geográfico, a Ilha de Maré está dividida em 16 pequenas localidades espalhadas ao longo de sua borda e debruçada sobre a reentrância marítima da baía de “Todos os Santos”.

A localidade de Santana é considerada a capital da Ilha de Maré, por concentrar muitos serviços utilizados pelos moradores das distintas comunidades da Ilha. Santana está localizada na costa oeste da ilha e encontramos farmácias, mercados, além da colônia de pescadores e dos marisqueiros.

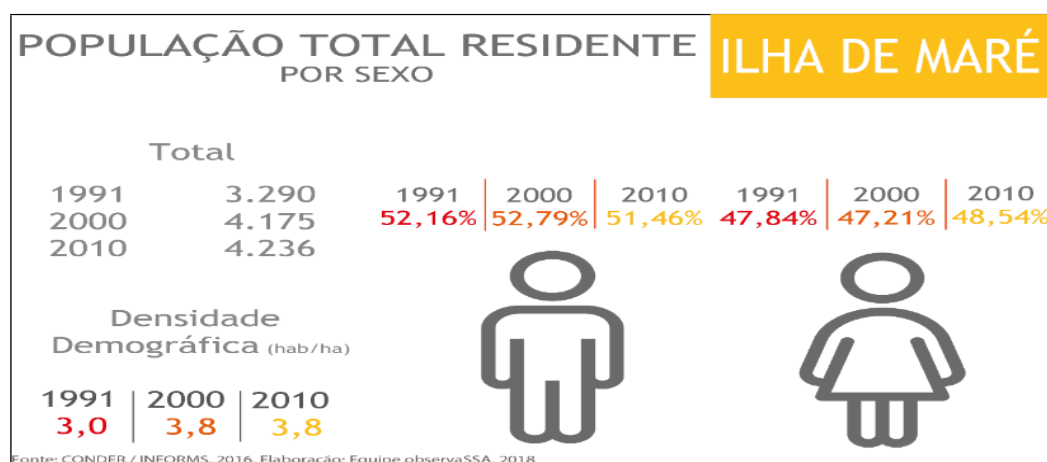
As denominações das localidades de Ilha de Maré em suas vilas e lugarejos são: Itamoabo, Botelho, Santana, Neves, Praia Grande, Bananeiras, Maracanã, Porto dos Cavalos, Caquende, Martelo, Amêndoa, Ponta de Coroa, Ponta da 7 Cacimba, Ponta de Areia, Engenho de Maré e Ponta do Ermitão. Essas são as comunidades que dão forma à atual ocupação socioespacial do território insular da cidade de Salvador.

Vale destacar que a despeito de pertencer administrativamente ao município do Salvador, os habitantes de Ilha de Maré se relacionam do ponto de vista das afetividades parentais e utilizam bastante o atendimento dos serviços médicos, de educação, do comércio, como também dos postos de trabalho dos municípios de Madre de Deus e de Candeias.

Atualmente, o bairro de Salvador, instituído pela Lei 9278 de 29/09/2017, Ilha de Maré possui 4.236 habitantes, distribuídos em 4 unidades censitárias. Destas, as comunidades localizadas mais ao norte da Ilha, com certificação quilombola, foram delimitadas pelo INCRA, perfazendo um total de 644,7 hectares. 100 A área engloba as comunidades de Bananeiras, Ponta Grossa, Porto dos Cavalos, Martelo e Praia Grande, descritas pelo RTID [Relatório Técnico de Identificação e Delimitação], relativo ao processo de delimitação. (Rêgo, 2018, p.99)

De acordo com os dados apresentados na figura 6, retirados do Observatório da Universidade Federal da Bahia, em parceria com a Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER), em 2010, o bairro da Ilha de Maré contava com uma população total de 4.236 habitantes. O levantamento informa que a maior parte se autodeclarou como parda (63,15%), já o percentual de preto ficou em 29,84%.

Figura 6 – População total residente em Ilha de Maré por sexo



Fonte: CONDER/INFORMS (2016)

Um pouco mais da metade da população é do sexo masculino (51,46%) e se encontrava na faixa etária de 20 a 49 anos (45,94%). No que diz respeito aos domicílios, cerca de 0,85% dos responsáveis não eram alfabetizados, apesar de 61,2% estar na faixa de 0 a 1 salário mínimo.

Do ponto de vista econômico, a pesquisa revelou que a renda média dos

responsáveis por unidade domiciliar no bairro, era de cerca de R\$678,00. Já com relação a infraestrutura ofertada, 90,64% dos domicílios contavam com coleta de lixo diária, 92,83% com abastecimento de água potável e apenas 5,29% com esgotamento sanitário.

Já o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da Unidade (IDHM), da Unidade de Desenvolvimento Humano (UDH) do bairro da Ilha de Maré, em 2010, foi de 0,578, medida que situa essa unidade na faixa de UDH baixo (entre 0,5 e 0,599).

Dessa forma, podemos denotar que há a presença de uma profunda desigualdade social quando relacionamos todos as 401 UDHs de Salvador, uma vez que Ilha de Maré encontra-se na posição 399^a. Apenas duas UDHs estão em pior situação, segundo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014).

Os dados referentes à educação dão conta de que 77,6% da população com 05 anos ou mais é alfabetizada. Por outro lado, na Ilha de Maré, é comum o afastamento infanto-juvenil das atividades escolares, pelo trabalho com a atividade da mariscagem, normalmente em companhia da mãe. Ao alcançar a adolescência, os meninos são encaminhados para a atividade da pesca e as meninas continuam na atividade da coleta de mariscos e crustáceos, a “mariscagem” (Pena, 2011).

A baixa escolaridade entre os maiores de 15 anos residentes da Ilha de Maré é agravada pela falta de escolas de Ensino Médio (Carvalho, 2014). Diante dessa realidade, para continuidade aos seus estudos, a juventude negra das comunidades precisa se deslocar para o continente, utilizando barcos numa travessia diária para porção continental de Salvador, ou melhor, o bairro de São Tomé de Paripe.

Nosso transporte: atualmente, para estudarmos é necessário pegar barco e ônibus. Há dois barcos escolares: um que vai para Praia Grande (que apenas um jovem utiliza) e outro que vai para Caboto (cerca de 2 km de distância). Também existem dois ônibus que levam para as escolas que ficam na cidade de Candeias. Ainda há muito para ser melhorado pois os estudantes se molham com as ondas e chuva por causa da proteção do barco que não é utilizada. Reclamam do mau cheiro do óleo, o barulho e a fumaça do motor, além do transtorno de trocar de embarcação, já que o barco maior não chega até o cais. (Lopes et al., 2015 apud Rego, 2018, p.143)

Do ponto de vista histórico, a Igreja de Nossa Senhora das Neves, construída, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), pelo padre e músico Bartolomeu Pires, em 1552, aparece como a primeira construção datada da Ilha de Maré. Tendo sido este padre o também responsável pela introdução do plantio de cana-de-açúcar e o trabalho escravo na Ilha de Maré, que se intensificaram durante

os séculos XVII e XVIII, quando essa recebeu a implantação de novos engenhos.

Já no século XIX no ano de 1857 a coroa portuguesa passou o domínio da Ilha de Maré para a família Dias D'Avila que havia chegado ao Brasil ainda no primeiro governo geral de Tomé de Sousa. A Ilha de Maré funcionou como entreposto de produção e escoamento de açúcar (voltado para exportação) e outros produtos do Recôncavo Baiano. Em sua configuração socioespacial, a Ilha de Maré era organizada por duas fazendas, dois engenhos de cana-de-açúcar e de outras propriedades menores (Incra, 2016; Rios, 2017).

Nos três primeiros séculos de colonização, ou seja, até meados do século XIX, a atividade agrícola foi a maior responsável pela localização e desenvolvimento de povoações no Recôncavo. Vinculada à produção ou ao transporte, a rede de cidades do Recôncavo se organizava e hierarquizava em função da agricultura (Santos, M., 1998, p. 19 apud Rêgo, 2018, p. 200).

Note-se que antes da ocupação pelos portugueses colonizadores e dos negros fugidos, a Ilha de Maré, como outras ilhas da Baía de Todos os Santos, já fora região habitada e local de disputa de vários povos originários indígenas:

Os tupinambás haviam se apossado da região, após terem expulsado os tupinambás para o interior das matas do rio Paraguaçu. Porém, antes destes, ali teriam vivido grupos Gê, provavelmente Kiriri. (ARAÚJO, 2011, p. 74 apud RÊGO, 2018, p.116)

Já a ocupação de fato da Ilha de Maré pelos negros escravizados, dando origem aos mocambos ou quilombos, processou-se a partir da combinação de contextos históricos: a concorrência do açúcar produzido nas colônias da América Central e do Caribe, associada a uma pressão pela abolição da escravatura no Brasil e ao aumento das revoltas e levantes dos negros escravizados.

A crise da economia açucareira atingiu fortemente os engenhos da região geográfica do Recôncavo Baiano nas cidades de Santo Antônio de Jesus, Santo Amaro da Purificação, Amargosa, Nazaré das Farinhas, Salinas da Margarida, Cachoeira, Jaguaripe, São Félix, Castro Alves, Maragogipe e Cruz das Almas.

[...] entre a Abolição e a década de 1950, o Recôncavo perdeu progressivamente sua antiga importância econômica e política. Daí aos primeiros quarenta anos do século passado foram sendo desorganizados os arranjos de produção e reduzidos os circuitos de tráfego intra-regional por mar e terra. (Brandão, 2007, p. 54 apud Rêgo, 2018, p.200)

Contando com o apoio do movimento liberal abolicionista, o número de rebeliões aumentou enormemente, possibilitando a formação de vários quilombos na região do Recôncavo Baiano, em sua porção continental, como também no interior da

Ilha de Maré (Zagatto, 2020):

Conforme relatos e diagramas genealógicos apresentados no RTID (INCRA 2016), nos anos que antecederam a abolição, alguns antepassados dos atuais moradores fugiram a nado de engenhos da região de Candeias e Simões Filho e se refugiaram nas matas da Ilha de Maré. Segundo os mais velhos, alguns africanos trazidos em navios nas últimas levas do tráfico negreiro também se lançavam ao mar nas proximidades da porção sul da ilha, dando origem aos atuais quilombos. (Rios, 2017 apud Zagatto, 2020)

Em sua extensão territorial, a Ilha de Maré comporta cinco comunidades de remanescentes quilombolas já certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

Assim, temos as comunidades insulares de Bananeiras, Porto dos Cavalos, Martelo, Ponta Grossa e Praia Grande. Cabe observar que as comunidades de Botelho e Santana seguem com o seu processo de reconhecimento e certificação pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em andamento.

O mandamento técnico-jurídico, no que tange ao Decreto de nº 4.887, de 20/11/2003, trata do regramento, do rito de identificação, da averiguação e dos limites para titulação das áreas habitadas por populações remanescentes de quilombolas, em consonância com o art. 68º “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. Combinado com o art. 2º, amplia-se o entendimento:

Consideram-se remanescentes das comunidades de quilombos, para fins deste decreto, os grupos étnicos raciais com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Brasil, Decreto 4.887/2003)

No que tange ao processo de identificação e reconhecimento de áreas habitadas por comunidades de remanescente de quilombos no Brasil, cabe ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) iniciar, conduzir e produzir um Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), como um preparo para emissão da certificação.

Posteriormente, o relatório é enviado à Fundação Cultural Palmares (FCP), ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a Secretaria do Patrimônio da União (SPU), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), ao Conselho de Defesa Nacional (CDN), ao Serviço Florestal Brasileiro (SFB), ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), ao Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), bem como aos órgãos ambientais estaduais – para avaliação dos dados levantados considerações técnicas.

Por força do Decreto nº 4.887, de 2003, o Incra é a autarquia competente, na esfera federal, pela titulação dos territórios quilombolas. As terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos são aquelas utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Como parte de uma reparação histórica, a política de regularização fundiária de Territórios Quilombolas é de suma importância para a dignidade e garantia da continuidade desses grupos étnicos. Em sua estrutura regimental a temática quilombola é tratada pela Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas (DFQ), da Diretoria de Ordenamento da Estrutura Fundiária, e, nas Superintendências Regionais, pelos Serviços de Regularização de Territórios Quilombolas. (Brasil, 2020)

Observa-se que o andamento do processo de titulação das terras quilombolas envolve um estudo minucioso do ponto de vista antropológico, histórico, ambiental, geográfico, fundiário e sociológico, a partir da participação articulada, dialogada de pesquisadores, de universidades e de órgãos públicos (Incra, 2021).

Negros oriundos de diferentes regiões da África se refugiaram na Ilha de Maré após escaparem dos engenhos de açúcar e das fazendas localizadas no entorno da Baía de Todos os Santos. De acordo com a relatos orais, os negros, à medida que chegavam, agrupavam-se estrategicamente em vários pontos da Ilha de Maré (Rêgo, 2018).

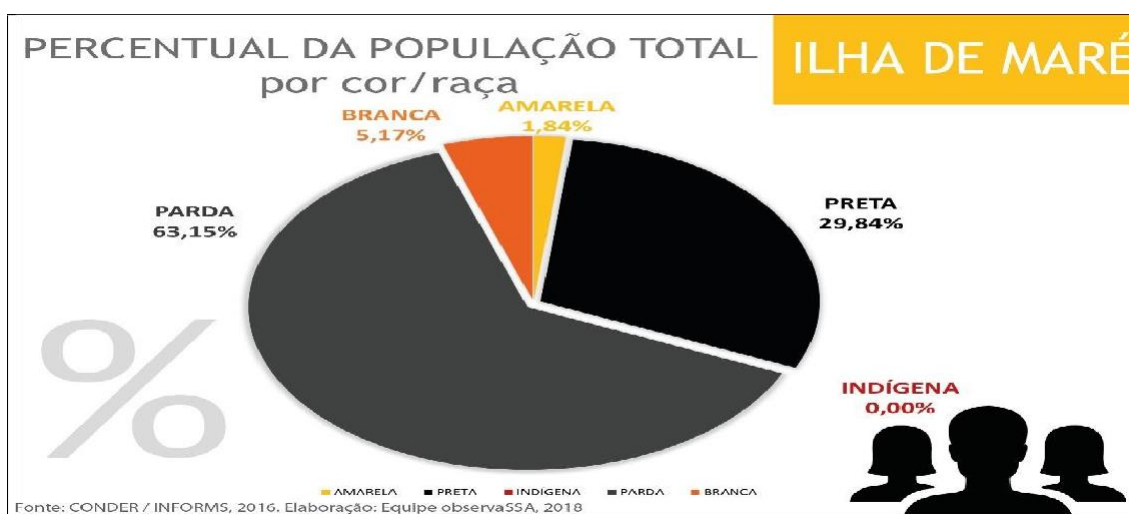
Os negros da etnia nagô foram os primeiros a ocuparem a Ilha de Maré, chegando a nado do continente, fugidos dos engenhos do próprio Recôncavo Baiano e de Salvador, formando um quilombo onde hoje é o povoado de Praia Grande.

Já ao norte da Ilha de Maré, observamos a comunidade de Bananeiras, que se formou a partir da fuga de negros oriundos dos engenhos localizados na própria ilha e por negros libertos vindos de outras regiões do Salvador e de cidades do entorno, ou seja, o Recôncavo Baiano:

Existem duas formas de se compreender o povoamento de Bananeiras, ambas derivadas da origem escrava dos negros pertencentes aos engenhos locais. Ambas trazendo a luta pela liberdade por explicação: a primeira, mais emocionante, retrata a fuga a partir dos engenhos do continente; e a segunda, como constam pistas nos registros históricos, descreve o desenvolvimento da população também a partir dos negros libertos dos engenhos da própria Ilha, dentro do contexto do movimento abolicionista. (Rêgo, 2018, p.127)

Por fim, a figura 7 abaixo, produzida pelo Observatório de Bairros Salvador, da UFBA, a partir de dados da CONDER, apresenta os percentuais demográficos por cor/raça levantados no bairro de Ilha de Maré.

Figura 7 – Percentual da população total de Ilha de Maré por cor/raça



Fonte: CONDER/INFORMS (2016)

Podemos considerar que a ocupação expressiva da Ilha de Maré por negros na atualidade, guarde relação com a herança, com seu antepassado, ou seja, local de refúgio e resistência encrava na Baía de Todos os Santos.

A ocupação da Ilha de Maré por negros escravizados fugidos e alforriados se deu ainda no Período Colonial, com o espalhamento populacional, sendo visto em pontos distintos de toda a Ilha de Maré. As referências do processo de ocupação durante a escravidão são refletidas ainda hoje nas pesquisas amostrais e nos estudos demográficos.

Há uma predominância de negros no conjunto total absoluto da população do Salvador e, em especial, no bairro da Ilha Maré considerando os que se declararam pardos e pretos.

4.2 SALVADOR E AS DESIGUALDADES RACIAIS

A cidade-fortaleza de Salvador foi fundada em 29 de março 1549 pelo colonizador português Tomé de Souza, sendo o primeiro governador-geral do Brasil instituído pelo rei português D. João III. Do ponto de vista geográfico, a construção da cidade-fortaleza de Salvador obedeceu às condições topográficas acidentadas escarpadas em dois níveis, caracterizando: “cidade baixa” e “cidade alta”. Inicialmente, por estratégia de defesa e segurança, ocupou-se a parte alta da escarpa (“cidade alta”), debruçada sobre o acidente geográfico da Baía de Todos os Santos (Gomes

F., 2015).

O aproveitamento da reentrância da baía de Todos os Santos, possibilitou ao colonizador português a construção do primeiro porto na primeira capital do Brasil. A cidade prosperou a partir do porto, vinculado à pujança da produção agroexportadora do açúcar produzido nos engenhos das cidades do entorno do Salvador. A atividade açucareira era desenvolvida em Cachoeira, Maragogipe, Nazaré das Farinhas, São Felix e Santo Amaro da Purificação, o Recôncavo Baiano era referência do comércio massivo de negros escravizados para outras regiões da colônia. O que colocou Salvador ao longo das décadas, como uma das cidades mais importantes na rota atlântica do “Novo Mundo”, entre os séculos XVI e XVII.

Salvador era o principal centro de missionação jesuítica da Companhia de Jesus da igreja católica, tendo sido elevada a sede de bispado, logo em 1552. Cabe destacar que o primeiro navio trazendo negros escravizados chegou em Salvador anos antes da própria fundação da cidade. O tráfico atlântico de africanos em terras soteropolitanas tem seu início em 1535, sendo este ano o marco inicial do regime escravocrata no Brasil, um momento histórico que irá se refletir de maneira desastrosa do ponto de vista existencial para a população negra no Brasil e, em especial, na Salvador contemporânea (Gomes F., 2015).

O negro viveu em estado de dependência social tão extrema que não chegou a participar, automaticamente, das formas de vida social organizadas mínimas, como a família e outros grupos primários, de que se beneficiavam os brancos. (Fernandes, 2007, p.56)

De certo que, a partir do regime de escravidão operado pelos colonizadores portugueses, a partir do deplorável episódio de desembarque de centenas de milhares de negros escravizados sequestrados na África, os negros foram lançados em terras desconhecidas para trabalharem nas fazendas, nas lavouras, nas minas e nos engenhos.

Diante deste contexto de desigualdade racial e do expressivo contingente populacional negro legado, vincula-se ao período histórico escravocrata a luta e pressão dos movimentos negros organizados em torno de políticas públicas e ações afirmativas de natureza reparadoras e mitigadoras projetadas sobre a população negra do Salvador. A consecução das políticas públicas e ações afirmativas raciais, estão intimamente relacionadas com a evolução do princípio da igualdade consagrada na Constituição Cidadã de 1988.

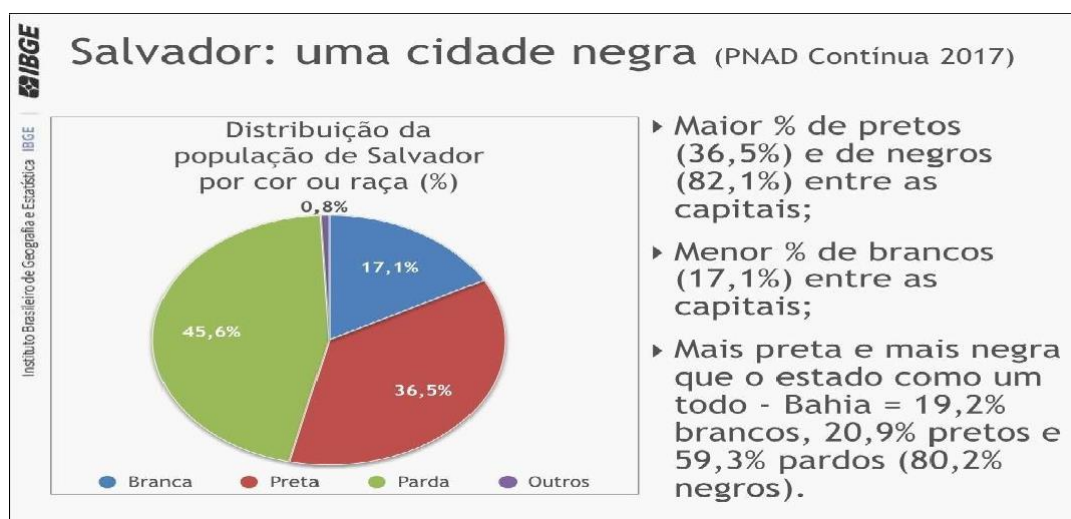
É necessário corrigir as injustiças sofridas no passado por este grupo social que compõe a sociedade brasileira, promovendo suporte aos seus descendentes, para que sejam, de fato e de direito, incluídos de forma igualitária na sociedade.

Restaurar sua humanidade usurpada é pensar em provimento de recursos econômicos e culturais fomentando, desse modo, oportunidades de melhorias do ponto de vista da habitação, saúde, geração de emprego e renda e na educação. Concretizar qualidade de vida para que se estabeleça o verdadeiro sentido de justiça social.

Em virtude desse mesmo legado histórico do regime escravocrata colonial, Salvador apresenta, do ponto de vista demográfico, uma população majoritariamente negra. No ano de 2017, 8 em cada 10 habitantes da cidade do Salvador eram negros, ou seja, se autodeclaravam de cor preta ou parda, segundo a PNAD Contínua (IBGE, 2017).

Segundo os dados levantados, os negros (pretos + pardos) somavam 2,425 milhões, ou 82,1% das 2,954 milhões de pessoas que residiam na cidade. Por isso mesmo, além de capital da Bahia, Salvador tem o posto de capital negra do país (IBGE, 2017).

Figura 8: Distribuição da população de Salvador por cor ou raça (%), 2017



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2017)

A liderança do município em relação à participação de negros no total da população se deve sobretudo a maior presença de pessoas que se declaram de cor preta. Elas eram, em 2017, quase 4 em cada 10 moradores de Salvador, 36,5% do

total da população. É também a maior proporção entre as capitais brasileiras e, o equivalente a 1,078 milhão de pessoas (IBGE, 2017).

Ainda de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual/PNAD (2017), tanto a participação de negros (82,1%) quanto a de pessoas que se declaram de cor preta (36,5%) em Salvador, estava bem superior à média nacional, em que 55,4% da população é composta por pretos ou pardos e, os que se declaram pretos, são menos de 1 em cada 10 pessoas (8,6%).

As pessoas de cor preta e a soma de pretos e pardos, da mesma forma, eram mais representativas na capital do que se verificava na Bahia como um todo.

Observa-se que, no cômputo do estado, que pretos e pardos somavam 80,2% da população em 2017 (apenas a 4ª maior participação do país), enquanto os que se declaravam pretos eram 20,9% ou 1 em cada 5 moradores do estado, neste caso, o maior percentual dentre os estados brasileiros (IBGE, 2017).

Figura 9 - Taxa de escolarização entre brancos e pardos/negros, 2021

A. N. O.	Grau instrução	Total					Branca					Negra																			
												Total					Pretos					Pardos									
		Total	Mas	%	Fe	%	ToT	Mas	%	Fe	%	To T	Mas	%	Fe	%	ToT	Mas	%	Fe	%	Total	%	Mas	%	Fem	%				
2021	Total	2.613,0	100,0	1.195,0	100,0	1.418,0	100,0	449,0	100,0	191,0	100,0	258,0	100,0	2.152,0	100,0	999,0	100,0	1.154,0	100,0	751,0	100,0	366,0	100,0	395,0	100,0	1.39,0	100,0	633,0	100,0	759,0	100,0
	Síntese do ano estudo 1 a 4 anos estudo	130,0	5,0	62,0	5,2	68,0	4,8	15,0	3,3	9,0	4,4	6,0	2,5	115,0	5,3	54,0	5,4	62,0	5,3	49,0	6,4	24,0	6,6	25,0	6,2	66,0	4,8	29,0	4,7	37,0	4,9
	5 a 8 anos estudo	521,0	19,6	259,0	21,6	263,0	18,5	74,0	16,4	38,0	18,6	38,0	14,4	444,0	20,6	221,0	22,1	224,0	19,4	168,0	22,1	92,0	25,0	78,0	19,3	276,0	19,9	129,0	20,4	147,0	19,4
	9 a 11 anos estudo	348,0	13,3	168,0	13,9	180,0	12,8	44,0	9,7	16,0	8,2	28,0	10,9	303,0	14,1	151,0	15,1	153,0	13,0	102,0	13,3	55,0	15,1	48,0	11,8	202,0	14,5	96,0	15,1	106,0	14,0
	12 a 15 anos estudo	949,0	36,3	427,0	35,7	522,0	36,8	171,0	38,2	79,0	40,7	94,0	36,3	773,0	35,9	347,0	34,7	426,0	36,9	290,0	38,1	123,0	33,6	167,0	42,3	403,0	34,7	224,0	35,4	259,0	34,2
	16 anos ou mais estudo	336,0	12,9	128,0	10,7	208,0	14,7	117,0	26,0	45,0	23,3	72,0	28,0	218,0	10,1	83,0	8,3	135,0	11,7	50,0	6,6	18,0	5,0	32,0	8,1	168,0	12,1	64,0	10,2	103,0	13,6
2020	Total	2.761,0	100,0	1.176,0	100,0	1.585,0	100,0	459,0	100,0	177,0	100,0	282,0	100,0	2.294,0	100,0	997,0	100,0	1.297,0	100,0	808,0	100,0	403,0	100,0	505,0	100,0	1.38,0	100,0	594,0	100,0	792,0	100,0
	Síntese do ano estudo 1 a 4 anos estudo	112,0	4,1	53,0	4,5	59,0	3,7	8,0	1,7	3,0	1,6	5,0	1,7	104,0	4,5	50,0	5,0	54,0	4,2	39,0	4,3	21,0	5,1	19,0	3,7	65,0	4,7	29,0	4,9	36,0	4,5
	5 a 8 anos estudo	394,0	14,3	179,0	15,2	215,0	13,6	46,0	10,0	23,0	12,9	24,0	8,4	347,0	15,1	155,0	15,5	192,0	14,8	130,0	14,4	63,0	15,7	67,0	13,2	218,0	15,6	92,0	15,4	125,0	15,7
	9 a 11 anos estudo	303,0	11,0	131,0	11,1	172,0	10,8	27,0	5,8	10,0	5,4	17,0	6,0	276,0	12,0	121,0	12,1	155,0	11,9	119,0	13,1	52,0	13,0	66,0	13,1	157,0	11,3	68,0	11,5	89,0	11,2
	12 a 15 anos estudo	1.171,0	42,4	502,0	42,7	669,0	42,2	166,0	36,3	85,0	37,1	101,0	35,9	1.016,0	44,3	435,0	43,6	586,0	43,9	417,0	45,9	190,0	47,1	227,0	45,0	584,0	42,1	245,0	41,3	339,0	42,8

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (2021) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral (2021).
Elaboração: SEI/Dipeq/Copes (2021)³

Em uma perspectiva de cor/raça, a análise dos indicadores acima, permite perceber uma maior concentração dos autodeclarados brancos com taxas de

³ Os dados referem-se às pessoas com 5 anos ou mais de idade; em 2020 os dados correspondem à uma estimativa média em relação aos 4 trimestres de 2020; a categoria cor ou raça branca inclui as pessoas que se declararam amarelas; a categoria total para cor ou raça inclui as pessoas que se declararam indígenas e ignoradas.

escolarização equivalentes ao ensino médio e superior. Por outro lado, entre os negros (soma dos autodeclarados pretos e pardos), os percentuais correspondentes se distribuem, indicando ser mais significativa a presença deles nas faixas de menores anos de estudo.

Há uma maior participação percentual de negros no grupo sem instrução e menos de um ano de estudo (5,3%, em 2012, e 4,5%, em 2020) do que entre os autodeclarados brancos (3,3% e 1,7%, respectivamente). Os autodeclarados brancos avançaram mais, proporcionalmente, em direção aos maiores níveis de instrução do que os negros (IBGE, 2021).

O maior percentual de brancos situava-se no grupo de 12 a 15 anos de estudo (38,2%), em 2012, porém, em 2020, a maior participação passou a ser observada na faixa de 16 anos ou mais de estudo (39,0%). Outro destaque é que, em 2012, a participação desse último grupo no total de brancos era de 26,0%.

Para o ano de 2021, os novos dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua/PNAD, do IBGE, trimestral para o estado da Bahia, no segundo trimestre de 2021, no universo de 14,9 milhões de baianos, cerca de 80,3% da população era composta por pessoas negras, ou seja, indivíduos pretos (22,1%) e indivíduos pardos na casa de (58,1%) (IBGE, 2021).

Na unidade federativa da Bahia, no mesmo período, segundo trimestre de 2021, consta que as mulheres negras refletiam 41,9% da população total do estado e 35,7% da força de trabalho, 628 mil mulheres negras estavam na condição de sem ocupação.

A taxa de desocupação dos homens negros (16,1%) também supera o respectivo índice para os brancos (12,8%), com 499 mil homens negros sem trabalho no mesmo período no estado (IBGE, 2021).

Quadro 3 – Rendimento médio de trabalho

Rendimento médio real de todos os trabalhos, habitualmente recebido por mês, pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho (Reais)							
Salvador (BA)							
Ano	TOTAL	Variação em rel. ao ano anterior (%)	BRANCOS	Variação em rel. ao ano anterior (%)	PRETOS	Variação em rel. ao ano anterior (%)	Diferença (%) entre o rendimento dos brancos e dos pretos
2012	2.350		4.462		1.612		-63,9
2013	2.308	-1,8	3.849	-13,7	1.676	4,0	-56,5
2014	2.412	4,5	3.980	3,4	1.791	6,9	-55,0
2015	2.412	0,0	3.844	-3,4	1.847	3,1	-52,0
2016	2.243	-7,0	3.955	2,9	1.610	-12,8	-59,3
2017	2.356	5,0	4.226	6,9	1.647	2,3	-61,0
2018 (1º ao 3º tri)	2.530	7,4	4.969	17,6	1.640	-0,4	-67,0

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2012 a 2018)

Ainda como apontamento relevante para caracterizar a realidade de desigualdade social entre pretos e brancos no município de Salvador, temos outra constatação perversa a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua/ PNAD 2012 a 2018.

O estudo revela que a desigualdade salarial entre pretos e brancos caiu progressivamente entre 2013 e 2015, quando atingiu seu menor patamar, com os trabalhadores de cor preta ganhando perto da metade dos de cor branca (R\$ 1.847 frente a R\$ 3.844). Desde 2016, porém, essa diferença se acentuou e chegou, em 2018, ao recorde da série histórica (desde 2012).

A Carta Constitucional de 1988, ancorada nos pressupostos do estado democrático de direito, tem papel fundamental no acolhimento, ou melhor, na institucionalização dos espaços participação social. A partir do debate público, vários temas foram inseridos por meio de conselhos e conferências, o que significou uma gestão participativa das políticas públicas mais próxima das aspirações e demandas da população, sobretudo aquelas historicamente excluídas.

A Constituição Federal de 1988 (CF) inaugura a participação social ampliada e operada por um conjunto de dispositivos e mecanismos frutos das emendas populares, com a finalidade de promoção da dignidade da pessoa como também progresso social para o conjunto da sociedade.

Ao incorporar um conjunto de direitos ditando os meios legais, os mecanismos

e os operadores à Constituição Federal de 1988, revelam o compromisso do Estado brasileiro em concretizar direitos e garantias fundamentais em busca da estabilidade, e da justiça, como também da equidade social.

A efetivação de políticas públicas do Estado, em sua esfera federal, estadual e municipal deve superar a realidade de exclusão, de marginalização social dos povos originários e negros (Guimarães, 2005).

A concepção de escravizados que propomos está relacionada com o princípio teórico e político-filosófico estabelecido pelas dinâmicas sociais que operaram em quaisquer sociedades. Dessa maneira, o conceito de escravizado também se relaciona com de empobrecido e de marginalizado. Não podemos dizer que os indivíduos simplesmente nascem, crescem e morrem escravos, pobres e marginais sem que haja sistemas de espoliação, exploração, expropriação e marginalização operando política, econômica, cultural, simbólica e psicologicamente na sociedade. (Fonseca, 2009, p. 13)

É diante deste cenário aberto pela Constituição Federal de 1988, consequência das mobilizações, das lutas sociais nas ruas, em combinação com articulações nos gabinetes, que as entidades representativas negras, associadas a partidos políticos e grupos progressistas a luta e a pressão política, procuraram induzir e responsabilizar as instâncias estatais por políticas públicas reparadoras, visando à promoção da cidadania plena da população negra no Brasil. Destaca Fonseca (2009):

A constituição de políticas públicas no Brasil não é uma prerrogativa somente da consciência e vontade política de uns e outros. Ela depende da disposição do Estado e dos governantes de se responsabilizar pelo povo, elegendo prioridades estratégicas. (Fonseca, 2009, p.103)

Na década de 2000, foram desenvolvidas ações afirmativas para a população negra, com a qual o Brasil tem uma dívida histórica diante dos quatro séculos do regime de escravidão.

É importante salientar que não houve formulações de políticas específicas para os negros escravizados após o processo de abolição do regime escravocrata português, relegando-os à pobreza e à vulnerabilidade social, principalmente nas grandes cidades, o que prejudicou de forma crucial a eles e a sua descendência (Santos, 2009).

O pesquisador do tema das “ações afirmativas” e professor da questão racial Renato Emerson dos Santos, traz uma contribuição valorosa para o debate, ao apontar a importância da ação do Estado na constituição e na gestão das ações afirmativas.

Assim, descreve:

Ações afirmativas são um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras, mesmo que informais ou sutis. Como as leis antidiscriminação – que oferecem possibilidade de recursos a, por exemplo, trabalhadores que sofreram discriminação –, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. E, diferentemente dessas leis, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo prevenir a ocorrência de discriminação. (Silvério, 2002, p.91-92)

A ação estatal, por meio de políticas públicas focadas a certos grupos, atende os interesses do conjunto da sociedade, pois ao promover a incorporação de setores da própria sociedade, oportunizando a prestação de direitos fundamentais, está o Estado promovendo o bem-estar social.

Cabe destacar que o benefício de grupos historicamente desfavorecidos também só pode ser justificado em termos da promoção do bem comum, mesmo que esse bem comum seja o reconhecimento cultural da especificidade do grupo frente à sociedade (Feres, 2018).

Por outro lado, Florestan Fernandes (2007), em sua crítica à “democracia racial burguesa, chama a atenção para a questão do negro no Brasil, a partir dos pressupostos da sociologia de viés marxista, ao considerar que:

O que parece ser ascensão social no horizonte cultural do negro e do mulato muitas vezes não passa de mera incorporação ao sistema de classes. A ascensão social verdadeira, isto é, a mobilidade social vertical no sentido ascendente, dentro do sistema social vigente, ainda não se organizou, para eles, como processo histórico e uma realidade coletiva. Atinge a alguns segmentos (ou melhor, certos indivíduos) da “população de cor”, sem repercutir na alteração dos estereótipos negativos, nos padrões que regem as relações raciais e sem suscitar um fluxo constante de mobilidade social ascendente no “meio negro”. (Fernandes, 2007, p.67)

Não podemos perder de vista que na formulação, na propositura, na materialização de política pública lato sensu, o Estado se equilibra diante correlação de forças manejadas pelos atores sociais no tempo e no espaço. É de suma importância a mobilização no sentido de pressioná-lo para fazer valer suas ideias, suas demandas e seus projetos societários coletivos ou não no contexto de uma “democracia burguesa” (Filice, 2011).

5. A PESQUISA

Este é o momento que tratamos da pesquisa em si através de uma investigação sobre a percepção dos professores, no que tange ao ingresso dos estudantes mediante as políticas públicas e ações afirmativas quilombolas, visando o acesso ao ensino superior. A partir dos fundamentos de Lakatos; Marconi (1999) e Minayo (2005), utilizamos o questionário com perguntas fechadas enquanto instrumento investigativo para analisar essa realidade. Deste modo:

os questionários se configuram como dispositivos normatizados e padronizados, que captam a presença ou ausência de determinada característica ou atributo no indivíduo, permitindo medir a magnitude com que essa característica ou atributo se distribui naquele grupo.(Minayo,2005, p.132)

O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.(Lakatos; Marconi,1999,p.86)

Considerando essas afirmações que definem a exata finalidade do questionário, é que propomos a sua aplicação para o grupo de professores do Colégio Estadual Marcílio Dias. De acordo com o nosso problema de pesquisa e os nossos objetivos, bem como através de uma enquête realizada, os estudantes quilombolas do “CEMD”, exteriorizam a necessidade de informação, de conhecimento acerca das políticas públicas e ações afirmativas voltadas ao ingresso no ensino superior.

Tendo em conta essa lacuna e buscando contribuir com os estudantes quilombolas é que foi elaborado e aplicado, a partir da implicação dos colegas docentes, um questionário fechado, estruturado com cinco perguntas, contendo quatro alternativas de respostas. Inicialmente, para validar a aplicação do questionário docente na unidade escolar, solicitei, junto a direção, uma autorização através do “TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”(em anexo), para realizar o levantamento junto aos docentes.

Objetivando facilitar e alcançar a todos os professores da unidade escolar, operei algumas estratégias. Disponibilizei uma versão física do questionário, aproveitando o momento da atividade complementar, o AC para todos os docentes do matutino, turno que foi aplicado o questionário docente. A modalidade on-line também foi utilizada. Pela ferramenta *google formulário*, enviei cópias para os correios eletrônicos pessoais e da própria escola. Uma outra estratégia usada foi envio do

questionário docente em formato doc para os números de whatsapps pessoais e do grupo escolar, administrado pela gestão voltado para os professores .

No Colégio Estadual Marcílio Dias, o ensino médio funciona somente no turno matutino. As aulas neste turno são ministradas por 15 professores, entre contratados em regime temporário (REDA) e efetivos (concursados), todos licenciados, sendo que alguns são pós graduados com especialização – mestrado e doutorado. Já o corpo discente do matutino do CEMD, se forma a partir de 6 turmas no total: 1º A e B, 2º A e B, 3º A e B, num total de cerca de 250 estudantes, em sua maioria (80%) oriundos das comunidades do território quilombola de Ilha de Maré.

Apesar do envio para todos os 15 professores, obtive o retorno e a devolutiva do questionário de 12 docentes pelos diversos canais e meios que disponibilizei para realizar o procedimento investigativo.

A primeira questão se caracterizava como:

Primeira questão - **Qual o seu grau de conhecimento acerca das Políticas Públicas de Ações Afirmativas?**

- () Muito conhecimento
- () Pouco conhecimento
- () Sem conhecimento
- () Nenhuma das alternativas anteriores

Nesta primeira questão, indagada no universo de doze professores do CEMD que responderam, 2 dos professores responderam ter **“Muito conhecimento”**. Os outros 10 docentes selecionaram a alternativa **“Pouco conhecimento”**. Não houve marcação nas alternativas **“Sem conhecimento”** e **“Nenhuma das alternativas anteriores”**. Mediante as alternativas mais marcadas no questionário, percebe-se que há um número expressivo de professores que **“pouco conhecem”** as políticas públicas e ações afirmativas, em relação aos que dizem ter **“muito conhecimento”** acerca do tema.

Já a segunda questão tratava de:

Segunda questão - Já no item dois do questionário docente **“Você já ouviu falar sobre as "Políticas Públicas de Ações Afirmativas" voltadas para estudantes quilombolas?**

- () Ouvir falar

- ☐ Pouco ouvir falar
- ☐ Nunca ouvir falar
- ☐ Nenhuma das alternativas anteriores

Tivemos nessa pergunta uma unanimidade na resposta, ou seja, todos os 12 professores que deram uma devolutiva do questionário docente aplicado, marcaram, ou melhor, responderam de maneira igual, a alternativa **“Pouco ouvir falar”**. As alternativas **“Ouvir falar”**, **“Nunca ouvir falar”** e **“Nenhuma das alternativas anteriores”** não tiveram nenhuma sinalização dos professores.

Diante das respostas dadas pelos profissionais da educação do CEMD, referente a **(questão 1)** e a **(questão 2)** do questionário docente, denota-se um entendimento frágil dos docentes em relação às políticas públicas e ações afirmativas. Segundo Nilma Lino Gomes (2005),

Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro? Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira.(Gomes N.,2005,p.145)

Podemos deduzir, a partir das respostas, a necessidade de apropriação do conhecimento, assim como, de um melhor trato dado pelos docentes e discentes acerca da questão étnico racial. É emblemático que a despeito de ser uma escola que atende em seu turno matutino, basicamente a estudantes quilombolas, a mesma não dispunha de um corpo docente conhecedor das políticas públicas e ações afirmativas. O debate das relações raciais em uma escola com recorte quilombola, implica em uma prática pedagógica docente, uma educação comprometida a partir da tomada de consciência, visando a superação da desigualdade racial a partir da realidade da escola.

A terceira questão do questionário aplicado, reflete acerca da pergunta:

Terceira questão - **Qual a sua percepção sobre o ingresso dos estudantes quilombolas do CEMD no ensino superior?**

- ☐ Extramamente importante
- ☐ Muito importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Nenhuma das alternativas anteriores

O questionamento terceiro, contido na pesquisa docente, diante das respostas marcadas pelo universo dos 12 professores do CEMD, traz a seguinte percepção. 7 deles consideraram **“Extramamente importante”**, ao passo que 5 acham **“Muito importante”** o ingresso dos estudantes quilombolas do CEMD no ensino superior. Por outro lado, não tivemos marcação das respostas: **“Pouco importante”** e **“Nenhuma das alternativas anteriores”**.

A quarta questão trata a respeito:

Quarta questão – **Os estudantes do Colégio Marcilio Dias na sua percepção conhecem as políticas de ações afirmativas de ingresso no ensino superior?**

- ☐ Muito conhecem
- ☐ Pouco conhecem
- ☐ Nada conhecem
- ☐ Nenhuma das alternativas anteriores

A resposta dada a esse quesito do questionário foi bastante elucidativa. A totalidade dos 12 professores, de todas as áreas do conhecimento, vieram a sinalizar uma posição de concordância unânime. Um entendimento que se aproxima em muito com a minha percepção acerca do desconhecimento dos estudantes quilombolas de Ilha de Maré acerca das políticas públicas e ações afirmativas.

A quinta questão foi:

Quinta questão- **Os estudantes de Ilha de Maré na sua percepção como professor conhecem as políticas públicas de ações afirmativas municipais, estaduais e federais para sua permanência no ensino superior ?**

- ☐ Conhecem
- ☐ Pouco conhecem
- ☐ Não conhecem
- ☐ Nenhuma das alternativas anteriores

Igualmente a questão quatro, às respostas extraídas da pergunta cinco, mostram um entendimento unânime por parte dos professores. A resposta **“Não conhecem” as políticas públicas de ações afirmativas municipais, estaduais e**

federais para sua permanência no ensino superior foi apontada pelos 12 professores consultados.

Quando perguntados sobre o ingresso dos estudantes quilombolas do CEMD no ensino superior (**questão 3**), vimos que a percepção dos 12 professores foi considerada “**Extremamente importante**”. Por outro lado, quando perguntados se os estudantes do CEMD conhecem as políticas de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior, os professores (**questão 4**) foram taxativos em sinalizar, “**Nada conhecem**” foi a resposta dos 12 professores. Houve também a mesma percepção na (**questão 5**) que indagou sobre o conhecimento dos estudantes sobre as políticas públicas e ações afirmativas no âmbito municipal, estadual e federal voltado para a permanência no ensino superior, ou seja, tivemos novamente 12 professores indicando que os estudantes “**Não conhecem**”

Considerando a resposta da questão (**questão 3**), percebe-se que há uma validação positiva dos professores do CEMD ao classificar com “**extramemante importante**” o ingresso de estudantes quilombolas na educação superior. Ao analisar as percções tidas dos professores no que tange ao conhecimento do alunado quilombola das políticas públicas e ações afirmativas, nos vemos obrigados a pensar em uma condição de ignorância e desconhecimento latente instalada irremediavelmente. O educador Paulo Freire, alerta para o compromisso, a postura a ser adotada pelo educador:

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. (Freire, 2002, p. 70)

Interpreto aqui as respostas “**Nada conhecem**” e “**Não conhecem**” como uma expressão da ignorância; uma ausência do saber, como se fosse uma identidade negativa e que está ali colocada como um atributo permanente. A subjetividade dos estudantes quilombolas do CEMD é reconhecida pelo “não conhecer”, como por exemplo o tema das políticas públicas e ações afirmativas tão caro e representativo da sua existência e da sua identidade perdida.

6 ORIENTAÇÕES TRATO PEDAGÓGICO

a. Conceituar a cartilha

Cartilhas são materiais informativos, instrucionais e educativos que devem expor de forma leve e dinâmica um determinado tema ou conteúdo.

b. Apresentação de cada tópico e conceitos

- O que são políticas de ações afirmativas?
- Políticas de ações afirmativas para estudantes quilombolas.
- Enem: se ligue na gratuidade!
- Casas de estudantes quilombolas de Ilha de Maré – Oportunidade de moradia!
- Bolsa permanência.
- Na universidade pública: refeição, moradia e auxílio transporte.
- Prouni: bolsa estudantil para universidade particular.
- Universidade para todos (UPT).
- O que são cotas raciais ?
- Sisu – entrando na universidade!
- Desigualdade racial.
- O que são os quilombos?
- Você sabe o que é racismo?
- Educação escolar quilombola(EQQ).

c. Orientar os estudantes uma leitura crítica e contextualizada

- Propor e estabelecer relação de causa e efeito;
- Mediar as concordâncias, as divergências, ou, os conflitos;
- Apontar as contradições, os antagonismo;
- Estabelecer;
- Histórias da comunidade ou da família.

d. Fomentar o debate entre estudantes sobre a cartilha

- Promoção de debates em grupos;
- Grupo de verbalização e de observação;
- Tempestade cerebral;
- Propor mapa mental.

e. Solicitar uma catarse dos estudantes visando analisar, avaliar se

estudantes conseguem organizar o pensamento e estabelecer nexos e relações. No sentido de intervir nessa realidade a partir da apropriação das políticas públicas e ações afirmativas. A partir:

- Apresentação de slides;
- Peça teatral;
- Jogral;
- Rodas de conversa;
- Depoimentos.

6.1 ELABORAÇÃO DA CARTILHA

Visando atender ao problema de pesquisa é que a cartilha foi elaborada, levando em consideração o contexto social do público alvo. Neste sentido, busquei apresentar a cartilha através de uma comunicação clara, objetiva e concisa. Privilegiando um conjunto de palavras, ou melhor, gêneros textuais e expressões da familiaridade contextual dos estudantes quilombolas, que viesse a possibilitar facilmente a compreensão das informações .

A cartilha possui algumas imagens e fotos em preto e branco, a partir da técnica da saturação; textos curtos não muito densos, com uma linguagem informal, objetivando uma leitura mais ágil pelo público-alvo. Cada tópico enunciado na cartilha foi pensado do ponto de vista da adequação da tipologia textual e linguística, considerando a necessidade de atender ao que se propõe.

Definição do tema: nessa etapa, foi delimitado o tema/título da cartilha;

1. **Roteiro de elaboração** : De início elaborei um esquema visando organizar o percurso de elaboração da proposta. Posteriormente, fiz um rascunho da estrutura que desejaria aplicar na cartilha. Assim, fiz um detalhamento da sequência dos assuntos, a disposição do texto de cada página, a seleção das imagens e ilustrações que estariam em cada página, observando o conteúdo textual e a linguagem adequada.
2. **Definição dos tópicos**: A escolha e a seleção sequencial dos tópicos, levaram em consideração o que deveria ser informado, visando atingir os objetivos.

3. **Pesquisa bibliográfica:** Após a definição de temas, iniciei a pesquisa dos mesmos (Enem, Cota, Sisú, etc.) a partir dos sites instituições e páginas governamentais. Recorri também a consultas de cartilhas já elaboradas, produzidas sobre temas diversos.
4. **Montagem da cartilha:** Com o suporte de um profissional diagramador, a organização deu-se início à composição e diagramação da cartilha.

6.2 DESCRIÇÃO TÉCNICA E SUMÁRIO DA CARTILHA

Na versão final, as dimensões pensadas para a cartilha são de 12x17 centímetros, no suporte de papel offset, com gramatura 150 g/m², com um total de 28 páginas e apresentada a partir 19 tópicos:

1. APRESENTAÇÃO;
2. AFINAL, O QUE SÃO POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS?
3. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ESTUDANTES QUILOMBOLAS
4. O ENEM: SE LIGUE NA GRATUIDADE
5. AS COTAS RACIAIS NA UFBA E UNIVASF
6. SISU: ENTRANDO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA
7. O PROUNI: BOLSA PARA UNIVERSIDADE PARTICULAR
8. CASAS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS - ILHA DE MARÉ: OPORTUNIDADE DE MORADIA
9. A “BOLSA PERMANÊNCIA”
10. NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: REFEIÇÃO, MORADIA E AUXÍLIO-TRANSPORTE
11. UNIVERSIDADE PARA TODOS (UPT)
12. FIES: O FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL
13. O QUE É DESIGUALDADE RACIAL?
14. O QUE SÃO AS COTAS?
15. O QUE SÃO OS QUILOMBOS?
16. VOCÊ SABE O QUE É RACISMO?
17. COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS
18. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EQQ)

19. REFERÊNCIAS

6.3 TESTAGEM DA CARTILHA

A produção, a testagem e análise dos resultados do material didático, visam atender as diretrizes constantes no manual de TCC do programa do mestrado do Profsocio. A cartilha informativa, neste sentido, traz as políticas públicas e ações afirmativas para estudantes quilombolas, enquanto contribuição para o processo de ensinar e aprender por parte do docente, do ponto de vista do ensino de sociologia.

Por outro lado, o TCC, em suas diversas modalidades, segundo o manual do Profsocio, objetiva e deve expressar a preocupação da qualificação do olhar do docente de sociologia e de outras disciplinas, no que tange a uma prática pedagógica que dialogue com as especificidades sócio-históricas, ou melhor, que estejam comprometidas com a superação, mitigação da realidade de desigualdade escolar e estudantil encontrada.

Saliento que a proposta da cartilha (APÊNDICE A), para os estudantes quilombolas de Ilha de Maré, fora previamente apresentada, discutida junto aos colegas do Colégio Estadual Marcílio Dias em diversas ocasiões: nos encontros de AC e em conversas informais individualizadas com os colegas docentes. O sentido dessas conversas era problematizar a proposta da cartilha, mediante a sensibilização dos professores, na perspectiva de superar a lacuna de desconhecimento presente nos estudantes, a partir do olhar coletivo.

Assim, procurei, ao longo do percurso do mestrado, situar a cartilha como produto resultante dos diálogos, reflexões, preocupações comuns docentes advindas do contexto escolar dos estudantes quilombolas.

Neste sentido, a testagem da cartilha ocorreu no Colégio Estadual Marcílio Dias, local onde leciono, entre os meses de março e maio de 2022, no contexto de retorno pandêmico. Para colocar em prática o processo da testagem do material didático, enviei uma versão da cartilha no formato de arquivo PDF para o grupo da escola e, individualmente, para os colegas professores, pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, com uma pequena apresentação da proposta da testagem.

Ainda dentro do processo de testagem do material didático, preparei alguns exemplares, uma versão física, encadernada e colorida da cartilha, que foi distribuída

a todos os professores da escola pensando em uma melhor avaliação do ponto de vista da forma e do conteúdo, no momento de responder o questionário docente.

Nesta apresentação, anunciei que faria uma coleta de dados diretamente aplicada aos pesquisados, a partir do instrumento do questionário docente entregue oportunamente. O questionário docente visa verificar as percepções que os pesquisados tiveram do tema, dos conteúdos dispostos e das possíveis contribuições contidas na cartilha para a prática docente das ciências sociais e de outras disciplinas da educação básica.

A despeito de um conjunto de quinze professores terem se disponibilizado, demonstrando interesse em participar do processo de testagem, quando houve o envio da cartilha pelo WhatsApp e pelas falas extraídas nos encontros de sensibilização na AC, só obtive o retorno de doze professores na testagem do material didático e do questionário docente.

O conjunto de 12 professores, que efetivamente deram retorno da testagem, por meio do questionário docente, estavam distribuídos pelas seguintes disciplinas: 2 professores de Educação Física, 2 professores de História, 1 professor de Sociologia, 2 professores de Língua Portuguesa, 1 professor de Inglês, 1 professor de Biologia, 1 professor de Física, 2 professores Matemática – todos eles licenciados.

A escolha pelo instrumento de investigação do questionário se justificou como meio capaz de colher posicionamentos, impressões, respostas de um grupo de pessoas que estão sendo indagadas acerca de um determinado assunto, tema ou produto.

Diante da ambição de colher um posicionamento de um grupo de professores, do Colégio Estadual Marcilio Dias, envolvidos com a testagem da cartilha, é que elaborei um questionário docente.

Optei pelo questionário tipo Likert⁶, diante das limitações do tempo, de acordo com as demandas dos pesquisados (os docentes), que visa registrar o grau de concordância, pertinência acerca de um tema, proposição ou produto.

Neste sentido, o questionário docente foi estruturado a partir de questões fechadas, de múltipla escolha, organizadas em escalas de cinco alternativas para que o docente expressasse sua avaliação quanto ao material didático produzido e suas contribuições para o ensino de ciências sociais, como também sua utilização interdisciplinar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao problema da pesquisa, como contribuir para que estudantes quilombolas de Ilha de Maré possam acessar as ações afirmativas em educação para o ingresso na universidade?

O estudo das políticas públicas e ações afirmativas, diante do contexto de desigualdade racial secular, possibilitou entendê-las como instrumentos fundamentais para contribuir com os estudantes quilombolas de Ilha de Maré. O material didático “cartilha informativa” objetivou apresentar as ações afirmativas e os seus mecanismos voltados para promover a entrada de negros e negras no ensino superior.

A pesquisa parte da observação empírica em perceber o quão obscuras são as políticas públicas e ações afirmativas para os estudantes quilombolas, no itinerário do Ensino Médio. Tal desconhecimento instigou-me a buscar uma contribuição, visando mitigar essa realidade presente nos estudantes quilombolas de Ilha de Maré, diante do contexto de desigualdade racial.

Diante deste cenário, na dissertação, busquei uma reflexão, tendo como suporte os teóricos do campo das ciências sociais, bem com o respaldo das pesquisas de cunho amostral domiciliar que se debruçaram sobre as desigualdades sociais em seu recorte de raça. O esforço recaiu em demonstrar as implicações da desigualdade racial no contexto educacional, entendendo as políticas públicas e ações afirmativas como instrumento potente e fundamental para mitigá-la.

Ainda a respeito da fundamentação teórica contida na dissertação, busquei também contribuições nas pesquisas historiográficas que viessem a dialogar com os estudos sociológicos que apontam o legado nefasto do nosso passado escravocrata instituído no período colonial.

Considerando o modelo de organização social com base em privilégios e na segregação racial, enquanto fator determinante para nossa atualidade de desigualdade racial, dialoguei com dados e pesquisas qualitativas produzidas pelo IBGE, Universidades, ONGs, instituições privadas e governamentais para demonstrar as consequências nefastas do regime de escravidão colonial, enquanto produtora da desigualdade social que atinge sobretudo a população de matriz africana.

Assim, do ponto de vista das ciências sociais, realcei a luta de décadas do Movimento Negro e de setores progressistas da sociedade brasileira para implementação de políticas públicas e ações afirmativas como ações estatais

compensatórias.

Lutas estas que materializaram mecanismos e instrumentos para mitigar as desigualdades raciais em seu recorte educacional, no sentido de reparar a condição de cidadania da população negra, do ponto de vista social, econômico, político e cultural.

Com o propósito de entender o fenômeno social das desigualdades raciais busquei destacar que, no Brasil, embora exista o impedimento legal de práticas discriminatórias, conforme dispõe o art. 5º da Constituição Federal de 1988, o país possui flagrantes desigualdades entre brancos e negros.

Assim, procurei apresentar na problematização da dissertação, algumas considerações sobre as pesquisas continuadas da PNAD/IBGE, em suas séries históricas. Pesquisas essas que retratam a permanência das desigualdades em seu recorte de raça, traduzidas nos números discrepantes ilustrativos da condição social desigual, no que tange, por exemplo, a renda entre negros e brancos.

A questão da média de rendimentos seria mais um dado que evidencia a discriminação entre brancos e negros, ou seja, a baixa remuneração obstaculiza aos negros o acesso à vida material e aos bens de consumo, ainda que pesem os avanços ocorridos em face das políticas públicas e ações afirmativas nas últimas décadas.

Os dados desvelados nas pesquisas mais abrangentes produzidas pela PNAD/IBGE, considerando as características gerais da população, na educação, no trabalho, no rendimento e na habitação, foram utilizadas para fundamentar a reflexão da desigualdade racial se retroalimentando pela própria desigualdade racial.

Com os dados e subsídios pinçados dos levantamentos estatísticos apresentados nas pesquisas realizadas pela PNAD/IBGE, procurei também demonstrar a relação intrínseca entre os níveis de educação, condições de vida e renda.

Ponderei que os desequilíbrios existentes entre brancos e negros e o quanto essa combinação condiciona e perpetua a desigualdade racial de geração por geração, no sentido da vulnerabilidade dos negros em relação aos brancos. Outro desafio proposto na dissertação foi caracterizar as diretrizes da educação quilombola no sentido de perceber sua importância como direito a uma educação diferenciada. Levando em consideração suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, a partir da obrigatoriedade contida na Lei 10.639/03, que visa superar pressupostos educacionais de base eurocêntricas, no sentido de combater a discriminação racial e a desigualdade racial ao valorizar as contribuições da matriz

africana.

Apresentei um breve histórico acerca das teorias racistas que vieram subsidiar e justificar no período colonial o regime de escravidão moderna dos negros. Também apresentei as críticas dos teóricos das ciências sociais sobre o racismo científico concebido pelas nações europeias, enquanto estratégias imperialistas e coloniais, bem como enquanto perpetuação de domínio.

Neste processo, creio que o esforço do trabalho dissertativo e da cartilha informativa foi de expor a permanência da desigualdade racial e sua estreita relação com a realidade dos estudantes quilombolas de Ilha de Maré diante da emergência das políticas públicas e ações afirmativas para entrada na universidade.

REFERÊNCIAS

Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas/ Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. – **(Coleção Educação para Todos)**

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. África, números do tráfico atlântico. In.: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.56

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126. 2016.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história do negro no Brasil** / Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006 p. 65.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Brasil, Editora Jandaíra, 2019. AZEVEDO,

Esterzilda Berenstein de. **Engenhos do recôncavo baiano**.

BARBOSA, P. M. M; ALONSO, R. S; VIANA, F. E. C. **Aprendendo Ecologia Através de Cartilhas**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004.

Barbujani, HMB., SÁ, MR., and GLICK, T., orgs. A recepção do Darwinismo no Brasil [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003, 189 p. **História e saúde collection**. ISBN 978-85-7541-496- 5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BARBUJANI, Guido. **A invenção das raças**. São Paulo: Contexto, 2007

BENCI, Jorge. **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos** (livro brasileiro de 1700) (Estudo preliminar) Pedro de Alcântara Figueira; Claudinei M.M. Mendes. São Paulo: Grijalbo, 1977.

BORGES, G.L.A. **Formação de professores de Biologia, material didático e conhecimento escolar**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2000, p. 177-210.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, PR, v. 12, 30 jun. 2023. DOI <https://doi.org/10.1590/0104-4060.166>. Disponível em:

BRASIL, DECRETO 4.887 20/11/2003

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc). Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise: n. 21, 2013.

[Brasília]. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4120>

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc). Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise: n. 22, 2014. [Brasília]. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4119>

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc). Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise: n. 25, 2018. [Brasília]. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9625>

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio. [Brasília]: Ministério da Educação, 17 nov 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação. [Brasília]: Ministério da Educação, 17 nov 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>

_____: Iphan/Programa Monumenta, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16ª Editora Vozes, 2021.

CALDEIRA, Francieli; CÂMARA, Marcos; LIMA, Marli Secchi de. **Recursos tecnológicos e sua utilização na sala de aula**. 2011.

CARVALHO, I.G.S. et al. Por um diálogo de saberes entre pescadores artesanais, marisqueiras e o direito ambiental do trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, 19(10):4011- 4022, 2014

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Recursos didáticos na educação especial. In: **Revista Benjamin Constant**. Edição 05. Vol. 6, n. 15. Rio de Janeiro. Dez. de 1996.

COLLARES, Solange. A. O. **O uso da cartilha progressiva (1907) nas escolas do estado do Paraná**. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011.

COSTA, Emília Viotti da. **A Abolição** 8ª edição São Paulo, Editora UNESP, 2008

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J.A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

ESCUDEIRO, S.V. **Urbanização (In)sustentável em Ilha de Maré**: Estudo de Caso da vila de Santana. 2011. Disponível em: http://www.costeiros.ufba.br/Semin%C3%A1rio/Eixo%20/ESCUDEIRO,S.V_Urbaniz

Z

a%C3%A7%C3%A3o%20(In)Sustent%C3%A1vel%20em%20Ilha%20de%20Mar%C3%A9_Estudo%20de%20caso%20de%20vila%20de%20Santana.pdf

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz. Comunidade da Ilha da Maré luta para afirmar identidade, titular territórios quilombolas e combater práticas de racismo e degradação ambiental. In: **Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil**. 2018. Disponível em: <<http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/?conflito=ba-comunidade-da-ilha-da-mare-com-apoio-de-movimentos-sociais-e-entidades-publicas-luta-para-afirmar-identidade-titular-territorios-quilombolas-e-combater-praticas-de-racismo-e-degradacao-ambient>>.

FILICE, Renisia Cristina Garcia. **Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira**: a Cultura na Implementação de Políticas Públicas. Editora Autores Associados. 2011.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FERNANDES, Florestan. **Os Negros no mundo dos Brancos**, Global, São Paulo, 2007.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Sobrados e mucambos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132 p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. Projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, Flávio dos Santos. (2005). **A hidra e os pântanos**: Mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil, séculos XVII-XIX. Ed. UNESP.

_____. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negrono Brasil /Flávio dos Santos Gomes. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015. (ColeçãoAgenda brasileira)

GOMES, Laurentino. **Escravidão** - Da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil - Volume 2, Globolivos,2021.

_____. **Escravidão** - Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares Volume - 1, Globolivos,1999

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico Raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98- 109, Jan/Abr 2012.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2005.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaio, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

GUARNIERI, F. V., & Melo-Silva, L. L. (2007). Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia & Sociedade**, 19(Psicol. Soc., 2007 19(2)). <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200010>

Guia de tecnologias educacionais da educação integral e integrada e da articulação da escola com seu território. Organização – Paulo Blauth Menezes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 55 p.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. (2003). **Como trabalhar com "raça" em sociologia**. Educação e Pesquisa. 29. 10.1590/S1517-97022003000100008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo:FAPESP, 2005.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro. Edições Graal. 1979.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução et all. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003

HENRIQUES, Ricardo. **Raça & Gênero nos sistemas de ensino**: os limites das políticas universalistas em educação. Brasília: Unesco, 2002.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.48, 2ª ed. 2022.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). 2016. Relatório antropológico das comunidades de Ilha de Maré. Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola de Ilha de Maré.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Igreja de Nossa Senhora das Neves. Salvador, Brazil: IPHAN. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1993.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA JUNIO, A. T.; CHERFEM, C. O. **Igualdade racial**. Políticas sociais: acompanhamento e análise. Brasília. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). 2016 (n.24). ISSN: 1518-4285

MATTOSO, Kátia. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento.

Modernidade, império e colonialidade. Tradução de Inês Martins Ferreira. Revista Crítica de Ciências Sociais Coimbra, v. 1, n. 80, p. 71-114, mar. 2008.

MELLO, Rosângela Menta Mello. É importante trabalhar vários recursos integrados. In: **Jornal do professor: Geografia Criativa**. Edição 69 - 27/03/2012

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. Cad. **CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, p. 41-54, nov. 2000.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Quilombos**: resistência ao escravismo – 1ª ed. Expressão POPULAR, 2020.

_____. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kambele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, [S. l.], n. 28, p. 56-63, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>. Acesso em: 8 jul. 2022.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.** Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacis moldentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Org.). Avaliação por Triangulação de Métodos: Abordagem de Programas Sociais Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005. 244 pp.

MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v 17, n 3, p. 621-626, 2012.

OBSERVASSA: observatório de bairros salvador. Salvador: UFBA. Página inicial. Disponível em <https://observatoriobairrossalvador.ufba.br/bairros/ilha-de-mare> O Caminho das Águas em Salvador: Bacias Hidrográficas, Bairros e Fontes / Elisabete Santos, José Antonio Gomes de Pinho, Luiz Roberto Santos Moraes, Tânia Fischer, organizadores. – Salvador: CIAGS/UFBA; SEMA, 2010. 486p. (Coleção Gestão Social)

OLIVEIRA, Elizabeth Rocha de Carvalho; COSTA, Mirian Resende. **A utilização de materiais e recursos didáticos como facilitadores do processo ensino aprendizagem no ensino fundamental I.** In: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais. UNIFOR, Centro Universitário de Formiga, MG. 2011.

OLIVEIRA, Queila de Brito. **Ilha de Maré, Salvador/BA: espaço, tempo, territórios e identidade.** 2011. 143f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. PAIS, Luiz Carlos. Uma análise do significado da utilização de recursos didáticos no ensino da geometria. In: **Reunião: educação não é privilégio**, 23., 24 a 28 de set. 2000. Caxambú, MG. GT19.

PALMARES. **Comunidades Quilombolas.** Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=BA# Acesso em: 21 de nov. 2014

_____. **Quadro geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs).** 2016. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/QUADRORESUMO.pdf>

PEDREIRA, Pedro Tomás. **Os Quilombos Brasileiros.** Salvador, Prefeitura

Municipal de Salvador, Departamento de Cultura da SEMEC, 1973

PENA, P.G.L.; FREITAS, M.C.S.; CARDIM, A. Trabalho artesanal, cadências infernais e lesões por esforços repetitivos: estudo de caso em uma comunidade de marisqueiras na Ilha de Maré, Bahia. **Ciência & Saúde Coletiva**, 16(8):3383-3392, 2011

PINHEIRO, Barbara. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. 329–344, 1 ago. 2019.

_____, Barbara. *Pedagogia Histórico-Crítica na Formação de Professores de Ciências* (1 ed.). Curitiba: Appris, 2016.

PIERSON, Donald. **Brancos e Pretos na Bahia**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945 e 1971

PIPOLO, Maria Açcina. **Instituições se unem ao MP para preservar a Ilha de Maré**. 2010. Disponível em: <<https://www.mpba.mp.br/noticia/26337>>

PNUD. **Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil**. Ilha de Maré Salvador BA RM Salvador. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_udh/25711 Acesso em 27 de nov. de 2014.

Portaria Nº 37, de 9 de setembro de 2005/Certidão das comunidades Porto dos Cavalos, Martelo e Ponta Grossa emitida pela Fundação Cultural Palmares | Diário Oficial da União

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/09/2005&jornal=1&pagina=22&totalArquivos=192>

PRADO JR., Caio. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

_____. **A revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 7a ed., 1987.

_____. **Formação do Brasil Contemporâneo - Colônia**. São Paulo: Publifolha, 2000.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 39., 2015, Caxambu, Minas Gerais. Anais. Caxambu: Anpocs, 2015.

REIS, J. J. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, [S. l.], n. 28, p. 14-39, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p14-39. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28362>. Acesso em: 30 jun. 2023.

REIS, J. J.; SILVA, E. (orgs). **Negociação e Conflito**. São Paulo: Companhia das

Letras, 1989.

REIS, João José. *Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos Malês em 1835*. Ed. Revista e Ampliada, São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RÊGO, Jussara Cristina Vasconcelos. *Ilha de Maré vista de dentro : um olhar a partir da comunidade de Bananeiras/Salvador-Ba* 2018

ROSS, S. Q. et al. Um novo olhar sobre a elaboração de materiais didáticos para educação em saúde. **Trab. Educ. Saúde**. v. 10, n. 1, p.161-176, 2012.

SILVA, L. G. **Mapas**: a África e o tráfico de escravos. Paraná: UFPR. Disponível em: <<https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/mapas1.html>>

SALES, Tereza. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ano 9, n. 25, p. 27-37, junho/1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações (11^a ed.).Campinas: Autores Associados, 2011.

SALVADOR. Atlas de Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana de Salvador. 2006b.

_____. Lei 7.400 de 2008. Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano do Município do Salvador. Disponível em: <http://www.sim.salvador.ba.gov.br/indicadores/> Acesso em: 18 de nov. de 2014.

_____. Prefeitura Municipal do Salvador. **Atlas Ambiental Infanto-Juvenil de Salvador / Prefeitura Municipal do Salvador**, 1^a edição. Salvador: Secretaria da Educação e Cultura, Secretaria do Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente, Superintendência do Meio Ambiente, 2006a, 52p.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias dosul**. Coimbra, Almedina, 2009.

SANTOS, Elisabete et. al. **O Caminho das Águas em Salvador**: Bacias Hidrográficas, Bairros e Bacias. Salvador: CIAGS/UFBA/SEMA, 2010

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 40, p. 195-205. 2011

SANTOS, Richard. *Majoria Minorizada: Um dispositivo analítico de racialidade*. Rio de Janeiro: Coleção Pensamento Negro Contemporâneo: Telha, 2020

SCHENDEL, C; GONÇALVES, C. A. D. **Efeitos Do Novo Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM-2009) Sobre A Mobilidade Estudantil Na Universidade Federal Do Pampa (UNIPAMPA)**. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 2, n. 1, 2010.

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso**: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020. 2021. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.48.2021.tde-11012022-103758. Acesso em: 2023-03-06.

SILVA, Evellyn Ledur da.; GIORDANI, Estela Maris; MENOTTI, Camila Ribeiro. **As tendências pedagógicas e a utilização dos materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem**. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil, 6., 30 de junho a 03 de julho de 2009. São Paulo: UNICAMP.

SILVA, L. G. **Mapas**: a África e o tráfico de escravos. Paraná: UFPR. Disponível em: <<https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/mapas1.html>>

SILVA, Maria Aparecida da. Ações Afirmativas para o povo negro no Brasil. In: SEYFERTH Giralda (Org.). Racismo no Brasil. São Paulo: ABONG, 2002. P. 105-120

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Sons negros com ruídos brancos**. UM BONG. Racismo no Brasil. São Paulo: Peirópolis, ABONG (2002).

SOUZA, Herbert Glauco de. **Reforma intelectual e moral e a construção da hegemonia**: o processo de elevação cultural dos grupos sociais subalternos / Herbert Glauco de Souza. - Belo Horizonte, 2018.

SOUZA, Pedro Ferreira. **Uma história da desigualdade**: a concentração de renda entre os ricos no Brasil (1926-2013). São Paulo: Hucitec/Anpocs, 2018

SCHWARTZ, Stuart B. Escravidão indígena e o início da escravidão africana. In.: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). Dicionário da escravidão e liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.227

SCHWARTZ, Stuart B. Segredos Internos: Engenhos e Escravos na Sociedade Colonial, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto. Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia e escravidão**: os letrados e a sociedade no Brasil colonial. Petrópolis: Vozes, 1986.

VEIGA, Elba Guimarães et. al. O Processo de Delimitação dos Bairros de Salvador: Relato de uma Experiência. **Revista interdisciplinar de gestão social**. v.1, n.1, 2012, p. 131-147. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/rigs/article/view/10193/8616>>

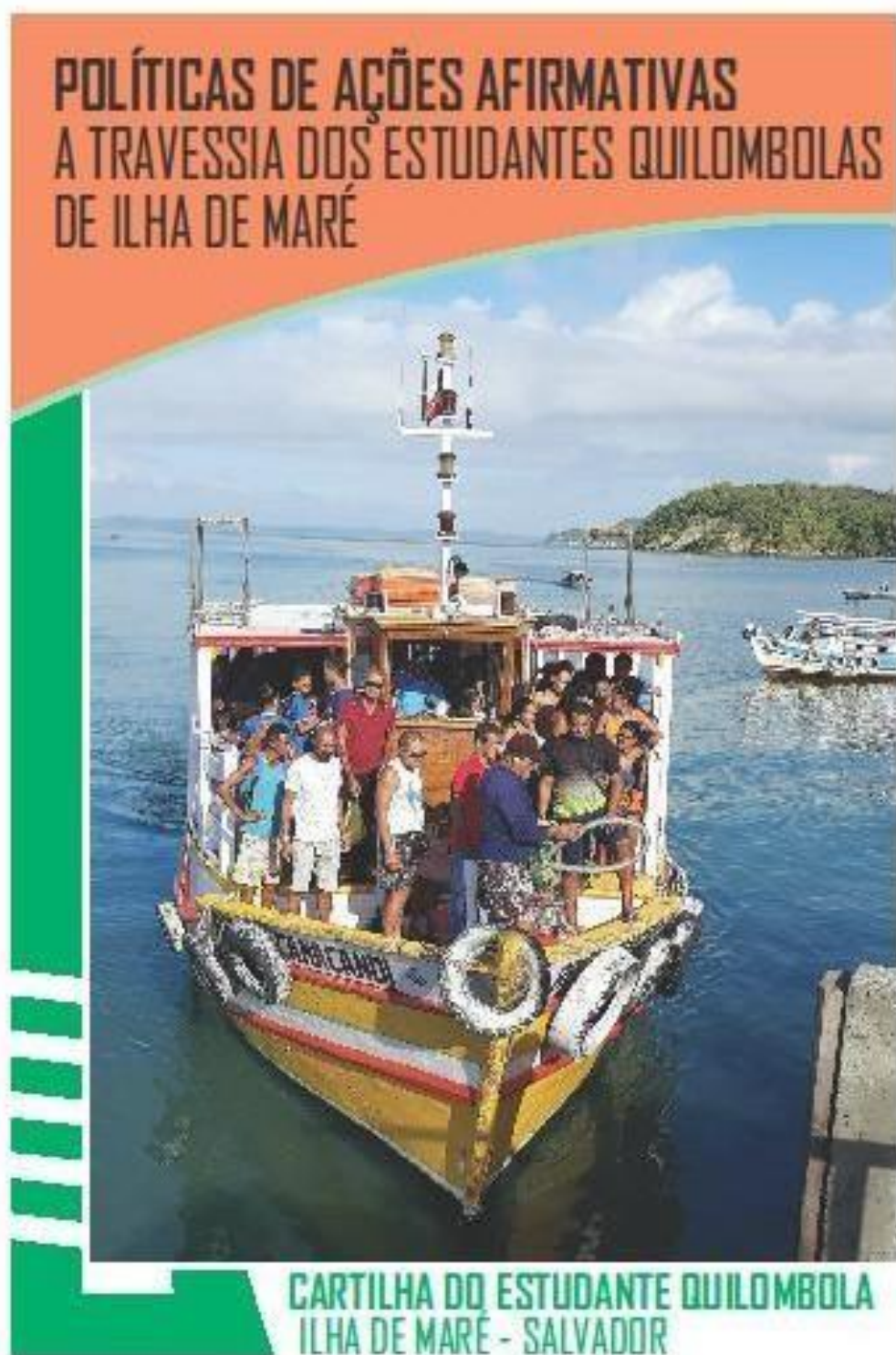
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **O racismo através da história**: Da antiguidade à modernidade. 2007.

ZAGATTO, Bruna; SOUZA, Luis. "A necropolítica ambiental nos quilombos de Ilha de Maré, Bahia, Brasil". *Amazônica - Revista de Antropologia*, Belém, 12 (1): 205-229.2020

APÊNDICE

APÊNDICE A – CARTILHA POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A TRAVESSIA DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DE ILHA DE MARÉ



**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS
A TRAVESSIA DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS
DE ILHA DE MARÉ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO
SÃO FRANCISCO - UNIVASF
JUAZEIRO-BA**

**MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA
EM REDE NACIONAL**

**MESTRANDO
Lailson L. do Valle Vagas**

**PROFESSOR ORIENTADOR
Dr. José Hermógenes Moura da Costa**

**JUAZEIRO-BA
JULHO 2023**



Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVASF

Prof. Dr. Telio Nobre Leite
Reitor

Prof. Dr. José Hermógenes Moura da Costa
Coordenador do Programa Profissional de
Sociologia em Rede Nacional - Nível Mestrado

Prof. Dr. José Hermógenes Moura da Costa
Orientador

Lailson Lazaro do Valle Vagas
Mestrando

Cartilha informativa

Vinculada a linha de pesquisa “Educação, escola e sociedade” do ProfSocio enquanto requisito ao mestrado profissional oferecido gratuitamente, em nível de pós-graduação stricto sensu, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC).



SUMÁRIO

Apresentação	6
Afinal, o que são políticas de ações afirmativas?	7
PAA para estudantes quilombolas!	8
O Enem. Se ligue na gratuidade!	9
As cotas raciais: Ufba e Univasf	10
O Sisu. Entrando na universidade pública!	11
O Prouni. Bolsa para universidade particular!	12
Casas dos estudantes quilombolas – “Ilha de Maré” Oportunidade de moradia!	13
A “bolsa permanência”	14
Na universidade pública tem: Refeição, moradia e auxílio transporte	15



Universidade para todos (UPT)	16
FIES: O Fundo de Financiamento Estudantil.....	17
O que é Desigualdade racial?	18
O que são cotas?.....	19
O que são quilombos?.....	20
Você sabe o que é racismo?	21
Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas	22
Educação Escolar Quilombola (EEQ)	25
Referências	27



APRESENTAÇÃO

O território Quilombola de Ilha de Maré, situado na Baía de Todos os Santos, no município do Salvador, abriga centenas de famílias remanescentes de quilombos, que vivem processos de resistência à opressão desde o período colonial. A área engloba as comunidades praianas de Bananeiras, Ponta Grossa, Porto dos Cavalos, Martelo e Praia Grande. Atualmente, os quilombolas da Ilha de Maré sobrevivem da pesca, da atividade da mariscagem, dos pequenos serviços aos turistas e da agricultura de subsistência. Há uma forte participação das mulheres como marisqueiras. A cartilha visa realçar as ações afirmativas voltadas aos estudantes quilombolas diante contexto histórico de exclusão e desigualdade racial quanto ao acesso a ensino superior.

AFINAL, O QUE SÃO POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS?

"Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo, ou pela iniciativa privada, com o objetivo de corrigir desigualdades dentre as quais as raciais. A ação afirmativa busca oferecer igualdade material de oportunidade a todos."



O objetivo das ações afirmativas é eliminar as desigualdades e segregações, de forma que não se mantenham grupos elitizados e grupos marginalizados na sociedade, ou seja, busca-se uma composição diversificada onde não haja o predomínio de raças, etnias, religiões, gênero, etc.⁽³⁾

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ESTUDANTES QUILOMBOLAS?

Se ligue !

- Cotas para ingresso na universidade
- Concessão de bolsas de estudo integrais
- Bolsa permanência (auxílio financeiro)
 - Residência estudantil
- Restaurante universitário - RU
 - Serviço médico gratuito
 - Auxílio transporte
 - Apoio pedagógico



VAMOS CONHECER O QUE É O ENEM. SE LIGUE NA GRATUIDADE!

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é a principal forma de ingresso no ensino superior brasileiro. Ele é aberto ao público em geral e a sua nota pode ser usada das mais variadas formas: testar os conhecimentos, tentar uma vaga em universidade pública por meio do Sisu, uma bolsa de estudos em instituição particular usando o Prouni, ou até mesmo o financiamento estudantil do Fies.



Quem cursou todo o ensino médio em escola pública pode ter inscrição gratuita para o Enem. Pode solicitar a isenção da taxa de inscrição indígenas e quilombolas fizeram todo o ensino médio em escola da rede pública.

AS COTAS RACIAIS NA UFBA E UNIVASF

*Cota, uma
necessidade histórica!*

Na Univasf, o bônus de inclusão regional corresponde a um acréscimo de 10% (dez por cento) na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2021).



Terão direito ao bônus de inclusão regional os candidatos que tenham cursado a totalidade do Ensino Médio em escolas públicas ou privadas das Regiões Geográficas Intermediárias nas quais a Univasf possui campus, conforme estabelece a Decisão Nº 110/2021.

O SISU - ENTRANDO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) reúne em um sistema eletrônico gerido pelo MEC as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil.



A maioria das vagas são ofertadas por instituições federais (universidades e institutos federais, os IFES). O sistema executa a seleção dos estudantes com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

CONHEÇA O PROUNI! BOLSA PARA UNIVERSIDADE PARTICULAR

O “Programa Universidade Para Todos” promove o acesso às universidades particulares brasileiras para estudantes de baixa renda que tenham estudado o ensino médio exclusivamente em escola pública, ou como bolsista integral em escola particular.



Criado em 2004 e oficializado em 13 de janeiro de 2005 pelo Governo Federal, com a Lei 11.096, o PROUNI realiza importante trabalho de inclusão social pela concessão de bolsas de estudos de 50% e de 100% em instituições de ensino superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.

CASAS DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS - ILHA DE MARÉ

*Oportunidade
de moradia!*

Em 2018 e 2022 “Secretária Municipal da Reparação” entregou dois espaços de acolhimento aos estudantes universitários quilombolas de “Ilha de Maré” que estudam na área continental de Salvador. A ação “Casa do Estudante Quilombola” conta atualmente com as residências do “Matatu de Brotas” e do “Canela” ambas na região central da capital baiana.

Concebido pelo “Programa de Ações Afirmativas” para a “Comunidade Quilombola em Salvador”, a residência visa assegurar moradia aos alunos universitários de “Ilha de Maré”. Bananeira, Martelo, Passa Cavalo, Praia Grande e Santana são as comunidades quilombolas atendidas. Nas casas há sala de estudo, área de lazer, quartos, banheiros e copa podendo abrigar até 50 estudantes.



A "BOLSA PERMANÊNCIA"

*Para Ficar de boa
na universidade!*



A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas.

NA UNIVERSIDADE PÚBLICA TEM:

*Refeição,
moradia e auxílio
transporte!*

Se você é universitário, ou irá fazer vestibular, e tem dificuldades financeiras para se manter no curso, as universidades públicas federais e estaduais dão uma ajuda para você!



Na Ufba você pode ter moradia, refeição gratuita e transporte. Na Univasf você conta com refeição e residência universitária.

UNIVERSIDADE PARA TODOS (UPT)

O cursinho Universidade Para Todos é um projeto exclusivo para estudantes de escolas públicas estaduais totalmente gratuito do Governo do Estado da Bahia. As atividades são desenvolvidas em uma parceria com as universidades estaduais (UNEB, UESC, UESB e UEFS) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).



O cursinho “Universidade Para Todos” tem 20 horas semanais de aula. Suas atividades começam em maio e terminam em dezembro. O conteúdo é composto pelas disciplinas de Português, Redação, Matemática, Física, Química, Biologia, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), História e Geografia.

FIES: O FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL



É um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais em faculdades particulares.

No início de cada semestre letivo, o Fies abre inscrições para os candidatos que desejam concorrer ao financiamento estudantil. Os selecionados contam com o auxílio do Governo Federal para o custeamento das mensalidades do curso, até a conclusão do mesmo.



O QUE É DESIGUALDADE RACIAL?

A desigualdade racial é a diferença em oportunidades e condições de vida que ocorre em função da etnia de uma pessoa. Negros, índios e mestiços - são exemplos de grupos que enfrentam desafios decorrentes de processos históricos de exclusão.

Apesar de ter origem na palavra “raça”, esse é um termo que foi utilizado para diferenciar humanos até meados do século XX, mas caiu em desuso com a comprovação científica de que não existem subgrupos de humanos, isto é, existe apenas uma raça humana.

Quando se trata da desigualdade racial, portanto, trata-se da desigualdade existente entre grupos étnicos. A desigualdade racial é resultado de processos históricos, culturais e políticos, baseados na crença da superioridade de algumas “raças”. No Brasil, a escravidão é o episódio cujas consequências são mais explícitas em relação à desigualdade racial.

Condições desiguais de acesso à educação, saúde, segurança e moradia, por exemplo, são barreiras enfrentadas por negros e outras etnias minoritárias no mundo todo e em especial, nos países onde as políticas de segregação foram mais severas.

O QUE SÃO COTAS?

São políticas públicas ou privadas que têm o escopo de reservar percentual de vagas, em determinada instituição, a grupos de pessoas tradicionalmente excluídas por motivo étnico ou racial.



A discriminação racial promove uma profunda estratificação – constatada nos indicadores sociais – alijando a maioria dos discriminados de direitos fundamentais ao pleno desenvolvimento da cidadania. O objetivo específico das cotas é combater os efeitos desse tipo de discriminação. Têm sido aplicadas para ajudar a reduzir as desigualdades entre negros e brancos.

O QUE SÃO QUILOMBOS?

“Quilombos¹ são os sítios historicamente ocupados por negros que tenham resíduos arqueológicos de sua presença, inclusive as áreas ocupadas ainda hoje por seus descendentes, com conteúdo etnográficos e culturais em seus modos de vida”. Segundo Guimarães² (1983), para se identificar um quilombo importa menos seu tamanho e o número de negros fugidos que o compõem do que seu traço marcante, que é a negação do sistema escravista. Os quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos que incluíram as fugas de negros escravizados para terras livres e geralmente isoladas.



VOCÊ SABE O QUE É RACISMO?

Ideia que sustenta a superioridade de certas raças sobre a outras. Um conjunto de crenças, valores e práticas que estabelecem uma forma de relação de dominação de um grupo sobre outro.



O racismo pode ser entendido como qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseados na ideia de raça.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS



Imagem Reprodução

A CONAQ é uma organização de âmbito nacional, sem fins lucrativos que representa a grande maioria dos (as) quilombolas do Brasil. Da CONAQ participam representantes das comunidades quilombolas de 23 estados da federação: Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pará, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rondônia, Sergipe, São Paulo, Santa Catarina e Tocantins.

Os objetivos da CONAQ é lutar pela garantia de uso



coletivo do território, pela implantação de projetos de desenvolvimento sustentável, pela implementação de políticas públicas levando em consideração a organização das comunidades de quilombo; por educação de qualidade e coerente com o modo de viver nos quilombos; o protagonismo e autonomia das mulheres quilombolas; pela permanência do (a) jovem no quilombo e acima de tudo pelo uso comum do Território, dos recursos naturais e pela em harmonia com o meio ambiente.

No âmbito do poder legislativo a CONAQ, foi responsável por manter um amplo debate sobre os procedimentos de regularização de territórios quilombolas, definidos pelo artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal. Participou ativamente na construção do Decreto 4887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, a CONAQ teve uma participação importantíssima, influenciando diretamente na cons-



trução do texto legal. Nesse sentido, a CONAQ assume também a defesa radical do referido Decreto. No período logo após a promulgação da constituição, a CONAQ estabeleceu uma interlocução com o Governo Federal, por meio da Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura, que assumiu um papel relevante nesse momento histórico. No debate sobre elaboração de leis, a CONAQ conseguiu impor uma pauta de debates junto à sociedade, governo e parlamento. A CONAQ surge não só para reivindicar soluções para os problemas nacionais, mas como movimento político organizado para propor as relações desiguais historicamente estabelecidas, em defesa dos direitos dos quilombolas.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ)



Ministério da Educação: Reprodução

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da educação básica, cujos fundamentos podem ser encontrados no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004. A EEQ visa refletir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica. Os espaços, o currículo e as vivências pedagógicas da oferta dessa



modalidade devem estar fundamentados no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural dos povos negros e quilombolas, exaltando sua memória, sua relação com a terra, com o trabalho, seu modo de organização coletiva, seus conhecimentos, saberes e o respeito às suas matrizes culturais.

Destina-se ao atendimento educacional diferenciado das populações quilombolas rurais e urbanas e deve ser garantido pelo poder público e organizado em articulação com as comunidades quilombolas e os movimentos sociais. Por escola quilombola entende-se somente aquela localizada em território quilombola. A Educação Escolar Quilombola é ofertada nas escolas localizadas em territórios quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.



REFERÊNCIAS

¹ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: Raça: Perspectivas Antropológicas. [Org. Osvaldo Pinto]. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

²GUIMARÃES, Carlos Magno. Introdução. In: Uma negação da ordem escravista. Quilombos em Minas Gerais no século XVIII. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais.

<https://accessunico.mec.gov.br/fies>

<https://accessunico.mec.gov.br/prouni>

<https://enem.inep.gov.br/participante/#/inicial>

<https://www.gov.br/pt-br/servicos/inscrever-se-no-sisu-sistema-de-selecao-unificada>

³<https://proext.ufam.edu.br/dpa/sobre-a-coes-afirmativas.html>

<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18694-educacao-quilombola-sp-1000400393>

<http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>

<https://portais.univasf.edu.br/>

<https://portais.univasf.edu.br/proae>

<https://portais.univasf.edu.br/reitoria/coordenacoes/coordenacao-de-politicas-de-acoes-afirmativas>

<http://www.reparacao.salvador.ba.gov.br/index.php/noticias/1831-prefeitura-inaugura-casa-para-abrigar-estudantes-quilombolas-nesta-terca-10>

<http://www.reparacao.salvador.ba.gov.br/index.php/noticias/1965-salvador-ganha-segunda-casa-do-estudante-quilombola>

<https://www.ufba.br/>



