

**DOS CAMINHOS PARA A AFROCENTRICIDADE:
UMA EXPERIÊNCIA NO PRÉ-VESTIBULAR DO QUILOMBO CABULA**

Gabriel Swahili Sales de Almeida¹

RESUMO: Este artigo se baseia em um dos capítulos de nossa dissertação de mestrado, "Falamos em nosso próprio nome: estudantes do Quilombo Cabula", apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia no ano de 2007 e objetiva apresentar a experiência do pré-vestibular mantido pelo Quilombo Cabula enquanto percurso para o desenvolvimento de práticas educativas afrocêntricas. Para tanto, iremos discutir aspectos gerais da educação universitária no Brasil e do movimento de auto-inscrição realizado pela comunidade negra no chamado Ensino Superior, especialmente através dos pré-vestibulares populares/comunitários. Por fim apresentaremos o Quilombo Cabula e seu curso preparatório para a universidade, discutindo como sua trajetória se relaciona com a abordagem da afrocentricidade aplicada na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Cabula; Afrocentricidade; Pré-Vestibulares Comunitários; Educação Afrocentrada; Acesso à Universidade.

RESUMEN: Este artículo se basa en uno de los capítulos de nuestra disertación de maestría, "Hablamos en nuestro propio nombre: estudiantes del Quilombo Cabula", presentada al Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia en el año 2007 y objetiva presentar la experiencia del curso preuniversitario mantenido por el Quilombo Cabula como camino para el desarrollo de prácticas educativas afrocéntricas. Para ello, vamos a discutir aspectos generales de la educación universitaria en Brasil y del movimiento del auto-inscripción realizado por la comunidad negra en el llamado Enseñanza Superior, especialmente a través de los preuniversitarios populares/solidarios. Por fin presentaremos el Quilombo Cabula y su curso preparatorio para la universidad, discutiendo cómo su trayectoria se relaciona con el abordaje de la afrocentricidad aplicada en la educación.

Palabras clave: Cabula; Afrocentricidad; Preuniversitarios Comunitarios; Educación Afrocentrada; Acceso a la Universidad.

Após séculos de resistência à escravização, colonização e dominação racial (DIOP, 1991; ANI, 1994; NASCIMENTO, 2002) as comunidades de origem africana na Diáspora encontram-se frente a um dilema de grandes proporções no que toca sua educação e a educação das novas gerações. Por um lado, há uma desagregação ou, ao menos, um esgarçamento dos meios originais de transmissão e construção intergera-

cional como resultado do violento processo de escravismo europeu, por outro, os sistemas educacionais das sociedades assentadas na escravização colonial não foram desenhados com melhor dos interesses das pessoas de origem africana em mente. Sistemas e processos educacionais excludentes e/ou carregado de estereótipos contribuem para a manutenção das desigualdades sócio-raciais ao mesmo tempo que monopolizam a produção de conhecimento nas sociedades modernas.

O dilema das pessoas negras é, então, adentrar um sistema educacional que,

* Professor Adjunto do Departamento I da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e membro afiliado do Departamento de Africologia e Estudos Africano-americanos da Temple University, Filadélfia/EUA. E-mail: swahili@ufba.br

por herança e prática contemporânea, as destina majoritariamente a invisibilidade e subjugação ou estar ao largo deste sistema e reduzir suas chances de acessar conhecimento sistematizado - cada vez mais necessário para a coexistência no mundo moderno. Frente a este dilema o povo negro no Brasil vem, historicamente, desenvolvendo formas de auto-inscrição que buscam reverter o binômio exclusão/estereotipização. Neste sentido, o chamado Ensino Superior tem sido palco privilegiado de disputa pela comunidade negra, já que tem sido usado para reificar a estratificação sociorracial brasileira.

O problema do reduzido acesso da comunidade negra às universidades brasileiras manifesta-se não apenas no inexpressivo número de estudantes universitários negros e negras em relação ao contingente de pessoas negras no conjunto demográfico do país, mas também no subsequente des-serviço prestado pelas instituições universitárias ao povo negro e à sociedade como um todo através de, I), a negação da matriz de saberes e fazeres de bases africanas e, II), a perpetuação de mitos, teorias e estigmas em prejuízo dos povos negros. À concreta sub-representação do povo negro nos quadros universitários¹ - expressão maior e oficial da produção de conhecimento nesta sociedade - soma-se o complicador da completa ausência nas universidades públicas brasileiras, até o ano 2000, de registros sobre a identificação de cor/raça de seu corpo dis-

cente. Seguindo a tônica do modelo proposto pela Democracia Racial, a sociedade brasileira nunca se esquivou de racializar o crime, na medida em que sempre manteve nos registros policiais critérios raciais, mas só passou a adotar questões acerca da definição racial e de cor nos vestibulares em 1999, na Universidade do Estado da Bahia, que figurou como pioneira neste quesito (GUIMARÃES, 2003, p. 203). Um estudo produzido pelo Programa Políticas da Cor apresenta dados acerca das disparidades raciais nas universidades do país:

As informações do Censo Demográfico de 2000, aqui analisadas, mostram que da população de 18 anos ou mais de idade (aproximadamente 109 milhões de pessoas), 81,4% não tinham concluído o nível médio de estudos e que entre os que o tinham concluído, menos de 15% (3 milhões de pessoas), freqüentavam o ensino superior. Entre estas, destaca-se o fato de que quase 79% se identificam como brancas, percentual significativamente mais alto que o da população desta cor na mesma faixa etária, 55,4%, enquanto que indígenas, pardos e pretos apenas alcançam a 19,4% do total destes estudantes, menos da metade do que eles representam no total do mesmo grupo de idade (43,4 %). (PETRUCCELLI, 2004, p. 7)

O quadro de desigualdade racial na educação que encontramos no ano 2000 já se encontra relativamente impactado pela histórica ação política e educacional do povo negro em geral e dos movimentos negros em particular; bem como de outras forças que se atrelaram à chamada luta antirracista. Vanda MACHADO (2002), fazendo refe-

¹ Segundo CANDAU e GABRIEL (2000), as estatísticas no ano 2000 apontavam que menos de 5% das universitárias e universitários eram negras e negros. As autoras afirmam que 1993, com base no Censo do IBGE de 1991, este número resumia-se a apenas 1,7%.

rência ao que chama de “Arquivos Vivos” do Ilê Axé Opô Afonjá, rememora uma já proverbial frase da importante sacerdotisa e fundadora desta Comunidade-Terreiro do Cabula, a Yalorixá Eugênia Ana dos Santos, Mãe Aninha, que exorta como norma de vida para suas filhas e filhos de Santo “*ter anel no dedo e viver aos pés de Xangô*”. O princípio apontado por esta frase se manifestou na criação de uma escola infantil no Ilê Axé Opô Afonjá, que leva o nome de sua idealizadora. Para nós, as atuais lutas e mudanças no quadro educacional do povo negro no Brasil derivam de iniciativas como estas, onde “*ter anel do dedo*” representa adquirir conhecimento e reconhecimento dentro do *status quo*, sem, no entanto, se afastar de sua matriz civilizatória e comunal, destacada na reverência à potência de Xangô. As práticas de educação do povo negro no país ao longo do século XX envolvem desde atividades fundadas nas lideranças político-religiosas das comunidades negras, passando pelo permanente e cotidiano trabalho de milhares de negras e negros anônimos, até ações mantidas por organizações de Movimento Negro, como a escola primária da Frente Negra Brasileira, na década de 1930, e os cursos ministrados pelo TEN – Teatro Experimental do Negro – nos anos 40/50. Nos anos 90 do século passado, no lastro desta larga e muitas vezes obliterada experiência histórica, uma nova dinâmica de pensar e fazer a educação de negras e negros ganhou corpo:

A primeira tentativa das organizações negras de fazer face à obstrução do acesso dos negros à universidade brasileira deu-se na forma de

criação de cursos de preparação para o vestibular. Organizados geralmente a partir do trabalho voluntário de militantes e simpatizantes, que se dispunham a ensinar gratuitamente, ou a um preço puramente simbólico, a jovens negros da periferia do Rio de Janeiro, São Paulo e de outras grandes cidades brasileiras, esses cursos funcionavam, e ainda funcionam, em espaços físicos cedidos por entidades religiosas ou associações comunitárias. Estima-se hoje em mais de 800 o número desses núcleos espalhados por todo o País. O mais famoso e mais amplo desses cursos é o Pré-Vestibular para Negros e Carentes, no Rio de Janeiro, e o Educafro, em São Paulo, ambos ligados à Pastoral Negra da Igreja Católica e liderados pelo Frei David [...]. (GUIMARÃES, 2003, p. 206)

O recente processo de construção de cursos pré-vestibulares como uma alternativa na preparação de grupos historicamente alijados do acesso à universidade tem origens diversas. Contando com maior expressividade quantitativa, tanto em número de pessoas atendidas quanto de núcleos – isto é, unidades onde funcionam as turmas – o eixo Rio-São Paulo representa hoje o maior pólo de pré-vestibulares. A atual configuração do chamado Movimento de Pré-Vestibulares Populares no eixo Rio-São Paulo tem fortes raízes no, Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) que figura como grande propulsor desta prática na região; inicialmente no Rio de Janeiro, depois em São Paulo e demais estados da região Sudeste. A Carta de Princípios do PVNC historia da seguinte maneira o seu surgimento:

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), surgiu na Baixada Fluminense em 1993 em função do descontentamento de educadores com as dificuldades de acesso ao ensino superior, principalmente dos estudantes de grupos populares e discriminados. O PVNC também surgiu visando a articulação de setores excluídos da sociedade para uma luta mais ampla pela democratização da educação e contra a discriminação racial.

O primeiro núcleo do Pré-Vestibular para Negros foi concebido e organizado por David Raimundo dos Santos, Alexandre do Nascimento, Antônio Dourado e Luciano de Santana Dias, que articularam os professores, conseguiram 2 salas de aula no Colégio Fluminense e, com isso, possibilitaram, em 05 de junho de 1993, a fundação do Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes na Igreja da Matriz de São João de Meriti. Esse grupo assumiu a coordenação do curso e a primeira equipe de professores era formada por Amilton Zama Reis (História), Silvio (Geografia), Luiz Henrique, o “Zé da UERJ” (Biologia), Hermes (Física), Alan (Química), José Roberto (Matemática), Kátia (Redação), Ana Maria (Português), Amauri (Inglês).

A ideia de organização de um Curso Pré-Vestibular para estudantes negros nasceu a partir das reflexões da Pastoral do Negro, em São Paulo, entre 1989 e 1992. (PVNC, 1998, p. 4)

Resultado das discussões dentro da Pastoral do Negro, o PVNC – e toda a corrente de pré-vestibulares dele derivada ou com ele relacionada – guardou algum grau de vinculação com a Igreja Católica, seja diretamente, através do uso de estrutura física das igrejas, seja indiretamente, através

de afinidades ideológicas com os chamados setores populares do movimento católico. Segundo NASCIMENTO (2000), membro fundador do PVNC, existem visões diversificadas entre os próprios fundadores do movimento, visões que constituiriam campos ideológicos e instruiriam práticas fragmentadas entre os vários núcleos que compõem o PVNC. Ele continua:

O próprio nome do movimento (Pré-Vestibular para Negros e Carentes), que explicita duas dimensões (raça e classe), foi, durante o ano de 1995, objeto de disputa nas assembleias entre os que queriam um nome diferente e os que queriam a manutenção do nome original. Essa disputa se deu principalmente por causa da palavra “Negros”. Havia naquele momento (e ainda há) no movimento pessoas que consideravam o nome uma forma de “racismo às avessas”. Santos [...], em texto intitulado “Sem medo de assumir a palavra”, defende a palavra “Negro”. (NASCIMENTO, 2000, p. 11)

As divergências ideológicas, políticas e práticas são marcantes na trajetória dos Pré-Vestibulares de cunho popular e nos de cunho comunitário, muitas vezes levando a processos de ruptura; SANTOS (2005), considera que esse potencial desagregador dos Pré-Vestibulares Populares como resultado dos *pactos ideológicos frouxos* que caracterizam os mesmos. Talvez por sua expressividade numérica, a quantidade de seções dentro do chamado Movimento de Pré-Vestibulares Populares – especialmente em Rio-São Paulo – é ainda mais notável, sendo expressivo o caso do surgimento da rede de Pré-Vestibulares Educafro, sob a liderança do Frei David dos Santos, em 1998, a partir

do desligamento deste do PVNC, rede da qual era um dos principais representantes e membro fundador. Desta maneira, a própria dinâmica de (des)articulação entre os Pré-Vestibulares nos faz considerar que, por sua pluralidade, não é possível apontar uma centralidade em termos de liderança para o seu amplo universo. Apesar de geradora de conflitos e dissensões, a variedade política e ideológica tem sido uma das principais forças para a manutenção destes Pré-Vestibulares. Acerca deste ponto, SANTOS (2005), argumenta que:

Aludimos anteriormente que os pré-vestibulares populares já nasceram sob o signo da pluralidade política – no tocante às agendas políticas mobilizadas e ao perfil daqueles que o constroem. Tal configuração coloca para os prés alguns dilemas políticos que têm reflexos diretos em suas práticas pedagógicas.

Primeiramente, precisamos refletir sobre esta pluralidade. Numa primeira observação, o pré-vestibular aparece como uma manifestação alicerçada sobre um voluntarismo acrítico em relação à ordem social e aos processos de reprodução de injustiças e desigualdades. Com efeito, a emergência na década de 90 de valores como a solidariedade e participação, como contrapontos à emergência de ordens e comandos emanados pela onda neoliberal [...]. Por outro lado, há também nos pré-vestibulares populares a motivação pela militância (anterior ao pré, e também o despertar para a militância de muitos indivíduos que nunca antes haviam participado de outro movimento social), que vê a política como sentido da ação, e que de certa forma confere um sentido mais amplo à política: é o fazer cotidiano

enquanto campo de possibilidades da transformação social [...]. Esta militância encontra no pré-vestibular um fértil terreno para difusão de bandeiras e capilarização social de lutas, além da própria temática da democratização do acesso ao ensino superior, que é consolidada na agenda do debate público pela própria atuação e disseminação dos cursos. Desta forma, os interesses militantes em torno dos prés se multiplicam, e diversos militantes e movimentos sociais começam a se envolver com o fazer do pré-vestibular, ingressando ou iniciando um núcleo.

Estas duas vertentes, a daqueles que politizam sua inserção e a daqueles que negam a dimensão política de sua atuação, se imbricam na cotidianidade dos cursos, disputando cada momento de construção das iniciativas. (SANTOS, 2005, p. 58-59).

Estes pólos conflitantes, eixos sobre os quais gira a prática dos Pré-Vestibulares Populares e Comunitários, expõe o que Carvalho apontou como o dilema dos Pré-Vestibulares voltados aos grupos oprimidos serem “simultaneamente movimentos sociopolíticos de empoderamento, diversidade cultural e cidadania ativa, e instituições paraescolares lutando por ações inclusivas no ensino superior” (CARVALHO, 2006, p. 299).

No sentido de melhor situar historicamente estes espaços, gostaríamos de tecer algumas considerações acerca das correntes de práticas de Pré-Vestibulares que identificamos no Brasil. Podemos rastrear, a partir do PVNC fundado em 1993, um processo de generalização de uma determinada prática de Pré-Vestibulares Populares, caracterizada por uma influência mais perceptível da

Igreja Católica; atuação massiva, com grande número de turmas e estudantes; articulação de grandes redes de pré-vestibulares; mobilização a partir do binômio classe/raça, onde a categoria “classe” ganha um papel destacado; relação direta, desde sua origem, com a filantropia das universidades privadas, através de um sistema de doação de bolsas universitárias às redes de pré-vestibulares; maior área de influência, especialmente no Sudeste do país, mas já atingindo a região Centro-Oeste e Sul.

A matriz de prática de Pré-Vestibulares Populares derivada da experiência do PVNC não esgota, nem de longe, a gama de possibilidades que envolve o universo de Pré-Vestibulares engajados política e/ou socialmente. Por não ser foco prioritário deste artigo, gostaríamos de esboçar apenas mais um modelo de prática de Pré-Vestibulares que concorre, em importância, com os chamados Pré-Vestibulares Populares. Segundo a Carta de Princípios do PVNC, além das experiências de pré-vestibulares anteriores no próprio Rio de Janeiro, uma experiência iniciada na Bahia, em 1992, foi uma forte influência para o desenvolvimento do chamado Movimento de Pré-Vestibulares Populares:

Em 1992 surgiu na Bahia uma experiência concreta, a Cooperativa Steve Biko, um curso pré-vestibular que tem como objetivo de apoiar e articular a juventude negra da periferia de Salvador, colaborando para a entrada de jovens na Universidade. No Rio de Janeiro, também em 1992, surgiu o curso o Mangueira Vestibulares, um curso comunitário destinado aos estudantes da comunidade do Morro da Mangueira. An-

teriormente, em 1986, foi criado o Curso Pré-vestibular da Associação dos Funcionários da UFRJ (ASSUFRJ, atual SINTUFRJ), outra importante experiência de destinada a preparar trabalhadores para o vestibular. Essas experiências (a Cooperativa Steve Biko, o Curso para os trabalhadores da UFRJ e o Mangueira Vestibulares) contribuíram muito nas reflexões para a criação do PVNC. A partir dessas ideias, motivados pelas 200 bolsas de estudos concedidas pela PUC-SP e pelas experiências da Bahia e do Rio de Janeiro, iniciaram-se, no final de 1992, na Igreja da Matriz de São João de Meriti-RJ, as discussões e articulações para a organização de um curso na Baixada Fluminense, para capacitar estudantes para o vestibular da PUC-SP e das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. (PVNC, 1998, p. 5)

Este outro “modelo” de prática de Pré-vestibulares, que chamaremos aqui de Comunitários, tem sua matriz relacionada mais diretamente ao processo iniciado pela Cooperativa Educacional Steve Biko, em Salvador-BA, no ano de 1992. Este modelo tem como característica principal ser mais atomizado, já que a Cooperativa Steve Biko, apesar de ter um papel decisivo na formação de uma constelação de Pré-Vestibulares Comunitários, nunca figurou como uma agência central neste processo, de forma a constituir-se como um núcleo que direcionasse ou agregasse as experiências emergentes. Assim, o papel desempenhado pela Cooperativa Steve Biko foi, principalmente, de estímulo simbólico à organização de novos grupos; outra influência perceptível é o papel de uma parcela dos egressos do pré-vestibular da Steve Biko, que se engajaram

na formação de outros pré-vestibulares. Optamos por utilizar a terminologia “Comunitários” em contraposição à “Populares” não apenas para ressaltar as diferenças entre um e outro “modelo” de prática de Pré-Vestibulares: “popular” é também uma categoria pouco utilizada, em autodenominação, pelos pré-vestibulares originados dentro do modelo que aqui apontamos como decorrentes mais diretos da experiência da Steve Biko, modelo este que apresenta uma abrangência restrita, em termos de números e área de ação, se comparado ao modelo derivado do PVNC. Ainda assim, é importante ressaltar que ambas categorias, “comunitários” e “populares”, são antes de tudo ilustrativas, sendo as práticas e contexto dos pré-vestibulares “comunitários” muito semelhantes ao dos pré-vestibulares “populares” para tornar os dois modelos impermeáveis entre si.

Em diferenciação ao modelo de Pré-Vestibulares Populares, onde sucessivos núcleos se conectam em amplas redes, os Pré-Vestibulares Comunitários se caracterizam: I) por uma prática mais localizada, geralmente de grupos independentes atuando em áreas específicas, com pouco ou nenhum contato com outros Pré-Vestibulares Comunitários; II) pela gravitação em torno do discurso e das práticas do Movimento Negro, ainda que encontremos em alguns Pré-Vestibulares Comunitários a influência de outras forças sociais, como a Igreja Católica, por exemplo; III) ter marcadamente como área de atuação o Nordeste; IV) a mobilização centrada na categoria “raça”, ainda que o fator socioeconômico figure como um dado agregado a este eixo.

A mesma espontaneidade e inestruturação mais geral que caracterizou o surgimento dos Pré-Vestibulares Comunitários dá a tônica da relação entre eles. Diversos Pré-Vestibulares Comunitários surgiram (e desapareceram) de maneira relativamente independente. Como exemplos de Pré-Vestibulares Comunitários da Bahia citamos o Quilombo Asantewaa (voltado especificamente para mulheres negras), o Quilombo Educacional Milton Santos, o Quilombo do Orubu, o Pré-Vestibular Irmã Bakhita, o COE-Quilombo.

Diferentemente da experiência do PVNC (e do posterior Educafro), que desde seu surgimento figuraram como redes em desenvolvimento com um processo de expansão relativamente verticalizado², a prática de Pré-Vestibulares Comunitários na Bahia só congregou os vários Pré-Vestibulares numa espécie de Conselho tardiamente. Este espaço coletivo surgiu a partir de um movimento dos Pré-Vestibulares que já existiam de maneira independente e se uniram, por volta do ano 2000, para formar o FOQUIBA – Fórum de Quilombos Educacionais da Bahia. Ainda assim, este Fórum nunca se tornou um organismo capaz de interferir diretamente nas práticas dos Pré-Vestibulares Comunitários que lhe deram origem, funcionando mais como um espaço horizontalizado de troca e diálogo.

Outro aspecto da prática dos Pré-Vestibulares Comunitários que é importante destacar refere-se à decisão política ou impossibilidade funcional deste modelo

² A relação vertical no interior das redes de Pré-Vestibulares se dá à medida que há um organismo central apresentando diretrizes para a formação dos núcleos.

específico em atender a crescente demanda por preparação para o vestibular, negligenciada pelo Estado através do sucateamento da educação pública, e junto a qual o modelo de Pré-Vestibulares Populares se expandiu. Em determinada altura, esta demanda representou uma brecha para uma política pública de caráter duvidoso: o governo do Estado da Bahia, em detrimento de um sério esforço político para a melhoria do ensino público, instituiu através dos Decretos nº. 8.080, de 11 de dezembro de 2001 e nº. 8.583, de 14 de julho de 2003 (ratificados depois pelo Decreto nº. 9.149 de 23 de julho de 2004) o programa “Universidade para Todos”, promovendo cursos pré-vestibulares com financiamento da Secretaria de Educação do Estado e oficializando uma prática surgida com o intuito de reparar o vazio educacional deixado pelo próprio Estado.

Diferentemente dos cursos Pré-Vestibulares de cunho popular e comunitário, que têm como características estruturantes serem “*espaços de exercício de cidadania ativa, ambientes escolares não formais, mas que objetivam o êxito no ingresso em universidade e locais comunitários de reforço à escolaridade secundária*” (CARVALHO, 2006, p. 314), o programa “Universidade para Todos”, cujas primeiras turmas iniciaram em 2003, resume-se a uma mera replicação de conteúdos para o vestibular, sem refletir necessariamente um engajamento político e social.

Este quadro é ainda mais preocupante porque além de guardar uma série de limitações dos Pré-Vestibulares Populares e Comunitários – como, por exemplo, se utilizar de estudantes em processo de gradua-

ção como quadro docentes, sem um acompanhamento pedagógico mais sistematizado –, a “Universidade para Todos” acaba por abortar um aspecto positivo da experiência dos mesmos: a saber, a emergência de uma prática de educação não-formal, que ressignifica o fazer pedagógico através da atuação política e auto-organização. Assim, dentro da lógica imposta pelo governo no programa “Universidade para Todos”, as ações além das turmas de preparação para o vestibular – elemento potencial mais fecundo do modelo de Pré-Vestibulares Comunitários e Populares – ficam sufocadas.

A característica de autonomia e independência, que marcou a Cooperativa Educacional Steve Biko em seu surgimento³, pode ser um dos determinantes para o modelo mais espontâneo e atomizado dos Pré-Vestibulares Comunitários. Este modelo resultou numa expansão mais lenta da prática de Pré-Vestibulares e impediu uma ampla ocupação da demanda por preparação para o vestibular com um expressivo movimento político e social que, pela sua existência, já de alguma maneira expõe o racismo e sucateamento do sistema educacional do país:

A Cooperativa Educacional Steve Biko surgiu por iniciativa de estudantes e professores negros, como o objetivo de fortalecer a luta contra o racismo [...]. É uma proposta autônoma e independente, não tendo vínculo orgânico ou político. Os organizadores são das mais diversas origens [...], entretanto todos se identificam com o objetivo de combater o racismo e contribuir para a

³ Atualmente, seguindo uma proposta de gestão diferente do cooperativismo inicial, a “Steve Biko” configura-se como um Instituto Cultural.

afirmação dos jovens negros. (CO-OPERATIVA EDUCACIONAL STEVE BIKO, 1993, apud NASCIMENTO, 2000, p. 70)

A ausência, em seu surgimento, de vínculos orgânicos com universidades, igrejas, partidos e outras instituições de grande envergadura é um outro aspecto que colaborou para a contenção de crescimento do modelo de Pré-Vestibulares Comunitários. Alternativamente, a limitada expansão da prática de Pré-Vestibulares Comunitários decorre também da sua baixa dinamização por parte de muitas organizações de Movimento Negro – campo político de origem do modelo de Pré-Vestibulares na Bahia, como aponta a referência a Steve Biko:

O INSTITUTO CULTURAL STEVE BIKO, nome dado em homenagem ao líder negro sul-africano Bantu Stephen Biko - Steve Biko -, principal idealizador do movimento de Consciência Negra, que morreu em 12 de setembro de 1978 por consequência das torturas sofridas nas prisões do Estado Racista do Apartheid na África do Sul, surgiu em julho de 1992, por iniciativa de professores e estudantes afro-brasileiros, com o objetivo de fortalecer a luta contra a discriminação racial através de uma ação concreta: criar e oferecer as condições possíveis e necessárias para a ascensão social da comunidade negra de baixa renda.

Para auxiliar nesse processo, vem desenvolvendo atividades buscando a reconstrução da identidade étnica, da autoestima e cidadania dos afro-brasileiros em um contexto de formação política e educacional. Trata-se de uma proposta autônoma e independente, não tendo vínculo or-

gânico ou político com nenhuma outra entidade; aliando-se ideologicamente, no entanto, com todas as organizações ou pessoas que trabalham pela eliminação das desigualdades étnico-sociais. [...]

Fundado em 31 de julho de 1992, o Instituto é fruto da preocupação de jovens negros ativistas da luta contra o racismo e oriundos de comunidades negras, com a ausência da população afro-descendente na universidade. O Instituto foi a primeira organização do cenário nacional a ter como missão a luta pela garantia do acesso dos afro-descendentes à Universidade. Esses jovens negros universitários, reconheceram a Universidade como um espaço de poder que precisava ser disputado pelos afro-descendentes. A juventude negra que superou as barreiras do acesso, percebeu a importância de que a população afro-descendente acessasse o mundo acadêmico e se apropriasse criticamente do conhecimento hegemônico que circula na universidade como estratégia necessária para uma inserção mais digna e mais igual na sociedade brasileira. (INSTITUTO CULTURAL STEVE BIKO, 2004)

O papel de Steve Biko enquanto importante sujeito histórico e expoente na luta do povo negro em África é emblemático. Comumente associado ao chamado Nacionalismo Negro, Biko empenhou-se - além do combate ao sistema de Apartheid - em ações concretas de auto-organização nas comunidades negras da África do Sul. Sua conduta repercute ainda hoje na prática política de negras e negros de todo mundo e veio a se constituir como uma referência central no processo de constituição do Quilombo Cabula, tornando-se - ele e as orga-

nizações por ele integradas⁴ - uma influência em termos de atuação política e reflexão teórica para o Quilombo Cabula, ainda que guardadas as disparidades e semelhanças entre o Brasil contemporâneo e a África do Sul das décadas de 60 e 70, então sob um regime declarado de Apartheid.

O pensamento de Biko (1990) acerca da Consciência Negra - isto é, o reconhecimento por parte das pessoas negras da necessidade de agregarem-se coletivamente em torno daquilo que as torna objeto do racismo: sua negritude - figura como central para a ação do Quilombo Cabula. Assim, aspectos como autonomia psicológica, política e econômica são apontados como caminhos a serem trilhados em busca da autodeterminação para as comunidades negras:

Fazendo parte de uma sociedade exploradora, na qual muitas vezes somos o objeto direto da exploração, precisamos desenvolver uma estratégia em relação à nossa situação econômica. Temos consciência de que os negros ainda são colonizados, mesmo dentro das fronteiras da África do Sul. Sua mão-de-obra barata tem ajudado a fazer da África do Sul aquilo que é hoje. Nosso dinheiro, que vem das cidades segregadas, faz uma viagem só de ida para as lojas e para os bancos dos brancos, e a única coisa que fazemos durante toda a nossa vida é pa-

gar para os brancos, seja com nosso trabalho, seja com nosso dinheiro. As tendências capitalistas de exploração, unidas à evidente arrogância do racismo branco, conspiram contra nós. Por esse motivo agora sai muito caro ser pobre na África do Sul. São os pobres que vivem mais longe da cidade, e por isso têm de gastar mais dinheiro com o transporte para ir trabalhar para os brancos; são os pobres que usam combustíveis dispendiosos e impróprios, como a parafina e o carvão, porque o branco se recusa a instalar eletricidade nas áreas dos negros; são os pobres que são governados por muitas leis restritivas mal definidas e que, por isso, têm de gastar mais dinheiro em multas por causa de transgressões "técnicas"; são os pobres que não têm hospitais e assim têm de procurar médicos particulares, que cobram honorários exorbitantes; são os pobres que usam estradas não asfaltadas, têm que andar longas distâncias e, por isso, têm de gastar muito com mercadorias como sapatos, que sofrem muitos estragos; são os pobres que precisam pagar pelos livros dos filhos, enquanto os brancos os recebem gratuitamente. Não é necessário dizer que são os negros que são pobres.

Portanto, temos de estudar de novo como usar melhor o nosso poder econômico, por menor que pareça ser. Precisamos examinar seriamente as possibilidades de criar cooperativas de negócios cujos lucros sejam reinvestidos em programas de desenvolvimento comunitário.

Deveríamos pensar em medidas como a campanha "Compre de Negros", que certa vez foi sugerida em Johannesburgo, e estabelecer nossos próprios bancos em benefício da comunidade. O nível de organização entre os negros só é baixo por-

⁴ Steve Biko foi fundador e primeiro presidente da SASO - South African Students Organization, isto é: Organização dos Estudantes Sul-Africanos. Após ser banido pelo governo de Apartheid, ele se envolveu em ações comunitárias, como a clínica comunitária Zanempilo e o Zimele Trust Fund, fundo que visava prover auxílio e suporte a ex-prisoneiros políticos e suas famílias.

que permitimos que seja assim. Agora que sabemos que estamos por nossa própria conta, temos obrigação estrita de atender a essas necessidades. (BIKO, 1990, pp. 119-120)

Sendo uma organização de proposta comunitária - isto é, enfocando especificamente a realidade das comunidades negras empobrecidas - o Quilombo Cabula estabeleceu como principal ação o Curso Pré-Vestibular. Devido a sua perspectiva de autonomia política e econômica, o Quilombo Cabula buscava se manter através da cooperação de suas e seus integrantes - estudantes, professoras e professores -, esta colaboração não é de caráter compulsória e se dá através de contribuições com trabalho e recursos, sendo as necessidades financeiras do curso - como equipamentos, materiais de consumo e permanentes, suporte didático, passagem de professoras e professores caso necessitem, aluguel do espaço das aulas, contas de água e energia, etc. - supridas através deste esforço conjunto. Por ser completamente voluntária, a contribuição financeira não é critério de participação nas aulas e atividades do pré-vestibular do Quilombo Cabula.

Surgido em 2003, a partir da articulação de moradores da área do Cabula, especialmente do bairro da Engomadeira, e de jovens de outras comunidades que conseguiram acessar a universidade, o Quilombo Cabula se constituiu como uma frente de atuação comunitária que atuava de forma geminada com o Núcleo de Estudantes Negras e Negros Ubuntu, cuja frente de atuação era a UNEB, universidade sediada vizinha à comunidade da Engomadeira. Quan-

do, junto com outras e outros jovens negros, fundamos as duas organizações, nosso intento era que elas viessem a se retroalimentar: o Ubuntu fortalecendo a vivência de estudantes negras e negros na universidade e os remetendo para a ação de comunidade no Pré-vestibular e o Pré-vestibular do Quilombo Cabula preparando acadêmica e politicamente jovens negras e negros das comunidades para ingressar na universidade e se *aquilombar* nos espaços acadêmicos por meios de núcleos negros estudantis, visando assim formar um círculo virtuoso.

Para além da estratégia de auto-inscrição na universidade, o Pré-Vestibular mantido pelo Quilombo Cabula almejava desde o início estimular a auto-organização na comunidade da Engomadeira e, posteriormente, em outras comunidades da região. Neste sentido, o senso de territorialidade apresentou-se desde muito cedo como parte importante da perspectiva de atuação do "Quilombo", como costumeiramente passou a ser chamado o Quilombo Cabula por suas e seus integrantes. No processo de formação do grupo, a territorialidade e ancestralidade desempenharam um papel decisivo na formação da identidade das jovens e dos jovens que moram e estudam na região do Cabula.

Mesmo localizado no centro geográfico de Salvador, o chamado Miolo, o Cabula sofreu um processo de periferização que marca negativamente seu desenvolvimento urbano e a sua representação social na cidade. Segundo CASTRO (2001), "cabula" é uma palavra das chamadas línguas banto, derivada do termo "kimbula", do idioma Kikongo. Seu significado tem sido apresentado como "segredo", "local sagrado" e tam-

bém como um tipo de toque religioso. A oralidade tem atribuído à região do Cabula antiga presença quilombola. O modelo de ocupação territorial mais recente se centrou em aparelhos estatais de vigilância e controle, tais como o quartel do 19.º Batalhão de Caçadores do Exército Brasileiro, a Penitenciária Lemos Brito, hoje o maior complexo penitenciário do estado, e os Conjuntos Habitacionais de Oficiais da Polícia Militar.

Em contraposição às práticas excluídas mantidas e/ou permitidas pelo Estado brasileiro, a história quilombola da região fornece uma possibilidade para a reestruturação da identidade negra de seus moradores e moradoras. O estigma de “negro” imputado pelo sistema escravista europeu à população de origem africana é, assim, ponto de partida para um processo de ressignificação da identidade e lugar histórico para estas populações.

Esta ressignificação identitária e territorial é apresentada como um dos temas centrais pela prática e discurso do Quilombo Cabula. Enfocando elementos de auto-organização das comunidades, de produção de saber e conhecimento e de valorização das tradições e culturas de origem africana, o curso pré-vestibular mantido pelo Quilombo Cabula se configurou como o espaço para a elaboração de uma experiência educacional que combina formação acadêmica - para acesso à universidade - e política - no sentido de busca de soluções para as duras realidades enfrentadas pelas comunidades onde o Quilombo está inserido.

O primeiro ano do curso, que funcionou nas dependências de uma associação de moradores da Engomadeira fundada nos anos 1980, foi muito restrito em termos de

aulas oferecidas e estrutura organizacional, sendo o primeiro problema relativamente superado já no ano seguinte, em 2004, ano no qual foram mobilizados novos professores e professoras que passaram a colaborar no curso pré-vestibular. Apenas no final de 2005 a estrutura, até então de caráter espontâneo e informal, passou por modificações, incorporando as chamadas “Assembleias”, momentos de discussão e deliberação coletiva que começaram a ocorrer mensalmente a partir do ano de 2006. Neste mesmo ano, visando responder à expectativa de uma atuação em diversas comunidades do entorno, uma turma de pré-vestibular do Quilombo Cabula passa a funcionar também na comunidade de Mata Escura, outro bairro do Cabula. A expansão para mais uma comunidade representou uma demanda maior de trabalho para as pessoas que integravam o Quilombo Cabula, a isso se somou divergências de caráter político e ideológico que culminaram numa alteração da configuração interna do grupo. Em fins de 2006, o Quilombo Cabula reestrutura sua dinâmica, de maneira a estabelecer princípios organizacionais mais sólidos sobre os quais pudesse fundamentar sua prática coletiva e a de suas/seus integrantes.

Apesar de contar com vivência, ações e acúmulos em todos os anos anteriores é no ano de 2007, período em que foi desempenhada mais diretamente a pesquisa que deu origem à dissertação, que o Quilombo Cabula passa a uma construção mais sistematizada de sua própria atuação. Neste ano Pré-Vestibular mantido pela organização passou a funcionar em locais alugados por docentes e discentes, já que a associação de moradores que cedia o espaço apresentou a

impossibilidade da continuidade do trabalho em suas dependências.

À estrutura colegiada e horizontal de tomada de decisões – originalmente baseada nas chamadas “Assembleias”, e posteriormente nas “Reuniões Gerais” – soma-se a prática das comissões – espaços de execução das determinações coletivas – que foram assim definidas: a comissão de administração, responsável pela manutenção e controle material e financeiro da organização; a comissão de comunicação, que cuidava do trânsito formal de informações dentro do Quilombo Cabula; e a comissão pedagógica, que responderia pela coordenação do trabalho pedagógico e acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem no Pré-Vestibular. Foram estabelecidos também os “Encontros de Formação”. Assim como as “Reuniões Gerais”, que respondiam às demandas de deliberação política coletiva, os “Encontros de Formação” eram voltados a todas e todos os integrantes do Quilombo Cabula com periodicidade bimestralmente; nele, formação teórica ou política ligadas a aspectos de longa duração no escopo da organização eram tratados por professores, professoras, integrantes de comissões e estudantes da maneira mais horizontal possível.

De maneira geral, o Pré-Vestibular do Quilombo Cabula encontrou limitações técnicas e pedagógicas similares a outros Pré-Vestibulares Comunitários e Populares. Dentre elas, gostaríamos de destacar: 1) a assimetria educacional no corpo discente, que agregava desde estudantes ainda cursando o ensino médio, até estudantes que já haviam saído do espectro da educação formal há mais de duas décadas – período às

vezes maior que a idade de alguns de docentes!; 2) a evasão de estudantes, especialmente devido às dificuldades na trajetória educacional e a insegurança ante o vestibular: algumas vezes as/os estudantes não se sentiam preparados e preparadas, outras vezes não foram atendidos por programas de isenção da taxa de inscrição para o vestibular e não dispunham do recurso financeiro para pagar as taxas cobradas para se inscreverem, outro elemento que colabora para a evasão é a condição de precarização do trabalho das/dos estudantes, que ficam à mercê da informalidade profissional; 3) a formação acadêmica ainda inconclusa e a dificuldade por parte do corpo docente em acompanhar os requisitos dos vários exames vestibulares, que possuíam de formatos diferentes; isto, somado a uma considerável rotatividade de professoras e professores durante o ano letivo, contribuiu para um rendimento global insatisfatório: por vezes estudantes estão bem preparados no modelo e conteúdo do vestibular de uma universidade em uma das disciplinas, e, em outra, o enfoque foi um exame diferente, como bem demonstra SANTOS (2005). Estas condicionantes ao processo de ensino-aprendizagem experimentado no Pré-Vestibular do Quilombo Cabula forçou uma ampliação na busca por metodologias educacionais e propostas curriculares que, enquanto opções e concepções pedagógicas, fornecessem respostas às demandas apresentadas pela realidade do/no curso. Esta dinâmica dialógica se assemelha a de outras experiências e práticas educacionais apontadas por CARVALHO (2006) como fazeres de cursos pré-vestibulares comunitários enquanto:

(...) movimentos sociais de comunidades e grupos de excluídos e pobres, lutando por cidadania ativa, defesa da diversidade, empoderamento político e cultural, atuando em geral sob condições objetivas bastante precárias de uma paraescolarização compensatória e de ações inclusivas, com recursos humanos, físicos, financeiros e técnicos bastante limitados. Em contraponto a essas determinações socioeconômicas macroestruturais, há a pressuposição de que os fatores técnico-pedagógicos encontram espaços para se tornar dialeticamente condicionantes, não apenas condicionados. (CARVALHO, 2006, p. 302)

É por esta dupla face, de condicionantes e condicionados, que afirmamos que as análises acerca das possibilidades e limitações da prática de um Pré-Vestibular Comunitário não têm passado despercebidas pelas/os integrantes do Quilombo Cabula, que procuraram reverter o quadro desfavorável, porém não sem dificuldades. SANTOS (2005) nos traz uma importante contribuição para a reflexão acerca dos condicionantes pedagógicos nos Pré-Vestibulares Comunitários e Populares, lembrando que nestes:

(...)a contradição é marcante pela própria natureza do vestibular, eivada de intenções políticas e especificidades pedagógicas que lhe conferem status de signo emblemático dos mecanismos de seleção e de exclusão social e escolar. Cabem aqui alguns apontamentos sobre esta dupla face do vestibular. O vestibular na verdade é, ao mesmo tempo, o elo de articulação entre níveis diferenciados de ensino – os níveis básico (fundamental e médio) e su-

perior – e um ponto de tensão social. Enquanto forma de articulação entre níveis de ensino, introduz a competição na definição da continuidade da trajetória escolar. Não é apenas uma avaliação a partir de objetivos a serem alcançados, mas uma disputa entre candidatos, onde o importante não é apenas o rendimento de cada um, mas a comparação/competição entre eles. As articulações entre outros níveis de ensino não se dão da mesma forma, com um exame de seleção – algo que é socialmente cristalizado e legítimo para um sujeito ingressar numa universidade, fato que difere substancialmente de fórmulas adotadas em outros países. Ou seja, não há a “acreditação automática” da formação adquirida nos níveis precedentes, princípio que rege as articulações anteriores entre níveis e entre séries (onde o regime é seriado). Pode-se argumentar que não há vagas para todos, e daí a competição na seleção, mas, acreditamos aqui que o que norteia a necessidade e a forma como esta seleção se dá não é a escassez de vagas, mas a função da universidade na reprodução das hierarquias sociais. (SANTOS, 2005, p. 63)

O Pré-Vestibular mantido pelo Quilombo Cabula também guardava a contradição entre a preparação para o vestibular – definida a partir de determinantes políticos como mais “instrumental” ou “técnica” – e o processo de formação política/emancipatória e valorização identitária. A expressiva contradição – não necessariamente dada ou natural – acerca da dimensão política de busca por emancipação e da dimensão técnica e imediata de transpor o vestibular e atingir a universidade torna-se ainda mais acentuada quando passamos a

considerá-la sob a luz das trajetórias, sonhos e expectativas de vida daquelas e daqueles que, apartados e apartadas da universidade, lutam para participar dela. Como tentativa de equacionar este dilema e no compromisso de reelaborar a prática educacional a partir do cotidiano – isto é, vinculada à realidade de vida das pessoas que estavam estudando no curso - o Quilombo Cabula desenvolveu seu currículo com espaço específico⁵ dedicado à reflexão acerca da história, cultura e tradições dos povos de origem africanas no mundo, bem como de questões referentes às comunidades onde vinha atuando. Como um trabalho que buscava complementar a formação política realizada transversalmente no conjunto das disciplinas ofertadas e nas Reuniões Gerais e Encontros de Formação do Quilombo Cabula, estabeleceu-se os Estudos em Base Africana, que consistia em uma abordagem multirreferencial e multidisciplinar tomando como fundamento as experiências a partir de África.

Desenvolvida a partir dos acúmulos históricos das diversas organizações de luta negra, especialmente inspirada na disciplina de CCN - Cidadania e Consciência Negra do Pré-vestibular da Steve Biko, os Estudos em Base Africana foram estabelecidos em 2005, se aprimorando a partir da prática comunitária e lentamente convergindo para o que

⁵ A construção de espaço de reflexão é uma característica comum a muitos Pré-Vestibulares Comunitários e Populares, apesar da função e conteúdo destes espaços diferirem de acordo com os projetos político-pedagógicos de cada Pré-Vestibular em particular. Exemplos desta prática de “disciplinas alternativas” são a disciplina CCN – Cidadania e Consciência Negra -, mantida pelo Instituto Cultural Steve Biko e a disciplina de Cidadania e Cultura, mantida pelo PVNC.

viríamos a constatar como a abordagem da Afrocentricidade, sistematizada originalmente por Molefi Kete Asante em 1980, mas ainda inacessível para as pessoas que compunham o Quilombo Cabula por barreiras idiomáticas e de acesso à literatura. Com base em influências remotas e experiências comuns, pode-se dizer que a concepção de Base Africana encaminhava-se para desdobramentos similares aos quais a afrocentricidade havia estabelecido anteriormente.

Segundo ASANTE (2014), a Afrocentricidade se constitui como um modo de pensamento e de ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos são predominantes. Isto implica, em termos teóricos, em posicionar o povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos; em outras palavras, ela é o processo pelo qual uma pessoa busca localizar ou relocalizar fenômenos e experiências africanas no contexto da agência Africana. Já em termos de ação e comportamento, a Afrocentricidade é a aceitação/observância da ideia de que tudo o que de melhor serve à consciência africana se encontra no cerne do comportamento ético. Neste sentido, a Afrocentricidade busca promover os melhores interesses dos povos africanos.

Desafiando a arrogante premissa de que a cultura européia está no centro da compreensão do mundo, constituindo-se como o padrão ou norma universal da experiência humana, a afrocentricidade se dispõe a restaurar valores civilizatórios africanos como quadro de referência para as pessoas africanas. A experiência africana é, assim, o ponto de partida no qual as pessoas de origem africana pisam para interagir com

o mundo. A noção de que África é o fundamento primeiro da experiência das pessoas de origem africana foi um dos desdobramentos nascidos da prática do Quilombo Cabula que convergiu com os princípios afrocêntricos.

Outro aspecto que é caro à prática desenvolvida nos Estudos em Base Africana e que coincide com as premissas de uma educação afrocentrada é indicado por Madhubuti quando afirma que esta:

utiliza preceitos culturais africanos e afro-diaspóricos, processos, leis e experiências para resolver, orientar e entender a dinâmica humana em relação ao processo educativo. Ela representa o fato de que como seres humanos, as pessoas de ascendência africana têm o direito e a responsabilidade de centrar-se em suas em suas próprias experiências culturais e possibilidades para, através deste processo de "recentramento", reproduzir e refinar o melhor de si mesmas. (MADHUBUTI, Haki R., 2012, p. 4)

Aquilo que na afrocentricidade chamamos de "recentramento" é o desafio para as pessoas de origem africana de restaurar o melhor da cultura africana ancestral, atualizando-a, e usar isto como base para a construção de um presente e futuro em seus próprios termos. Assim, a afrocentricidade toma a experiência social e cultural africana como referência final para os povos africanos. Conforme aponta Karenga *apud* MAZAMA (2009,) as mais centrais características culturais africanas são: 1) centralidade na comunidade; 2) respeito à tradição; 3) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; 4) harmonia com a natureza; 5) natu-

reza social da identidade individual; 6) veneração dos ancestrais; 7) unidade do ser.

No esforço de produzir uma cultura e comunidade africanas renovadas, a experiência do Quilombo Cabula e a Afrocentricidade se irmanam na valorização de práticas pedagógicas que estimulem as e os estudantes a:

pensar criticamente e questionar tudo, compreender a história, dar bons exemplos e aceitar críticas justas, praticar um estilo de vida que valorize a herança e as tradições afro-americanas e seja orientado pelos valores facilitarão o desenvolvimento presente e futuro do povo africano, aprender a ser autocrítico e reconhecer que os valores africanos são tão justos e corretos como aqueles que os praticam. (MADHUBUTI, Haki R., 2012, pp. 1-2)

Aquilo que vinha de forma relativamente orgânica sendo desenvolvido a partir da prática dentro do contexto do Quilombo Cabula nos Estudos em Base Africana encontrou, quando a superação de barreiras por meio das primeiras traduções, do maior acesso via internet e a diminuição dos impeditivos idiomáticos, reflexo na abordagem da Afrocentricidade. Se considerarmos aspectos gerais da unidade cultural africana conforme aponta DIOP (1991) e MOORE (2005, 2006, 2007), bem como as trocas entre Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez com Molefi Asante quanto da sistematização da Afrocentricidade nos anos de 1980 (ASANTE, 2014), isto não é de surpreender. Em muitos sentidos, a prática experimentada no Quilombo Cabula foi um percurso em direção à abordagem afrocêntrica. A busca por se constituir como sua própria referência e suplantando a opressão acompanha os

povos de origem africana onde quer que estes venham enfrentando a chaga do racismo e da dominação racial. Por meio da Afrocentricidade, do Quilombismo, dos Estudos em Base Africana ou de outros dispositivos teóricos e sociais similares desenvol-

vidos por africanas e africanos ao longo da história ecoa um chamado ancestral que nos convoca a falarmos em nosso próprio nome!

Referências

ANI, Marimba. **Yurugu: An African-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior**. New Jersey: Africa World Press, 1994.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: A teoria da mudança social**. Afrocentricidade Internacional, Rio de Janeiro, 2014.

BIKO, Steve. **Eu escrevo o que quero**. São Paulo: Ática, 1990.

CANDAU, V. M; GABRIEL, Carmen Teresa Anhor. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: **23 Reunião da ANPED**, 2000, Caxambu. Anais da 23ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2000.

CARVALHO, José Carmelo Braz de; ALVIM FILHO, Hélcio; COSTA, Renato Pontes. (Org.). **Cursos Pré-Vestibulares Comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2005.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cad. Pesqui.** [online]. 2006, vol.36, n.128, pp.299-326. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200011>>. [Acessado em 14/10/2007]

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

DIOP, Cheikh Anta. **Civilization or Barbarism**, Lawrence Hill Books, Brooklyn, 1991.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. O acesso de negros às universidades públicas, in: **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Org. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. pp. 193 a 216

INSTITUTO CULTURAL STEVE BIKO, Salvador, 2004. Disponível em: <<http://www.stevebiko.org.br/principal/index.php?servico=1&cod=8>>. [Acessado em 14/10/2007]

MACHADO, Vanda. Mitos dos orixás - Uma perspectiva para educação de sujeitos autônomos e coletivos. **Anais do II CONGRESSO DE PESQUISADORES NEGROS**. Universidade Federal de São Carlos - São Paulo. Agosto de 2002.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.

MOORE, Carlos. **Novas bases para o ensino de História da África no Brasil**. Salvador, 2005.

_____. Para uma nova sociedade globalmente inclusiva, baseada nas lógicas de solidariedade. Salvador, 2006. Disponível em: <www.icsw32finalreport.com/portug/conferences/18_07_PDF/carlos_moore.pdf>. [Acessado em 10/01/2007].

_____. **O Racismo através da história**: da antiguidade à modernidade. Salvador, 2007. Disponível em: <http://ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/Moore_Racismo_atraves_da_historia.pdf> [Acessado em 06/11/2007].

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Movimentos Sociais, anti-racismo e educação**: os cursos pré-vestibulares para negros e carentes, 2000. Disponível em: <<http://www.alexandrenascimento.com>>. [Acessado em 22/10/2007].

PETRUCCELLI, J. L. **Mapa da Cor no Ensino Superior Brasileiro, Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira - UERJ**, Rio de Janeiro: 2004

PVNC. **Carta de Princípios do PVNC**. Rio de Janeiro. 1998. Disponível em: < www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1009.pdf>. [Acessado em 06/11/2007].

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. Pré-Vestibulares Populares: Dilemas Políticos e Desafios Pedagógicos. In: José Carmelo Carvalho; Hélcio Alvim Filho; Renato Pontes Costa. (Org.). **Cursos Pré-Vestibulares Comunitários**: Espaços de Mediações Pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2005, pp. 188-204.

Recebido em: 05/06/2019
Aprovado em: 31/10/2019