



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

ALBA LÍGIA DE ALMEIDA SILVA

**A (CONS) CIÊNCIA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E ÉT(N)ICA NA
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O (A) NEGRO(A) EM
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA**

**JOÃO PESSOA
2009**

ALBA LÍGIA DE ALMEIDA SILVA

**A (CONS) CIÊNCIA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E ÉT(N)ICA NA
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O (A) NEGRO(A) EM PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal da Paraíba – Linha de pesquisa "Memória, Organização, Acesso e Uso da Informação" – como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ciência da Informação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mirian de Albuquerque Aquino

**JOÃO PESSOA
2009**

S586c

Silva, Alba Lúgia de Almeida

A (cons) ciência da responsabilidade social e ét(n)ica na produção de conhecimento sobre o (a) negro(a) em programas de pós-graduação da universidade federal da Paraíba / Alba Lúgia de Almeida Silva. – João Pessoa: PPGCI-UFPB, 2009.

137f.

Orientadora: Mirian de Albuquerque Aquino

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2009.

1. Responsabilidade Social. 2. Ciência da Informação 3. Produção de Conhecimento 4. Racismo. I. Título

CDU: 316.663

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Alba Lúgia de Almeida Silva. CRB-15/0009

ALBA LÍGIA DE ALMEIDA SILVA

**A (CONS) CIÊNCIA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E ÉT(N)ICA NA
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O (A) NEGRO(A) EM PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

APROVADA EM: ____/____/2009

BANCA EXAMINADORA

**Profª Drª Mirian de Albuquerque Aquino – PPGCI/UFPB
Orientadora**

**Prof. Dr. Carlos Xavier de Azevedo Netto – PPGCI/UFPB
Examinador**

**Prof. Dr. José Antonio Novaes da Silva – PPGCR/UFPB
Examinador**

**Profª Drª Joana Coeli Ribeiro Garcia – PPGCI/UFPB
Examinadora**

“A Deus, nosso Pai, que é todo Poder e Bondade”
& Santa Teresinha do Menino Jesus pela chuva de
rosas e bênçãos em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A minha família que sempre foi a minha base, meu porto seguro. Aos (as) meus (minhas) irmãos (ãs) pela torcida e incentivo constante. Em especial ao meu irmão Alex Darlan por ter me “assumido a responsabilidade de um pai”;

A minha mãe Eunice, que sempre me apoiou e hoje [...] mesmo sem entender o que está acontecendo (por ter *Mal de Alzheimer*) tenho certeza que ficaria feliz com mais uma etapa da minha vida acadêmica e profissional concluída;

Ao Meu pai Ruy (*in memoriam*), apesar do “distanciamento” em vários aspectos e momentos da minha vida, ficaria orgulhoso;

A Professora Doutora Mirian de Albuquerque Aquino pela receptividade ao aceitar ser minha orientadora. Profissional de admirável competência e Pesquisadora insaciável. Agradeço o acolhimento durante todo o processo, o incentivo, os ensinamentos, os “sermões”, os conselhos e por entender os meus entraves. Não poderia esquecer o “momento *capuccino*” e que ainda teremos muitos pela frente. Agradeço também o companheirismo e a amizade que floresceu durante a orientação;

Ao meu namorado Guilherme Ataíde Dias ☺ por não deixar de acreditar em nenhum momento em mim. Pelo incentivo diário, conselhos, orientações, carinho, afeto e por permanecer ao meu lado me dizendo sempre que “o sol estava sorrindo para mim”... etc, etc, etc, etc, etc...;

A Graça A. Dias (Gracinha) pela torcida, carinho e mimos durante o mestrado.

A minha Equipe da Biblioteca da Faculdade Potiguar da Paraíba (FPB): Angélica Tayse, Dayvlla Vasconcelos e Selma Duarte pelo excelente trabalho em equipe, por entenderem minhas ausências e muitas vezes os meus “enjôos”.

Ao Professor Sílvio de Mendonça Furtado (Diretor Geral da FPB) pelo apoio, não medindo esforços e compreendendo minhas ausências.

Aos colegas da minha Turma do Mestrado, que tive o prazer de conviver durante o curso, além de me confiarem a Representação Discente. Novas amizades foram construídas durante este percurso;

As minhas amigas Mônica Paiva (sempre presente) e **Danielle Harlene** (me dizendo a todo o momento que “Deus é fiel” [...] e é mesmo);

Aos colegas do GEINCOS/UFPB por compartilharem comigo experiências, alegrias e conquistas. Em especial a Leyde Klébia, Jobson e Sérgio pelas informações coletas para fazerem parte desta pesquisa;

A Sérgio Santana pela amizade e arte da capa;

A Henry Pôncio pela amizade, carinho e disponibilidade (sempre);

A Antônio Araújo (Secretário do PPGCI), pela atenção, paciência e presteza;

Aos Coordenadores do PPGCI (Profa. Dr^a Isa Freire e Prof. Dr. Guilherme Ataíde Dias) e aos demais professores do Programa pelo apoio necessário;

Ao Professor Doutor Gustavo Henrique de Araújo Freire por ter me acolhido como *Aluna Ouvinte* me dando a oportunidade de participar das discussões em sala. Agradeço ainda pela atenção, palavra amiga, generosidade, respeito e carinho com que sempre me tratou durante essa jornada;

A Professora Doutora Dulce Amélia por ter participado como Aluna Especial da sua Disciplina no PPGCI;

A Professora Dr^a Joana Coeli Ribeiro Garcia por aceitar participar da minha Banca, não se importando com o pouco tempo para ler este trabalho. Agradeço também o carinho, o respeito, a generosidade desde a graduação até o mestrado, bem como a amizade que floresceu durante estacaminhada;

Ao Prof. Dr. Carlos Xavier por participar da minha Banca e pelas valiosas contribuições, pela paciência, delicadeza, respeito e carinho que sempre me tratou.

Ao Prof. Dr. Antonio Novaes pela participação na minha Banca e suas valiosas contribuições. Agradeço também pela atenção e receptividade.

A Diretoria da Biblioteca Central da UFPB; As Bibliotecas Setoriais do CCSA, CE e CCHLA; NDIHR/UFPB;

A todos (as) que contribuíram de alguma maneira para a construção desse trabalho;
Assim, sou grata.

A responsabilidade [social da ciência] é o princípio primordial e norteador deste momento de utopias caídas e novos paradigmas levantados, no qual o ser humano busca desesperadamente categorias que o ajudem a continuar vivendo uma vida digna e que continue merecendo o nome de humana (BINGEMER, 2006, p. 19).

RESUMO

Investiga a produção de conhecimento acerca de negros (as) na memória da ciência da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), buscando entender a sua (in) visibilidade na cultura científica dessa instituição. O estudo objetiva compreender como o (a) negro (a) afrodescendente tem sido representado (a) na produção de conhecimento, armazenada na memória da ciência da (UFPB) centrando a análise dessa produção em diversos tipos de publicações como: dissertações, teses, artigos científicos entre outros. A partir de uma abordagem *quali-quantitativa* por possibilitar a compreensão do fenômeno estudado, ancorando-se no domínio dos estudos culturais da ciência e entendido como um conjunto de investigações referentes às práticas por meio das quais o conhecimento científico é articulado, o trabalho de campo da pesquisa contemplou cursos de pós-graduação de três centros: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Centro de Educação e o Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFPB (Campus I). O universo da UFPB foi escolhido como campo de pesquisa por armazenar uma parte considerável de fontes de informação em seus repositórios físicos/digitais as quais se relacionam à produção de conhecimento de seus (suas) pesquisadores (as), interessando-nos apenas os trabalhos que já se tornaram públicos na composição da memória da ciência dessa Instituição. Os dados foram coletados nas Bibliotecas Setoriais, Bibliotecas Particulares e nos *currículos lattes* dos (as) pesquisadores (as) que compõem os programas de pós-graduação desses centros. Constatou-se uma discreta produção de conhecimento sobre o tema em questão. Desse modo recomendamos que discussões, mesas redondas, seminários, debates, entre outros, sejam realizados para que a pesquisa científica nessa área possa evoluir, a fim de assumirmos a responsabilidade social e étnico-racial com o foco na produção de conhecimento acerca da problemática do (a) negro (a) na sociedade da informação. No que concerne à área da Ciência da Informação (CI) esperamos que este estudo contribua para a produção de novos conhecimentos a partir de um olhar social e interdisciplinar da CI, entendida como um efeito construído através das relações sociais em seus diferentes níveis e ambientes. Assim sendo, os profissionais da informação que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão comecem a ocupar seu lugar nas discussões, reflexões e análises nos grupos de pesquisa, salas de aula e laboratórios de pesquisa, pois a comunidade acadêmica precisa ser informada sobre o que se produz nesses ambientes, bem como tomar conhecimento da importância de uma Ciência em ação para todos (as) os (as) cidadãos (ãs).

Palavras-chave: Responsabilidade Social. Responsabilidade Social e Étnica. Produção de conhecimento. Racismo. Negros. Afrodescendente.

ABSTRACT

Investigate the production of knowledge about blacks in memory of science at Universidade Federal da Paraíba (UFPB), seeking to understand their (in)visibility in the scientific culture of this institution. The study aims to understand how the black African descent have been represented in the production of knowledge, stored in the memory of science at UFPB, focusing the analysis of production in different types of publications such as dissertations, theses, scientific articles and more. From a qualitative and quantitative approach for enabling understanding of the phenomenon, anchoring themselves in the field of cultural studies of science and understood as a set of investigations referring to the practices through which scientific knowledge is articulated, the fieldwork search contemplated postgraduate courses of three centers: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Centro de Educação e o Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFPB (Campus I). The universe of UFPB was chosen as a research field for storing a considerable amount of information sources in their physical/digital repositories which relate to the production of knowledge of their researches. Interesting to us only the jobs that already been made public in the composition of the memory of science in that institution. Data were collected in the Libraries Sector, Private Libraries and the curriculum lattes of the researchers that make up the postgraduate programs of these centers. There was a slight production of knowledge on the subject in question. Thus we recommend that discussions, workshops, seminars, debates, among others be held to the scientific research in this area can develop in order to assume social responsibility and ethnic-racial with focus on the production of knowledge about the problem of black people in the information society. Regarding the area of Science Information (SI), we hope this study contributes to the production of new knowledge from a social view and interdisciplinary of SI, understood as an effect constructed through social relations at different levels and environments. Therefore, the information professionals who develop teaching activities, research and extension begin to take their place in the discussions, reflections and analysis in the research groups, classrooms and research laboratories, because the academic community must be informed about what is produced in these environments, and be aware of the importance of a science in action for all the citizens.

Keywords: Social Responsibility. Social Responsibility Et(h)nic. production of knowledge. Racism. Black People. African Descent. University.

LISTA DE SIGLAS

BC – Biblioteca Central

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CE – Centro de Educação

CEPRAP - Centro Brasileiro de Pesquisas

CMB – Curso de Mestrado em Bblioteconomia

CMCI – Curso de Mestrado em Ciência da Informação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPESP - Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

GEINCOS - Grupo de Estudos Integrando Competências, Construindo Saberes e Formando Cientistas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

ITA – Instituto de Tecnologia da Aeronáutica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPGCI – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

PPGCR – Programa de Pós-Graduação em Ciência das Religiões

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História

PPGPS - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social

PPGS - Programa de Pós-Graduação em Sociologia

REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBPC - Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG – Universidade Federal de
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UNB – Universidade de Brasília
UNEF – Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIMONTES – Universidade Federal de Montes Claros
UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA HISTÓRIA DE HOMENS SEM (CONS) CIÊNCIA	27
2.1	DESCONSTRUINDO O EQUÍVOCO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EURODESCENDENTE	34
2.2	CONCEITOS: ambigüidades e contradições	39
2.3	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O (A) NEGRO (A): a reflexão e a crítica	42
3	RESPONSABILIDADE SOCIAL E ÉTICA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	45
3.1	PRODUZIR CONHECIMENTO É TER (CONS) CIÊNCIA DA RESPONSABILIDADE	52
3.2	PRODUZIR CONHECIMENTO É RESPONSABILIZAR-SE PELO CONHECIMENTO COMUNICADO	53
4	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA MEMÓRIA DA CIÊNCIA DA UFPB	57
4.1	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (PPGCI/CCSA)	60
4.1.1	A memória histórica do PPGCI	61
4.1.2	Produção de Conhecimento dos (as) Pesquisadores (as) do PPGCI/UFPB	64
4.2	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE/CE)	70
4.2.1	A memória histórica do PPGE	71
4.2.2	Produção de Conhecimento dos (as) pesquisadores (as) do PPGE/UFPB	75
4.3	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES (PPGCR/CCHLA)	77
4.3.1	A memória história de criação do PPGCR	78
4.3.2	Produção de conhecimento de pesquisadores (as) do PPGCR	80
4.4	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGH/CCHLA)	82
4.4.1	A memória histórica do PPGH	82

4.4.2	Produção de Conhecimento de Pesquisadores (as) do PPGH	83
4.5	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGL/CCHLA)	85
4.5.1	A memória histórica de criação do PPGL	85
4.5.2	Produção de Conhecimento de Pesquisadores do PPGL	86
4.6	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL (PPGPS/CCHLA)	88
4.6.1	A memória histórica do PPGPS	89
4.6.2	Produção de Conhecimento de Pesquisadores (as) do PPGPS	90
4.7	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA (PPGS/CCHLA)	91
4.7.1	A memória histórica do PPGS	92
4.7.2	Produção de Conhecimento de Pesquisadores (as) do PPGS	93
4.8	TEMAS MAIS PRIORIZADOS PELOS (AS) PESQUISADORES (AS) DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPB	94
4.8.1	A visibilidade do (a) negro(a) é uma responsabilidade social e ética na memória da ciência da UFPB	100
4.8.2	(Cons) ciência da Responsabilidade Social e Ética na Produção de Conhecimento	102
5	AFINAL, O QUE CONSIDERAR?	104
	REFERENCIAS	110
	APENDICES	123

1 INTRODUÇÃO

A responsabilidade social e ética da ciência [...] é o princípio primordial e norteador deste momento de utopias caídas e novos paradigmas levantados, no qual o ser humano busca desesperadamente categorias que o ajudem a continuar vivendo uma vida digna e que continue merecendo o nome de humana (BINGEMER, 2006, p. 19).

A epígrafe acima chama a nossa atenção para a responsabilidade social e ética na produção da Ciência, tomando como reflexão primeira as novas maneiras de se produzir o conhecimento, sem que nos apeguemos aos construtos universais, mas buscando formas mais conscientes de ver, escutar e se relacionar com o outro que fala, escreve, digita. Partindo dessa ideia, assumimos como fenômeno de estudo a relação (cons)ciência e responsabilidade social e ética, tendo como foco a produção de conhecimento acerca da problemática do(a) negro(a) afrodescendente na Universidade Federal da Paraíba.

Nesta dissertação, o conceito operacional de responsabilidade social e ética consiste no conjunto de atitudes assumidas por pesquisadores(as) estreitamente vinculados(as) à produção de conhecimento, entendendo a ética como um dever humano e social empenhado em ações que visem à inclusão de grupos socialmente vulneráveis, aceitando a ciência, a cultura e a tecnologia produzida por eles ao longo da história.

O que nos despertou interesse para escrever esta dissertação foi o fato de observar, por meio da revisão da literatura que trata das questões etnicorraciais e das discussões em eventos e grupos de pesquisa, que o tema é pouco considerado em uma grande parte das áreas do conhecimento e, principalmente, nas Ciências Sociais (Aplicadas) e nas Ciências Humanas dessa instituição, o que requer que os (as) pesquisadores (as) dirijam um olhar mais apurado para melhor conhecer a trajetória histórica dos grupos socialmente vulneráveis, sobretudo, a saga do(a) negro(a) africano(a) e do afrodescendente, a fim de possam realizar análises críticas, propor novas possibilidades de investigação (AQUINO, 2006; CUNHA JÚNIOR, 2004; LIMA, 2009; MOURA, 1988; MUNANGA, 1996; OLIVEIRA, 2009; SANTANA, 2008) e preencher essa lacuna.

A literatura recente mostra que, no Brasil contemporâneo, a atual condição do(a) negro(a), quando comparada com a situação vivida à época pelos(as) ancestrais escravizados(as), tende a demonstrar que já conquistaram certos benefícios em alguns setores da sociedade. Sabemos, no entanto, que essa melhoria não acontece para a maioria da

população negra (AQUINO, 2006; CUNHA JÚNIOR, 2003; LIMA, 2009; QUEIROZ, 2004; SANTANA, 2008; TELLES, 2003). A referência aos (às) ancestrais vincula-se à ancestralidade relacionada aos (às) africanos (as) e seus (suas) descendentes, numa intensa ligação com a memória, com a energia mística, com o sagrado, remetendo também aos mortos, à aldeia, ao quilombo, à cidade etc. (SECAD, 2006).

O Brasil é um país com uma população de aproximadamente 190 milhões de habitantes (IBGE, 2009) e dotado de uma economia diversificada, mas também se caracteriza como um território de grandes desigualdades sociais. No meio rural, a concentração de terras e as extensas áreas de produtividade convivem com pequenas propriedades. Não menos diferente é o meio urbano, onde saltam aos nossos olhos os bolsões de miséria, confrontando-se com a concentração de riquezas destinada a poucos(as) privilegiados(as). Mas não é só isso, temos dois grupos distintos no país: o mundo dos ricos e o mundo dos pobres, que apresenta um abismo racial e revela, estatisticamente, as reais condições de vida dessa população, onde os(as) brancos(as) são os(as) principais beneficiados (as) (MUNANGA; GOMES, 2007). São esses aspectos de “bagagens e de memórias” que revelam a “produção da identidade brasileira”, independente das políticas públicas destinadas aos(às) negros(as) neste atual governo para os diversos setores.

No que concerne à educação, dados do IBGE revelam que estão concentrados na população afrodescendente os maiores índices de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, sendo que 7,7% são brancos (as), 18,7%, pretos (as), e 18,1%, pardos (as). Se tomarmos como referência as pessoas que concluíram curso superior no Brasil, o percentual entre os brancos é de 10%, enquanto entre pretos é de 2,1%, e pardos, 2,4%.

No ensino superior, a maioria dos (as) alunos (as) negros (as) vai à universidade após uma longa jornada no mercado de trabalho, pois fazem o curso de graduação trabalhando e ingressam na pós-graduação também trabalhando. Esses fatos são parcialmente incompatíveis como a lógica de ingresso do candidato nos programas de pós-graduação e com as orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para esses programas (CUNHA JÚNIOR, 2003). Essa população experimenta a intensa desigualdade sociorracial, marcada pela falta de acesso à educação, à informação, à saúde e à habitação. Assim sendo, “não há sensibilidade diante da falta de acesso, de modo majoritário, da população afrodescendente aos direitos sociais mais elementares, como educação, habitação e saúde [...]”, coloca Wedderburn (2007, p. 11), bem como muitos bancos, comércios, linhas áreas,

universidades e estabelecimentos públicos e privados, entre outros [...]. Então, nesses setores, muitas vezes, são contratadas apenas pessoas brancas que, quase sempre, são responsáveis pelas piores prestações de serviço à população afrodescendente.

Essa população também é vítima de um “racismo cordial” disseminado pelo “mito da democracia racial” (TELLES, 2003) e conhecido como uma ideologia que se popularizou e dominou o pensamento sobre raça, desde a década de 1930 até o começo da década de 1990, a partir das interpretações de Gilberto Freyre. Desse modo, o Brasil é visto como o único país

dentre as sociedades ocidentais por sua fusão serena dos povos e culturas européias, indígenas e africanas. Assim, ele sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo (TELLES 2003, p. 50).

É indiscutível o fato de, no Brasil, o (a) negro (a) ter alcançado uma pequena melhoria em sua condição de “ser sujeito”, cujas conquistas são resultados de suas histórias de resistência e de luta pela construção de sua cidadania em diferentes regiões, através de movimentos tais como: Revolta da Chibata (1910), Frente Negra Brasileira (1931), Teatro Experimental Negro¹ (TEN, 1944), Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação (1967); Movimento das Mulheres Negras, Movimento Negro Brasileiro e a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban-África do Sul, em 2001, sendo que este último vem, frequentemente, exercendo pressão pelos direitos dos (as) negros (as) e, conseqüentemente, a sua cidadania plena no atual Estado brasileiro e a Sociedade Civil (2008), que sinalizam os olhos do mundo para possibilidades de transformações importantes na educação, no trabalho, na habitação, na saúde e no acesso à informação nas bibliotecas públicas, nos centros de informação e nos museus. São demandas

[...] de natureza inédita neste hemisfério, a Lei 10.639/2003 potencialmente transformadora torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras nos estabelecimentos públicos e particulares. Se aplicada como vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras (MOORE, 2005, p. 27).

¹As primeiras iniciativas ocorreram em 1943, em meio a um intenso movimento pela volta da democracia no Brasil, como uma tentativa de superar os desmandos causados pelo Estado Novo e pela Segunda Guerra, que fez nascer a consciência de direitos da população brasileira. O grupo dirigido por Abdias do Nascimento tinha o objetivo de abrir as portas das artes cênicas brasileiras para a formação e a atuação de atores e atrizes.

Ao lado da ausência de questões básicas para a sobrevivência humana e a conquista plena da cidadania, Cunha Júnior (2003) coloca que a produção de conhecimento das universidades públicas traz dificuldades para a formação de novos (as) pesquisadores (as) e orientadores (as) para compreender e refletir sobre a problemática das relações etnicorraciais.

Ao tomarmos a memória da ciência como sendo o lugar que preserva toda a produção de pesquisadores (as), professores (as), alunos (as) e funcionários (as) da UFPB (AQUINO, 2009), como um campo de estudo, centrando a análise na produção de conhecimento dos programas de pós-graduação do Campus I, pareceu-nos fundamental conhecer o seu “Projeto Pedagógico Institucional” (PPI), para identificarmos a sua missão, o seu compromisso e a sua responsabilidade social e ética com a produção da ciência na sociedade contemporânea, perguntando: Que lugar ocupa o (a) negro (a) afrodescendente no projeto pedagógico institucional da UFPB? Que representação tem o (a) afrodescendente na política científica da UFPB? Portanto, o PPI tem a missão de promover ações da UFPB, em parceria com as instituições governamentais, não governamentais e com o setor produtivo, de forma a promover o desenvolvimento econômico, social e ambiental da nossa região e do país (UFPB, 2008). Outrossim, o plano de ação da UFPB, estabelecido para os anos de 2005 a 2008, responde pela missão de:

realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão, à base do planejamento estratégico participativo da vida acadêmico-administrativa institucional, visando o progresso científico, tecnológico, cultural e socioeconômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável, da integração com a sociedade e do exercício da cidadania. (UFPB, 2008).

Ao se referir à questão da cidadania, esse projeto não inclui a discussão sobre as políticas de ações afirmativas, que ainda não se efetivaram na UFPB, conforme vem ocorrendo em 79 Instituições no Brasil: 41 estaduais, 33 federais e cinco municipais, sendo que 54 adotam ações afirmativas etnicorraciais; 35 adotam ações afirmativas para negros; 32 sistemas de cotas, e três, o sistema de pontuação adicional para negros; 37 têm suas vagas destinadas à etnia indígena, e uma destina um percentual para mulheres negras (UFAL), cumprindo também as demandas de formação previstas na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que determina o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira na educação dos pareceres e das diretrizes curriculares.

O documento “Programa de Ações Afirmativas: uma proposta para a UFPB”, com base em dados do INEP², mostra que as instituições que implementaram as políticas foram: UEL, UFBA, UFPR, UFAL, UNIMONTES, UERJ, UEMG, UNEF, UFG, UFF, UNIFESP, UNIVASF, UFSCAR e a UNICAMP, que são citadas pelo INEP. Esse documento ressalta que, em 2002, havia apenas três universidades públicas com programas de ações afirmativas. Esse número se elevou para 14, em 2004, e, atualmente, ultrapassa os 40. Essa ação das universidades públicas significa que já estão

reconhecendo a importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil, dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil (SANTOS, 2005, p.32).

O espelhamento das universidades que ainda não aprovaram a política de ações afirmativas parece limitar o acesso de grupos socialmente vulneráveis, demonstrando um desenvolvimento científico e tecnológico pouco explícito quanto às demandas sociais, configurando uma implicação ética que se dissocia da discussão em torno da qualidade, da qualificação, das competências e da educação para todos (as) os (as) cidadãos (ãs). Comentando essa questão, Monteiro (2006) afirma:

A quase inexistência de orientadores nas temáticas demandadas pelos candidatos negros as pesquisas, têm produzido outro impulso à exclusão desses. São inúmeros os casos em que os candidatos passam nas provas de seleção e não encontram orientadores e orientação competente na temática escolhida. As eliminações se dão pelo não ingresso ou pela não conclusão das titulações pretendidas, resultando também num aumento da demanda. Embora o número de pesquisadores e pós-graduandos negros tenha dobrado nos últimos 10 anos, este é insignificante, quando comparado com as estruturas de recursos humanos no país, e vergonhoso se comparados às necessidades específicas expressas ao longo dos últimos 20 anos pelas comunidades afrodescendentes. Estimativas precárias indicam que estamos com cerca de 2000 pesquisadores e pós-graduandos negros em todo o país (MONTEIRO, 2006, p.124).

² Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo135.htm>> Acesso em: 10/03/2009.

Reconhecemos a ponderação salutar de Monteiro (2006), ao afirmar que as ações e as políticas públicas são necessárias para que a responsabilidade social e ética se efetive nas instituições de educação superior, destacando que

para que uma educação anti-racista se concretize, é preciso considerar que o exercício profissional depende de ações individuais, coletivas, dos movimentos organizados e também das políticas públicas; assim como das ações das IES enquanto responsáveis pela inserção da Resolução CNECP/1/2004, criando as condições necessárias em seu interior para que avancemos ante o desafio que o cenário atual nos coloca (MONTEIRO, 2006, p.124).

Ao discutir acerca das pesquisas e ações voltadas para as relações etnicorraciais na formação de profissionais da educação, Monteiro (2006) chama a atenção para a luta e a resistência da população afrodescendente do Brasil, que visa transformar a realidade em que vive e denunciar sua invisibilidade na história do país que ajudou a construir, bem como combater o preconceito e a discriminação em relação a esse grupo social. Seguindo a mesma trajetória com anteparo do antropólogo Munanga (2006), a autora afirma que a identidade desses profissionais foi sendo construída em meio ao

mito da democracia racial”, o qual continua produzindo “inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos (MUNANGA, 2006, p.216).

O direito de todos (as) à informação para a educação, aliado às demais necessidades da população afrodescendente, e o reconhecimento da diversidade cultural, na perspectiva da inclusão e do respeito ao pluralismo, decorrem das políticas de ações afirmativas em execução no final do Século XX, por uma reivindicação incisiva do Movimento Negro e sua efetiva participação na realização das conferências internacionais promovidas pelo Estado brasileiro. O sentido de diversidade cultural que utilizamos nesta dissertação considera que ela está presente em toda a sociedade e é entendida como “a construção social, histórica, política e cultural das diferenças” (GOMES, 2005, p. 50).

Monteiro (2006) refere que, no diretório de teses e dissertações da CAPES, é possível identificar 125 dissertações de Mestrado sobre negro e educação e apenas 54 que tratam de educação e de raça em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2006, apud

OLIVEIRA, 2009). Além disso, dos 19.470 grupos de estudos e pesquisas inscritos na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), apenas 14 abordam temas relativos às questões etnicorraciais. Em relação a esses grupos de estudo e de pesquisa referentes a 2005, observou-se que, dos 19.470 grupos, somente 14 abordam temáticas relacionadas ao negro, e nove se identificam como estudos afrobrasileiros com presença nas universidades federais.

Monteiro (2006) considera que esses grupos e núcleos, pouco reconhecidos nas IES, são importantes espaços de permanência e de resistências. E o que dizer de áreas do conhecimento que tomam como objeto de estudo a informação? Que responsabilidade social e ética tem a Ciência da Informação? O que essa área do conhecimento tem produzido em relação aos grupos socialmente vulneráveis? Que lugar ocupa o (a) negro (a) nas pesquisas em Ciência da Informação? Que responsabilidade social e ética têm as demais áreas do conhecimento?

Estudo como este interessa, principalmente, aos (às) pesquisadores (as) da Ciência da Informação, já que a área “[...] tem uma função crucial na cadeia de produção do conhecimento” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ; GRACIOSO, 2008). Mesmo consolidando interesses por estudos e pesquisas de temas contemporâneos, estabelecendo novos contornos para pesquisas na pós-graduação, ainda se observa que, igualmente às demais áreas do conhecimento, a Ciência da Informação não prioriza a inclusão de temáticas relacionadas a gênero, etnia/raça, opção sexual, deficiência e geração e, sobretudo, aquelas referentes à problemática da população negra.

O modo de produzir o conhecimento instigou-nos, como bibliotecária e pesquisadora, que se debruça sobre a produção, a organização, o uso e a disseminação da informação para diferentes públicos, a desenvolver a nossa capacidade de refletir, teorizar práticas e produzir conhecimentos com o propósito de contribuir para alterar a prática familiar dessa produção que ainda exclui temas e grupos.

A motivação realizada no estudo do fenômeno foi amadurecendo a partir do contato com as leituras e as discussões acerca da problemática do (a) negro (a) afrodescendente na sociedade brasileira, realizadas pelos encontros semanais no “Grupo de Estudos Integrando Competências, Construindo Saberes e Formando Cientistas (GEINCOS)” e na participação no Seminário A responsabilidade etnicossocial das universidades públicas e a educação da

população negra³, no qual tivemos a oportunidade de manter diálogos com integrantes desse grupo e especialistas do assunto nas mesas redondas, nutrindo o nosso desejo de realizar um estudo sobre a produção de conhecimento a respeito do (a) negro (a) afrodescendente nas universidades públicas, focando a (cons)ciência e a responsabilidade social e ética das Instituições de Ensino Superior (IES).

Acresce-se a isso a nossa participação como colaboradora no projeto de pesquisa intitulado “A memória da Ciência: (in)visibilidade do (a) negro (a) afrodescendente na produção de conhecimento da Universidade Federal da Paraíba”⁴, que se encontra em andamento, convivendo com a experiência de me defrontar com relatos de situações de preconceito, discriminação e racismo, cotidianamente naturalizados em quase todos os setores da sociedade brasileira. São relações assimétricas que, em “qualquer que seja o âmbito e a dimensão observados, negros e brancos estão desigualmente situados em relação ao acesso às oportunidades” (QUEIROZ, 2002, p. 15), colocando para pesquisadores (as) críticos (as) uma questão crucial na construção da memória da ciência: o conhecimento produzido nas universidades públicas não contempla adequadamente os diferentes grupos sociais ou considerados socialmente vulneráveis.

A pergunta que norteia o nosso estudo é: **Como o(a) negro(a) é representado(a) na produção de conhecimento armazenada na memória da ciência da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)?**

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa é analisar a produção de conhecimento a respeito de negros (as), armazenada na memória da Ciência da Universidade Federal da Paraíba, buscando entender a sua (in)visibilidade na cultura científica dessa instituição, pois receamos que essa produção de conhecimento ainda mantenha vestígios de um discurso que privilegia temas universais, centrados na base do pensamento eurocêntrico. Trata-se também de chamar a atenção dos (as) pesquisadores (as), professores (as) e alunos (as) dessa instituição para a (cons)ciência da responsabilidade social e ética na produção de conhecimento. Assim sendo, por negros (as), entendemos as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

³ Evento promovido pelo “Grupo de Estudos Integrando Competências, Construindo Saberes, Formando Cientistas” (GEINCOS) em julho de 2008.

⁴ Coordenado pela Professora Doutora Mirian de Albuquerque Aquino, do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UFPB.

Especificamente, pretendemos: arrolar as fontes de informação armazenadas nos repositórios (físicos e eletrônicos)⁵ da Universidade Federal da Paraíba; identificar os tipos de produção de conhecimento armazenados nesses repositórios; compreender como o (a) negro (a) afrodescendente é representado (a) na produção de conhecimento dessa instituição e refletir sobre a responsabilidade social e ética da Ciência da Informação.

Os procedimentos incursionam pelos itinerários metodológicos das abordagens qualitativa e quantitativa, pois nos serve para diferenciar as técnicas de coleta ou designar o tipo de dado obtido, conforme as necessidades do fenômeno estudado. A pesquisa é realizada com foco no problema que escolhemos, e os procedimentos mais adequados são escolhidos para a compreensão que pretendemos (LAVILLE; DIONE, 1999). Essa opção não significou incorrer em um equívoco metodológico, porque a diferença entre qualitativo e quantitativo é de natureza. Isso ocorre porque a dimensão qualitativa está sempre presente no quadro de referência do (a) pesquisador (a), nos valores, na visão de mundo e na postura teórica e, mesmo expressando os resultados da pesquisa em números, ele pode revelar as marcas da subjetividade e se distanciar da postura positivista. Desse ponto de vista, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa (ANDRÉ, 1995).

Nessa perspectiva, a abordagem quali-quantitativa abre um horizonte de possibilidades para a compreensão de nosso fenômeno, que se ancora no domínio dos Estudos Culturais da Ciência, e é entendido como um conjunto de investigações referentes às práticas por meio das quais o conhecimento científico é articulado e mantido em contextos culturais específicos, transferido e expandido para outros contextos (WORTMANN; VEIGA NETO, 2001).

O caráter exploratório desta pesquisa visa buscar informações sobre um fenômeno a respeito de cuja temática temos pouco conhecimento, com a finalidade de formular problemas para investigações posteriores (MARTINS, 2000).

O trabalho de campo desta pesquisa contemplou três centros: o Centro de Educação (CE), o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal da Paraíba (Campus I). As informações foram coletadas nos seguintes repositórios: nas Bibliotecas Setoriais dos Centros, nas Bibliotecas

⁵ São espaços físicos ou não, onde podem ser armazenados diversos tipos de informação ou documentos, nas bibliotecas, nos centros de informação, entre outros. Na informática, o repositório é um *software* que se conecta a um dispositivo de armazenamento para preservar as informações (WIKIPÉDIA, 2009).

Particulares⁶ de pesquisadores (as), nos *Currículos Lattes* disponíveis na Plataforma Lattes e nos periódicos eletrônicos.

O universo da UFPB foi escolhido como campo de pesquisa por armazenar uma parte considerável de fontes de informação em seus repositórios físicos/digitais⁷, as quais se relacionam à produção de conhecimento de seus (suas) pesquisadores (as), interessando-nos apenas os trabalhos que já se tornaram públicos na composição da memória da ciência dessa Instituição. Com essa finalidade, fizemos um arrolamento direto com o material que estava escrito e dito sobre o tema.

O foco do nosso trabalho de campo foi a análise das fontes de informação (dissertações, teses, periódicos científicos, anais, relatórios e projetos de pesquisa, dentre outras). Para viabilizar a pesquisa, não houve necessidade de aprovação do Comitê de Ética porque essas fontes de informação estão disponíveis para consulta pública tanto em formato impresso quanto *on line*. O uso desse procedimento permitiu que a coleta fosse feita diretamente no ambiente em que acontecem os fenômenos, possibilitando a recolha de material de análise, que revelou o potencial de informar e estruturar as decisões tomadas para o desenvolvimento da pesquisa.

A coleta de dados é, para Barros e Leheld (2000, p.89), “[...] a fase da pesquisa em que se indaga e se obtêm dados do contexto pela aplicação e técnicas”. Nessa fase, utilizamos planilhas para registro, categorização e organização do material coletado nos acervos das bibliotecas e nos Currículo Lattes dos (as) pesquisadores (as). Isso possibilitou a elaboração de quadros, com os dados obtidos, separados por centro, tipo de publicação, entre outros. Durante a coleta das fontes de informações, foram identificados artigos científicos, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso (TCC), anais, projetos de pesquisa, capítulos de livros, dossiês e resenhas.

De posse das fontes de informação, selecionamos os dados, transcrevemo-los para as planilhas que, posteriormente, foram transformadas em quadros. Em seguida, organizamos, descrevemos e interpretamos os dados que estão representados em quadros, tabelas e gráficos para melhor visualização dos resultados. A passagem da descrição para a interpretação foi feita por meio da inferência, tendo como base as palavras-chave e as reflexões teóricas de autores (as) comprometidos (as) com as temáticas das relações etnicorraciais. Essa decisão

⁶ São repositórios de pesquisadores (as) que mantêm, em seus ambientes, uma parte de sua produção de conhecimento para uso de orientandos (as) e alunos (as) de modo geral.

⁷ Neste estudo, utilizaremos a palavra repositórios físico-digitais, indistintamente. Na Wikipédia, a palavra significa “algo capaz de armazenar determinado tipo de coisa. Na informática, é um software que se conecta a um dispositivo de armazenamento para “eternizar” informações.

nos encaminhou para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado. Nesse sentido, Bardin (1977) afirma que o (a) analista do discurso é um arqueólogo que trabalha com vestígios, entendidos como manifestações de estados, de dados e de fenômenos, indicando ao (à) pesquisador (a) a possibilidade de descobrir alguma coisa a mais que não se encontra na superfície.

A seleção das fontes de informação referente à produção de conhecimento acerca do (a) negro (a) teve como finalidade conhecer sobre o que está sendo produzido, quem são os (as) autores (as) desses trabalhos, quais os temas mais abordados, visto que é de grande importância detectar o que é mais pesquisado pelos (as) pesquisadores (as) dos programas de pós-graduação da UFPB. Assim, captamos as palavras-chave e alguns resumos (ao fazer o *download*) de diferentes trabalhos dessas pessoas.

Priorizamos as publicações em periódicos científicos, dissertações, teses trabalhos de conclusão de curso e anais de eventos, porém consideramos desnecessário destacar o nome do evento a que os anais pertencem.

A busca de fontes de informações foi realizada em um período de três meses (dezembro a fevereiro de 2009). O material coletado no *Curriculum Lattes* dos (as) pesquisadores (as) dos programas de pós-graduação pesquisados prescindiu de uma leitura apurada para mapear a produção científica sobre as questões etnicorraciais. Alguns trabalhos localizados não nos permitiram identificar a temática trabalhada pelos (as) pesquisadores (as). Para resolver essa questão, procedemos a um levantamento do trabalho completo (*download*), com a pretensão de complementar as informações.

Para o procedimento de análise, lançamos mão de uma abordagem discursiva, tendo como base o referencial teórico e as intuições da pesquisadora, com a finalidade de compreender os significados produzidos pelos sujeitos na produção de conhecimento e suas escolhas. O ponto de partida da análise do fenômeno incidiu sobre as fontes de informação, mesmo reconhecendo a possibilidade de o discurso mascarar o silêncio, os não-ditos. Esse tipo de discurso é relevante para a análise do fenômeno a ser estudado porque expressa as representações do (a) negro (a) nas elaborações intelectuais produzidas nos âmbitos social, cultural e acadêmico, através de uma dinâmica que se estabelece entre a atividade cognitiva do sujeito e o fenômeno a ser conhecido. Essa relação é histórica e se generaliza por meio da linguagem, do discurso ou da mensagem com implicações no cotidiano dos sujeitos, influenciando a comunicação, a expressão do discurso e os comportamentos.

A escolha das unidades de análise implicou o recorte de um conjunto de fontes de informação, que são documentos que abrangem publicações no formato impresso e digital, o que desencadeou as seguintes questões: Quais temas são mais pesquisados? Que significados são produzidos nessa escolha? Como o (a) negro (a) afrodescendente é representado (a) na produção de conhecimento armazenada nos repositórios físicos/digitais da UFPB? O que se prioriza na memória da ciência dessa instituição? Essas questões são relevantes porque servem para se analisarem as representações do (a) negro (a) afrodescendente na produção de conhecimento que compõe a memória da ciência da UFPB e as tendências de seus (suas) pesquisadores (as) professores (as) e alunos (as) em relação aos temas de investigação. O conceito afrodescendente utilizado aqui se refere aos (às) descendentes como correlato de negros (as) ou, às vezes, pretos, nos países de língua portuguesa de africanos (as) na diáspora, em contextos de aproximação política e cultural (SECAD, 2006).

O levantamento das fontes de informação (monografias, dissertações, teses, artigos, entre outros) sugere uma análise e refere-se à primeira etapa da pesquisa, visto que as demais foram realizadas num segundo momento, e sua coleta incidiu nos *sites* dos programas de pós-graduação e no *Curriculum Lattes* dos (as) pesquisadores (as). Esse levantamento começou nas bibliotecas dos seguintes centros: Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA), Centro de Educação (CE), Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e na Biblioteca Central (BC). Nessas bibliotecas, localizamos um vasto acervo de produção de conhecimento disponibilizado através de dissertações de Mestrado, artigos científicos, apresentação de trabalho em eventos, capítulos de livros, entre outros.

Durante o primeiro momento da pesquisa *in loco*⁸, sentimos uma ansiedade de informação sobre o fenômeno ora estudado. Após as primeiras consultas aos acervos das bibliotecas mencionadas, foram surgindo algumas inquietações e questionamentos sobre a escassez de fontes de informação relacionadas às questões etnicorraciais. Essa inquietação ia aumentando à medida que as fontes de informação eram consultadas e menos produção de conhecimento sobre etnia era encontrada. Por essa razão, a leitura preliminar das fontes de informação foi realizada com vistas ao processamento para a extração das informações.

Para organizar as informações, elaboramos, no primeiro momento, uma planilha no *Microsoft Office Word 2007*, para ser preenchida durante a coleta nas bibliotecas dos centros já citados. Nessa planilha, consta o nome do programa, o tipo de produção, o ano de

⁸Coleta de dados feita diretamente nos repositórios.

publicação, curso e autoria. No segundo momento, realizamos a busca de produção de conhecimento disponíveis nos periódicos eletrônicos dos Programas de Pós-graduação e os organizamos, usando também a planilha feita no primeiro momento, o que resultou em sete quadros (APÊNDICE A) para melhor visualização e análise. No terceiro e último momento, buscamos informações nos *Curriculum Lattes* dos (as) pesquisadores (as), as quais foram também inseridas em sete quadros (APÊNDICE A) e separadas por tipo de produção, autoria, curso e ano de publicação.

Para visualizar melhor, elaboramos seis gráficos ilustrativos com as fontes de informação relacionadas à temática etnicorracial disponível nas bibliotecas setoriais, nos periódicos *eletrônicos* e nos *Curriculum Lattes* de pesquisadores (as) do CCHLA, CCSA e CE, objetivando facilitar a interpretação e análise dos resultados. Essas produções são importantes para verificarmos o estado da arte sobre a temática etnicorracial na memória⁹ da ciência da UFPB.

A estrutura da dissertação está organizada em quatro capítulos. A “Introdução” aborda a relação da (cons)ciência e da responsabilidade social e ética, com foco na produção de conhecimento acerca da problemática do (a) negro (a) afrodescendente, tendo como campo de observação a UFPB, com o objetivo de entender como o (a) negro (a) afrodescendente tem sido representado (a) na produção de conhecimento, armazenada na memória científica da (UFPB), centrando a análise dessa produção em diversos tipos de publicação, a saber: dissertações, teses, artigos científicos etc. Ainda viajamos pelos “itinerários metodológicos” da pesquisa, descrevendo os procedimentos metodológicos, os instrumentos e a técnica de pesquisa e os referenciais teóricos empregados na análise.

O segundo capítulo, “Produção de conhecimento na história de homens sem (cons)ciência”, apresenta a discussão de importantes filósofos, sociólogos, biólogos, historiadores, antropólogos, etnólogos e críticos literários inspiradores de visões de mundo, os quais, na contemporaneidade, embasam a produção científica.

O terceiro capítulo, “Responsabilidade social e ética na produção de conhecimento em Ciência da Informação”, aborda a atual configuração da Ciência da Informação, em sua fisionomia social e interdisciplinar, que suscita um conhecimento por meio do qual se possa

⁹Estamos nos referindo à memória coletiva (produção de conhecimento de todos (as) os (as) pesquisadores (as)). Essa memória é seletiva porque, além de excluir alguns temas, é composta de lembranças porquanto os (as) excluídos (as) questionam; a história e a cultura são esquecidas na produção da Ciência para dar lugar à Ciência eurocêntrica.

refletir sobre a verdadeira função do saber e a possibilidade de servir aos grupos socialmente vulneráveis.

No quarto capítulo, “Produção de conhecimento em programas de pós-graduação na memória da ciência da UPPB”, é analisada a produção de conhecimento de pesquisadores (as) de sete programas, interrogando como as universidades públicas vêm fortalecendo as competências indispensáveis à formação do *habitus* científico dos agentes sociais (Estado, sociedade civil, movimento negro) capacitados para produzir o capital intelectual, que a distingue dos demais campos sociais. A organização e a análise dos dados permitiram-nos refletir sobre a produção da memória da Ciência na UFPB, demonstrando, por meio da análise de gráficos, que a produção de conhecimento, em alguns dos programas analisados, caminha com o objetivo de fortalecer a cultura afrocêntrica e de revelar, nessa produção, que os construtos universais podem conviver com os contextos específicos, observando as particularidades e singularidades de grupos socialmente vulneráveis, tendo a (cons) ciência da responsabilidade social e ética em relação à escolha, ao desenvolvimento e à reflexão sobre os temas relacionados às questões etnicorraciais. Os teóricos comprometidos com os estudos das relações etnicorraciais e a contribuição de autores que se dedicam à investigação da temática serviram de suporte para o processo de análise.

No quinto e último capítulo, “O que considerar, afinal?”, destacamos pontos abordados no estudo, expressando nossa interpretação, seguida de algumas recomendações e sugestões que achamos pertinentes.

2 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA HISTÓRIA DE HOMENS SEM (CONS) CIÊNCIA

“Ciência sem consciência é a ruína da alma.” (RABELAIS, 2006)

A abordagem da relação (cons)ciência e responsabilidade social e ética constitui uma temática complexa, pois é inseparável do contexto histórico em que se inserem homens e mulheres brancos e negros, intelectuais que repudiam as cotas raciais, cientistas ideológicos, responsáveis pelo embranquecimento e pela eugenia, e governantes que ressuscitam as explicações biológicas da inferiorização do (a) negro (a): “todos são mestiços”. É do contexto histórico e social que se afastam os (as) cientistas burocratizados (as) com sua formação assentada nos modelos clássicos de pensamento.

Genericamente, eles (as) definem o termo “ciência” como um conjunto de formas de conhecimento obtidas por meio de diferentes procedimentos empíricos, conceituais ou experimentais, metodologicamente conduzidos através da experimentação e da observação sistematizadas em diferentes campos do saber fundamentados em princípios parcialmente definidos. Em suma, a Ciência pode ser definida como “um conjunto de conhecimento organizado, estruturado, com base teórica e com rigor metodológico” (ABREU, 2002, p. 26). É com base nessa concepção de ciência que muitos (as) deles (as) naturalizam o racismo, fazem a “limpeza étnica”, instituem o *apartheid* e a segregação¹⁰ e se esquecem de

todos os povos, em seus mais remotos momentos históricos, foram dotados de conhecimento científico e tecnológico (apresentando entre si peculiaridades quanto a conceitos, objetivos e métodos empregados) para atender aos níveis de complexidade de suas sociedades. O desenvolvimento das nações nessas áreas do conhecimento deve-se, principalmente, às particularidades dos seus processos históricos e culturais. Isso não está relacionado com maior ou menor grau de inteligência ou aptidão de certos agrupamentos humanos. É interessante enfatizar essa questão para dissiparmos teorias racistas a respeito da suposta inferioridade de determinados grupos humanos em relação a outros no que se refere à capacidade cognitiva para empreender o desenvolvimento em suas sociedades (CUNHA, 2007, p.3).

Ao conceituar a Ciência, alguns autores procuram relacioná-la a um momento específico da história da humanidade, quando o primeiro cientista que habitou o planeta construiu uma arma para enfrentar o mamute ou constatou que o choque de duas hastes secas

¹⁰ “Separação forçada e explícita, com base na lei ou no comportamento social de grupos étnicos e raciais, considerados minoritários ou inferiores” (SECAD, 2006, p. 222).

poderia provocar uma pequena chama e facilitar a sua vida. A partir dessa descoberta, ele concebe uma hipótese de trabalho, verificando, experimentalmente, o seu valor e desenvolvendo uma atividade científica (LAVILLE; DIONNE, 1999).

A Ciência e o conhecimento são definidos diferentemente por autores (as) que se lançam na tarefa de refletir sobre a questão. Há definições muito semelhantes, outras denotam algumas diferenças. Contudo, a maior parte daqueles (as) buscam definir a Ciência concordando que, “ao se falar em conhecimento, o primeiro passo consiste em diferenciá-lo de outros tipos de conhecimento existentes” (LAKATOS; MARCONI, 1986, p.17).

Para França (1994), “torna-se mais fácil compreender a Ciência após a delimitação das outras formas de conhecimento”. O conhecimento científico nasce da proposta de um conhecimento diferente de outros já existentes, porque busca compensar as limitações do conhecimento religioso, artístico e do senso comum, por exemplo.

A Ciência produz o conhecimento nascido da experiência cotidiana do (a) pesquisador (a) com o mundo que o (a) cerca. Ele (a) é fortalecido (a) pela diversidade de circunstâncias e de tempo, que mobilizam a sua capacidade reflexiva para conhecer, compreender e explicar o seu contexto em constante transformação. Produzir conhecimento é, para o ser humano, uma necessidade de compreender o mundo, como um modo de ser do sujeito que cuida de reordenar e reorientar a sua ação com referência ao seu contexto, e agir sobre ele.

Do outro lado, encaramos a palavra “responsabilidade”, que incorpora o social e a ética. Produzir ciência não se trata mais de elaborar um saber a partir da experiência e das observações pessoais, porque um cientista necessita sempre de maiores explicações acerca do mundo em que vive para organizar o conhecimento. Fazer ciência supõe ter responsabilidade social e ética. Mas, nem sempre, esses princípios estiveram presentes nas mentes dos homens da Ciência clássica.

Em seu artigo, Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais, Valter Praxedes (2008) remete-nos a Edward Said (1995) para questionar o motivo pelo qual os filósofos podem conduzir suas discussões sem considerar a conexão explícita entre os escritores clássicos, as doutrinas filosóficas, a teoria racial, as justificações da escravidão e a defesa da exploração colonial. Desse modo, o autor afirma que os homens da ciência, versados nas filosofias naturalistas e darwinistas, eram profundos conhecedores das teorias raciais, admiradores das ideias de pesquisadores franceses que muito influenciaram o pensamento social brasileiro. (PRAXEDES, 2008)

Isso nos permite entrever que mulheres e homens – de pele escura - sempre foram tomados como objetos de estudo de estudiosos de diversas áreas do conhecimento, como sociólogos, biólogos, historiadores, antropólogos, etnólogos, críticos literários¹¹ e, não menos, por sacerdotes, artistas, viajantes e colonizadores, com a intenção de classificar os (as) negros (as) a partir de uma escala de valores pouco condizente com a natureza, o desenvolvimento do ser humano e os objetivos de promoção da igualdade racial. Assim, Praxedes (2008) tem razão quando afirma que alguns cientistas faziam alusão aos (às) negros (as) “como pertencentes a raças e etnias misteriosas, donas de comportamentos selvagens, ideias atrasadas, costumes e religiões primitivas e bizarras, aparência horripilante e ideias irracionais [...]”.

Com base nas ideias de Edward Said (1995), Praxedes (2008) mostra que alguns cientistas dividiam o *homo sapiens* dentro de uma hierarquia de raças que desumanizava e reduzia os (as) subordinados (as) ao olhar científico e ao desejo dos (as) superiores. Ele afirma que os (as) antropólogos (as) clássicos cultivavam uma mentalidade investigativa com a intenção de transformar a figura do outro de pele escura como objeto do etnógrafo. Esse aspecto não passa despercebido nas questões metodológicas dos estudiosos Lincoln e Denzin (2007), que colocam a Sociologia e a Antropologia como áreas do conhecimento onde nasceu a preocupação de compreender o outro como exótico, primitivo, não-branco, proveniente de uma cultura estrangeira menos civilizada. Em assim sendo, o olhar enviesado sobre o outro não deixou de fora os grandes pensadores que ocuparam/ocupam lugares de prestígio na história das ciências. É notório também que as escolas filosóficas não deixaram escapar a oportunidade de estigmatizar o (a) negro (a) africano (a).

Essa adjetivação – negro (a) africano (a) - é aquele (a) indivíduo nascido no continente africano e suas regiões, escravizados (as) no Brasil, durante o período da colonização portuguesa, incluindo personagens negros (as) históricos. Os (as) negros (as) afrodescendentes são aqueles (as) que, conjuntamente com os (as) filhos (as) dos (as) escravos (as) livres e cativos (as), não conseguiram conquistar a sua cidadania na pós-abolição e, hoje, seus (suas) descendentes sofrem a discriminação racial (AQUINO, 2009).

Em 1766, ressalta Praxedes, o filósofo escocês David Hume já apregoava ideias racistas contra negros (as), afirmando que eles (as) eram naturalmente inferiores aos (às) brancos (as) e desprovidos (as) do conhecimento de nações civilizadas, dotadas (as) de uma

¹¹ Hume, Kant, Voltaire, Hegel, Comte, Durkheim, Roger Bastide, Florestan Fernandes, Jacob Gorend, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Viotti, Darwin, Linée, Oliveira Vianna, R.Varnhagen, Gilberto Freyre, Malinowski, Nina Rodrigues, Lèvy-Strauss, Sílvia Romero e Euclides da Cunha.

compleição física inadequada aos padrões eurocêntricos. Em suas teses, esse pensador argumentava que os (as) negros (as) não tinham habilidade e engenhosidade para representar as artes e as ciências e sustentavam que os povos brancos, por mais brutais que fossem, eram superiores aos povos negros.

Hume (1975), em seu racismo exacerbado, afirmava que havia escravos (as) negros (as) dispersos (as), sem quaisquer sinais de criatividade, pessoas de baixa condição, sem educação, sem possibilidade de progredir e de se destacar em cada profissão na Europa. Ele dizia que, na Jamaica, falavam de um negro de posição e de estudo, mas o comparava a um papagaio, que era provido de um vocabulário limitado.

Em “Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil”, Muniz Sodré (1999) refere-se a Immanuel Kant (1724-1804), cujas teses representam a sua aversão pelos (as) negros (as) africanos (as), afirmando que eles (as)

não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo [...] desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos [...] os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores que se deve dispersá-los a pauladas (SODRÉ, 1999, p. 26).

Praxedes (2008) comenta que Kant não se contentou apenas em exaltar a superioridade de italianos, ingleses, franceses, espanhóis e alemães, mas fez questão de ser acintoso com os (as) negros (as), evidenciando uma forte conotação racista:

Dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão [...] (KANT, 1993, p. 75-76).

Voltaire desdenhava da miscigenação, diagnosticando-a como uma “anomalia, fruto da união escandalosa entre duas raças de homens totalmente distintas” (PRAXEDES, 2008). Desse ponto de vista discriminatório não escapou Hegel, apontado pelos críticos como uma figura dotada de um sentimento xenófobo, por registrar em uma parte de seu legado que a África não era parte da história mundial, pois, segundo Hegel, era desprovida de civilização. Em seus argumentos, aquele filósofo desconsiderava também o Egito. Portanto, o continente africano é eliminado da história universal, e os seres humanos são inferiorizados, destituídos de qualquer condição humana.

Em suas reflexões, Praxedes não deixa de fazer referência ao pensamento eurocêntrico de Karl Marx - pensador que revolucionou a história, devido às suas reflexões sobre a sociedade burguesa e o proletariado - mas não abordou suficientemente “o problema das diferenças entre as supostas raças humanas em sua obra.” O eurocentrismo¹² de Marx, segundo Praxedes (2008), pode ser contestado de outra forma, quando esse pensador trata da dominação britânica sobre a Índia, dando a entender que o governo britânico deveria cumprir uma dupla missão: uma destrutiva e outra regeneradora, aniquilando, pois, a velha sociedade asiática para estabelecer os fundamentos da sociedade ocidental na Ásia, considerando a superioridade da Inglaterra como inacessível à civilização hindu. Praxedes refere que o racismo de Marx esteve presente nesse posicionamento:

Destruíram-na, rebentando com as comunidades nativas, arrancando pela raiz a indústria nativa e nivelando tudo o que era grande e elevado na sociedade nativa, considerando a vida das populações indianas como indigna, estagnada e vegetativa, uma espécie de existência passiva, que desencadeava forças de destruição selvagens, sem objetivos e sem limites, e tornavam o próprio assassinio um rito religioso (MARX, 1982 apud PRAXEDES, 2008).

Desse modo, o autor não consegue perceber a existência de diferenças entre o pensamento de Marx e dos filósofos Hegel e Kant “[...], pois aquele revolucionário da história “demonstra toda a sua arrogância eurocêntrica com relação aos negros”. Ele assevera que Kant também desqualifica os indianos, em termos muito parecidos com os utilizados por Marx (1982).

Os franceses não fizeram por menos. Em meados do Século XIX, o Conde Arthur de Gobineau (1816-1882) concebeu algumas teorias raciais, procurando fazer comparações com a teoria de Darwin. À medida que colocava os homens em pé de igualdade com a natureza, ele defendia que as desigualdades sociais e políticas não passavam de diferenças biológicas e naturais. Nesse sentido, Suiama (2009) traz para a cena um texto em que Gobineau reconhece os (as) negros (as) como “uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e, assustadoramente, feia”. Nesse caso, afirma Schwarcz (2008) que a superioridade da raça branca estaria comprovada por sua supremacia política, mas referida à sua evidente capacidade física e moral.

¹² A SECAD entende o “eurocentrismo como uma tendência dos grupos ou sociedades de privilegiarem a si mesmos e às suas concepções como superiores, num contexto de interações de coletividades do mesmo tipo”.

Do lado de fora dessa questão, certamente, não permanecem os sociólogos.

Na sociologia clássica, Praxedes faz alusão a Augusto Comte, que analisou pejorativamente aqueles (as) que não deixam transparecer o sangue europeu na pele. É certo que ele afirmou que a raça branca era detentora de qualidades (físicas/mentais) superiores necessárias ao desenvolvimento social europeu. Ao lado de Comte, Praxedes posiciona Alexis de Tocqueville (1977) - um dos grandes clássicos da ciência política – que distinguiu três raças nos Estados Unidos, em 1831 e 1832:

O primeiro que atrai os olhares, o primeiro em saber, em força, em felicidade, é o homem branco, o europeu, o homem por excelência; abaixo dele surgem o negro e o índio. Essas duas raças infelizes não têm em comum nem o nascimento, nem a fisionomia, nem a língua, nem os costumes. Ocupam uma posição igualmente inferior no país onde vivem. [...] (TOCQUEVILLE, 1977, p. 243-244).

Tocqueville (1977) deixa transparecer o sentimento de inferioridade dessa população ao mencionar que reconhecia apenas os “traços gerais da condição humana”, desdenhando da capacidade cognitiva deles (as). Esse estudioso afirmou que o escravo moderno não diferia do senhor apenas pela liberdade, mas pela origem, reiterando a inferiorização do (a) negro (a) igualmente fazia seus pares, pois entendia que, mesmo se tornando livre o (a) negro (a), não seria possível fazer com que não ficasse em posição de estrangeiro perante o europeu. Ele não suprimia palavras para caracterizar o (a) negro (a) como uma criatura de rosto horrível, inteligência limitada, gostos vis e que pouco faltava para se transformar em um ser intermediário entre o animal e o homem.

Considerado pela crítica como um dos mais influentes pensadores da sociologia contemporânea, Max Weber (1991), de acordo com Praxedes (2008), não se eximiu de utilizar expressões grosseiras e racistas ao opor negros (as) e índios (as). Ele afirmava que a aparência deles (as) era mais estranha do que a dos (as) índios (as), e isso constituía um fator de aversão por terem sido um povo escravo e por estarem mentalmente desqualificados.

Èmile Durkheim, conhecido, na França, como um dos expoentes da Sociologia, estabeleceu as diferenças entre os gêneros masculino e feminino, legitimando os resultados das pesquisas em relação às características de alguns grupos humanos. Nesse sentido, Praxedes (2008) ilustra a questão com a tese durkheimiana, que estabelecia diferenças entre grupos humanos, cunhadas por Le Bon (1894):

O volume do crânio do homem e da mulher, mesmo quando se comparam pessoas de igual idade, estatura e peso iguais, apresenta diferenças consideráveis em favor do homem e esta desigualdade vai igualmente crescendo com a civilização, de maneira que, do ponto de vista da massa do cérebro e, por conseguinte, da inteligência, a mulher tende a diferenciar-se cada vez mais do homem. A diferença que existe, por exemplo, entre a média dos crânios dos parisienses é quase o dobro daquela observada entre os crânios masculinos e femininos do antigo Egito (LE BON, 1894).

Essa condição negativa do (a) negro (a) é historicamente reforçada e legitimada pela Igreja Católica e pelas disciplinas acadêmicas, conhecidas como Biologia, Geografia, Etnologia, Antropologia, Direito, Psicologia, Letras, dentre outras. Nessas áreas do conhecimento, o (a) negro (a) africano (a) era visto como um ser impuro, anormal.

De um lado, a igreja ‘considerava o negro como herdeiro de Caim’ e do outro, as disciplinas, principalmente, a biologia, atribuía a ele (a) ‘uma natureza negativa’, passando o negro a ser estudado como um fenômeno diferente, ora analisado como uma criação divina, ora como obra da natureza, mas sempre interpretado como defeituoso. Essas explicações passaram a ser registradas como justificativas para naturalizar a inferioridade do negro nos aspectos intelectual, emocional, social por conta de sua origem africana, tida como primitiva, animal. Sua terra natal era considerada como a terra do pecado e de imoralidade geradora de homens corrompidos e a cor que os distinguia dos brancos era estranha e pedia explicação (ANDRÉ, 2008, p. 35).

Essa forma de se pensar o (a) negro (a) encontrou a sua sustentação nos postulados da teoria evolucionista, “que fomentou os estudos concretos de diferentes espécies com fins comparativos, apresentando uma tendência a associar comportamentos dos animais aos comportamentos dos seres humanos” (ANDRÉ, 2008).

Na medicina, Nina Rodrigues é o herdeiro “de uma mentalidade racionalista e cientificista porque se formou em um ambiente influenciado por teorias e concepções racistas, evolucionistas e positivistas do século novecentista” (ANDRÉ, 2008, p. 42), selando ideias sobre a inferioridade dos (as) negros (as) e cometendo um grande equívoco ao demonstrar uma falsa concepção do que significa ser negro ou tornar-se negro: se conhecemos homens negros ou de cor de indubitável merecimento e credores de estima e de respeito, não há de obstar esse fato o reconhecimento dessa verdade que, até hoje, não se puderam os negros constituir em povos civilizados (BUONICORE, 2004, p. 18). Na verdade, comenta Silva (2007), Nina Rodrigues coloca o (a) negro (a) numa posição de total desvantagem em relação ao povo branco, desenvolvendo o argumento de que ser inferior é um problema para o Brasil.

Não podemos, no entanto, desinteressarmo-nos de entender, usando as palavras daquela autora, que, à imagem absolutamente estereotipada e romantizada, veiculada pelos abolicionistas, chamados antropólogos brasileiros, entre eles, destaca-se Nina Rodrigues, opunham a representação de um elemento negro totalmente delimitado pela ciência evolutiva do homem (SCHWARCZ, 2001, p.20). O que pretendiam apresentar ao (à) negro (a) africano (a) era uma imagem adjetivada negativamente e, de modo patológico, reconhecida pelos seus atributos raciais.

Para André (2008), o discurso de Nina Rodrigues manteve-se atrelado ao paradigma de determinação biológica que comparava o (a) negro (a) (um ser inferior) ao branco (um ser superior), carregando as marcas pesadas do cientificismo e do evolucionismo, que o instigavam a compreender a questão etnicorracial, com base em pressupostos normalizadores, higienistas e sanitaristas, imprimindo as suas análises das raças. Nina Rodrigues, praticante do positivismo, apegava-se às classificações e às tipificações para inferir concepções questionáveis sobre a inferioridade dos (as) negros (as), predispostos (as) à criminalidade, como verdades irrefutáveis. Articulado ao posicionamento de Nina Rodrigues, cresce o continuísmo de Artur Ramos, que recorre à Psicanálise e ao método histórico-cultural americano para entender a questão racial brasileira.

Em 1932, segundo registro da literatura, Monteiro Lobato relatou em uma carta um incidente a que havia assistido em Taubaté, onde “um norte-americano retirou-se acintosamente de um restaurante por ter um guarda-freios [sic] de pele escura se sentado perto dele” (SODRÉ, 1999). Ainda sobre a questão do racismo na literatura, Amauri Silva (2007), em sua tese de Doutorado, intitulada “Presença e silêncio da colônia à metrópole: sinais do personagem negro na literatura brasileira”, apresentada no Instituto de Letras da Universidade de Brasília, em 2007, analisou publicações do Século XVII ao XXI, e constatou que, em praticamente todas essas publicações, aparece uma visão estereotipada e desumanizada do (a) negro (a). O estudo empírico foi realizado em sete obras: os Sermões da 14^a, da 20^a e da 27^a, do Padre Antônio Vieira; O tronco do Ipê, de José de Alencar; Vítimas Algozes, de Joaquim Manoel de Macedo; Menino de Engenho e Fogo Morto, de José Lins do Rego.

2.1 DESCONSTRUINDO O EQUÍVOCO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EURODESCENDENTE

Em sua crítica às teses racistas, o sociólogo Clóvis Moura vai nos mostrar que, a partir de Nina Rodrigues, “os estudos africanistas se desenvolvem subordinados a métodos

que não conseguem penetrar na essência do problema para tentar resolvê-lo cientificamente” (MOURA, 1988, p. 18). Em estudos sobre o escravismo no Brasil, o sociólogo Edward Telles (2003) mostra que

as diferentes ideologias que apresentam a evolução do pensamento científico brasileiro e a importância do pensamento acadêmico e o modo como ele influenciou a mudança da forma de pensar da sociedade e a derrocada da democracia racial” (TELLES, 2003, p. 41).

O “mito do bom senhor”, destacado por Gilberto Freyre, é duramente criticado por Moura (1988), que considera sua obra um legado, romântico e sonhador, principalmente em Casa Grande e Senzala, afirmando que o Brasil nunca foi um país extremista.

Uma tentativa sistemática e deliberadamente bem montada e inteligentemente arquitetada para interpretar as contradições estruturais do escravismo como simples episódio epidérmico, sem importância, e que não chegaram a desmentir a existência dessa harmonia entre exploradores e explorados durante aquele período (MOURA, 1988, p. 18).

Schwarcz (2001) afirma que o discurso de Gilberto Freyre caracteriza-se por uma imagem do “senhor dos escravos como amigo e benevolente, ao lado de um escravo cativo, submisso e fiel, constituindo uma idéia mais ampla, na qual se reconhecia, na história do Brasil, uma tradição não violenta, ressaltando-se o caráter pacífico e harmonioso do brasileiro” (SCHWARCZ, 2001, p. 16). O destaque dado por Schwarcz às teses de Gilberto Freyre sugere um posicionamento claramente racista, quando ele afirma:

Tudo aqui tende amolecer-se em contemporizações, adocicar-se em transigências pelo senhor de engenho em geral gordo, um tanto mole com rompantes apenas de crueldade, pela mulher também gorda, às vezes obesa, e pelo filho e filha, pelo capelão, pelo coronel do mato e pelo feitor (FREYRE apud SCHWARCZ, 2001, p. 17).

Schwarcz relata que essa abordagem caricaturalizada esteve presente nos relatos dos viajantes estrangeiros que vieram ao Brasil no Século XIX procurar traçar um quadro fantasioso da escravidão negra, com senhores severos, mas paternais, e escravos serviçais e bárbaros. Essa produção de conhecimento, que ridicularizava o (a) negro (a), foi repensada por alguns intelectuais, como Roger Bastide e Clóvis Moura, na década de 1940, tentando

mostrar os sofrimentos do (a) negro (a) cativo (a) e a sua revolta em relação à sua própria condição.

Essa visão começa realmente a ser desconstruída nas décadas de 1960 e 1970, pelos pesquisadores Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Jacob Gorender e os (as) historiadores (as) Emília Viotti, Suely Queiroz, José Altino Goulart e Fernando Novaes, que começaram a questionar o “otimismo” das análises culturalistas anteriores, traçando os imperativos econômicos que definiram e implantaram o regime escravista, concluindo pela inconsistência das análises que viam o (a) negro como passivo (a).

As análises divergentes desses (as) estudiosos (as) abriram espaço para duas tendências opostas na produção de conhecimento que forma a historiografia brasileira: de um lado, estavam aquelas que acentuavam o caráter passivo e dócil do (a) negro (a). Essa posição justificava o uso da mão-de-obra negra devido à sua inferioridade e submissão. Desse ponto de vista, o (a) negro (a) podia substituir o (a) índio (a), que era considerado (a) preguiçoso (a) e indolente, pelo (a) negro (a) dócil e submisso (a) e já habituado (a) à escravidão, na medida em que já era escravizado (a) na África. Do outro, aqueles (as) que transformavam o (a) negro (a) em um verdadeiro (a) herói/heroína.

O negro apareceu caracterizado antes de tudo enquanto ‘expressão de sua raça. Assim tendo em mente supostos biológicos, interpretados à luz da ‘prepotente’ ciência do período, os teóricos da época impunham uma imagem absolutamente negativa do homem de cor perante os outros tipos raciais que compunham a população brasileira (SCHWARCZ, 2001, p.18).

A outra tendência que fez oposição à primeira visão, que analisa o (a) negro (a) em sua rebeldia, não deixa de recuperar “a visão romântica da contestação negra”, segundo a qual o (a) negro (a) “é descrito como um herói, de caráter impecável, bravura extrema e grande sentimento de solidariedade grupal” (SCHWARCZ, 2001, p.18), aproximando-se do homem idealizado pelo romancista José de Alencar. Sobre essa imagem do outro, Joachim (2008) afirma que a “percepção ou representação que os indivíduos fazem do outro, do ser estrangeiro, a sua etnia, a sua raça, a sua cultura, a sua terra e aos seus costumes, [sic] pode aproximar, afastar ou levar a se aproximar ou a se evitar (JOACHIM, 2008, p.9).

A problemática do (a) negro (a) escravizado (a) foi polemicamente debatida nos trabalhos de Octavio Ianni, em que ele defende que as condições econômicas, jurídicas, políticas e socioculturais não permitiriam qualquer possibilidade de o (a) negro (a) afrodescendente elaborar, como grupo, a compreensão crítica em um contexto que infligia a

sua liberdade. Esse sociólogo, segundo Schwarz (2001, p.18), argumentava que a abolição ocorreu a partir de controvérsias entre alguns grupos da camada dominante branca porque os escravos não tinham possibilidades de vislumbrar a própria situação de escravização em que se encontravam.

Opondo-se a essa afirmação, essa autora sustenta, com base nas análises de Suely Queiroz, que as revoltas escravas sempre aconteceram bem antes do período abolicionista por meio de lutas, assassinatos, suicídios e insurreições, em algumas regiões, como formas de participação, organização, engajamento, empoderamento e emancipação. Do ponto de vista do autor,

a visão culturalista transferia para um choque ou harmonia entre as culturas as contradições sociais emergentes ou as conciliações de classes”. O(a) negro(a) africano(a) assume um lugar na ciência que o coloca como um problema social, “na medida em que se considerava que sua herança étnica poderia interferir negativamente nos destinos de nosso povo (MOURA, 1988, p. 21).

Essa “identidade racial” degenerada, que se fabricava para o (a) negro (a) africano (a), era reforçada por alguns pesquisadores estrangeiros, como Gobineau, por exemplo, que conseguiu influenciar a sociedade brasileira com suas teorias sobre “a inferioridade negra, a degeneração da mulata e a decadência tropical” (MOURA, 1988, p.21), formando uma mentalidade que difundia um ponto de vista surrealista: “a corrupção no sangue negro levaria sem dúvida alguma à decadência dos povos mestiços”. Nina Rodrigues admitia que a inferioridade do (a) negro (a) africano (a)

poderia ser estabelecida fora de qualquer dúvida científica, considerando ainda como impossível e desprezível a ideia de que ‘representantes’ das raças inferiores’ pudessem atingir através da inteligência “o elevado grau a que chegaram as raças superiores (MOURA, 1988, p.22).

Esse modelo de ciência exercia seu poder de influenciar também as produções de conhecimento de estudiosos como Sílvio Romero e Euclides da Cunha, sendo que este último, segundo Schwarz (2001), em sua obra *Os Sertões*, “[...], concluiu que o mestiço era antes de tudo um desequilibrado incapaz de conviver com a civilização” e temer que a degeneração poderia comprometer o futuro e o progresso do país.

Nessa visão, o (a) negro (a) africano (a) era representado (a) como “coisa” e, portanto, um “objeto da ciência” para um estudo mais apurado e a salvação da nação. São análises que culminam para a “teoria do branqueamento”, aceita pelos acadêmicos como

herança do eugenismo, que permitia a mistura de brancos (as) e não-brancos (as). Considerando que “os genes brancos eram dominantes [...] concluíram que a mistura de raças eliminaria a população afrodescendente e conduziria, gradualmente, a uma população brasileira completamente branca” (TELLES, 2003, p. 46), por meio da seleção natural e da imigração europeia.

Uma contraposição a essa tese surgiu nas décadas de 1910 e 1920 de uma geração de novos cientistas, “que se tornou crítica às implicações simplistas do mendelismo inserir rodapé aplicado à raça, e acabou por descrer do conceito de raça em sua totalidade” (TELLES, 2003, p. 49). Essa geração instaura uma mentalidade que repousou na ideia de que “a miscigenação não produzia inevitavelmente uma população mestiça sadia, capaz de tornar-se sempre mais branca tanto cultural como fisicamente” (SCHWARCZ, 2003, p. 22). Nesse período, vamos nos defrontar com Oliveira Viana, que supunha uma

arianização progressiva não só devido à imigração branca que veio substituir a força de trabalho dos (as) escravos (as) africanos (as), como também por causa dos cruzamentos e da mortalidade negros (as) e mestiços (SCHWARCZ, 2003, p. 23).

Esse embranquecimento, segundo essa historiadora, vai permear a ficção literária e os diálogos da elite carioca da época. Além disso, Bresciani (2007, p.235) retoma as palavras de Oliveira Vianna (1991) para dizer que, em suas pesquisas, esse estudioso caracterizava os negros como “absolutamente indomesticáveis e incivilizáveis, de instintos selvagens [...] inteligência superior, capacidade progressiva, talentos artísticos, temperamento dócil generoso e obediente” (VIANNA, 1991).

Examinando o que se tem produzido sobre o (a) negro (a), Clóvis Moura, em “Sociologia do negro brasileiro,” não disfarça a sua crítica, ao dizer que o pensamento social brasileiro é subordinado, pois

os estudos sobre o negro brasileiro, nos seus diversos aspectos, têm sido mediados por preconceitos acadêmicos, de um lado, comprometidos com uma pretensa imparcialidade científica, e de outro, por uma ideologia racista racionalizada, que representa os resíduos da superestrutura escravista, e, ao mesmo tempo, sua continuação, na dinâmica ideológica da sociedade competitiva que a sucedeu (MOURA, 1988, p. 17).

Este mesmo autor revela que esses estudos invocam uma imparcialidade que não se encontra nas ciências sociais [...]. Quase toda essa ciência é estruturada através de modelos teóricos e postulados metodológicos vindos de fora. Assim, abstém-se de estabelecer uma

práxis capaz de determinar parâmetros conclusivos e normas de ação para a solução do problema racial brasileiro nos seus diversos níveis e implicações (MOURA, 1988, p. 24).

Ele alia-se a Guerreiro Ramos para desmontar as teses produzidas por Nina Rodrigues, Artur Ramos, Sílvio Romero e Gilberto Freyre, nas quais esses estudiosos não exercitaram as “múltiplas inteligências” na “elaboração de um pensamento isento de preconceito contra o (a) negro (a). O desprezo por ele, mesmo como objeto de ciência, foi dominante durante muito tempo entre os nossos pensadores sociais” (MOURA, 1988, p. 19).

Guerreiro Ramos desmistifica a subordinação do pensamento social que se limitou às estruturas da sociedade da época para afirmar que esses estudiosos, que deram asas ao racismo contra os (as) negros (as), incorreram “em muitos enganos em relação ao problema de superioridade e inferioridade de raças, classificando os negros entre povos inferiores” (RAMOS, 1957, p. 19).

Barbosa (2006) afirma que Guerreiro Ramos traz para a leitura de relações raciais e para a política negra uma prerrogativa humanista recorrente, em especial, no campo filosófico [...] segundo a qual toda forma de classificação e identificação do homem é uma forma sutil de desumanizá-lo [...].

2.2 CONCEITOS: ambiguidades e contradições

Para Valente (1996), os conceitos utilizados em estudos que abordam as relações etnicorraciais são, não raras vezes, ambíguos e contraditórios, não devendo o (a) pesquisador (a) conferir a tais conceitos o caráter definitivo, porque tudo tem a ver com o contexto. A autora comenta que os conceitos dão origem às teorias que servem para explicar aspectos da realidade, fornecer as coordenadas e definir “compromissos com determinadas maneiras de ser e estar no mundo” (VALENTE, 1996, p. 18).

Os conceitos estão constantemente sujeitos as modificações, pelo menos quanto ao seu significado preciso, de acordo com as novas descobertas, ou podem ser abandonados quando não forem mais úteis. Isso se dá porque, na verdade, conceitos descrevem uma realidade em contínua transformação. É uma realidade que se transforma porque sobre ela atuam os homens. E essa ação transformadora, ao longo do tempo, também se modifica (VALENTE, 1996, p.17).

Os conceitos que são utilizados para entendermos a problemática do (a) negro (a) afrodescendente hoje serão aqui apreendidos a partir das reflexões de quatro autores: Henrique Cunha Júnior (2008), Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2003) Kabenguele Munanga (1996, 2006) e Nilma Lino Gomes (2008). Afrodescendência é, segundo Cunha Júnior (2007, p.70), o “recurso para definirmos a população apresentada nos censos demográficos do IBGE como pretos e pardos. O conceito tem por base a história e os processos de formação de identidade afrodescendente”. Ele serve para explicitar a história e a cultura das populações que resultaram de um processo de

imigrações forçadas, devido ao sistema de produção do escravismo criminoso tem uma história em comum no Brasil. São originários de um território de formação histórica e cultural comum que é o continente africano, a história e a culturas africanas. Esta população estabelece novas relações sociais e sofre as transformações condicionadas, de certa maneira, pelo sistema escravista e depois pelo capitalismo racista. Nestes processos sociais produzem novas identidades, que resultam de uma origem comum de uma história com contornos comuns (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 71).

Esse pesquisador questiona a definição de racismos dada por alguns estudos acadêmicos, considerando-a equivocada, por entenderem o termo ligando-o a preconceito e a discriminações e, com isso, torna-o “equivalente a todas as outras formas de discriminação existentes na sociedade, sem, no entanto, ter a mesma dimensão social e consequências coletivas” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 73). Ele refere que o conceito de racismo abrange as esferas econômicas, políticas e sociais e passa a compreendê-lo como “um elemento estrutural da sociedade brasileira, que condiciona as possibilidades de vida a toda a população afrodescendente e, a priori, produz inclusões diferenciadas e controladas na sociedade” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 73).

Em “De preto a afro-descendente: da cor da pele à categoria científica”, o pesquisador Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2003) reforça a contracrítica de vários outros estudiosos da cultura africana e afrodescendente, argumentando: foram necessários muitos esforços ao longo do Século XX para começarmos a compreender que categorias sociais, raciais, culturais são construídas nas lutas sociais, as categorias históricas que esboçam formas de dominação e de resistência.

A literatura aponta que, “entre os Séculos XVI e meados do XIX, veio cerca de quatro milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo o comércio

negreiro” para ser escravizado. Fica evidenciado, nos resultados de pesquisas nacionais¹³ (TELLES, 2003; MOURA, 2008), que o trabalho escravo predominou em quase todos os setores da sociedade colonial. A mão-de-obra escrava foi empregada em atividades que exigiam trabalho qualificado, tais como conserto de barris, tinhas (tanoeiros), atividades de preparação do açúcar, atividades de ferreiros etc. Pouco a pouco, os (as) africanos (as) foram substituídos (as) pelos (as) índios (as) como consequência do declínio dessa população nativa, de sua inexperiência e resistência ao trabalho contínuo na lavoura e do interesse português no tráfico de escravos (as) africanos (as), tendo em vista a sua lucratividade.

A história da resistência dos (as) escravos (as) é longa e penosa. As revoltas, em movimentos grandes e pequenos, ou foram planejadas, visando à abolição geral, como nos quilombos, ou foram golpes mais modestos que previam punir senhores ou feitores mais tiranos. Da parte do senhor, os castigos eram aplicados aos escravos que cometiam crimes graves, como o roubo, a fuga e os ferimentos em brigas. Essa fuga representava uma forma de se rebelar contra os maus-tratos, misturando-se aos (às) negros (as) e aos (às) mestiços (as) livres, para fins de formação de quilombos.

As contribuições dos (as) negros (as) concentram-se na economia, na demografia, na cultura, no enriquecimento da língua portuguesa, nas artes visuais, arquitetura, na indústria da pesca, do açúcar e da mineração, dentre outras, que têm sido consciente ou inconscientemente negadas nas relações raciais, perpetuando a ideologia da inferiorização, do branqueamento, alimentando o mito da democracia. As relações entre escravos (as) e escravizadores (as) inferiorizavam os (as) negros (as) mesmo eles (as) estando qualificados (as) para responder às demandas do mundo do trabalho.

No Brasil, o sistema de escravidão guarda uma forte relação com os processos culturais e econômicos, sendo considerado como parte fundamental de um dos maiores empreendimentos mercantis do capitalismo primitivo e de suas atividades ligadas à indústria de açúcar, superadas, mais tarde, pelo mercado de extração de minerais.

As condições de produção do racismo foram desumanas. A mão-de-obra africana era considerada de baixíssimo custo e de fácil acesso. Os (as) escravos (as) foram trazidos (as) para o Brasil para substituir os postos de trabalho exigidos para o empreendimento idealizado pelos donos do poder à época, já que os (as) índios (as) resistiam ao trabalho escravo. A saga pelo Atlântico submetia homens, mulheres e crianças de várias idades, amontoados nos

¹³ Ver <http://www.tudoagora.com.br/noticia/11721/Populacao-do-Brasil-vai-parar-de-crescer-em-30-anos-diz-IBGE.html>

porões dos navios negreiros, sem as mínimas condições de higiene e de sobrevivência. Essa viagem demorava de dois a três meses e, no final, tinha uma baixa por mortes, invalidez, doenças graves, dentre outros problemas, resultando em perdas para os (as) compradores (as) e escravizadores (as). Como cargas, objetos e coisas, os (as) escravos (as) mortos (as) eram lançados (as) ao mar. É importante lembrar que o Brasil foi o país que importou mais escravos (as) africanos (as).

O (a) africano contribuiu, significativamente, para erguer ao patamar mais elevado da sociedade brasileira toda a riqueza que temos hoje. O desenvolvimento social e técnico de nossa nação é devedor de uma reparação histórica aos escravos (as) pelos (as) esforços desprendidos por causa da sua mão-de-obra altamente capacitada e utilizada nos diversos campos de produção do país.

2.3 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O (A) NEGRO (A): reflexão e crítica

Cunha Júnior (2009) afirma que o conhecimento produtivo do Brasil Colônia é fundamentalmente africano, nas áreas de mineração, produção de ferro, agricultura, produção de açúcar, manufaturas, tecelagem e construção. Esse autor não economiza palavras para reafirmar que a qualificação do negro (a) africano (a) lhe permitiu dar sua parcela de contribuição nas áreas da política, da economia, da literatura e das artes.

A produção de conhecimento dos intelectuais negros (as) - da década de 1950 – como Edison Carneiro, Clóvis Moura, Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento, Lélia González, José Rufino, entre outros, segundo Nunes (2006, p. 144), já apresentava, por meio de artigos, seminários, livros e filmes, o quilombo como “uma referência ideológica, cultural e política”.

Cunha Júnior (2003) afirma que, no Brasil, a produção de conhecimento data do início de Século XX, destacando-se, nessa época, a participação ativa de afrodescendentes. Como exemplo, temos o engenheiro, geógrafo, sanitarista e pesquisador Teodoro Sampaio, filho de escrava, que conseguiu se formar na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e retornou à Bahia para comprar a liberdade de sua mãe, destacando-se como um dos fundadores da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. O autor demonstra a sua preocupação diante das contradições ante as inúmeras evidências históricas que não encerram a discussão sobre a pesquisa que trata da população negra e sobre a formação de pesquisadores (as) negros (as).

Os argumentos da história não são suficientes para a consciência de que existe um erro se perpetrando na composição dos *corpus* de pesquisadores brasileiros, nas temáticas eleitas pela ciência brasileira e sobretudo nas políticas científicas e de formação de pesquisadores no país. Surpreendente não é apenas a ausência de políticas nesta área, como também a falta de preocupações democráticas com a implantação destas. Num país que forma 6000 doutores por ano, temos que menos de 1% são negros e menos das teses 1% tratam temas de interesse das populações afrodescendentes (CUNHA JUNIOR, 2003).

Podemos afirmar que a escassez da produção intelectual sobre o (a) negro (a), em universidades públicas, está relacionada a inúmeros aspectos, entre eles, a discriminação racial. Isso fica explícito em ambientes acadêmicos, tendo em vista

os estudos acadêmicos, de um lado, comprometidos com uma pretensa imparcialidade científica, e, de outro, por uma ideologia racista racionalizada, que representa os resíduos da superestrutura escravista, e, ao mesmo tempo, sua continuação, na dinâmica ideológica da sociedade competitiva que a sucedeu (MOURA, 1990, p. 17).

Na fala de Moura (1990), fica evidente que os mecanismos discriminatórios continuam inseridos na sociedade brasileira, o que demonstra uma imparcialidade científica inexistente nas ciências sociais e humanas e, com isso, a prova do pensamento social racista. Assim, práticas são estabelecidas, a fim de impor determinadas regras em busca de soluções para o problema racial no Brasil.

O (a) negro (a) era visto (a) como um (a) integrante da sociedade, porém, como escravo (a) ou ex-escravo (a), pertencente a classes inferiores. Então, a classe dominante construiu um pensamento errôneo que ainda se mantém vivo, pois, mesmo depois da escravidão, a estrutura da sociedade brasileira alimenta os mesmos equívocos e modelos de dominação. Dessa forma, racismo e autoritarismo fazem parte da estrutura social, política e cultural do Brasil. Portanto, fica exposta a alienação das elites, que sobrevive e pode ser percebida em vários aspectos, entre eles, a forte presença na literatura antropológica, histórica e sociológica, por ter, segundo Moura (1990, p. 25), “suas raízes sociais na estrutura despótica e racista do aparelho de Estado escravista e, posteriormente, na estrutura intocada da propriedade fundiária [...] e presente na literatura de ficção da época da escravidão, na qual

eram comuns os valores brancos” e os “modelos de beleza” marcando presença nessa literatura.

Entretanto, ainda existe muita diferença entre pensamentos e ações do povo brasileiro no que se refere ao racismo, à discriminação e ao preconceito. Nesse sentido, podemos destacar que

os preconceitos são assimilados no contexto sócio-histórico, e, posteriormente, sua principal decorrência – atitudes discriminatórias – são aplicadas espontaneamente em situações concretas do cotidiano, seja no âmbito pessoal, seja no institucional (SANTOS, 2005, p.46).

Concordando com o autor, é notória a presença do preconceito, porém a sociedade ainda nega isso e continua praticando a discriminação e deixando as pessoas negras numa situação de inferioridade.

3 RESPONSABILIDADE SOCIAL E ÉTICA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

A responsabilidade social, atribuição de toda organização que integra os diversos campos do espaço social, cumpre-se de modo satisfatório quando a produção desta organização, articulada ao contexto em que está inserida, empenha-se e realiza o avanço e a geração constantes de conhecimento científico, promovendo a sua respectiva disseminação e contribuindo para o aprimoramento da sociedade (DESAULNIERS, 2006, p.15).

A atual configuração da Ciência da Informação suscita um conhecimento produzido, que possa refletir sobre a verdadeira função do saber e suas possibilidades de servir aos grupos socialmente vulneráveis e, que, indistintamente, incorpore a consciência da busca da qualidade da vida humana, ou seja, um conhecimento com responsabilidade. E para que essa responsabilidade se concretize, “é preciso existir um sujeito consciente [das] novas dimensões da responsabilidade” (BIGEMER, 2006, p. 18) na produção de conhecimento científico, que ajude a desmistificar a autoimagem de um Brasil da democracia racial, que se sustenta em fazer entender que negros (as) e brancos (as) vivem harmoniosamente.

Essa crença tem dificultado “a emergência de uma visão crítica sobre as relações raciais no país e nas suas instituições de ensino, pesquisa e extensão, permanecendo aquelas versões e persistente sensibilidade para fenômenos, temas e atitudes informados e embasados em demanda de pesquisa de cunho universalista”, sem muita preocupação com a representação do (a) negro (a) afrodescendente na produção de conhecimento, os (as) quais, segundo as estatísticas, são majoritários [ou seja]” os que têm menor acesso aos bens materiais, educacionais e culturais” (GRIN, 2002, p.71).

Essa visão de democracia racial também é desconstruída por Valente, quando ela afirma que “[...] o conflito racial existe, sutil, velado, não-declarado. Isso não quer dizer que, se o conflito fosse explícito, declarado e até mesmo armado, teríamos a possibilidade de solucionar a questão racial no Brasil”. Nesse sentido, o argumento do antropólogo Kabenguele Munanga é pertinente posto que nos ajuda a pensar que essa ausência de responsabilidade com a representação reduzida da população afrodescendente na produção de conhecimento é, ao que parece, igualmente ausente nas políticas de ações afirmativas para a inclusão dos (as) alunos (as) (negros) (as) nas universidades públicas. Essa falta de consideração da discriminação racial, como uma das variáveis na discussão das cotas, constitui-se como complicadora [...] porque não é considerada como política para corrigir e reduzir as desigualdades acumuladas ao longo dos séculos (MUNANGA, 2007, p. 7).

O que significa, então, ter responsabilidade social e ética com os (as) negros (as)? Etimologicamente, a palavra “responsabilidade” deriva do latim *respondere*, responder. Segundo o dicionário *Michaellis*, responsabilidade é “a qualidade de responsável”, que “responde por atos próprios ou de outrem”, que “deve satisfazer os seus compromissos ou de outrem”, atinando para o designativo “responsabilidade social”, que tem sido empregado com muita ênfase nos valores éticos e sociais no comportamento das organizações/instituições, exercendo impactos nos objetivos, nas estratégias e no próprio significado da instituição.

Nesses últimos anos, a “responsabilidade social” tornou-se um assunto cada vez mais presente no mundo, nas instituições públicas, privadas e federais. Porém, é um assunto polêmico, pois, quase sempre, esse termo vem associado à ideia pura e simples de filantropia, caridade ou à boa vontade dos homens de negócios, frente às mazelas das diferenças sociais e culturais.

São inúmeras as definições que aparecem na literatura corrente. Uma delas pode ser encontrada em Toro e Hoyos (apud NEVES, 1998, p. 4): "a responsabilidade social é o compromisso da empresa em contribuir com o desenvolvimento, o bem-estar e a melhoria da qualidade de vida dos empregados, suas famílias e a comunidade em geral". Outras relacionam a palavra “responsabilidade” às obrigações reconhecidas ou não pelo jurídico, implicando uma transgressão se não for levada em consideração.

Fleta (1995) define responsabilidade social como o conjunto de obrigações inerentes à evolução de um estado ou condição, com força ainda não reconhecida pelo ordenamento jurídico positivo ou ligeiramente desconhecida que se vincula, tendo uma prévia tipificação que procede da íntima convicção social, e negligenciá-la constitui uma transgressão da norma da cultura.

A responsabilidade social pertence ao campo da ética, ou seja, aos valores morais e aos princípios ideais de conduta humana, e entendida como o processo que resulta do exercício da ética, inerente aos estágios de evolução de determinados grupos ou organismos sociais.

Fernandes (2000) relaciona o conceito de responsabilidade social a um processo que implica tempo/espaço, expansão da mente e práticas de um determinado organismo, o modo como se organiza e reflete o contexto, diversos fatos e segmentos da sociedade, incluindo cidadãos (ãs), consumidores (as), organizações públicas ou privadas, comunidades etc. Em síntese, responsabilidade social consiste no conjunto de atitudes assumidas por agentes sociais

estritamente vinculados à ciência do dever humano (ética) e voltados para o desenvolvimento sustentado da sociedade.

A responsabilidade social tem sido discutida no cenário universitário brasileiro a partir das tendências delineadas pelas estratégias de marketing das instituições de ensino superior (IES) do setor privado, como uma consequência direta da expansão da Responsabilidade Social Empresarial (RSE) e do Terceiro Setor (CALDERÓN, 2006). Nesse sentido, Calderón (2005) afirma que o conceito de responsabilidade social procede de uma matriz empresarial que não se adequaria à natureza pública das IES, porque estas não têm as mesmas características de uma empresa. É conceito que se enquadra na lógica neoliberal e responde aos interesses de um projeto de sociedade excludente, impulsionado pelas grandes agências multilaterais (Banco Mundial, FMI, entre outros), com os quais a universidade não poderia compactuar.

Discutir a responsabilidade social e ética nas instituições universitárias, segundo Calderón (2006), é um convite para se revisitar com rigor, e não, como modismo passageiro, os debates iniciados no início da década de 1960, no Congresso Internacional intitulado *La Responsabilidad Social de La Universidad*, realizado em Montevideú. Nesse evento, constatou-se uma tendência prevalecte de um novo olhar nas universidades europeias e nas americanas, cujos resultados se mantêm vigentes e atuais (CALDERÓN, 2005).

À época, acrescenta o autor, a responsabilidade social universitária impunha deveres que a universidade deveria ter com a sociedade que a financia, principalmente buscando soluções para os principais problemas sociais, entre eles, a necessidade de uma melhor distribuição de renda e a criação de mecanismos de promoção social de setores historicamente marginalizados.

Esse autor, apoiado nas ideias de Pinto (1994), afirma que alguns intelectuais, como Althusser (1998), por exemplo, já concebiam a universidade como um lugar em que existem aparelhos ideológicos do Estado. Entretanto, a universidade é uma peça-chave do dispositivo de domínio, através do qual a classe dominante exerce o controle social no terreno ideológico sobre a totalidade do país.

Diferentemente dessa visão, em que se concebe a universidade como um aparelho onde os grupos dominantes exercem o poder, Ribeiro (1991) a percebe como um instrumento acelerador da revolução social. Para ele, o maior desafio consiste na elaboração de um modelo teórico de universidade que seja capaz de reverter o papel tradicional de perpetuadora dos grupos dominantes, para se tornar um agente de transformação da sociedade.

Florestan Fernandes (1975, p. 266) argumenta que a análise de Ribeiro se constitui como um recado típico da “inteligência esclarecida” que atribui à universidade a missão de mudar o ritmo da história e o processo de transformação da civilização a partir da criação de uma ação pedagógica e revolucionária. Ao contestar Ribeiro (1991), aquele sociólogo ressalta que a “reforma radical”, a “revolução dentro da ordem” e a “revolução contra a ordem” deveriam ser procuradas fora da universidade, muito provavelmente, na massa dos (as) excluídos (as) e/ou marginalizados (as).

Para entender a responsabilidade social das universidades públicas, Kliksberg (2006) traz a ideia de um “novo contrato social”, argumentando que a universidade deve incorporar urgentemente à sua agenda a ética do desenvolvimento e lutar pelo conhecimento do contexto, por meio da pesquisa séria e rigorosa dos grandes temas da pobreza e da desigualdade social que estão no cerne da vida cotidiana de grandes contingentes populacionais, bem como pela formação ética dos (as) alunos (as), por meio da reflexão sobre as experiências de solidariedade e de voluntariado com a comunidade.

Esse ponto de vista comunga com as ideias de Demo (1998), para quem a universidade poderia confirmar o papel imprescindível de produtora de conhecimento, frente ao desenvolvimento humano, formando cidadãos (ãs) capazes de intervir eticamente na sociedade, através de um conhecimento inovador.

Por sua vez, Wagenberg (2006) aposta na dimensão formadora da educação superior, que deveria ultrapassar a visão de formação meramente acadêmica e contribuir para o (a) aluno (a) aprender a pensar por si só, ajudando-o (a) a nutrir seus próprios ideais, sonhos e ideias, mostrando-lhe o contexto de um mundo com mais de um bilhão de pessoas em situação de pobreza, das quais, 815 milhões em estado de desnutrição, sendo que grande parte delas (as) são negros (as).

A visão de François Vallayes (2006) é consistente para relacionarmos a responsabilidade social universitária com a questão da produção de conhecimento acerca do (a) negro (a) porque chama a atenção para o compromisso com a sociedade em que as IES estão inseridas nos serviços públicos e nas instituições encarregadas da ordem e da segurança pública (a polícia, a justiça, entre outros).

Na literatura recente, o que parece mais evidente é a presença do racismo na produção de conhecimento, em pleno momento da globalização, das tecnologias da informação e comunicação e de novas formas de se produzir ciência, configurando múltiplos formatos de aprendizagem. Nesse contexto de multiculturalismo, pluralidade e diversidade cultural, as

concepções científicas de raça, em todos os campos, ainda guardam resquícios “de um saber inaugurado ou convocado [para] demonstrar a superioridade da “raça branca sobre outras raças” (WIEVIORKA, 2007, p.21). Nessa mesma direção, o autor afirma que “o racismo científico propõe uma pretensa demonstração da existência de ‘raças”, cujas características biológicas corresponderiam às capacidades psicológicas e intelectuais, ao mesmo tempo coletivas e válidas para cada indivíduo.

Wieviorka (2007), corroborando com essa forma de ciência sem consciência, como indica Morin (1999), coloca que “o racismo institucional” surge como algo que mantém os (as) negros (as) em uma situação de inferioridade por mecanismos não percebidos socialmente. Essa concepção do fenômeno renova a análise e, ao mesmo tempo, inspira numerosos (as) pesquisadores (as) [...]. Esse autor abre uma possibilidade para se discutir a responsabilidade social da Ciência da Informação, em sua perspectiva de promover a formação da cidadania e formar cidadãos (ãs) responsáveis para disseminar a informação e gerar conhecimento sobre o outro.

Para Vallayes (2006), é importante que se realizem debates entre docentes, discentes, gestores (as) e a própria sociedade, com o objetivo de refletir sobre a universidade, sua organização, as atividades acadêmicas e, principalmente, sua estrutura gerencial, a mesma que permite o funcionamento da universidade como um todo. Desse modo, nessa ciência, a responsabilidade social exige uma ação multidisciplinar, envolvida com a promoção e o desenvolvimento social, ético, equitativo e sustentável, para a produção e a transmissão do conhecimento e a formação de cidadãos (ãs) críticos (as). Ele sugere que cada universidade e seu corpo docente elaborem atividades em função de suas próprias identidades e de seu específico contexto social, porquanto a responsabilidade social tem o dever de orientar a formação do (a) aluno (a), visando à promoção do desenvolvimento justo e sustentável, criando, assim, um novo perfil do aprendente universitário preocupado com as injustiças sociais e comprometido com ações concretas.

Essas características contribuem para que as universidades incluam todos (as) os (as) cidadãos (ãs) – negros (as), índios (as), ciganos (as), judeus (ias), deficientes, mulheres, idosos, homossexuais, entre outros – para reintegrar o conhecimento como solução dos problemas etnicorraciais. Assim, entender o racismo, no cotidiano da produção de conhecimento,

é condição *sine qua non* para se arquitetar um novo projeto de [ciência] que possibilite a inserção social igualitária e destrave o potencial intelectual, embotado pelo racismo, independente de cor/raça/gênero/renda, entre outras distinções (CAVALLEIRO, 2005, p.11).

Entretanto, a autora enfatiza que não causa estranhamento o fato de os índices de escolaridade, dissociados por raça, evidenciarem também a participação desigual de temas relacionados à população afrodescendente na memória da ciência das universidades públicas brasileiras. É significativo ressaltar a importância da responsabilidade social e sua solidificação como uma alternativa para mudanças em ambientes universitários, pois isso representa o avanço e o desenvolvimento da instituição.

Para Carvalho (2005, p. 7), essa questão inova não somente em termos da prática universalista de mecanismos de ingresso no ensino superior, mas também em termos da nossa capacidade de rever posturas e modelos de há muito estabelecidos e de formular novas teorias sobre a inclusão etnicorracial numa perspectiva brasileira. Ao lado disso, o atual combate ao racismo na produção de conhecimento, Wieviorka (2007) mostra que

as ciências sociais não estão em posição de exterioridade em relação aos objetos que eles estudam, e os pesquisadores, docentes, estudantes que pretendem produzir, difundir e se apropriar de conhecimentos relativos ao racismo não lhe são jamais indiferentes. Amiúde, consideram que, ao se interessarem pelo fenômeno, contribuem para combatê-lo. (WIEVIORKA, 2007, p.9).

No Brasil, a ideia dada para a formatação da universalidade do conhecimento produziu uma barreira para o desenvolvimento amplo de temas de interesse dos afrodescendentes. Quando da realização do I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros em Recife (2000), deparamo-nos com a afirmação de alguns pesquisadores, das áreas de ciências humanas, que declaravam não pesquisar temas relativos à população afrodescendente da região por não considerar esses temas como universais e, portanto, externos à pesquisa acadêmica (CUNHA JÚNIOR, 2000)

A universalidade no formato da Ciência, como foi introduzida e compreendida no Brasil, deu margem à expansão eurocêntrica do conhecimento e, por vezes, encobriu preconceitos e racismos. No mínimo, teve uma hibridação com a sistemática inclusão controlada e diferenciada da população afrodescendente, ou seja, foi forte parceiro de uma ideologia de dominação. Certamente, serviu de abrigo eloquente para os que menosprezavam

as culturas nacionais de base africana e indígena, como também, as denominadas de caráter popular.

Dentro de parte do conjunto de pesquisadores (as) marxistas, a rejeição das temáticas dos afrodescendentes se deu num mecanismo de privilegiar os enfoques das lutas de classes e de fomentar análises dentro de outra esfera da universalidade do conhecimento, demarcada pelo capital. Muitos analistas marxistas se negam a aventar a hipótese de, no Brasil, o trabalho e o capital histórico terem natureza étnica e de que as lutas de classe no país têm um imenso trabalho histórico das pessoas negras, dadas as origens do sistema capitalista brasileiro fundado no escravismo criminoso.

Os temas de interesse dos (as) afrodescendentes sempre evoluíram com muita dificuldade em todas as áreas de pesquisas e em diversos enfoques teórico- metodológicos. Isso resultou numa dificuldade de reprodução de pesquisadores (as) e de orientadores (as) de pesquisa.

O compromisso social das universidades públicas, que lutam em prol dos grupos socialmente vulneráveis, apresenta-se como uma categoria a ser representada com base no princípio ético do fazer universitário, e hoje aparece como sendo o dever que as universidades têm com os (as) alunos (as) e com os diversos grupos sociais (comércio, imprensa, sindicatos, indústria etc.), o Estado, a Igreja e a sociedade como um todo.

Assim sendo, teremos uma universidade de excelência para servir não só aos (às) alunos (as), mas à sociedade em geral, razão por que é preciso conhecer bem o (a) aluno (a) que consegue ser incluído (a), pois isso remete a uma preocupação social ampla, que leva em conta o “*aluno-trabalhador-cidadão*” e, principalmente, o (a) negro (a) e sua trajetória histórica, razões e reparações, devendo ser um projeto de formação que contribua para que educadores (as) e pesquisadores (as) também se avaliem e revejam sua prática. Em se tratando de formação, Furlani (2001) ressalta:

Nossa responsabilidade social se encontra, primeiramente, portanto, no trabalho de formação qualificada do estudante que recebemos, esse estudante real e não o idealizado. A esse respeito, meu olhar é o de observadora apaixonada, que não esconde o comprometimento social e emocional com o alunado que frequenta nossos bancos escolares e são a maioria da população universitária brasileira, predominantemente estudantes- trabalhadores ou trabalhadores-estudantes, que frequentam o ensino privado, a maior parte no período noturno. (FURLANI, 2001, p.54)

As universidades têm o dever de buscar soluções para combater preconceitos, discriminações e racismos, através de um trabalho sério com sua comunidade acadêmica e professores (as), visto que é função delas transmitir um saber que colabore para formar mentes mais abertas, flexíveis e críticas. Assim, as universidades públicas têm a responsabilidade social de contribuir para a redução das desigualdades sociorraciais, formando profissionais competentes para atenderem às exigências do mundo globalizado e responder às mudanças provocadas pelos avanços da Ciência e da tecnologia, contribuindo para a disseminação do conhecimento produzido em sua instituição.

3.1 PRODUZIR CONHECIMENTO É TER (CONS) CIÊNCIA DA RESPONSABILIDADE

No campo das Ciências Sociais, hoje, a informação é reconhecida por autores como Manuel Castells (1999) como a matéria-prima do conhecimento e a mais poderosa força de transformação dos indivíduos, o que faz crescer, cada vez mais, a sua capacidade ilimitada de transformar culturalmente esses indivíduos, a sociedade e a própria humanidade. A informação é, pois, um instrumento transformador da consciência do indivíduo.

Rafael Capurro e Brier Hjørland (2007) buscam a origem da palavra informação no latim *informatio*, a qual teve seu significado alterado com as mudanças de paradigmas na Idade Média, quando era empregada com o sentido de *dar uma forma à matéria*. Já na Modernidade, a palavra informação passou a significar *comunicar alguma coisa a alguém*. No Século XX, com o surgimento da Teoria da Informação, o conceito de informação deixou de ser abstrato. Essa palavra tem como base a ideia de construção do conhecimento através do incremento de (novas) informações ao conhecimento já existente e está relacionado ao “estado anômalo do conhecimento” (BELKIN, 1980, BROOKES, 1980). Esse processo provoca, então, novos conhecimentos.

Capurro (2003) concebe a informação como uma ação dos indivíduos no mundo, junto com outros homens. Nesse caso, a informação significaria a articulação de uma compreensão a priori de um mundo comum compartilhado, uma dimensão existencial de nosso ser no mundo junto com os outros. Assim sendo, a Ciência (dentro desse mundo compartilhado), como uma atividade intrínseca, histórica, sociológica e eticamente complexa, é pouco reconhecida por grupos não especializados porque os (as) pesquisadores (as) se fecham em ambientes, produzindo um conhecimento que se fundamenta nos modelos clássicos de pensamento.

A compreensão do conceito de informação social, cunhado por Gonzalez de Gómez (1999), permite que se considerem os grupos socialmente vulneráveis e invisíveis na sociedade da informação e do conhecimento e se pense sobre a problemática etnicorracial e, de modo específico, os (as) afrodescendentes. A autora entende que a informação acontece nos sujeitos humanos como o movimento de uma base de conhecimentos a outra e “requer um trabalho, uma mutação, um processamento para devir informação e conhecimento [...].” Essa informação é construída e ligada, ressalta a autora, à cultura histórica a que o indivíduo pertence.

O modo de pensar a informação destitui a ideia de que é possível falar de uma informação em si mesma, porquanto, sendo esta um operador de relação, sempre acontece num contexto relacional, respondendo a uma dupla determinação: enquanto informa, remete a um universo discursivo ou formação discursiva; como informação, vincula-se às outras informações ou interdiscursos coprodutores de universos de informação (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 1999). A essa operação

em que as regras e as condições de produção estabelecem o domínio da contextualização dentro do qual a informação informa e se relaciona com outras informações, de uma maneira significativa, a autora chama de meta-informação (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 1999, p. 12).

Partindo do pressuposto de que a socialização da informação “remete à construção, tratamento e divulgação da informação em regime de cooperação, parceria e solidariedade” (LOUREIRO, 2002, p. 2) podemos incluir a necessidade constante da informação e do conhecimento para a sociedade, como instrumentos modificadores de suas estruturas. Loureiro (2002) destaca, ainda, que, estimulando a relação dialógica dos sujeitos e dos contextos socioculturais diversificados, a socialização da informação articula-se como alternativa para a elitização da Ciência e estimula a relação desta, como cultura, com a sociedade em seu todo [...]

3.2 PRODUZIR CONHECIMENTO É RESPONSABILIZAR-SE PELO CONHECIMENTO COMUNICADO

O significado político, social e cultural da produção de conhecimento como uma atividade humana, socialmente condicionada e datada por uma história e por tradições, é, muitas vezes, camuflado nas representações das comunidades científicas, nas bancas de

defesa de dissertações e de teses, nos artigos de divulgação e nas prateleiras das bibliotecas, distanciado do acesso pelo público mais amplo. Portanto, comunicar o conhecimento produzido nas universidades públicas é missão não só dos (as) pesquisadores (as) da Ciência da Informação, para se compreender a complexidade que envolve a sociedade contemporânea, mas de todos os docentes, cientistas e pesquisadores de qualquer área do conhecimento nessas instituições.

Para Ziman (1968), as Academias Nacionais têm um papel importantíssimo na disseminação da literatura científica, por seu caráter de publicação regular, que proporciona a divulgação rápida e garantida dos resultados de um número maior de pesquisas que, se tomadas separadamente, não teriam grande significação. Porém, ao serem reunidas umas às outras, são capazes de estimular novos trabalhos e promover avanços científicos.

Devido ao crescimento da Ciência, o número de cientistas, literatura científica e a comunicação científica se tornaram cada vez mais dependentes das funções de recuperação de informações. Sobre essa questão, Mueller (1995) ressalta que o grande problema é simplesmente o enorme aumento de volume da literatura científica e técnica, mais conhecido como explosão bibliográfica ou explosão da informação.

Apesar de os sistemas de recuperação de informação, as publicações de resumos, as revisões e os comunicados de alerta terem se desenvolvido ao longo dos últimos anos, Mueller (1995) desconfia de que a situação tenha melhorado não só porque a pressão para publicar mais permanece, mas também pelo fato de as novas tecnologias de comunicação estarem facilitando ainda mais as possibilidades de disseminação de informações. Em relação a esse aspecto, Dias (apud MEADOWS, 1974) coloca que,

apesar do crescimento acelerado e da explosão bibliográfica, o crescimento da ciência, e de sua comunicação, não ocorreu de forma caótica. Ele acredita que a ciência na verdade tem crescido de forma relativamente ordenada, assim como a própria comunicação científica. Pode-se atribuir esse fato às regras e práticas, estabelecidas e seguidas pela comunidade científica, para a comunicação entre seus membros (DIAS apud MEADOWS, 1974, p.3).

Em busca de um conceito para a comunicação científica, Garvey (1979) a vê como a troca de informações entre membros da comunidade científica, incluindo atividades associadas à produção, à disseminação e ao uso da informação, desde o momento em que o cientista concebe uma ideia para pesquisar até que os resultados de sua pesquisa sejam aceitos como constituintes do conhecimento científico.

A comunicação científica tem como principal função dar continuidade ao conhecimento científico, já que possibilita a disseminação desse conhecimento para outros cientistas que podem, a partir daí, desenvolver outras pesquisas para corroborar ou refutar os resultados de pesquisas anteriores ou estabelecer novas perspectivas naquele campo de interesse. Ela também é capaz de definir e legitimar novas disciplinas e campos de estudo, institucionalizando o conhecimento e rompendo suas fronteiras.

Por meio da comunicação científica, os membros dessa comunidade se mantêm informados sobre as tendências da área, os estudos já realizados e seus resultados. A partir da crítica e das citações de outros autores a um determinado trabalho científico, os (as) pesquisadores (as) têm maiores condições de verificar a confiabilidade das informações nele contidas. O ato de publicar, por exemplo, assume ainda outras funções, como a de estabelecer prioridade da descoberta científica, reconhecer e promover o (a) cientista, de acordo com a qualidade e a importância de suas descobertas, e como prova definitiva de efetiva atividade em pesquisa científica.

Até meados do Século XVII, a comunicação científica se restringia a cartas entre os (as) pesquisadores (as) e publicações esporádicas de panfletos e livros, e não havia um centro que se responsabilizasse pela transmissão dessas publicações. Devido a isso, muitos trabalhos deixavam de ser conhecidos por outros cientistas.

A revista científica criada pelas Sociedades Reais e pelas Academias Nacionais tem um papel sobremaneira importante na disseminação da literatura científica, por seu caráter de publicação regular, proporcionando divulgação rápida e garantida dos resultados de um número maior de pesquisas que, se tomadas separadamente, não teriam grande significação, mas que, ao serem reunidas umas às outras, são capazes de estimular novos trabalhos e comunicação científica, definições e conceitos e promover avanços científicos (ZIMAN, 1968).

Na literatura sobre a comunicação científica, é comum, apesar de não ser unânime, encontrar dois tipos complementares de comunicação: a comunicação formal e a comunicação informal. Em seu livro, *Communication in science*, Meadows (1974) traça paralelos entre essas duas abordagens, enfocando aspectos mais característicos de um ou outro tipo de comunicação.

De acordo com o autor, enquanto a comunicação formal é direcionada a um público potencialmente grande, porém proporcionando pouca interação entre ele e o pesquisador, a comunicação informal apresenta um público mais restrito, mas com maior

capacidade de dar *feedback* ao pesquisador. Na comunicação formal, a informação normalmente é mais antiga, podendo ser armazenada permanentemente e recuperada. A comunicação informal é mais atual, mais redundante e, em geral, não pode ser armazenada ou recuperada.

Os instrumentos formais de comunicação científica caracterizam-se pela linguagem escritas. Os meios mais utilizados são os periódicos, os livros, as teses, as dissertações e os anais de reuniões científicas. Vale lembrar que existem outros meios formais (escritos) voltados para a divulgação da Ciência, tais como as informações escritas veiculadas em redes eletrônicas públicas, as revistas de popularização da ciência, os artigos de jornal, em seções especializadas, entre outros. A diferença entre esses dois conceitos de difusão da Ciência é que a divulgação está ligada à sua popularização.

4 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA MEMÓRIA DA CIÊNCIA DA UFPB

A história da cultura científica brasileira foi marcada pelo compromisso de nós, afrodescendentes, permanecermos no silêncio. No entanto, hoje o silêncio fala. Não apenas fala, mas expõe uma versão própria da história, do conhecimento científico (CUNHA JÚNIOR; RAMOS, 2008, p.16).

A citação acima nos remete ao trabalho intitulado “Capital intelectual e demandas sociais emergentes”, de Julieta Beatriz Ramos Desaulniers que, ancorada nos princípios *bourdieunianos*, coloca a construção de uma pesquisa como uma atividade que envolve possíveis riscos de se praticar uma ciência pura, sem considerarmos qualquer atenção às exigências sociais ou nos apegarmos a uma Ciência submissa, que pouco reconhece a necessidade de escutar a voz do outro. Em relação à produção de conhecimento acerca do (a) negro (a), ainda é invisível, devendo “[...] ser interpretada como um fato que não se nota, não se discute e nem se deseja notar ou discutir. É como se não existisse” (SANTOS, 2001, p. 82).

O argumento desse autor recebe a contribuição de Gomes (2003, p. 39), para quem a discussão sobre a temática etnicorracial está envolta numa teia de conceitos e termos que, não raras vezes, causa uma grande polêmica “entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes e, dependendo da área de conhecimento e do posicionamento político dos mesmos, pode até gerar desentendimentos”.

Ao analisar os Programas de Pós-graduação¹⁴ da UFPB, como lugares de produção de conhecimento, reconhecemos que, do ponto de vista da Ciência da Informação, é fundamental fortalecer as competências indispensáveis ao exercício de uma prática científica que as capacite a produzir um capital intelectual voltado para a diversidade cultural. Portanto, não poderíamos negar que todos os (as) negros (as) brasileiros (as) contribuíram com formas diferenciadas de conhecimentos para a formação da sociedade brasileira. O saber, a Ciência e a ação da ancestralidade africana¹⁵ contribuíram para o conhecimento científico em áreas como Astronomia, Medicina, Matemática, Engenharia e Arquitetura (CUNHA, 2009) e o domínio das técnicas de navegação, agricultura, mineração, ourivesaria e metalurgia, dentre outras.

¹⁴ Aqui entendemos por programas de pós-graduação aqueles que compreendem “programas de Mestrado e Doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros” (MEC, 2009).

¹⁵ A ancestralidade é um lugar especial para a população africana e os afrodescendentes. Tem relação com a memória, com o processo civilizatório africano e com a “energia mítica e sagrada”. São os ancestrais que “orientam e sustentam os avanços coletivos da comunidade”, redefinindo a alegria de partilhar saberes, conhecimentos, tecnologias, Ciência, remetendo aos mortos veneráveis, família, aldeia, quilombo, cidade, reino, império e reverência às forças que governam o universo e a natureza (SECAD, 2006).

Nesse novo cenário de fragmentação das grandes teorias, das interpretações, da transformação e do planejamento da produção de conhecimento, é imprescindível que as instituições exercitem a sua responsabilidade social e ética para enfrentar as exigências e as necessidades específicas, novos métodos, teorias e instrumentos, os quais têm sido impostos a todos os setores da sociedade contemporânea. Entretanto, alguns autores da Ciência da Informação afirmam que as abordagens teóricas existentes nesse campo são ainda tímidas e limitadas para abarcar toda a extensão e complexidade das atividades de informação e suas relações interdisciplinares, exigindo, pois, um reforço de disciplinas como a História, a Sociologia, a Antropologia, dentre outras, para dar conta do objeto de estudo.

Contribuindo com essa discussão, Araújo, Tenório e Farias (2009) asseguram que “esses construtos são corpos teóricos mais ou menos estanques, que dizem respeito às temáticas mais desenvolvidas na Ciência da Informação [...] Algumas dessas construções teóricas são geradas a partir de contribuições de outras áreas [...]”. Portanto, para compreender e aprofundar o arcabouço conceitual de outras disciplinas para dialogar com a Ciência da Informação é necessário multiplicar os esforços, às vezes árduos, tanto individuais quanto coletivos, em busca de uma atualização permanente (ROBREDO, 2003, p. 126).

Ao indagarmos como o (a) negro (a) afrodescendente tem sido representado (a) na produção de conhecimento, armazenada na memória da Ciência dos programas de pós-graduação da UFPB, aproximamo-nos do que propõe Le Coadic (1996): que a busca do conhecimento deve iniciar pela procura dos conhecimentos anteriores ou dos já existentes, supondo que estes já se encontram estabelecidos e fundamentados. A aproximação do ponto de vista de Le Coadic (1996) foi importante para este estudo, ao tomarmos como campo de pesquisa os programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba¹⁶, a fim de recolher as fontes de informação que se encontram disponibilizadas nos repositórios das Bibliotecas Setoriais, dos Periódicos Eletrônicos e dos *Curriculum Lattes* de pesquisadores (as), e serviu para conhecermos e mapearmos a produção de conhecimento de seus (suas) pesquisadores (as) e saber o que já produziram acerca do (a) negro (a) nessa Instituição,

¹⁶ Essa instituição, criada em 2 de dezembro de 1955, através da Lei Estadual no 1.366, transformou-se posteriormente em Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com a publicação da Lei no 3.835, de 13 de dezembro de 1960. Atualmente, a UFPB oferece, em seus sete campi (João Pessoa, Areia, Bananeiras, Rio Tinto e Mamanguape), 69 (sessenta e nove) cursos de graduação, 17 (dezessete) cursos de Doutorado e 39 (trinta e nove) cursos de Mestrado, além de 42 (quarenta e dois) de especialização. A instituição conta com 2.170 (dois mil e cento e setenta) docentes e 5.056 (cinco mil e cinquenta e seis) funcionários técnicos e administrativos para o atendimento de 24.218 (vinte e quatro mil e duzentos e dezoito) estudantes na graduação e 1.783 (mil e setecentos e oitenta e três) na pós-graduação. Acesso em: 20 de jul. 2009. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/dotpsi>>.

porquanto, sem o conhecimento anterior, não nos parece ser possível produzir conhecimentos novos ou reconhecer o estado atual dessa produção de conhecimento e seus temas prioritários.

Ao buscar as fontes de informação (anais, artigos, dissertações, teses) para este estudo, encontramos uma numerosa quantidade de trabalhos sobre vários temas de estudo disponibilizados nos repositórios impressos e digitais que evidenciavam uma produção de conhecimento mais vinculada aos construtos universais ou ao discurso eurocêntrico, colocando em proeminência a ausência da responsabilidade social e ética nos estudos e nas pesquisas que tratam da temática etnicorracial.

Essa produção apontava para implicações decorrentes do limitado material sobre essa problemática na memória da Ciência das universidades públicas, que, nos últimos anos, têm sido pressionadas pelas transformações sociais, com o objetivo de tornar a cultura científica mais abrangente, inclusiva e popularizada (MUNANGA, 2007); (AQUINO, 2004); (CUNHA JÚNIOR; 2003); (QUEIROZ, 2002). Isso significa produzir um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SOUSA; SANTOS, 2004), “uma natureza modificada do agir humano” sobre a Ciência com responsabilidade social e ética. Essa condição ética é o ponto de partida para a produção de conhecimento do presente século, já que não é mais possível esquecer que todos os conhecimentos “[...] fazem parte e interligam-se em sistemas simultâneos ainda que não sucessivos na história da humanidade; conseqüentemente, tendências religiosas, mágicas, racionais perpassam pelos diversos momentos da história da Ciência” (BELLO, 2009).

O nosso estudo teve como objetivo analisar como o (a) negro (a) na produção de conhecimento armazenada nos repositórios dos programas de pós-graduação que constituem a memória da Ciência da UFPB. Nesses repositórios, identificamos 38 (trinta e oito) programas da UFPB¹⁷, durante o período de março a junho de 2009. Dentre eles, selecionamos sete, para fins deste estudo, a saber: o Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI), o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), o Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião (PPGCR), o Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), o Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPGS) e o Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS). Essa amostra nos pareceu suficiente porque lidamos com os princípios da abordagem qualitativa, em que se privilegia a profundidade em detrimento a amplitude.

¹⁷A UFPB tem programas de pós-graduação nas seguintes áreas: Administração, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Ciências Biológicas (Zoologia), Ciência da Informação, Ciências da Nutrição, Ciências da Religião, Ciências Jurídicas, Comunicação, Desenvolvimento e Inovação de Medicamentos, Economia, Educação, Educação Física, Enfermagem, Engenharia da Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia Urbana, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Letras, Linguística, Economia, Matemática, Música, Odontologia, Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos, Psicologia, Química, Serviço Social, Sociologia, Agronomia, Manejo do Solo e Água, Modelos de Decisão e Saúde.

Contudo, não desprezamos a abordagem quantitativa, que serviu para o levantamento dos dados, para o emprego da técnica de contagem simples, tabulações e percentuais.

A análise permitiu-nos pressupor que a produção de conhecimento em cursos de pós-graduação de universidades públicas federais, em especial, nas regiões do Nordeste, onde o processo de exclusão de negros (as) é marcado por uma desigualdade racial histórica “produzida objetivamente não apenas sob a forma de miséria econômica, mas também sob a forma de miséria emocional, existencial e política” (SANTOS, 2006, p. 10), necessita de desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que transitem também pela diversidade cultural como uma das tarefas a ser empreendida por todos (as) os (as) pesquisadores (as), independente de seu pertencimento etnicorracial.

Nesse sentido, Sousa Santos (2004, p.17) chama a atenção para “formas privilegiadas de conhecimentos que conferiram privilégios extracognitivos (sociais, políticos e culturais) a quem as detém”, admitindo que esse conhecimento não produz qualquer impacto na sociedade como um todo nem altera as condições de diferentes grupos étnicos, pois não está equitativamente distribuído nem em relação aos seus produtos nem aos temas selecionados para a construção da Ciência.

Iniciamos a análise, centrando nossa atenção, primeiramente, no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, não só por estarmos desenvolvendo a dissertação na Linha de Pesquisa “Memória, acesso, uso e organização da informação”, do PPGCI, mas também por termos acesso às fontes de informação em um tempo mais curto. Além disso, reconhecemos que o PPGCI se situa em uma área do conhecimento cujo objeto de estudo se preocupa com os princípios e as práticas da produção, processamento, organização e disseminação da informação para todos os campos científicos e grupos sociais, para fins de geração de novos conhecimentos, como também se volta para estudos dos fluxos da informação (geração, acesso, uso e transmissão aos aprendentes em diversos formatos, suportes e canais).

4.1 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (PPGCI/CCSA)

O objeto de estudo da Ciência da Informação – a informação – preocupa-se com os princípios e as práticas de produção, organização, disseminação, representação, recuperação, acesso e uso da informação e seus fluxos, sua transmissão por meio de diversas formas e canais de comunicação. Barreto entende que as pesquisas em Ciência da Informação

constituem um processo orientado à expansão das fronteiras do conhecimento, representando uma investigação ordenada, original e coerente com a orientação teórico-metodológica, tendo a intenção de mostrar evidências de um método racional de ação e experimentação”, com o propósito de “descobrir novas informações ou desenvolver novos processos de transformação para viabilizar produtos ou serviços de informação (BARRETO, 2001).

A produção de conhecimento ou produção científica é um tema conhecido para estudiosos da área de Ciência da Informação no sentido de que reconhecem que “qualquer atitude, qualquer decisão, qualquer interpretação, qualquer ação humana dependem, de alguma maneira, da informação e do conhecimento” (TÁLAMO; CARVALHO, 2008, p. 105). Mas essa produção constitui um desafio para o(a) pesquisador(a) desse campo científico, quando articula a informação com a temática etnicorracial, pois que as pesquisas desenvolvidas a partir desse enfoque ainda não estão consolidadas nessa área do conhecimento, não obstante as preocupações da Ciência da Informação com a inclusão social. Assim sendo, é importante não só problematizar o tema na produção de conhecimento da Ciência da Informação, mas considerar a sua responsabilidade social e ética na investigação de temas que interessem a todos os grupos sociais.

4.1.1 Memória histórica do PPGCI

O PPGCI tem uma memória que remonta ao Curso de Mestrado em Biblioteconomia (CMB) (1977-1996) e, posteriormente, ao Mestrado em Ciência da Informação - CMCI (1997-2001). O Curso de Graduação em Biblioteconomia começou a funcionar desde 1970, e o Mestrado somente foi oficializado em 1977, através da Resolução nº. 203/77, do Conselho Universitário, tendo como área de concentração Sistemas de Bibliotecas Públicas (1977-1987) e linhas de pesquisas “Hábito de Leitura e Planejamento” e “Gerência de Bibliotecas Públicas”, cujo funcionamento se deu a partir de agosto de 1978, com a oferta de 20 (vinte) vagas e o ingresso de candidatos de vários estados do País.

A justificativa para a criação dessa área de concentração fundamentou-se na concepção de que a Biblioteca Pública é um lugar social que desempenha funções significativas na sociedade contemporânea e não está, exclusivamente, destinada ao atendimento cultural, mas também funciona como suporte para o sistema educacional, com vistas a reforçar os programas de educação formal/informal, transmitir valores e formar atitudes positivas em alunos e crianças. Além disso, o CMB pretendia assegurar a sua função

de integração comunitária, fortalecer programas artísticos e desempenhar a função organizacional na constituição de sistemas, de redes de informação e de bibliotecas estaduais e municipais.

Os argumentos para a implantação de um curso desse nível na Região Nordeste são postos em uma em que o Brasil dispunha de apenas quatro cursos de pós-graduação na área, surgindo, então, a urgência de se implantar um “laboratório” para o desenvolvimento de pesquisas, visando ao aprofundamento de conhecimento técnico-científicos e a inserção de pesquisadores (as), discentes e docentes em comunidades socialmente vulneráveis. A partir dessas demandas, buscou-se uma formação docente que atendesse à expansão e à melhoria do ensino, bem como a qualificação de especialistas para desenvolverem atividades de pesquisa, planejamento e gestão de Sistemas de Bibliotecas Públicas.

O CMB perspectivou atender à política de expansão e de fortalecimento de sua função formativa e de pesquisa, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), que previa a expansão quantitativa/qualitativa do ensino e a transformação das instituições de ensino superior em centros de atividades criativas permanentes. Aliada a isso estava a preocupação com as demandas culturais provenientes das exclusões impostas pelas desigualdades sociais e econômicas que restringiam o acesso ao livro, ao conhecimento e à cultura. Desde a criação do CMB, essa dinâmica se tornou conhecida em outros países, o que resultou em interações e parcerias.

A pretensão de avançar no contexto das pós-graduações brasileiras suscitou um estudo mais aprofundado do ponto de vista das questões internas da estrutura curricular e de estratégias alternativas com vistas à expansão desse curso. Para isso, procedeu-se a uma avaliação com a participação dos corpos docente e discente, resultando em substanciais modificações em sua área de concentração e linhas de pesquisa, no período de 1988 a 1996. A partir dessa avaliação, entendeu-se que havia incompatibilidade entre a oferta das disciplinas e a área de concentração “Sistemas de Bibliotecas Públicas”, razão por que foi preciso criar uma área de concentração que expressasse uma maior abrangência de atuação das bibliotecas no contexto social, político e cultural.

Essa nova área evidenciou alguns avanços, na perspectiva de visualizar a conexão da Biblioteca com a sociedade; compreender os condicionantes sociopolíticos e culturais que interferem na criação, no desenvolvimento e nas condições concretas da existência dessa instituição; prover estudos que permitissem ao bibliotecário situar sua prática profissional no

contexto social, observando as demandas de leitura e as relações da Biblioteconomia com o contexto global.

A partir de então, o CMB contou com a colaboração de doutores de vários departamentos da UFPB, que ministraram disciplinas, participaram como membros do Colegiado do Curso, orientaram dissertações de Mestrado e participaram de bancas de qualificação e de defesa de dissertação. Entretanto, a dependência de doutores de outros programas foi minimizada com a contratação de mestres de outras localidades e, conseqüentemente, seu afastamento para realizarem o doutoramento. Porém, alguns (as) desses (as) doutores (as), ao retornar com seus títulos, não se identificaram com a estrutura da UFPB e preferiram reintegrar-se às suas localidades de origem, agravando, assim, a dependência a doutores (as) de outras áreas, desestimulando os (as) gestores (as) a incrementarem experiências semelhantes.

A busca de alternativas para minimizar tal dificuldade residiu na qualificação dos próprios docentes do CMB e na contratação de novos doutores. Isso ocorreu com o retorno, em 1991, de dois doutores (as) formados (as) pela Universidade Complutense de Madrid (Espanha) e a nomeação de mais um doutor por meio de concurso público, ampliando o núcleo de doutores (as) em Ciência da Informação.

Seguindo a tendência de expansão dos cursos de pós-graduação em nível nacional, a demanda local/regional e o perfil do corpo docente a partir de nova avaliação, o grupo de docentes decidiu transmutar o Curso de Mestrado em Biblioteconomia para Curso de Mestrado em Ciência da Informação, alterando a área de concentração para “Informação e Sociedade” e as linhas de pesquisa para “Informação e Cidadania” e “Informação para o Desenvolvimento Regional”. O curso permaneceu nesse formato até 2001 e, posteriormente, foi descredenciado pela CAPES. Durante esse período, foram aprovadas cinquenta dissertações de Mestrado na área de concentração “Sistema de Bibliotecas Públicas”, quarenta e seis, em “Biblioteca e Sociedade”, e cinquenta e duas em “Informação e Sociedade”, perfazendo um total de cento e quarenta e oito mestres provenientes de uma demanda de diversos estados brasileiros.

Em sua perspectiva de criação de um novo curso de Pós-Graduação em CI, o corpo docente do Departamento de Ciência da Informação (antigo Departamento de Biblioteconomia) entendeu que um programa de pós-graduação deve conter produção científica, Mestrado acadêmico, Especialização, Mestrado e Doutorado, com liberdade de fluxo entre os dois níveis. Assim, para incremento dos objetivos de implantação de uma nova

pós-graduação em Ciência da Informação, foram credenciados mais três doutores, por meio de concurso público, mantendo-se em atividade a Revista Informação & Sociedade: Estudos (I&S), que edita a produção científica desde 1991 até os dias atuais, em mídia impressa e eletrônica, disponibilizando todos os números no portal da CAPES e no sítio *www.ies.ufpb.br*, sendo considerado o segundo periódico mais consultado pelos cursos da área de Ciência da Informação no Brasil.

O atual corpo docente do Departamento de Ciência da Informação (DCI), denominação vigente a partir de 30 de Julho de 2007, teve plena responsabilidade na execução do projeto de implantação do PPGCI, depreendendo um grande esforço para conseguir autorização para seu funcionamento pela CAPES, em nível de Mestrado. Até o momento de realização desta pesquisa, o PPGCI conta com quatorze doutores (as), lotados (as) no DCI, sendo que onze pertencem ao quadro permanente, e três são colaboradores (as), perfazendo um total de cinco homens e nove mulheres. Apenas dois docentes são bolsistas de produtividade do CNPq, e uma pesquisadora¹⁸ trabalha sistematicamente com a temática etnicorracial (Apêndice B), com publicações e atividades de orientação.

O PPGCI iniciou suas atividades em março de 2007, com uma turma de vinte e um discentes, o que resultou em vinte e uma dissertações de Mestrado defendidas nas linhas de pesquisa “Memória, organização, acesso e uso da informação” e “Ética, gestão e políticas de informação”. Hoje esse curso conta com vinte e dois discentes, com entrada por meio do Processo Seletivo de 2008 e, até momento, duas dissertações de Mestrado foram defendidas, e vinte se encontram em andamento. Já para o Processo Seletivo de 2009, foram abertas vinte vagas, com um total de vinte alunos aprovados, não havendo nenhuma desistência. O Processo Seletivo para ingressar em 2010 oferece vinte e cinco vagas, distribuídas em duas linhas de pesquisa. O desafio permanente do PPGCI é a luta por um projeto de Doutorado, visto que o programa vem se consolidando ano após ano.

4.1.2 Produção de conhecimento dos (as) pesquisadores (as) do PPGCI/UFPB

Ao analisarmos o Gráfico 1 e a Tabela 1 (Apêndice C), constatamos um total de 745 (setecentos e quarenta e cinco) trabalhos distribuídos em anais, artigos e dissertações de Mestrado. Desse total, 22 trabalhos abordam a temática etnicorracial, correspondendo a um

¹⁸ Essa pesquisadora está vinculada também ao Programa de Pós-graduação em Educação, atuando nos Cursos de Mestrado e Doutorado.

percentual de 3% de trabalhos de interesse da população afrodescendente publicados nesse programa. Nessas fontes de informação, os trabalhos publicados em anais somam-se 172 (cento e setenta e dois), dos quais apenas 11 (onze) abordam essa temática, perfazendo um percentual de 6,4 %. Encontramos 423 (quatrocentos e vinte e três) artigos publicados em periódicos, sendo que apenas sete deles se referem à temática aludida, perfazendo um percentual de 1,7%.

O PPGCI apresentou 150 (cento e cinquenta) dissertações de Mestrado, das quais apenas 72, abordam o referido tema, perfazendo um percentual de 7%. Em relação às teses de Doutorado, o percentual é nulo, visto que esse Programa ainda não oferece esse nível de ensino.

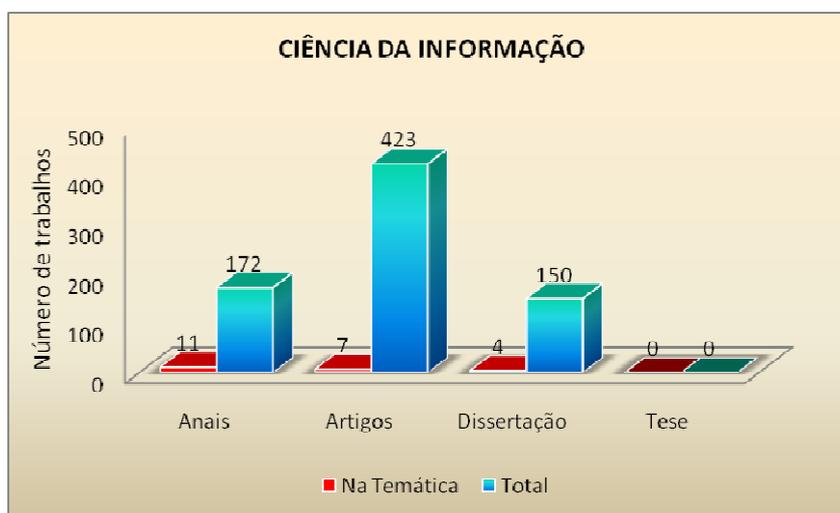


Gráfico 1: Produção de conhecimento do PPGCI

Fonte: Dados da Pesquisa, 2009.

A análise mostrou que apenas um dos (as) pesquisadores (as) tem uma produção contínua sobre a temática etnicorracial e está vinculado à Linha de Pesquisa “Memória, organização, acesso e uso da informação” e no Grupo de Pesquisa “Informação, memória e conhecimento”. Essa invisibilidade da temática aponta uma contradição, pois, considerando que a Ciência da Informação é uma área que toma como objeto a informação, a interdisciplinaridade e a questão social, supondo a organização da informação para acesso e uso, necessitaria estar mais voltada para uma produção de conhecimento que leve em conta todos os grupos sociais. Essa constatação provoca uma assimetria na relação entre a Ciência da Informação e interdisciplinaridade, pois essa característica da área poderia funcionar como uma “estratégia de abordagem de objetos complexos, uma configuração de pluralidades de métodos [e teorias] erigida pelo pesquisador, cuja ação revela possibilidades interpretativas

que se propõem como respostas para a questão que deflagra o processo investigativo” (TÀLAMO; SMIT, 2007, p.41), servindo também para a produção de conhecimento sobre a temática etnicorracial.

Entendemos, portanto, que a produção de conhecimento sobre o (a) negro (a), no PPGCI, revela-se discreta e apresenta uma dissonância entre o que propõe a ementa da linha “Memória, organização, acesso e uso da informação” e o que os (as) pesquisadores (as) dessa área fazem, pois que muitos ainda privilegiam apenas os temas universais.

Na memória do PPGCI, encontramos apenas uma dissertação de Mestrado sobre a temática etnicorracial, defendida em 1999. Essa situação é incompatível com a proposta do antigo CMCI, que apontava alguns avanços no que concerne à conexão da Biblioteca/Sociedade, visando compreender os condicionantes sociopolíticos e culturais que interferem na criação, no desenvolvimento e nas condições concretas para o (a) bibliotecário (a) situar sua prática profissional no contexto social, observando as demandas de informação e de leitura para todos os grupos.

Uma das explicações para a escassez da produção de conhecimento referente à temática etnicorracial está relacionada ao descredenciamento do CMCI em 2000, conforme foi esclarecido anteriormente. A partir dessa intervenção, o curso acabou descaracterizando a sua proposta de época, bem como a característica do curso inicial (CMB), que via a biblioteca pública como um espaço social onde eram desempenhadas funções significativas para a sociedade, tais como: atendimento cultural por meio do suporte à educação, fortalecimento dos programas de educação formal e informal, em sua missão de transmitir valores e formar atitudes em alunos e crianças, e o exercício de sua função de integração comunitária, como aglutinadora de instituições educacionais e culturais, para incentivar o desenvolvimento de programas educacionais, culturais e artísticos e a sua função organizacional, que atendia à constituição de sistemas e redes e englobando bibliotecas estaduais e municipais (PPGCI, 2008).

A memória histórica do PPGCI só foi preenchida no ano 2000, quando o Ministério da Justiça Federal/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos convidou uma pesquisadora desse Programa para participar de um dos “Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”¹⁹, realizado na cidade de Salvador, em que se discutiu, em uma mesa redonda, o

¹⁹Essa Conferência Mundial resultou em esforços e iniciativas de países para delimitarem as tendências, as prioridades e os obstáculos que estão enfrentando em nível nacional e que formulassem recomendações

tema “Tecnologias da Informação e Racismo: combatendo monstros com arma suave”, focando, dentre outros aspectos, o papel dos (as) intelectuais negros (as), as suas estratégias, ações, conscientização e recusa como elementos de poder para combater os estigmas racistas, bem como o uso das tecnologias como lugares de inscrição para combater as práticas discriminatórias (AQUINO, 2001). A partir de então, outros trabalhos (artigos, monografias, dissertações) sobre a temática etnicorracial começam a surgir nesse Programa, estendendo-se até os dias atuais. Decorrido um período de dois anos, novos trabalhos vão sendo produzidos, e os discentes também começam a se interessar por questões de interesse da população negra, deslocando gradativamente.

Teoricamente, poderíamos considerar que a insuficiência de produção de conhecimento, relativa à temática etnicorracial no PPGCI, responde, de certa forma, ao que acontece na área, pelo menos em termos da produção de conhecimento nacional. Nesse sentido, Frohmann (1995) afirma que raros são os estudos que se dedicam aos temas relacionados à raça, à classe, ao sexo e ao gênero, por meio de um argumento que reclama a responsabilidade social e a consciência dos valores éticos dos (as) pesquisadores (as) na produção de conhecimento da Ciência da Informação.

Apesar de Pinheiro (2005, p. 134) ter afirmado que “a Ciência da informação já apresenta um corpo de conhecimentos que permite o seu reconhecimento científico, com as peculiaridades de sua natureza, objeto e fenômenos”, Nascimento (2008) polemiza essa idéia ao dizer que é possível observar, em algumas das abordagens teóricas²⁰ da CI, uma tendência a ser “distintamente individualista [vez que procura] focar bem mais o usuário ou o sistema, desviando-se dos aspectos coletivos ou do contexto social no processamento da informação”, com vistas a incluir os diversos seguimentos da composição social do território nacional.

Nesse contexto da informação, os (as) pesquisadores (as) do PPGCI poderiam atuar de forma mais propositiva e disseminar informações com vistas a provocar uma transformação na composição de seu corpo docente, no que se refere a desenvolver ações estratégicas de informação e promoção de estudos e pesquisas sobre exclusão social,

concretas para políticas na luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata. Assim, foram realizadas três pré-conferências nas cidades de São Paulo, Salvador e Belém, demarcando o posicionamento brasileiro a ser apresentado na Conferência Mundial, realizada em Durban, na África do Sul, em 2000.

²⁰São conhecidas quatro principais abordagens que norteiam os estudos e as pesquisas na área de Ciência da Informação: 1) “Abordagem do objeto”, que analisa a natureza das informações dos próprios objetos; “Abordagem cognitiva”, que visa ao modo como as pessoas pensam e os padrões de pensamento (BROKES; BELKIN, NEVELLING, 1999); “Abordagem comportamental”, que permite observar como as pessoas interagem com fontes potenciais e “Abordagem da comunicação”, que embasa estudos que se preocupam com o uso e a busca da informação, examinando como as pessoas elaboram e respondem questões.

discriminação e desigualdade etnicorracial. Nessa direção, Fausto Neto (2002, p. 161) colabora: “o estatuto imposto à questão informacional hoje não se configura apenas de processos de conhecimentos e de irradiação de registro de dados, mas igualmente de modos e das estratégias mediante os quais os dados são armazenados e postos à disposição da sociedade”.

Ao retomarmos as pressuposições de Brookes (1980), para quem a informação acontece nos sujeitos humanos como um movimento que se desloca de um estado de conhecimento para outro, González de Gómez (2002, p. 32) comunga com a tendência de se conceber a informação como uma “dimensão das práticas e interações dos indivíduos, situados no mundo com outros indivíduos”. O ponto de vista dessa autora provoca uma abertura tênue para que comecemos a pensar a produção de conhecimento na Ciência da Informação através de práticas e interações com diferentes grupos sociais. Essa interface dos fenômenos e dos sujeitos com diferentes dimensões aponta para a contribuição de Gonzalez de Gómez que nos pareceu importante por acercar-se da informação social como uma forma de se considerarem os grupos socialmente vulneráveis na produção de conhecimento. Porém, a autora não especifica nenhum desses grupos como passíveis de um olhar investigativo nas pesquisas em CI.

Em todas as áreas do conhecimento, a produção de conhecimento é desafiada pelas mutações socioculturais do “novo modo de desenvolvimento” [ou] “paradigma informacional” (CASTELLS, 1999), o que implica uma Ciência que considere o encadeamento das dimensões históricas, culturais, econômicas, tecnológicas, sociais e políticas como uma pré-condição para o entendimento dos fenômenos sociais e o surgimento de novos sujeitos na produção conhecimento. Uma Ciência com consCiência da “naturalização da desigualdade social e, conseqüentemente, a produção de subcidadãos” (SOUZA, 2006, p. 24), na educação, na habitação, na saúde e na informação.

A necessidade de intensificar estudos sobre a temática etnicorracial na CI parece estar implícita no ponto de vista de que a informação adquire relevância para a produção social do conhecimento e para o aumento da responsabilidade social do campo científico, voltando-se para a organização e a disseminação da informação para todos os grupos sociais ou diferentes públicos. Essa preocupação aparece também em Wersig e Nevelling (1993), quando esses autores justificam o surgimento da CI: a área surgiu por causa das necessidades sociais de transmissão do conhecimento para aqueles que necessitam, constituindo uma responsabilidade social da qual a Ciência da Informação não pode passar ao largo dessa questão.

Essa responsabilidade social se amplia para Hans Jonas, que relaciona informação e ética numa “nova dimensão, nunca antes sonhada, de responsabilidade [em que] o saber torna-se um dever prioritário, mas, além de tudo, o que anteriormente lhe era exigido, e o saber deve ter a mesma magnitude da dimensão casual do nosso agir” (JONAS, 2006, p. 39-41). Sabiamente, o autor nos ajuda a firmar nosso pensamento de que essa ética “[...] tem de existir porque os homens agem, e a ética existe para ordenar suas ações e regular seu poder de agir” (JONAS, 2006, p. 69) em qualquer setor da esfera humana. Em termos da informação, é necessário não apenas definir o que é informação, mas, sobretudo, saber para quem é a informação, e essa questão implica considerar a condição contextual da informação, a sua dimensão histórica, política, econômica, social e cultural.

No Brasil, a responsabilidade social e ética em relação à produção de conhecimento sobre temas etnicorraciais, na produção dos programas de pós-graduação na CI, produz uma abertura para apreensão de novas abordagens nas pesquisas da área, cuja idéia parece ser compartilhada por Marteleto (2002, p.102), quando ela reforça “a relevância interdisciplinar das teorias sociais na compreensão das questões práticas e teóricas da informação”. A autora sublinha que “informação não é processo, matéria ou entidade separada das práticas e representações de sujeitos vivendo e interagindo na sociedade, e inseridos em determinados espaços e contextos culturais” (MARTELETO, 2002, p.102). Essa ausência de responsabilidade social e ética, que constrange o (a) negro (a), segundo Santos (2001), não ocorre apenas na Ciência, mas nos meios de comunicação, nas novelas, nos filmes e nos comerciais de TV, onde a sua presença não se dá de forma ética e adequada. Esse autor coloca: “o que se observa é que só bem recentemente pequenas mudanças começam a ocorrer” (SANTOS, 2001, p. 81). Atualmente, na televisão brasileira, começamos a ver os (as) negros (as) assumindo o lugar de protagonistas nas novelas globais, mas isso ainda é insuficiente.

Na tentativa de contribuir com o desenvolvimento de pesquisas e estudos no campo da Ciência da Informação, Aquino (2004) vem investigando a imagem do afrodescendente no discurso de inclusão social/racial, nas universidades públicas. Sua produção de conhecimento está disponível em relatórios, artigos e comunicações em eventos. Essa produção reflete também na monografia de conclusão de Curso em Biblioteconomia de Santana (2008), em que ela discute a responsabilidade ético-social dos profissionais da informação da UFPB, com foco na inclusão de afrodescendentes. Há, ainda, os projetos e os relatórios das bolsistas PIBIC/CNPQ/UFPB, Santana (2004/2006), Sérgio Santana; Silva (2009) e Gomes da Silva

(2009), que abordam a temática etnicorracial, discutindo questões relacionadas à produção de conhecimento, diversidade cultural e autonomia, estabelecendo vinculações com a Ciência da Informação.

A partir do ano 2000, nos estudos sobre as relações etnicorraciais e a informação, realizados até o presente momento na Ciência da Informação da UFPB, encontramos duas dissertações de mestrado. Uma delas intitula-se “Práticas informacionais no movimento negro da cidade de João Pessoa/PB”, de autoria de Silva (1999) e a outra intitulada “Identidades afrodescendentes: acesso e democratização da informação na cibercultura”, de autoria de Lima (2009). Temos também um projeto de qualificação de dissertação, intitulado “Práticas de cidadania: acesso e uso da informação etnicorracial em contextos de aprendizagem na UFPB – Campus I” (OLIVEIRA, 2009) e outro com o título de “Mitos como elementos de informação e preservação da cultura de matriz africana da Comunidade Quilombola de Itamatutiaia (2009)”.

4.2 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE/CE)

A educação do presente e do futuro “deve transmitir cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva” (DELORS, 1998) e formar competências para interagir com a sociedade da informação e do conhecimento, buscando uma ancoragem teórica e metodológica para enfrentar o dilúvio de informações que invadem os espaços de aprendizagem. Essa ideia de Delors é compatível com as diretrizes para o Ensino Superior, visto que asseguram que essa educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem em todos os setores da vida humana e “nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2009).

Essa educação superior para a sociedade da informação e do conhecimento, conforme regem essas diretrizes, deve ser entendida como um processo de desenvolvimento humano e um lugar social de inclusão da diversidade cultural, consistindo “num espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura” (CAVALLEIRO, 2006), sem se prender aos princípios universalistas, ofertando ações afirmativas de inclusão com vistas à democratização da Ciência.

Ao que parece, essa forma de pensar a educação não isenta os programas de pós-graduação em educação e, particularmente, o PPGE/CE que, em seus trinta anos de existência

(1977-2007), serve-se da concepção de que os cursos de pós-graduação vêm, desde a década de 1960, procurando atender às exigências sociais, com o intuito de construir uma universidade qualificada (RODRIGUES, 2007). Ao longo desse tempo, o PPGE continua formando especialistas, mestres e doutores a partir de 2003. Nesse sentido, Melo Neto (2007, p. 9) faz uma reflexão sobre diversos momentos do PPGE e suas escolhas temáticas para o desenvolvimento de sua produção de conhecimento. Este programa

se propôs qualificar pessoas para o ensino superior, sistematizar a pesquisa em educação e tentar espalhar os seus produtos neste ambiente de referência, ou seja, expressa a atitude humana de debruçar-se sobre si mesmo, esse si mesmo do programa – um momento de introspecção ao encontro de si, extraindo-lhe aquilo que tem sido, na busca da compreensão de si mesmo. (MELO NETO, 2007, p.9)

Ao estabelecer a sua produção de conhecimento, nos contextos nordestino, paraibano e nacional, em alguns momentos, esse programa aproximou a sua produção mais do nacional do que do contexto específico e, em outros, apresentou-se menos nacional, delineando a seguir suas pesquisas em uma dimensão processual de educação permanente (MELO NETO, 2007). Posteriormente, absorveu a educação de jovens e adultos, instigada pelos índices de analfabetismo da região Nordeste, mas não se manteve neutra no período da ditadura militar e demarca-se como educação popular, uma forma de resistência. Mais tarde, o Programa é permeado por bases na comunicação e na cultura – educação popular. Hoje, “nacionaliza-se pela manifestação do simplesmente e totalizante Programa de Pós-graduação em Educação” (MELO NETO, 2007, p. 10).

Mesmo tendo como principal referência o educador Paulo Freire em sua luta contra os poderes dominantes, trazendo “para o centro dos debates as questões sobre as classes sociais, determinismos de várias ordens na natureza humana e ainda as questões sobre poder, libertação, mudanças e transformações sociais” (MELO NETO, 2007, p. 11), não se registra uma trajetória de produção de conhecimento sobre os (as) negros (as), contradizendo o bordão: “compromissos com a educação dos setores esquecidos da sociedade” (RODRIGUES et al., 2007).

4.2.1 A memória histórica do PPGE

As atividades do PPGE, como pós-graduação, começaram em julho de 1977 (Resolução CONSEPE nº 77, de 02/05/77), com o Curso de Mestrado em Educação

(Educação Permanente), com área de concentração em Educação de Adultos, vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). Tendo recebido incentivo de agências internacionais de fomento, dentre as quais, destacamos a UNESCO, “o curso situava-se no quadro das várias interpretações e ambiguidades que circulavam o conceito de Educação Permanente” (PPGE, 2009). Mesmo assim, tentava responder às preocupações das políticas governamentais direcionadas à Educação de Adultos, como uma das prioridades “político-educativas do governo”, nos anos de 1970, pois essa modalidade de educação era vista como uma das "alternativas" e "propostas de solução" para integrar o indivíduo ao projeto de modernidade social em implantação no país.

A partir dessa percepção, a área de concentração desse Mestrado vislumbrava o contexto das prioridades socioculturais, educativas e econômicas do país e, em especial, da Região Nordeste. Entretanto, os avanços sociais começam a pressionar no sentido de que o conceito de Educação Permanente deveria ser ampliado e interpretado tanto como "um processo contínuo do desenvolvimento individual, quanto um princípio de organização de um sistema global de formação" [ou como] "uma estratégia de formação em função do desenvolvimento cultural" (PPGE, 2009). Essa pós-graduação manteve em suas propostas três interpretações, alargando-as, ao mesmo tempo em que buscava definir sua identidade, questionando qual a educação de adultos a ser priorizada, qual o indivíduo adulto que necessitava de maior escolaridade e a quem se destinariam os estudos, as pesquisas e os trabalhos de extensão do curso (PPGE, 2009).

Em 1978, o curso passou por uma reformulação em sua identidade de nomenclatura e ficou conhecido como Mestrado em Educação. Com base na Resolução do CONSEPE Nº 55/1978, manteve a Educação de Adultos como área de concentração. Em 1980, um novo enfoque surge envolvendo o substantivo adulto e seu processo educativo voltado para o "popular", que se sobressaía nos debates teóricos acadêmicos e nos movimentos sociais (PPGE, 2009), propiciando novos debates e decorrendo um redirecionamento e uma reformulação do curso de pós-graduação, o qual passou a ser oficialmente concebido como Curso de Mestrado em Educação (CME), com área de concentração em Educação Popular e subáreas de Educação de Adultos e Educação Básica. A partir de então, o Mestrado em Educação apontou a sua preocupação de exercício de “uma prática social comprometida com a educação dos setores sociais populares, incluindo-se os processos formais de escolaridade e os processos não-formais”.

O curso de Mestrado, doravante PPGE, passou por cinco formulações, sempre na perspectiva de fortalecer o movimento do pensamento crítico e das ações educativas que almejam o exercício pleno de cidadania do povo brasileiro, consubstanciados na luta em defesa de um tipo de educação com o princípio de igualdade social (DIAS; PINHEIRO, 2007).

É pertinente também considerar que, em 1988, com as lutas para a democratização do acesso à escola e pela universalização do ensino fundamental e, conseqüentemente, a abertura para a entrada de setores populares na escola pública, até o momento da educação formal, o Mestrado em Educação desenha a sua área de concentração em Educação Popular e duas sub-áreas básicas (Educação de Adultos e Educação Básica).

Em meados de abril de 1993, o CME iniciou um processo de autoavaliação com docentes e discentes (as) relativo à temática do curso, às linhas de pesquisa, às problemáticas de pesquisa e às questões operacionais, com o propósito de proceder a uma reformulação curricular, erigindo de seu conjunto de preocupações teóricas e metodológicas um novo entendimento de Educação Popular, pautado em diferentes concepções e enfoques teóricos e metodológicos.

Em 1997, uma nova avaliação objetivou qualificar a relação do CME com “a educação dos setores populares, os movimentos sociais paraibanos e nordestinos, na educação de jovens e adultos, na educação básica e nas políticas públicas, focando o olhar popular sobre os diferenciados processos educativos enfocados nas suas linhas de pesquisa” (PPGE, 2009). Decorrente disso, emergiu uma nova estrutura curricular, compatível com uma nova organização do ensino, da pesquisa e da extensão, definindo-se um Programa de Pós-graduação que, além do Curso de Mestrado em Educação, aglutinou cursos de especialização necessários à formação de quadros docentes e técnicos para educação e, sobretudo, continuou o processo de maior verticalização no trato com a pesquisa e a produção do conhecimento, vislumbrando-se a criação do doutoramento (PPGE, 2009).

A partir de uma nova estrutura curricular consolidada no triênio 1998-2000, o Mestrado em Educação amplia a conceituação de educação popular - entendida como um campo de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão que acolhe todos os processos educativos que envolvem sujeitos das camadas populares, possibilitando a emergência de novas pesquisas, dissertações de Mestrado e publicações, antes não conhecidas em razão das “limitações e restrições político-pedagógicas e conceituais (PPGE, 2009). A partir de então, o Mestrado em educação passa a

investir em histórias, nas teorias e nas metodologias alternativas da educação de jovens e adultos, na educabilidade inerente aos movimentos sociais, nas políticas públicas da educação das camadas subalternas e nos processos que concentram suas forças na construção de uma escola pública popular [...] resultando numa concreta abertura no caminho das pesquisas sobre ensino profissionalizante, sobre a atuação da universidade, sobre os novos paradigmas educacionais - entre vários outros temas anteriormente não priorizados (PPGE, 1999).

Em 2000, cria-se o Curso de Doutorado, com o propósito “de fazer emergir um curso do mais alto nível de qualificação acadêmica cuja produção de conhecimento nele gerada estivesse a serviço da melhoria das condições de acesso, permanência e qualidade da educação pública brasileira” (DIAS; PINHEIRO, 2007, p. 20). As autoras asseguram que “novas perspectivas de pesquisa se apresentaram, redesenhando novas configurações em termos de interesses acadêmicos” (DIAS; PINHEIRO, 2007, p.21).

Essa fisionomia do PPGE foi acompanhada de uma teorização ampliada sobre Educação Popular desenvolvida em concomitância e como consequência da intensa participação de docentes, pesquisadores e mestrandos em congressos, palestras, seminários, numerosas publicações (inclusive as de âmbito nacional), no EPENN (Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste) e na ANPED (em cujos GTs correspondentes às nossas linhas de pesquisas temos tido intensa participação). Há uma “forte presença nas produções de educação de jovens e adultos, educação e movimentos sociais e em educação, Estado e políticas públicas, como pode ser notado com publicações em revistas da USP, da UFMG, do INEP e, inclusive, em publicações e prêmios internacionais” (PPGE, 2009). Nesse sentido, Dias e Pinheiro (2007, p. 21) ressaltam que a produção de conhecimento do PPGE revela quão fecunda é a sua vinculação à educação da maioria da população brasileira. Essa afirmativa gera uma contradição já que sua primeira dissertação sobre a temática etnicorracial só aconteceria em 1998. Decorridos 11 anos, a segunda dissertação foi defendida em 2007, e a primeira tese de Doutorado, em julho de 2009.

Dentre os interesses de pesquisa do PPGE, a linha de pesquisa em “Educação Popular” desenvolve estudos e investigações sobre os processos de educação popular nas políticas sociais (educação de jovens e adultos, saúde, economia solidária, extensão universitária, entre outras) e nos movimentos sociais. A linha de pesquisa “História da Educação” volta-se para estudos e pesquisas sobre as memórias e as histórias da educação brasileira, tomando como principal “*locus*” de discussão as experiências educacionais nordestinas e, mais particularmente, as paraibanas. Tais estudos e pesquisas se fundamentam

em uma pluralidade teórica e metodológica dos campos da história e da educação, nos níveis de educação primária, secundária e superior.

Em relação à linha de pesquisa “Políticas Educacionais”, os objetivos estão centrados em atender a perspectivas de análise sobre Estado e Sociedade, políticas e práticas sociais, educativas e escolares, políticas de gestão, participação e controle social na educação, políticas de formação de professores, de financiamento e de avaliação da educação. Quanto à linha de pesquisa “Processos de ensino-aprendizagem”, a sua produção de conhecimento está voltada para investigações de metodologias, práticas educativas e processos de ensino-aprendizagem; produção de conhecimento nos campos das Ciências Sociais e Humanas, da Saúde e das Ciências Exatas e da Natureza; processos de formação de professores e agentes multiplicadores inseridos em práticas educativas, em projetos de educação formal e informal; desenvolvimento humano, corpo e ambiente em práticas educativas. Dentre essas linhas de pesquisa, destacamos a de “Estudos Culturais da Educação”, que, como outros temas, volta-se para os que estão relacionados à diversidade e à diferença cultural; às construções de gênero e à sexualidade, raça/etnia e idade/geração.

Em sua atual configuração, o PPGE oferece cursos de Mestrado e Doutorado, tendo em seu quadro 44 (quarenta e quatro) pesquisadores (as), sendo 24 (vinte e quatro) homens e 22 (vinte duas) mulheres, distribuídos (as) em cinco linhas de pesquisa, a saber: Educação Popular, História da Educação, Políticas Educacionais e Processos de Ensino-aprendizagem e Culturais da Educação. Quanto ao gênero, apresenta. O foco principal do Programa é a educação básica no Nordeste brasileiro, com enfoque principal nos movimentos sociais da região.

4.2.2 Produção de conhecimento dos (as) pesquisadores (as) do PPGE/UFPB

A produção de conhecimento do campo da educação do PPGE não poderia passar ao largo desta análise, porque a Educação é um território de onde emergem as múltiplas discussões sobre a sua incapacidade de acolhimento dos sujeitos socialmente vulneráveis economicamente, principalmente, dos grupos etnicorraciais, sendo conhecida também como o espaço onde “se manifestam os indícios da exclusão/inclusão.

Ao analisarmos o Gráfico 2 e a Tabela 1 (Apêndice C), constatamos um total de 1.109 (um mil cento e nove) trabalhos distribuídos em anais, artigos e dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Desses trabalhos, 26 (vinte e seis) abordam a temática etnicorracial, o que

corresponde a um percentual de 2,3% da produção total. Em relação às fontes de informação, podemos destacar que os trabalhos publicados em anais somam 430 (quatrocentos e trinta) produções. Desse total, 14 (quatorze) abordam a temática etnicorracial, o que corresponde a um percentual de 3,3%. Em relação aos artigos publicados em periódicos, encontramos 215 (duzentos e quinze), e apenas quatro se referem à temática etnicorracial, o que corresponde a um percentual de 1,9%; O PPGE produziu 464 (quatrocentas e sessenta e quatro) dissertações de Mestrado, dentre as quais, apenas 0,9%, ou seja, quatro dissertações de Mestrado abordam essa temática. Das 27 (vinte e sete) teses de Doutorado, apenas uma delas se insere nesse assunto.

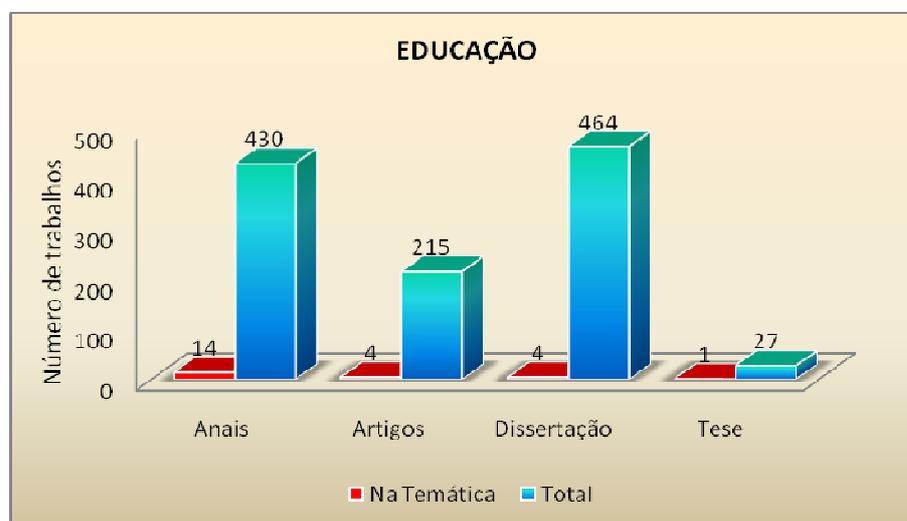


Gráfico 2: Produção de conhecimento PPGE

Fonte: Dados da Pesquisa, 2009.

Nesta análise, o que podemos considerar é que, mesmo tendo um corpo docente composto por 44 (quarenta e quatro) pesquisadores (as) doutores (as), a produção de conhecimento acerca do (a) negro (a) ainda é pouco representativa na memória da Ciência do PPGE. Essa constatação nos aponta um paradoxo, já que esse Programa mantém uma tradição em pesquisa no campo da educação popular e, mais recentemente, desenvolve estudos e pesquisas na linha de “Estudos Culturais em Educação” e de Movimentos Sociais, com destaque para temas relacionados a raça/etnia, gênero, deficiência, sexualidade etc. e com ênfase em uma educação popular “como um posicionamento político e filosófico diante do mundo e do outro humano, que arrasta consigo a dimensão propositiva, voltada aos interesses das maiorias (MELO NETO, 2007, p. 12).

A nosso ver, essa insuficiência de trabalhos estaria em desacordo com o que se propõe para a educação superior do presente e do futuro, no sentido de assegurar a elaboração

de uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória voltada para a construção de estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica do ser humano como sujeito de direitos (DELORS, 1991).

Do nosso ponto de vista, a educação deveria ser capaz de elaborar projetos pedagógicos, cursos e planos de ensino, articulados à temática etnicorracial, bem como em conexão com a graduação, capacitando os profissionais da área de educação para construir novas relações etnicorraciais, em seu fazer pedagógico, reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico e lidar positivamente com a diversidade cultural. Trata-se de construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico e posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (MONTEIRO, 2006, p.124).

4.3 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES (PPGCR/CCHLA)

A Ciência da Religião é uma área de investigação sistemática, cuja base é uma estrutura multidisciplinar formada a partir do enfoque do fenômeno religioso, incluindo diversas Ciências, como a Antropologia, a Filosofia, a História, a Psicologia, entre outras. Em termos de definição, a Ciência da Religião é entendida como uma disciplina empírica, que investiga todas as manifestações religiosas, tomando como um dos princípios o compromisso de manter a ética frente aos fenômenos estudados. Eticamente, não se questiona a "verdade" ou a "qualidade" de uma religião. Seu objetivo é inventariar os fatos reais do mundo religioso, deter um entendimento histórico sobre o surgimento e o desenvolvimento de religiões particulares, identificando seus contatos mútuos e investigando as suas inter-relações com outras áreas da vida (WIKIPÉDIA, 2009).

O campo de estudo das Ciências da Religião é multidisciplinar, plural e disciplinar. Toma como objeto de estudos a religião, cabendo em seu bojo a religiosidade, a espiritualidade, os mitos, os rituais, a linguagem, as religiões, as pessoas de vida religiosa, a moral e a ética religiosa, o simbolismo religioso, pertinentes às mais variadas Ciências (PINTO, 2009).

Os valores religiosos inaugurados pela memória africana e legados aos (às) afrodescendentes deveriam ser estudados, compreendidos, preservados e disseminados, dentro do contexto de todas as graduações contemporâneas. Também, segundo Souza (2006), essa investigação requer a responsabilidade social e ética dos (as) pesquisadores (as)

comprometidos (as) com a construção da promoção da igualdade racial, tomando-os como objetos de estudo para resgatar os valores contidos e preservados nos complexos religiosos. O autor enfatiza que

os (as) pesquisadores (as) das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras – objetos da intolerância religiosa, no passado e no presente -, a neutralidade axiológica nos estudos desses universos equivale a desconsiderar as responsabilidades sociais que a Ciência tem na luta contra a exclusão. (SOUZA 2006, p. 135-136).

O PPGCR da UFPB dedica-se também a abordar diferentes práticas e discursos religiosos por meio das teorias do conhecimento e do mito, apreendendo as diferentes dimensões da cultura e analisando éticas religiosas confrontadas com as diferentes éticas que repercutem na vida social contemporânea. Esse Programa se volta para o fenômeno religioso, considerado um dos quatro pilares da cultura humana, adicionado à Filosofia, à Arte e à Ciência. Entende que é nas instituições de ensino que se entra em contato com a Ciência, o que deve ocorrer da mesma forma com a religião, pois esta é o patrimônio cultural de todos os povos e, como tal, matéria de estudo e de pesquisa. Em sua proposta, o conhecimento é visto como algo que abre a mente, distanciando-se do fundamentalismo religioso, que é extremamente nocivo para o indivíduo e para a sociedade. Ele promove a intolerância, a dificuldade de relacionamento entre grupos, destrói a integração e o respeito mútuo, não admite opiniões divergentes e considera sua perspectiva isenta de erros (PPGCR, 2009).

A partir dessa compreensão, a Universidade Federal da Paraíba criou o Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões, com o intuito de contribuir para a construção de uma sociedade harmoniosa, tolerante para com os diferentes, fundamentada na ética e no respeito às minorias (PPGCR, 2009).

4.3.1 A memória histórica de criação do PPGCR

O PPGCR faz parte de um projeto antigo de um grupo interdisciplinar, pertencente ao Religare – “Grupo de Pesquisas e Estudos em Religiosidade” - criado em 1996, e agrega pesquisadores (as), docentes e discentes. O PPGCR tem 10 anos de funcionamento e a sua produção de conhecimento do “Religare” garantiu a realização de um Curso de Extensão em Religião (1996), e o Seminário “Encontros do Religare” (1999), constituindo um marco inicial da publicação e divulgação das pesquisas realizadas pelo Grupo, culminando com a publicação da primeira coletânea: “O velho e o novo em mil anos”.

Em 2001, realizou-se o II Seminário, que resultou na publicação de mais uma coletânea: “Saberes emergentes”. No período de 1996 a 2006, o grupo continuou produzindo, publicando e orientando, conforme especificado na produção docente colocada no Gráfico 6. Entretanto, é inegável que o ano de 2005 foi um marco na existência do *Religare*, quando atendeu à solicitação da “Comissão Permanente do Ensino Religioso da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba”, criando o “Curso de Especialização em Ciências das Religiões”, que já está na sua segunda turma.

O PPGCR é considerado o primeiro do Nordeste e o segundo do Brasil em uma Universidade Federal. Esse Programa adotou os termos “Ciências” e “Religiões”, no plural, diferenciando-se dos demais programas de pós-graduação existentes no Brasil, autodenominados “Ciências da Religião” ou “Ciência das Religiões”, deixando de utilizá-los no singular “porque este pressupõe a existência de um método científico e de um objeto unitário” (PPGCR, 2009). Ao denominá-lo “Ciências das Religiões”, seus criadores comungam com o “pluralismo metodológico” e o “pluralismo do objeto”.

Com apenas uma área de concentração, denominada Ciências da Religião, o PPGCR tem como objetivo “tratar o fenômeno religioso como área de estudo e pesquisa, deixando a fé para os espaços que lhe compete: o foro íntimo e o templo”. Em suas preocupações de construção da Ciência, entende que o “desconhecido é fonte inesgotável de medo e de reações agressivas. A única maneira de enfrentar o desconhecido e o medo do desconhecido é conhecer [...] estudar, pesquisar e compreender o fenômeno religioso e aprender a respeitar as diferentes religiões” (PPGCR, 2009). Esse Programa, como campo científico, tem a pretensão de estimular a realização de estudos e pesquisas que contribuam para uma compreensão cada vez maior do ser humano e da vida em sociedade, além de estudar a gênese do fenômeno religioso, que remonta ao nascimento da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política.

O PPGCR oferece os cursos de Especialização e de Mestrado, objetivando estimular estudos e pesquisas que contribuam para uma compreensão cada vez maior do ser humano na construção de si mesmo e na relação com o “outro”, constituindo-se em um elemento-chave da vida em sociedade. Seu quadro docente é formado por 16 (dezesesseis) pesquisadores (as), sendo 11 (onze) mulheres e cinco homens, distribuídos em duas linhas de pesquisa: “Religião, Cultura e Produções Simbólicas” e “Espiritualidade e Saúde”. A primeira visa ao estudo do fenômeno religioso, em suas formas contemporâneas e arcaicas inseridas no âmbito da cultura e do pluralismo religioso, com base nas interpretações formuladas pelas mitologias, pelas teorias do imaginário e pelas teorias da religião.

A segunda linha de pesquisa desenvolve estudos e pesquisas que abrangem a compreensão dos fenômenos biopsicossociais associados à melhoria da qualidade de vida e à cura. Além disso, preocupa-se com a formação de profissionais, desenvolvendo a sua capacidade de refletir sobre a relação entre espiritualidade e saúde, para que possam atuar nos campos da prevenção de agravos e da promoção, da manutenção e da recuperação da saúde, com base em um modelo de atenção humanizada e centrada na maior integralidade do cuidado (PPGCR, 2009).

4.3.2 Produção de conhecimento dos (as) pesquisadores (as) do PPGCR

Analisando o Gráfico 3 e a Tabela 1 (Apêndice C), referente à produção de conhecimento desse Programa, constatamos a existência de um total de 750 (setecentos e cinquenta) trabalhos, dos quais apenas nove abordam a temática etnicorracial. Entretanto, essa produção está mais concentrada em anais, com 456 (quatrocentos e cinquenta e seis) trabalhos, sendo que quatro deles se referem à temática etnicorracial, com um percentual de 1,1%. Para artigos, encontramos 266 (duzentos e sessenta e seis) trabalhos, dos quais apenas quatro tratam do tema em questão, perfazendo um percentual de 1,5%. Em relação às dissertações de Mestrado, destacam-se 28 (vinte e oito) trabalhos. Nenhum deles trata da temática etnicorracial, representando 0,0%. Os resultados também apresentam nulo para teses de Doutorado, visto que o programa ainda não oferece o curso de Doutorado. , a produção de conhecimento de pesquisadores (as) do PPGCR corresponde a um percentual de 1,2%.

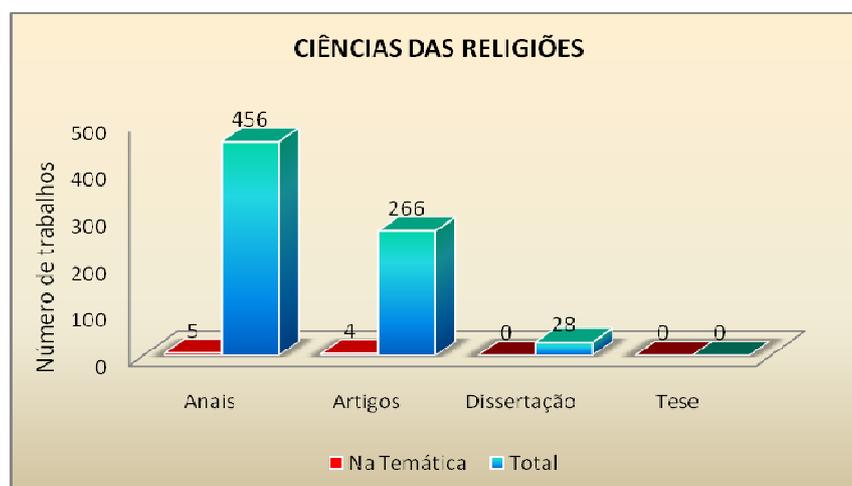


Gráfico 3: Produção de conhecimento do PPGCR

Fonte: Dados da Pesquisa, 2009

Entendemos que o fato de o PPGCR ter sido credenciado pela CAPES, em 12 de julho de 2006, talvez justifique a reduzida produção sobre a temática etnicorracial. Entretanto, quando observamos que alguns (as) pesquisadores (as) também estão vinculados a outros programas de pós-graduação na UFPB, a produção de conhecimento aumenta. Porém, não nos interessou, no momento, fazer um comparativo entre o que eles (as) produzem no PPGCR e em outros programas.

Oliveira (2006) afirma que os estudos sobre diversidade religiosa, no cotidiano escolar, ainda são raros, o que não é diferente nos programas de pós-graduação que, como são responsáveis pela pesquisa e pela transmissão do conhecimento sistematizado para a formação humana, muitos (as) pesquisadores (as) não se interessam pela temática, preferindo temas mais ligados ao discurso eurocêntrico. Por ser um Programa de Pós-graduação que investiga as Ciências das Religiões, buscamos Souza (2006, p. 131), para entender que o (a) mestrando (a) ou doutorando (a) e orientadores (as) que pretendem desenvolver pesquisas sobre a religiosidade não devem desconsiderar que o estudo dos complexos religiosos de matrizes africanas (ioruba, bantu, jeje e afro-brasileiras) constitui-se como um veículo importante para o conhecimento das presenças civilizatórias africanas nos horizontes culturais das sociedades globais.

A inclusão da temática religiosa, especificamente a de temática afro-brasileira, nesse campo de estudos clássicos, ganha um peso na compreensão da diversidade de sujeitos presentes nas salas de aulas, partindo do pressuposto de que a superação de visões preconceituosas contra as religiões afro-brasileiras contribuiria para a superação dos problemas vividos pelos negros no interior da escola, assim como na sociedade (OLIVEIRA, 2006, p. 207).

Em relação à religiosidade africana, não podemos desprezar o fato de que a educação religiosa (de autoria católica) negou a existência e a participação das religiões afrobrasileiras por entender que “o catolicismo é a religião oficial no período colonial e imperial brasileiro. A educação dos escravizados e dos africanos foi indesejada e proibida”(OLIVEIRA, 2006, p. 203). No estado da Paraíba, as religiões de matriz africana só foram liberadas no governo de João Agripino, através da Lei nº 3443, de 6 de novembro 1996, que “dispõe sobre o exercício do culto africano”

4.4 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGH/CCHLA)

O aprendizado da história é um exercício por vezes difícil, posto que o real e o imaginário se confrontam, afirma Cunha Júnior (2009). Porém, admite esse autor, é preciso dotar-se de uma imaginação que transcenda a natureza dos fatos. Nesse caso, os cursos de pós-graduação em História têm uma responsabilidade social, cultural e ética com a história. E essa responsabilidade começa com o processo de ensino e aprendizado da história crítica para mostrar que a história dos povos é complexa.

Ao contrário dessa visão crítica da história que nos é contada, repleta de inverdades sobre o outro, muitos discentes ainda saem das universidades com uma visão preconceituosa adquirida num processo de disseminação de informação equivocada. Em relação à África, por exemplo, essas informações produzem um imaginário pobre e preconceituoso, brutalmente errado, extremamente alienante e fortemente restritivo, e cujo efeito é forte, quando as pessoas são colocadas diante de uma nova informação sobre a África (CUNHA JÚNIOR, 2009).

Os estudos em nível de pós-graduação podem muito contribuir para uma reflexão crítica sobre a identidade negativa dos povos brasileiros e dos povos africanos. A área de História é de extrema relevância para estudos sobre a história do negro na sociedade brasileira e na sociedade africana, porquanto possibilita o entendimento de como se processa a construção da identidade do povo brasileiro.

Essa identidade está estritamente ligada ao povo africano, e a contribuição que homens e mulheres de várias regiões do continente africano deram para a riqueza do Brasil pode ser resgatada. Contraditoriamente, os grupos dominantes brancos desenvolveram um processo de negação dessa contribuição, o qual atinge, não raras vezes, o próprio ensino de História em cursos de graduação, necessitando, pois, de uma ênfase na história crítica para desconstruir o conhecimento equivocado sobre a África e os (as) africanos (as), colocando-se também como uma responsabilidade social e ética do PPGH.

4.4.1 A memória histórica do PPGH

Nesse Programa, existem 25 (vinte e cinco) pesquisadores (as) 10 (dez) mulheres e 15 (quinze) homens, distribuídos em duas linhas de pesquisa: História Regional e Ensino de História e Saberes Históricos.

O PPGH tem como área de concentração História e Cultura Histórica, que visa propiciar a articulação entre os fundamentos teórico-metodológicos do conhecimento histórico, os processos históricos e os processos de socialização desses saberes. Tem por objetivo a qualificação ampla dos (as) pesquisadores (as) e profissionais para atuarem na produção e na transmissão do conhecimento histórico [...] na docência de todos os níveis, na pesquisa em instituições especializadas e na extensão, em escolas de Ensino Fundamental e Médio, instituições culturais, meios de comunicação, movimentos sociais, ONGS, etc.

O Programa de Pós-graduação em História tem como alicerce principal a infraestrutura física e de recursos humanos do Departamento de História, com a devida preservação da plena autonomia acadêmica e administrativa do PPGH. Seu objetivo principal é a qualificação ampla e aprofundada de docentes, pesquisadores e profissionais para atuarem na produção e na transmissão do conhecimento histórico em todos os âmbitos em que esse conhecimento se fizer necessário, a saber: a) a docência de todos os níveis; b) a pesquisa em instituições especializadas; c) a extensão, em escolas de Ensino Fundamental e Médio, instituições culturais, meios de comunicação, movimentos sociais, ONGS etc.

4.4.2 Produção de conhecimento dos (as) pesquisadores (as) do PPGH

Com base nos dados apresentados no Gráfico 3 e na Tabela 1 (Apêndice C), referente à produção de conhecimento no PPGH, constatamos um total de 542 (quinhentos e quarenta e dois) trabalhos distribuídos em anais, artigos e dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Desse total, constatamos que 19 (dezenove) abordam a temática etnicorracial, o que corresponde a um percentual de 3,5%. Em relação às fontes de informação, destacamos 180 (cento e oitenta) trabalhos em anais. Desse total, apenas um aborda a temática em questão, o que resulta em um percentual de 0,6%. No que se refere aos artigos publicados em periódicos, somam-se 188 (cento e oitenta e oito), dos quais 15 (quinze) se referem à temática etnicorracial, perfazendo um percentual de 8,0%. Encontramos 109 (cento e nove) dissertações de Mestrado, das quais, 3% abordam esse assunto, ou seja, 2,8% das dissertações de Mestrado de interesse da população afrodescendente. No PPGH, foram defendidas 65 (sessenta e cinco) teses de Doutorado, não havendo nenhum registro da temática etnicorracial.

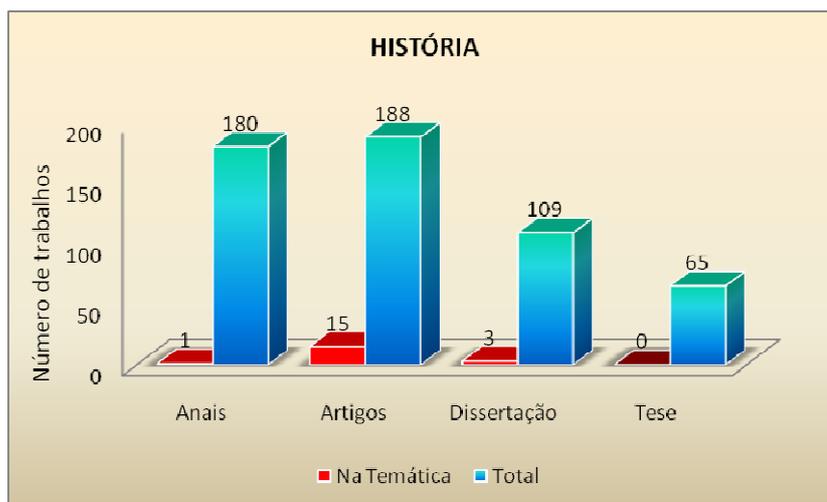


Gráfico 4: Produção de conhecimento no PPGH
Fonte: Dados da Pesquisa, 2009

A obrigatoriedade do ensino de História e da cultura africana, segundo Wedderbun (2005, p. 133), “nas redes de ensino no Brasil, confronta o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto da sua população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares”. Parece-nos que esse ponto de vista recai também sobre os (as) pesquisadores (as) das universidades públicas que formam profissionais para atuarem no Ensino de História (Fundamental e Ensino Médio).

A informação disseminada pelos (as) pesquisadores (as) da área de História necessitaria intensificar o aprofundamento e a divulgação do conhecimento sobre os povos, as culturas e as civilizações do continente africano e os tráficos negreiros, abordando as singularidades africanas para evitar as distorções. Nesse sentido,

as novas interpretações dos dados científicos remetem à grande complexidade do acontecer humano como um dado essencial e permanente da história. Ao mesmo, tempo, geram a necessidade de realizar constantes atualizações da história do continente africano (WEDDERBUN, 2005, p. 136).

Ressaltamos que, com veracidade dos fatos e distante desse “esquema geral que tanto a biologia molecular e genética como a paleoantropologia e a linguística comparada referendam como autêntica” (WEDDERBUN, 2005, p. 137), poder-se-iam reduzir as discriminações em relação à temática.

O ponto de vista desse autor parece sugerir que a responsabilidade social e ética que o Movimento Negro Brasileiro reivindica em sua agenda não é apenas que se ensine a história

e a cultura africana nas escolas, mas também nas universidades. Da parte do Estado brasileiro, esperam-se demandas para fortalecer as políticas de ações afirmativas com a construção de mais bibliotecas e que os programas de pós-graduação atentem para um novo acontecimento: “as novas gerações de especialistas africanos exibem um pensamento crítico e qualidade que privilegia o rigor científico e a busca da verdade a qualquer contraposição àquele pensamento tentador, que consistiria na apologia sistemática do passado pré-islâmico ou pré-colonial” (WEDDERBURN, 2005, p. 159).

Do nosso ponto de vista, significa trabalhar as informações históricas para construir uma nova produção de conhecimento para desconstruir a história oficial que, por muitas vezes, retratou os (as) negros (as) não como historiadores (as), mas como contadores de histórias (SANTOS, 2001).

4.5 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGL/CCHLA)

De modo geral, os programas de Pós-graduação em Letras estão, quase sempre, voltados para a literatura em suas diferentes áreas: Literatura Infantil, Literatura Infanto-juvenil, Literatura Brasileira, Literatura Comparada, dentre outras. Muitas são as imagens nessas áreas que disseminam informações distorcidas e equivocadas sobre a população de matriz africana e afrodescendente. Os (as) personagens negros (as) ocuparam, durante muito tempo, uma posição marginalizada e marcada por uma visão eurocêntrica.

4.5.1 A memória histórica de criação do PPGL

O PPGL teve início em setembro de 1975, com o Curso de Mestrado em Letras. O atual programa, avaliado com conceito 4 pela CAPES, vem nessas três décadas de atuação, contribuindo para a formação de mestres e de doutores, assegurando um lugar de credibilidade no contexto da pesquisa nacional e internacional.

O PPGL tem o propósito de formar mestres em Letras, concedendo-lhes a devida formação teórica e investigativa. Nesse sentido, o PPGL contribui para o debate acerca dos estudos desenvolvidos em diversas regiões do Brasil e de fora dele. Ao longo de seus 30 anos de Mestrado e 15 de Doutorado, o Programa formou mais de 465 (quatrocentos e sessenta e cinco) mestres e 43 (quarenta e três) doutores, até o momento. O corpo docente é constituído, quase totalmente, por professores doutores da Universidade Federal da Paraíba – Campus I –

João Pessoa. Hoje, o PPGL tem em seu quadro 29 (vinte e nove) pesquisadores (as) - nove homens e 17 (dezessete) mulheres. Recentemente, o Programa passou por uma reestruturação e oferece Cursos de Mestrado e Doutorado em duas áreas de concentração: Literatura e Cultura e Linguagens e Cultura.

A primeira agrega quatro linhas: Estudos Comparados, Tradição e Modernidade, Memória e Produção Cultural e Literatura e Ensino. A segunda reúne as linhas Discurso e Cultura, Semióticas Verbais e Sincréticas e Sujeito e Linguagem e Psicanálise.

Na análise da produção de conhecimento do PPGL, chamou-nos a atenção uma das disciplinas oferecidas por esse Programa, pois trata do estudo do Movimento Cultural da Negritude e de sua repercussão nas literaturas brasileira e africana de língua portuguesa, com os seguintes objetivos: a) Mostrar, a partir da leitura crítica de textos teóricos e poéticos, a ressonância do Movimento da Negritude, surgido na França, nas literaturas produzidas no Brasil e na África portuguesa; b) Rever, historicamente, em termos ideológicos e estéticos, os fatores responsáveis pelo surgimento do Movimento da Negritude; c) Discutir, com base em estudos críticos, para melhor compreensão do movimento, o conceito de Negritude e o seu ideário; d) Estudar, a partir da leitura de textos teóricos e poéticos, a Negritude nas Literaturas Brasileira e Africanas de Língua Portuguesa; e) Rever, historicamente, em termos ideológicos e estéticos, os fatores responsáveis pelo surgimento do Movimento da Negritude.

4.5.2 Produção de conhecimento dos (as) pesquisadores (as) do PPGL

Analisando o Gráfico 4 e a Tabela 1 (Apêndice C), no que se refere à produção de conhecimento no PPGL, identificamos um total de 215 (duzentos e cinquenta) trabalhos distribuídos em anais, artigos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Desse total, verificamos que 40 (quarenta) abordam a temática etnicorracial, o que implica um percentual de 18,6%. Em relação às fontes de informação, constatamos que os trabalhos em anais somam 57 (cinquenta e sete), dos quais, dez discutem a temática em questão, o que corresponde a um percentual de 17,5%. Os artigos encontrados apresentam um total de 55 (cinquenta e cinco), mas apenas um se refere a esse tema, percentualizando 1,8%. Esse programa disponibilizou, até o momento deste estudo, 103 (cento e três) dissertações de Mestrado, das quais 10,7% estão dentro da temática, ou seja, 11 (onze) dissertações de Mestrado abordam as questões etnicorraciais. Das 39 teses de Doutorado, quatro abordam o assunto, isto é, 10,3% das teses de Doutorado do PPGL apresentam trabalhos de interesse da população afrodescendente.

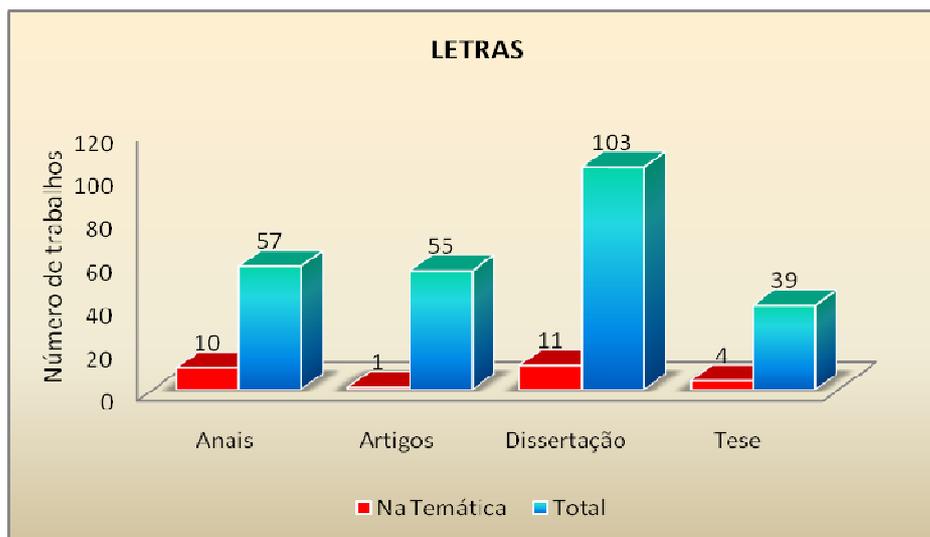


Gráfico 4: Produção de conhecimento no PPGL

Fonte: Dados da Pesquisa, 2009.

Interpretando a produção de conhecimento do PPGL, à luz do pensamento de Souza (2005), podemos afirmar que, muitas vezes, na literatura, a pele negra foi tratada com sentido negativo, retratando os (as) negros (as) como uma população étnica inferior e sem criatividade.

A cor negra tem sido considerada representações simbólicas do mal, da desgraça, da perdição e da morte, e se o diabo é visto como o mal é associado aos negros, temos uma interpretação que reforça a raiz profunda de um imaginário racista e preconceituoso (SOUZA, 2005, p. 186).

Essa forma de representar homens e mulheres negras percorreu a literatura durante muitos séculos. Mas grave ainda é a forma como a Literatura Infanto-juvenil (Século XIX e início do Século XX) mostrava as condições subalternas da personagem negra. “A mulher negra aparecia sempre na condição de empregada doméstica, diversas vezes retratada com um lenço na cabeça e um avental cobrindo o corpo gordo de cozinheira ou babá” (SOUZA, 2005, p, 187).

Em sua obra, Monteiro Lobato produziu uma literatura infantil em que a mulher negra era representada na figura de Tia Anastácia, caracterizada como “uma negra de estimação” e comparada a um animal ou objeto. Essa visão preconceituosa faz parte dos livros infanto-juvenis, das atividades de leitura na escola, nas bibliotecas.

Uma questão aqui pode ser colocada: o que tem sido feito para combater o racismo escondido na estrutura mais profunda de nossas mentes e disseminada em diferentes formas de linguagem (oral, escrita e digital)?

Esse contexto começa a ser mudado a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9394/96 (LDBEN), trazida pela Lei Federal 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e da Cultura Afrobrasileira no currículo de Ensino e a regulamentação da Lei 10.639/03, pelo Parecer CNE/CP 3 2004 e pela Resolução CNE/CP 1 2004, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. A partir dessas exigências, pareceu-nos claro que

a edição de livros e materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades deve atender ao que está disposto neste parecer e que abordem a pluralidade cultural e a diversidade etnicorracial da nação brasileira, corrijam as distorções e os equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes (SOUZA, 2005, p. 202).

Essa responsabilidade social e ética com a produção da língua e da literatura vale para educadores (as), gestores (as), editores (as), leitores (as), pesquisadores (as), bibliotecários (as) cientistas da informação, linguistas, literatos (as), contadores (as) de história, dentre outros. Eles também são responsáveis pelo combate aos estereótipos, aos preconceitos, às discriminações e aos racismos na literatura, na teoria literária ou linguística. Essa (cons) Ciência implica disseminar informação nas disciplinas de língua portuguesa e de literatura, que sejam capazes de efetivar uma produção de conhecimento que ajude a desmistificar a pseudoimagem de um Brasil da democracia racial, que faz entender que negros (as) e brancos (as) vivem harmoniosamente.

4.6 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL (PPGPS/CCHLA)

A partir das ideias de Guareschi, Medeiros e Bruschi (2003), é possível colocar que “a Psicologia Social constrói seu objeto de estudo com parte do objeto de estudo da própria Psicologia, como a Ciência maior que estuda os processos mentais e psíquicos de funcionamento e adaptações do ser humano” (p.26) e com parte do objeto da Sociologia, que se dedica ao estudo dos diferentes aspectos que caracterizam os grupos sociais e suas interseções com a sociedade maior. Essa característica é marcante no ensino e nas práticas nos meios acadêmicos na América Latina até o final da década de 1970. Nessa perspectiva, “o social era entendido como a soma dos indivíduos, constituído na Psicologia Social, que buscava nas questões morais dos indivíduos a formação de valores e crenças na sociedade como entendimento de questões sobre seu desenvolvimento econômico e cultural” (p.26).

Já a Psicologia Social Crítica vai desconstruir o conhecimento ancorado na objetividade, desenvolvendo uma produção de conhecimento em que o sujeito passa a ser um sujeito ativo dessa produção, não considerando a separação entre sujeito/objeto e pesquisador/pesquisado. Essa vertente da Psicologia se preocupa também com o ser humano hoje e prioriza, em suas investigações, os contextos históricos, sociais, econômicos e culturais dos sujeitos pesquisados (GUARESCHI; MEDEIROS; BRUSCHI, 2003, p. 29), buscando, em outras áreas do conhecimento, novos métodos de pesquisa. Em sua pesquisa, Ferreira constatou que

o discurso da Psicologia brasileira sobre a temática etnicorracial ainda é reduzido, pois, segundo este autor, a ausência de trabalhos que enfatizem as especialidades da população negra pode nos alertar sobre o risco de a população brasileira, em seu silêncio, não estar favorecendo a diminuição da discriminação (FERREIRA, 2000, p.61).

Esse autor afirma que o pesquisador que se omite em relação à temática de interesse do afrodescendente, contribui para manter o mito da democracia racial. Concordamos com a ideia de que a Psicologia pode muito fazer em relação à produção de conhecimento sobre os grupos socialmente vulneráveis, sobretudo, os (as) negros (as).

4.6.1 A memória histórica do PPGPS

O Curso de Psicologia da UFPB foi reconhecido no ano de 1979, oferecendo 90 (noventa) vagas para o processo seletivo, cuja concorrência foi de 13,29 candidatos por vaga. O curso tem uma demanda que atende não só aos interessados do próprio estado da Paraíba, mas também de outros estados nordestinos e de várias regiões do país. O PPGPS, em nível de Mestrado, foi credenciado em 1976 e obteve nota 5 (cinco) na avaliação da CAPES, chegando a receber bolsas, tanto da CAPES quanto do CNPq para serem distribuídas no Programa que, atualmente, conta com vários docentes que são bolsistas de Produtividade em Pesquisa do CNPq e cujos projetos de pesquisa são financiados por recursos desses órgãos.

O PPGPS dispõe de 14 (quatorze) pesquisadores (as), distribuídos (as) em duas linhas de pesquisa, a saber: “Cognição e Interação Social” e “Homem e Sociedade”. Em uma dessas linhas de pesquisa, desenvolvem-se estudos relacionados “aos processos psicológicos fundamentais nas relações do homem com os diversos contextos sociais, estudos [...] sobre valores, crenças e representações sociais”.

O programa tem investido, de forma sistêmica, em sua política de avaliação permanente, em que é apresentado ao público interessado o desenvolvimento das dissertações de Mestrado produzidas no PPGPS, formando profissionais críticos, éticos e com capacitação adequada para atuarem no mercado de trabalho. É relevante ressaltar que esse programa se destacou em nível regional e teve, a cada ano, um aumento em sua demanda, o que contribuiu para que fosse reconhecido nacionalmente, e suas produções fossem reconhecidas e disseminadas em evento tanto em nível quanto como internacional.

O PPGPS faz intercâmbio com centros de pesquisas em diversos países, consolidando seus vínculos institucionais e contribuindo para ampliar o processo de divulgação das pesquisas nele realizadas. Entre esses países, destaca-se a Espanha, como o de maior ênfase nesses intercâmbios.

Destacam-se, ainda, os seguintes núcleos de pesquisa: a) Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Rural e Vulnerabilidade Social; b) Núcleo de Pesquisa em Interação Social e Desenvolvimento Infantil; c) Núcleo de Pesquisa Bases Normativas do Comportamento Social; d) Núcleo de Pesquisa em Comportamento Político; e) Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-moral; f) Núcleo de Pesquisa Aspectos Psicossociais de Prevenção e da Saúde Coletivas, e os grupos: a) Grupo de Estudos de Saúde Mental e Trabalho; b) Grupo de Estudo Interações Pessoa-Ambiente; c) Grupo Relações de Poder e Sociedade; d) Grupo de Pesquisas Marxismo & Educação; e) Grupo Subjetividade na Cultura Contemporânea.

4.6.2 Produção de conhecimento dos (as) pesquisadores (as) do PPGPS

O Gráfico 5 e a Tabela 1 (Apêndice C), referente à produção de conhecimento no PPGPS, revelam que 613 (seiscentos e treze) trabalhos estão distribuídos em anais, artigos e dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Desse universo, verificamos que 34 (trinta e quatro) (18,6%) abordam a temática etnicorracial. Em relação às fontes de informação, constatamos que os trabalhos em anais somam 264 (duzentos e sessenta e quatro), dos quais, 29 (vinte e nove) inscrevem-se na temática etnicorracial, o que resulta em um percentual de 11% . Os artigos somam 215 (duzentos e quinze), e três deles são relativos à temática etnicorracial, perfazendo um percentual de 1,8%.

O PPGPS produziu 380 (trezentos e oitenta) dissertações de Mestrado, das quais 0,5%, ou seja, duas dissertações abordam a temática. Nesse programa de pós-graduação,

encontramos 18 (dezoito) teses de Doutorado. Não havendo registro de temática etnicorracial em nenhuma delas, até o momento de finalização deste estudo.

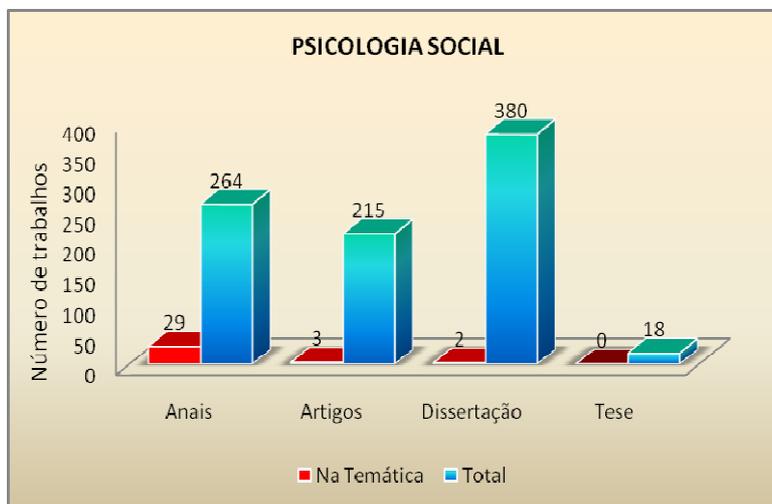


Gráfico 5: Produção de conhecimento no PPGPS

Fonte: Dados da Pesquisa, 2009.

Discutindo a relação da Psicologia com especificidades da população afrodescendente, Ferreira (2000) também constatou que raros são os (as) pesquisadores (as) que desenvolvem pesquisas com a temática etnicorracial, principalmente no período de 1987 a 1997.

4.7 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA (PPGS/CCHLA)

Em seu texto, intitulado *Mestres e Doutores em Sociologia*, Martins et al (2002, p. 342) afirmam que “a constituição do campo disciplinar das Ciências Sociais, na sociedade brasileira, tem merecido a atenção de vários estudiosos inseridos nesse espaço acadêmico-profissional”. Esse autor comenta sobre a existência de trabalhos produzidos a partir de “diversas orientações teórico-metodológicas que permitem traçar a trajetória e a institucionalização das Ciências Sociais no país” (MARTINS et al, 2002, p. 342). Com esse ponto de vista, contribui o sociólogo Clóvis Moura, em “Sociologia do Negro Brasileiro”, ao afirmar que os estudos e as pesquisas na área de Sociologia são mediados por preconceitos que impedem a seriedade do trabalho científico.

Os estudos sobre o negro brasileiro, em seus diversos aspectos, tem sido mediados por preconceitos acadêmicos, de um lado, comprometidos com uma pretensa imparcialidade científica, e, de outro, por uma ideologia racista racionalizada, que representa resíduos da superestrutura escravista[...] (MOURA, 1988, p.18).

Insensível a essa crítica não ficou Guerreiro Ramos (1954), pois deixou claro que a vida do negro não estava sendo retratada adequadamente na Sociologia. “Em princípio, o negro, no domínio da sociologia brasileira, foi problema, [e] hoje, continua a ser assunto ou problema [...]. “Neste ponto, é oportuno perguntar: Que é que, no domínio de nossas Ciências Sociais, faz do negro um problema ou um assunto? [...] “(RAMOS, 1954, p. 190-191).

4.7.1 A memória histórica do PPGS

Esse Programa tem como objetivo “preparar pesquisadores e docentes do ensino superior em Sociologia e capacitá-los a analisar e intervir criticamente nos processos sociais da contemporaneidade”.

O PPGS oferece os cursos de Mestrado e Doutorado e está vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa. Sua área de concentração em Sociologia conta com três linhas de pesquisa: Trabalho e Políticas Públicas e Cultura Urbana e Sociedade e Saúde, distribuída entre 23 (vinte e três) docentes, sendo 14 (quatorze) homens e nove mulheres.

A linha de Trabalho e Políticas Públicas abrange temas voltados às novas formas de institucionalização das relações de produção e os novos contratos sociais, através de estudos sobre a reforma do Estado, os processos de descentralização, democratização, participação e implementação de políticas sociais. Já a linha de Cultura Urbana busca analisar vários aspectos dos sistemas culturais do meio urbano, suas mudanças e permanências no mundo contemporâneo, debates sobre modernidade e pós-modernidade, através de temáticas como cultura e memória, estudos de gênero, juventude, mídia, cibercultura e novas tecnologias, arte e cotidiano. Já a linha de pesquisa Sociedade e Saúde objetiva produzir conhecimento sobre as relações entre cultura, sociedade e práticas de saúde, buscando abranger os processos socioculturais arrolados ao campo da saúde, ou seja, processos que estão inscritos nas práticas de saúde, bem como investigar os aspectos sociais, políticos e culturais que incidem e formam o campo temático e complexo da saúde coletiva.

Nesse Programa, chama-nos a atenção a Teoria dos Movimentos Sociais, cuja ênfase está nas características e abordagens “dos novos movimentos” sociais, a saber: identidade, cidadania e democratização do Estado, não excluindo as discussões sobre gênero, etnia e lutas sociais de “minorias”, entre outras abordagens.

4.7.2 Produção de conhecimento dos (as) pesquisadores (as) do PPGS

Analisando o Gráfico 6 e a Tabela 1 (Apêndice C), referente à produção de conhecimento no PPGS, constatamos um total de 1213 (um mil duzentos e treze) trabalhos, distribuídos em anais, artigos e dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Desse universo, verificamos que 17 (dezessete) (1,4%) abordam a temática etnicorracial. Em relação às fontes de informação, os trabalhos em anais somam 180 (cento e oitenta), cinco dos quais tratam de questões relativas à (o) negro (a), o que corresponde a um percentual de 2,8%; os artigos somam 590 (quinhentos e noventa). Desses, oito se referem ao tema em pauta, perfazendo um percentual de 1,4%; O PPGS produziu 400 (quatrocentas) dissertações de Mestrado e, nesse universo, não foi encontrada nenhuma dissertação que aborde a temática etnicorracial. Esse programa de pós-graduação produziu 43 (quarenta e três) teses de Doutorado, sendo que quatro delas, ou seja, 9,3% da produção de teses abordam esse tema.

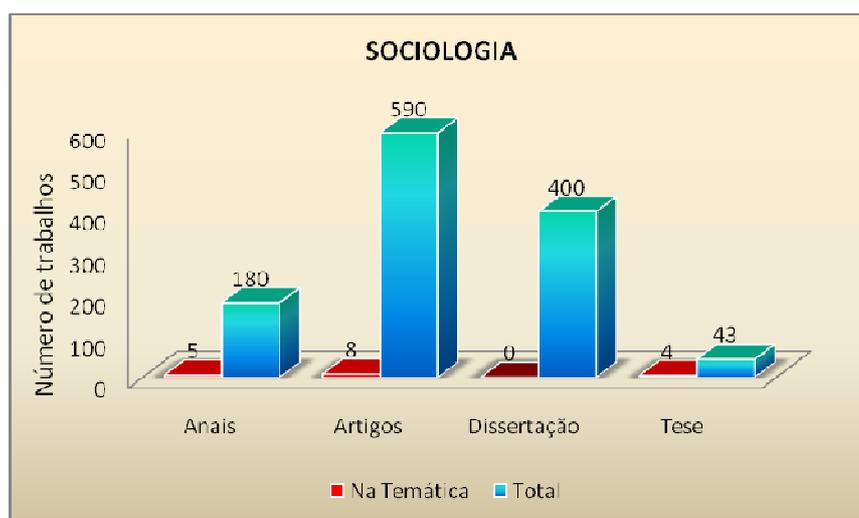


Gráfico 6: Produção de conhecimento no PPGS

Fonte: Dados da Pesquisa, 2009.

Na produção de conhecimento examinada, o PPGS, comparado com os programas de pós-graduação já analisados, é o programa em que os (as) pesquisadores (as) mais investigam sobre a temática das relações etnicorraciais. É pertinente esclarecer que a nossa opção pelo mapeamento apenas dos títulos dos trabalhos e das palavras-chave nos autoriza a afirmar, nesta dissertação, que “o negro é tratado como cobaia sociológica”, como referencia Moura (1988) em suas análises. No entanto, esse sociólogo, referindo-se a Costa Pinto, comenta da “necessidade de um esquema de pesquisa que modernize os métodos tradicionais de pesquisa sobre o negro brasileiro” (MOURA, 1988, p. 114). Com essa observação, o autor

sugere que os (as) pesquisadores (as) precisam armar-se da (cons) Ciência da responsabilidade social e ética do que produzem. Essa responsabilidade vale também para os programas de pós-graduação em Sociologia. Sem ferir a ética, Moura (1998) compartilha a sua prática:

Ao invés de pesquisarem e concluírem sobre fatos e processos mais relevantes da nossa situação racial, tomando o social como fundamental e o cultural como condicionado e decorrente, postura que os levaria inevitavelmente a investigar problemas como a marginalidade do negro, o seu comportamento nas favelas, mocambos, cortiços e alagados [...] (MOURA, 1998, p. 115).

Do ponto de vista social e cultural, diversos temas podem ser objetos de investigação sociológica. A pobreza, que dizima os (as) negros (as), a criminalidade, as drogas, a prostituição, a infância, em que são transformados em travestis por homens perversos, e a pedofilia são temáticas de interesse dos sociólogos, que podem interagir com a Ciência da Informação, na perspectiva de disseminar uma informação social que priorize temas, contextos e grupos específicos. Entretanto, Santos (2001, p. 82) assinalou que os cientistas sociais, incluindo os sociólogos, ao se referirem à “miséria, ao desemprego, à falta de moradia, à concentração de rendas, à violência e a outros tópicos relacionados ao barbarismo social brasileiro, nunca identificam os protagonistas dessa tragédia, tendo como referencial a origem racial e étnica”.

4.8 TEMAS MAIS PRIORIZADOS PELOS (AS) PESQUISADORES (AS) DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPB

A responsabilidade social e a ética na produção de conhecimento envolve a escolha dos temas como uma atitude comprometida com o outro. Nesse sentido, em suas reflexões, Freire (1982) assegurou: “[...] ao adentrarmos na compreensão de um tema, ao desvelá-lo, desvelamos igualmente o seu contrário, o que nos impõe uma opção que, por sua vez, passa a exigir de nós uma forma de ação coerente com as tarefas apontadas no tema” (FREIRE, 1982, p. 79).

Escolher um tema de pesquisa significa estar diante de um “universo de temas”, não assumir posicionamentos contraditórios, mas buscar mudanças. Não podemos mitificar os temas, aprisioná-los aos construtos universais. Assim sendo, “quando os temas estão ocultos pelas situações-limite e não percebidos claramente, as tarefas correspondentes – as respostas

dos homens sob a forma de uma não histórica – não podem ser cumpridas, nem de maneira autêntica, nem de maneira crítica” (FREIRE, 1980, p. 29).

Entretanto, entendemos que a responsabilidade na escolha dos temas só poderá ocorrer plenamente se os (as) produtores de conhecimento levarem em conta todos os tipos de produção e, principalmente, aqueles que se referem à temática etnicorracial como uma questão que carece de mais atenção. Para tanto, os (as) pesquisadores (as) de diferentes áreas precisam considerar que a prática da pesquisa depende de ações individuais e coletivas, que precisam estar articuladas com as experiências dos movimentos organizados e das políticas públicas. Essa (in) visibilidade de negros (as) na produção de conhecimento dos (as) pesquisadores (as) e as reflexões produzidas nesta dissertação alongam-se para um aspecto: os temas mais priorizados nessa produção.

Os dados recolhidos a partir das palavras-chave presentes nos resumos da produção de conhecimento dos (as) pesquisadores (as) mostram que os temas mais trabalhados são: cidadania, educação do negro, religião afrobrasileira, racismo, cultura afro, inclusão sociorracial, relações etnicorraciais, preconceito racial, mulher negra, identidade racial, igualdade racial, políticas de ação afirmativa e afrodescendência. Essa constatação nos permitiu verificar uma presença significativa, pelo menos, nas produções analisadas de temas relacionados às relações etnicorraciais na memória da Ciência da UFPB.

Ao abordar os temas mais priorizados pelos (as) pesquisadores (as) da UFPB, recorremos a Paulo Freire, para quem “nenhum tema é apenas o que aparece na forma linguística que o expressa” (FREIRE, 1982, p.96), podendo existir sempre algo, para além da superfície, que precisa ser explicitado a fim que todos possam compreender.

É partir dessa ideia freireana que Santana (2009) passa a refletir sobre os temas que aparecem na produção de conhecimento, incorporada à memória da Ciência da UFPB, reconhecendo a importância de discutirmos os temas acerca de negros (as) e africanos (as) nos estudos e nas pesquisas e, na medida do possível, “romper as aparências enganosas que podem conduzir-nos a uma visão distorcida do mesmo” (FREIRE, 1982, p. 96). Assim sendo, investigar a temática etnicorracial é “realizar o esforço difícil de desembaraçá-la dessas aparências para apanhá-la como fenômeno, dando-se numa realidade concreta” (FREIRE, 1982, p.96).

Em qualquer área do conhecimento, é preciso ter responsabilidade social e ética em relação ao tratamento dos temas. Paulo Freire teve essa preocupação, mas não sinalizou para o

(a) negro (a). Foi o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (1955) que diferenciou o que se pesquisa sobre o (a) negro (a) e o que ele (a) realmente é:

Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados "antropólogos" e "sociólogos". Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira (RAMOS, 1955, p. 215).

A análise da produção de conhecimento dos programas de pós-graduação da UFPB revelou que os temas de interesse da população afrodescendente²¹ ainda não estão suficientemente incluídos na partilha dos bens científicos, tecnológicos, econômicos e socioculturais, tendo sido denunciados nos estudos e nas pesquisas da historiografia do negro brasileiro. Portanto, os (as) negros (as) ainda não conseguiram, como um todo, ocupar uma posição mais confortável nos diversos setores da sociedade globalizada, sobretudo, na produção e na disseminação do conhecimento nas universidades públicas.

Para Cunha Júnior (2008), a valorização da iniciação científica e das especializações (pagas em sua maioria) como pré-requisitos para ingressos nos programas de pesquisas, Mestrados e Doutoramentos têm sido um obstáculo a mais no ingresso dos (as) afrodescendentes nas carreiras de formação de pesquisadores. Por outro lado, vemos que

quase toda a produção acadêmica sobre a pobreza e as desigualdades sociais é produzida por pesquisadores (as) que tiveram a sua formação a partir de referências e métodos que justificam as suas posições sociais como justas. Ou seja, uma grande parte dos (as) pesquisadores (as) da universidade pesquisada têm em seu *curriculum lattes* dados que mostram que “trabalham sobre a ótica da universalidade da Ciência e das relações explicadas por esta (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 64).

Monteiro (2006, p. 125) também esclarece que “a escola que formou estes profissionais da educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica e, por vezes, preconceituosa”. Portanto, a responsabilidade social e ética fica menos clara para sua real efetivação na produção de conhecimento dos cursos de pós-graduação, pois que esses cursos, quase sempre, suprimem a obrigatoriedade de implementação das políticas de ações afirmativas, traduzidas concretamente nos Pareceres e Diretrizes Curriculares para o Ensino da História e Cultura Africana. Esses cursos precisam ser avaliados para sabermos como estão se organizando para a inclusão de temáticas relacionadas às questões etnicorraciais.

²¹ Termo utilizado por Cunha Júnior (2003) para se referir à população negra.

Alguns autores também compartilham do ponto de vista de que as universidades e os programas de pós-graduação precisam ser questionados justamente por serem instituições públicas destinadas “a apresentar o significado dos indicadores de desigualdades sociais e a formular um diagnóstico que possa fundamentar políticas públicas capazes de superar essas desigualdades” (CARVALHO, 2005, p. 8). É notório quando esse autor afirma que o racismo institucional se reproduz em todas as áreas sociais e também no interior da instituição universitária, não se excluindo os programas de pós-graduação.

Essa afirmação sintoniza-se com as reflexões de Cunha Júnior (2003), ao revelar que os (as) negros (as) sofrem restrições e humilhações sociais que vão desde a ausência deles (as) na escolha de temas das pesquisas, nas diversas áreas do conhecimento, até a sub-representação étnica nas variadas esferas de decisões das universidades públicas. Sem contar que a entrada de negros (as) nas instituições de ensino superior é quase sempre interpelada por cânones pouco visíveis nos processos seletivos dos programas de pós-graduação dessas instituições.

Os canais de entrada no ensino superior, segundo aquele autor, estão destinados, quase exclusivamente, aos grupos pertencentes ao poder local, por meio de critérios forjados pelos grupos dominantes para formações científicas e universitárias, a partir de mecanismos de ingresso de candidatos (as) brancos (as). Em alguns programas de pós-graduação, as políticas de distribuição de bolsas de Mestrado e Doutorado não são transparentes, e os critérios de distribuição “têm alijado a grande massa de candidatos negros aos programas de pós-graduação” (CUNHA JÚNIOR, 2003).

Outro dado, segundo o autor, é que esses programas privilegiam os candidatos jovens, na faixa etária dos 24 aos 30 anos, e a sua disponibilidade de tempo de dedicação à pesquisa, ficando os (as) negros (as), por causa de suas condições de vida, em busca da pós-graduação, entre os 35 e os 45 anos. O mesmo autor coloca que a ausência de uma massa crítica de pesquisadores negros leva a uma representação deficiente nas esferas das decisões nas políticas públicas [...]. Portanto, a necessidade fundamental da formação de pesquisadores negros se dá em razão da preservação do estatuto da democracia e do seu aperfeiçoamento (CUNHA JÚNIOR, 2003).

Esse autor tenta explicar a baixa produção nos programas de pós-graduação, analisando o histórico de dois mil mestres e doutores (as) negros (as) existentes no país. Ele coloca que a faixa etária das candidaturas e os regimes de trabalho estão fora dos perfis privilegiados pelas políticas e pelos programas de pós-graduação. A média de pesquisadores

(as) negros (as) ingressarem no Mestrado é aos 35 anos, porque trabalham e precisam participar do sustento da família, o que é incompatível com o número e com os valores das bolsas.

Acrescenta-se, ainda, que os (as) pesquisadores (as) negros (as) vêm de ensino universitário noturno, que não dá oportunidades para a iniciação científica. Segundo Cunha Júnior, as disciplinas pleiteadas pelos (as) negros (as) não são oferecidas em cursos de graduação, tendo apenas como fonte de informação a que emana do movimento negro, cujos (as) militantes são recusados (as) nas academias (CUNHA JÚNIOR, 2009).

Um estudante brasileiro que cursa Doutorado na Universidade do Texas, a partir de uma carta aberta enviada à CAPES, faz uma crítica à política de financiamento para Programas de Pós-graduação, servindo também para uma análise dos programas do nosso universo de pesquisa. Ele argumenta que os critérios de ingresso na pós-graduação brasileira são marcados pela ideia de meritocracia que, estrategicamente, exclui negros (as), nordestinos (as) e pobres (ALVES, 2008, p.2). Segundo ele, as orientações da Capes e do CNPq fortalecem uma lógica de ingresso que valoriza a elite branca. Alves pergunta: Afinal, quais os pesquisadores pobres e negros que têm acesso à iniciação científica, a especializações pagas, acúmulo de títulos, exames de línguas, cartas de referência de famosos intelectuais?

A diminuição do ingresso de negros (as) nos cursos de pós-graduação, ao que parece, também aumenta a insuficiência da escolha de questões etnicorraciais como recorte em suas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Essa redução não é privilégio das Ciências Sociais e das Ciências Humanas que, marchando na contramão de sua responsabilidade social e ética, exercem uma forte “influência sobre a sociedade em seu conjunto, assim como sobre seus indivíduos [...]” (LAVILLE: DIONNE, 1999, p. 57), incluindo uns e excluindo outros²², quando o princípio pleno do exercício da cidadania exige de todos os indivíduos um conhecimento de Ciência e de tecnologia, que vão garantir um referencial básico para a tomada de decisões e atitudes nas mais diversas situações de seu cotidiano pessoal e profissional em qualquer área do conhecimento.

Imagina-se, facilmente, o quanto as pessoas formadas segundo uma ou outra dessas teorias correm o risco de ser diferentes em seu saber e capacidades, e no que isso pode implicar quanto ao tipo de sociedade que formarão. São, no entanto, as principais escolhas oferecidas pelas Ciências humanas, e é isso que uma sociedade como a nossa efetivamente quer. Tais escolhas não são,

²² A ausência do (a) negro (a) na escolha dos temas de pesquisa decorre de uma exclusão, que é conhecida como “a falta de integração social que se manifesta através de regras que limitam o acesso de grupos particulares ou pessoas aos recursos ou aos direitos de cidadania” (TELLES, 2003, p. 17).

habitualmente, feitas às cegas, pois agora se sabe a influência que as Ciências humanas podem ter sobre as sociedades. Em geral, são feitas com intenções precisas. (LAVILLE; DONNE, 1999, p. 58-59).

Daí, questões como diversidade cultural, multiculturalismo, identidades móveis, novos racismos institucionais devem se constituir como temas necessários à produção de conhecimento para que possamos conhecer análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença e multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações etnicorraciais e do ensino e aprendizagem da história e da cultura de afrobrasileiros (as) e dos (as) africanos (as) (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, é preciso apontar novas formas de inclusão de temas para diferentes estudos e pesquisas, dando outra fisionomia ao ato de produzir academicamente sobre o desigual, o diferente. É necessário que os (as) pesquisadores (as) desses programas de pós-graduação comecem a desenvolver pesquisas relacionadas aos “negros²³, em diferentes áreas do conhecimento, de sua atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social” (BRASIL, 2004, p. 12). Porém, como nos ajuda Guerreiro Ramos, por meio da discussão empreendida por Barbosa (2006), pesquisar sobre temas relativos às questões etnicorraciais é uma responsabilidade social e ética na produção de conhecimento. Assim sendo, coloca o autor:

Uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida. O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, profético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje. (RAMOS, 1955, p. 215).

A partir dessa diferenciação, Guerreiro Ramos mostra, claramente, como os homens da Ciência eurocêntrica percebem os (as) negros (as), ensinando a abordá-los (las) como um fenômeno de pesquisa, afirmando que uma coisa é trabalhar o tema negro, e outra coisa é a

²³ Dentre eles (as), destacamos Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Sete, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros.

vida de negro. Ele demonstra como cientistas, pesquisadores (as) e outros interessados não conseguem separar o (a) negro (a) do ser humano e o (a) negro (a) como objeto de curiosidade, exótico e primitivo, desconhecendo a força, a resistência para escapar ao engessamento, às distorções e ao despreparo no ensino de sua cultura e história na sociedade brasileira.

Assim, uma reforma no modo de produção de conhecimento suscitaria uma produção de “Ciência com consCiência” dos problemas que afligem a população afrodescendente, em todos os âmbitos da sociedade brasileira. Na universidade pública, os (as) pesquisadores (as) precisam parar para pensar a sua condição branca excludente, porque, muitas vezes, eles se espelham no contexto europeu, sem qualquer imagem da África. Refletindo a questão, Carvalho (2005) afirma que “a imagem de uma sala de aula onde exista algum cientista ou intelectual pensando, seja na Biologia, História ou Física, era, até uma geração atrás, a de um homem branco” (CARVALHO, 2005, p.17). O autor acrescenta: “a dimensão mais grave de exclusão reside no fato de que os negros (pretos e pardos) estão praticamente ausentes dos cursos de alto prestígio, segundo os parâmetros de hierarquia social atualmente vigentes, como Medicina, Direito, a Odontologia, Administração e Jornalismo [...]”, concentrando-se nos cursos de Letras e Artes.

O “agir ético humano”, na produção de conhecimento, segundo Desaulniers (2006, p. 43), “é a expressão da não-neutralidade da vida”. Quando deixamos de ser neutros, diz Paulo Freire, [...] nos aproximamos, criticamente, deste processo e o reconhecemos como um tema, somos obrigados a apreendê-lo, não como um ideal abstrato, mas como um desafio histórico [...] (FREIRE, 1992, p. 98). Essa “conscientização “é um compromisso histórico. È também (cons) Ciência histórica: é a inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE, 1990, p. 26).

Produzir conhecimento individual ou coletivo na pós-graduação aponta para a questão de responsabilidade social e ética, o que implica organização, planejamento e transformação das antigas práticas de se fazer Ciência.

4.8.1 A visibilidade do (a) negro (a) é uma responsabilidade social e ética na memória da Ciência da UFPB

Ao delinear a sua missão institucional, a UFPB não deixa clara uma preocupação mais convincente para incluir em suas ações qualquer iniciativa que remeta às questões de combate às diferentes formas de preconceito, discriminação e racismo, principalmente na

comunidade acadêmica. Embora a instituição se proponha a reconhecer que “novos requisitos educacionais, produtivos e sociais [...] produzem inegáveis efeitos na formação, no tocante a uma maior competência ou qualificação real [...]” (UFPB, 2009), nota-se que, pelo menos no projeto pedagógico institucional, omite a sua responsabilidade social e ética para com os(as) excluídos (as).

Mesmo se reportando à “ruptura de barreiras entre as diferentes áreas do conhecimento, às novas formas de sua utilização, da valorização da diferença, das múltiplas formas de sentir e aperceber-se da realidade [...]”, o que se observa é que a alusão à diferença, além de aparecer no singular, exclui a questão da inclusão de grupos socialmente vulneráveis nas demais partes desse projeto (UFPB, 2009). Sob nosso ponto de vista, a visão de futuro de uma instituição que completou 52 anos de existência é ainda mais problemática, mesmo tendo sido reconhecida como uma das maiores e academicamente mais relevantes universidades do Nordeste e Norte do país, a qual, mesmo se referindo às “demandas sociais”, não explicita claramente o grupo que será beneficiado. O fragmento a seguir ilustra essa questão:

A UFPB afirma sua visão de futuro, inicialmente indicada, funcionando com uma infra-estrutura que apresenta algumas carências e um modelo gerencial democrático, adequado às múltiplas transformações e demandas sociais. Ressalta-se, neste sentido, a relevância de sua atuação dinamizadora no desenvolvimento científico tecnológico, cultural e socioeconômico da Paraíba, do Nordeste e do Brasil, visando à melhoria de qualidade da vida da sociedade brasileira. (UFPB, 2009).

Partindo do pressuposto de que a produção de conhecimento nas IES deve perpassar pela responsabilidade social e que a missão da UFPB implica também a dimensão ética em sua perspectiva do desenvolvimento, assinalada em seu Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a UFPB, pela primeira vez, propõe-se

a criar e implantar, mediante a aprovação dos Conselhos Superiores da Universidade, com vigência a partir dos processos seletivos para ingresso de alunos em 2009, um sistema de reserva de vagas para alunos egressos da rede pública, para os auto declarados negros e para os afrodescendentes (REUNI, 2009).

Apesar dessa proposta de criação, implantação e aprovação de reservas de vagas para os (as) negros (as) na UFPB, até o momento, os conselhos superiores não votaram favoráveis à política de cotas nessa instituição, razão por que ainda há um número reduzido de negros

(as) nessa universidade, o que impede que tenham garantia dos direitos à educação, prevista na Constituição Brasileira. Assim, é necessário que haja uma reforma nas mentes e nas ações dos intelectuais, a fim de que formulem políticas de inclusão social mais contundentes.

Convém enfatizar que o Ministério Público Federal da Paraíba (MPF) encaminha a Recomendação nº 19/2009 à UFPB para que essa instituição conclua as discussões relativas à implantação do sistema de cotas pelos seus órgãos decisórios, com a elaboração de uma proposta no prazo de 100 dias, a fim de que concretize a apreciação e a votação do mecanismo de ação afirmativa. Caso seja aprovado, que inclua no edital do vestibular de 2011. O MPF alega que “a Universidade Federal da Paraíba é uma das raras universidades federais que ainda não possui qualquer tipo de mecanismo de ação afirmativa quanto ao ingresso, e que os debates sobre a implantação de programas de ação afirmativa, quanto ao acesso à UFPB, não podem ser eternizados” (UFPB, 2009).

4.8.2 (Cons) Ciência da responsabilidade social e ética na produção de conhecimento

Os resultados deste estudo permitiram-nos afirmar que a produção de conhecimento dos programas de pós-graduação, em qualquer área do conhecimento, requer o exercício da responsabilidade social e ética não apenas em relação à coerência e ao rigor exigido na prática da pesquisa, mas não subsume a ética, que é determinante na vida cotidiana das pessoas e das sociedades e se trata também de um conjunto de regras de como se fazer Ciência e produzir conhecimento. É Souza (2006) que vai oferecer uma reflexão interessante para nós, pesquisadores (as), pensarmos a ética na Ciência como uma atitude

[...] fundante de toda e qualquer atividade humana, inclusive do próprio conhecimento, na medida em que não se pode construir Ciência alguma como sentido humano em um meio [...] ponde a convivência entre os diversos seja dirigida não no sentido da relação uns com outros, mas de aniquilação de uns pelos outros (SOUZA, 2006, p. 42).

A ética é inseparável da responsabilidade social e, segundo Hans Jonas (2006, p. 175), a responsabilidade é a marca distintiva do ser humano, vez que ele é o único capaz de ter responsabilidade não só por si mesmo (ser), mas pelo dever de tê-la “pelos seus semelhantes – eles próprios, potenciais sujeitos da responsabilidade [...]”. Na direção da ética, é fundamental que os programas de pós-graduação tomem consciência da necessidade de desenvolver mais atividades de pesquisa relativas à diversidade cultural, tendo como grande desafio não simplesmente trabalhar temas de interesse dessa população afrodescendente, mas

promover a afirmação e a revitalização da auto-imagem do povo negro (CAVALLEIRO, 2006, p. 13).

Essa tomada de consCiência ainda não é suficiente, mas, para o(a) pesquisador (a) alcançar “o desenvolvimento crítico da tomada de consCiência”, que é “um compromisso histórico”, pautado em “uma consCiência histórica“, implica “que os homens da Ciência adquiram a consCiência de assumir o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p.26).

5 AFINAL, O QUE CONSIDERAR?

A investigação sobre o que tem sido produzido a respeito do (a) negro (a), nas universidades, possibilitou o entendimento de que a Ciência é “uma prática social que resulta da interação dos sujeitos com os fenômenos da natureza (físicos ou sociais) para produzirem conhecimento como um elemento de fundamental importância para solucionar problemas [...] (AQUINO, 2009) na sociedade.

Considerando a Ciência como uma prática social, reconhecemos que a produção de conhecimento nessas instituições não está associada apenas à inclusão/exclusão de grupos em diversos setores e em suas variáveis formas de discriminação.

O objetivo do estudo foi analisar a produção de conhecimento acerca de negros (as) armazenada na memória da ciência da Universidade Federal da Paraíba, buscando entender a sua (in)visibilidade na cultura científica dessa instituição, pois suspeitávamos de que essa produção ainda mantém vestígios de um discurso que privilegia temas universais, centrados na base do pensamento eurocêntrico. Com isso, pretendíamos tornar visível a relatividade dos lugares que o (a) negro (a) ocupa na memória da ciência das instituições de ensino superior e revelar a função das relações de forças que circulam nas universidades.

Analisar a produção de conhecimento que se encontra armazenada nos repositórios impressos/digitais dos programas de pós-graduação da UFPB foi uma forma de refletir sobre a (in) visibilidade do (a) negro (a) na memória da ciência dessa instituição. Ao que nos parece, esses programas não podem mais ficar alheios aos temas de interesse da população afrodescendente nem os (as) pesquisadores (as) podem recusar “uma possibilidade concreta de apresentar respostas inovadoras ao processo de formação do cidadão, demandado por uma nova sociedade e por um tempo de incertezas, no qual é necessário romper com os paradigmas até então vigentes” (DESAULNIERS, 2006, p. 20), vez que essas instituições constituem espaços de produção de conhecimento e de formação de quadros qualificados para produção, aplicação e disseminação da informação, com vistas a gerar novos conhecimentos

A coleta de dados foi desenvolvida em sete programas de pós-graduação, revelando um total de 5187 (cinco mil cento e oitenta e sete) trabalhos, dos quais 148 (cento e quarenta e oito) pertencem à temática etnicorracial, o que corresponde a um percentual de 4% (APENDICE C). Em relação ao PPGÉ, considerando que esse Programa tem duas linhas de pesquisa que tratam da questão etnicorracial e 45 (quarenta e cinco) pesquisadores (as), essa insuficiência de produção é contraditória.

A produção do PPGCI revela a existência de abordagem tímida acerca da situação de grupos socialmente vulneráveis, não se percebendo, com clareza, os enfoques relacionados ao (à) negro (a) afrodescendente, por meio de uma análise crítica e reflexiva (FREIRE, 2002). A trajetória de produção de conhecimento da CI demonstra um olhar menos preocupado com a compreensão de sua prática social do que com a facilidade de comunicação do indivíduo com o sistema nos processos de produção, transferência e uso das informações.

Consequentemente, a área ainda não se conectou incisivamente com os processos sociais mais amplos relacionados ao “crescimento urbano e comercial, diferenciação de grupos e etnias, especialização do trabalho e perda de emprego, inovações tecnológicas, acesso educacional, bem-estar social e entretenimento no quadro da sociedade contemporânea” (SORJ, 2003), centrada na informação. Nessa mesma linha de pensamento, Marteleto (2001, p. 3) afirma que “a falta de informações corretas dificulta às pessoas o acesso à realidade [...] e que a retenção das informações pelas fontes geradoras – cientistas, instituições, mídia etc. impede a partilha democrática do saber.”

Em sua delimitação de pesquisa, essa área poderia desenvolver processos investigativos mais específicos, pois a ementa da linha mencionada incorpora temáticas relativas à preservação da memória, à representação de informação e de conhecimento dos diferentes grupos e aos usos e aos impactos da informação, na sociedade contemporânea, sugerindo temas de investigação na perspectiva de incluir diferentes grupos étnicos.

Essa incoerência também demonstrada, no que concerne à política científica, quando propõe o aprofundamento, a ampliação do conhecimento e a formação de novos (as) pesquisadores (as), reforça a sua preocupação com as demandas culturais, sociais, políticas, econômicas e ecológicas. Entretanto, esse Programa ainda não se firmou em relação a uma política de informação que ajude a combater as exclusões impostas pelas desigualdades sociais e econômicas, que atingem todos os setores da atual sociedade, principalmente, na Região Nordeste, cujas políticas de informação permanecem restritas mais ao acesso ao livro e menos ao conhecimento e à cultura.

Nesses programas, a construção de novas práticas de pesquisa depende de um planejamento estratégico voltado ao desenvolvimento dos processos de formação de novas competências, novas inteligências, saberes, metodologias e teorias emergentes. O novo espírito científico nas instituições, como pensou Gaston Bachelard, deve se movimentar cada vez mais em torno dos grupos socialmente vulneráveis e anulados na produção da Ciência. Essas novas práticas requerem que se comece preparando o (a) aluno (a) na iniciação

científica, para que tenha condições de desenvolver sua própria capacidade de ser um (a) pesquisador (a), levando em conta a história e a cultura africana e do afrodescendente. Ao ser formado (a), o (a) aluno (a) será capaz de contextualizar seu saber especializado, visando à solução dos problemas cruciais da sociedade em que se situa. Trata-se de escutar, trocar ideias e ter empatia com o outro ou beneficiar-se com experiências sociais formativas. Isso significa formar-se na ética do diálogo e promover a democracia e a participação de que sabe ser cidadão (ã).

No contexto da nova cultura informacional e tecnológica, engendram-se novas formas de se relacionar com o outro, novos formatos de produção de conhecimento, teorias, metodologias, abordagens e temáticas, dissociados de métodos tradicionais de análise e de interpretação dos fenômenos, já que aqueles não dão mais respostas aos problemas postos pela sociedade contemporânea. Nesse contexto, a ausência da (cons) ciência de responsabilidade social e ética tem dificultado a emergência de uma visão crítica sobre as relações etnicorraciais, no Brasil e nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, persistindo as versões distorcidas sobre o (a) negro (a). Nesse caso, a Ciência da Informação chama para si a responsabilidade de produzir a informação social. A nosso ver, a responsabilidade social e ética na produção de conhecimento funda-se em um compromisso pautado nos deveres e na busca de soluções para melhorar a distribuição da riqueza e promover socialmente os grupos socialmente vulneráveis.

Durante todo o processo de busca por informações relevantes para a construção deste trabalho, observamos que as produções sobre o (a) negro (a) ainda são construídas priorizando-se os temas universais. Ao invés de recusar temas de interesse da população negra, os (as) pesquisadores (as) “deveriam aceitar cada vez mais a ideia de que a diversidade cultural aumenta a capacidade de ação” na escola, na biblioteca, nos centros de informação, nos núcleos e nos grupos de pesquisa. Por essa razão, é necessário desenvolver mais estudos e pesquisas que articulem pesquisadores (as), militantes ou não, para refletirem sobre uma informação etnicorracial que seja coadjuvante com a formação de novos (as) pesquisadores (as), visando à educação formal e à formação continuada, que “sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária” (CAVALLEIRO, 2006, p.16).

Na primeira etapa da pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas. Entre elas, destacamos a indisponibilidade de repositórios e coordenações em determinados momentos fechadas ao público. Das bibliotecas visitadas, algumas ainda apresentavam seus acervos sem

o tratamento técnico necessário para a localização do material. Além disso, mesmo com a facilidade e a velocidade das tecnologias da informação e comunicação, uma parte desses acervos ainda não tinha sido disponibilizada, o que dificultou o levantamento dos dados. Porém, essas barreiras não impediram a realização da pesquisa.

Na Plataforma Lattes, constatamos também a inexistência de currículos de alguns docentes, o que impossibilitou inseri-los em nossa pesquisa. Esse levantamento teve como objetivo detectar a existência ou não de produção de conhecimento desses docentes, já que não estavam disponíveis nas dependências das bibliotecas dos centros ou mesmo no site das revistas *online* de alguns programas. Durante o processo de pesquisa nos *Curriculum Lattes*, localizamos diversos trabalhos publicados que não fazem parte do acervo impresso das bibliotecas dos centros.

Os (as) bibliotecários (as) e cientistas da informação, que atuam como docentes-pesquisadores (as) em programas de pós-graduação em História, ou bibliotecas especializadas nessa área, devem estar atentos à necessidade de processar, organizar e disseminar informações e prover as bibliotecas da UFPB. Entendemos que uma das estratégias para isso seria consultar os docentes sobre uma literatura especializada que trate da história da África, dos (as) ancestrais africanos (as) e dos (as) afrodescendentes, ou seja, uma literatura “rigorosamente ancorada nos dados científicos”. Sob nosso ponto de vista, para incluir a temática etnicorracial nos sistemas de informação (bibliotecas, arquivos, museus etc), não basta se comprometer politicamente, mas refletir sobre o compromisso e a consciência da responsabilidade social e ética no fazer dos profissionais da informação que atuam como docentes.

Ressaltamos que a organização do conhecimento, nesses sistemas de informação, deve dispor de meios tecnológicos existentes para atender aos alunos (às) da pós-graduação com eficiência, disponibilizando-lhes a informação em diversos formatos (impressos e digitais). Assim sendo, um acervo com informações históricas deve corresponder às demandas de informação desse programa, fornecer conhecimento preciso sobre os tipos de documentos existentes em seus acervos, para atender, adequadamente, aos seus usuários.

Essa responsabilidade social e ética dos profissionais da informação – docentes e pesquisadores (as) deve “operar coleções de conteúdos organizados, segundo metodologias e padrões de seleção e qualidade, visando ao seu acesso democrático e à sua preservação para as gerações futuras. Essas coleções devem incluir, em um futuro imediato” (MIRANDA, 2000, p. 85), o melhor da produção cultural, científica e tecnológica de matriz africana.

A dimensão etnicorracial pode ser trabalhada na linha de pesquisa Informação, Memória e Cidadania, do PPGCI, de modo a estudar e pesquisar as temáticas específicas relacionadas à cidadania, à exclusão e ao popular. Essa articulação pode conviver com os estudos que tratam do funcionamento de sistemas de recuperação de informação, comunicação científica, gestão da informação e tecnologias da informação que permanecem ‘intocadas’ na aproximação com as ciências sociais.

A constatação da recusa aos temas das relações etnicorraciais na UFPB se tornou mais visível, quando o CNPq lançou, em maio deste ano (2009), o “Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC - nas Ações Afirmativas – Projeto Piloto”, dirigido às universidades públicas beneficiárias de cotas PIBIC com programa de ações afirmativas e previsão de distribuição de 600 bolsas de Iniciação Científica – IC. Ainda assim, não preenche esses requisitos porque não demonstrou interesse em aprovar a política de cotas raciais. Com isso, a UFPB, os programas de pós-graduação e os (as) pesquisadores (as) perdem uma oportunidade ímpar de “ampliar a oportunidade de formação técnico-científica pela concessão de bolsas de IC para os alunos do ensino superior, cuja inserção no ambiente acadêmico se deu por uma ação afirmativa no vestibular” (CNPq, 2009).

Os resultados confirmam que os programas de pós-graduação mantêm uma produção discreta, vez que são quase inexistentes as informações nas bibliotecas e lattes dos (as) pesquisadores (as). Algumas iniciativas precisam ser tomadas no sentido de dar visibilidade aos negros (às) na memória da ciência da UFPB, desenvolvendo ações de informação, por meio de realização de mesas redondas, seminários, debates, entre outros, a fim de favorecer positivamente a produção de conhecimento e avançar as reflexões sobre os diferentes segmentos sociais.

Firmamos o nosso ponto de vista de conceber que a produção de conhecimento, em grande parte dos programas analisados, ainda é discreta, porquanto representa o (a) negro (a) minimamente. Por essa razão, os (as) pesquisadores (as) devem pensar o (a) negro (a) tendo em vista o aspecto humano, dirigindo o olhar para o outro. É preciso que as bases de conhecimentos em que centram suas pesquisas sejam, pelo menos, “determinadas por relações éticas mínimas”, para provocar uma abertura para os conhecimentos produzidos por outras etnias. Há que se deslocar o estado de conhecimento eurocêntrico para uma interação com o estado de conhecimento afrocêntrico. Nesse sentido, a cultura e a história de matriz africana e dos afrodescendentes precisam estar no planejamento dos estudos e das pesquisas de seus (suas) pesquisadores (as).

No que concerne à área da Ciência da Informação, esperamos que esta dissertação contribua para a produção de novos conhecimentos, a partir do olhar social e interdisciplinar da CI, pois esta entendida como um efeito construído socialmente, através das relações sociais, em seus diferentes níveis e ambientes. A informação é social, produzida nas relações sociais e gerada em um contexto histórico social definido. Postulamos uma informação etnicorracial, e mesmo sabendo que a informação é um conceito difuso e escorregadio, preste-se a uma análise da realidade social e da sua organização, desde que seja colocada em relação como uma série de outros conceitos e fenômenos, pois a informação é também relacional.

Esperamos que os (as) profissionais da informação – que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão - comecem a ocupar seu lugar nas discussões, reflexões e análises nos grupos de pesquisa, nas salas de aula e nos laboratórios de pesquisa, pois a comunidade acadêmica precisa ser informada sobre o que os (as) pesquisadores (as) estão produzindo em seus ambientes e tomar conhecimento da importância de uma Ciência em ação para todos (as) os (as) cidadãos (ãs), como bem destacou Latour (2000).

REFERÊNCIAS

ABREU, A. A.. Ciência e Inclusão Social. In: MATOS, Cauê. (Org.). **Ciência e Inclusão Social**. São Paulo: Terceira Margem, 2002.

ALVES, J. do A.. Carta aberta a capes. **Jornal Irohin**, ago, 2008. Disponível em: <<http://www.irohin.org.br/onl/new.php?sec=news&id=3568>>. Acesso em: 21 mar 2009.

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

AMORIM, R. R. de. **A responsabilidade social dos profissionais da informação e a preservação do meio ambiente**. Disponível em: <www.congresoinfo.cu/UserFiles/File/Info/Intempres2006/Intempres2004/Sitio/Ponencias/3.pdf> Acesso em: 21 mar. 2008.

ANDRÉ, M. da C.. **O ser negro: a construção da subjetividade em afro-brasileiros**. Brasília: Estações, 2008.

ANDRÉ, M. E.. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AQUINO, M. de A. **Informação e diversidade: a imagem do afrodescendente no discurso da inclusão social/racial**. 2006. 120 f. Relatório de Pesquisa – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2006.

_____. **Informação e diversidade social: a imagem do afrodescendente no discurso de inclusão social/racial**. João Pessoa, 2006. 186 f. Relatório de Pesquisa – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, 2006.

_____. **Tecnologias da Informação e Racismo: combatendo monstros com arma suave**. In: SEMINÁRIOS REGIONAIS PREPARATÓRIOS PARA CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 2001, Brasília. **Anais...**:Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

ARAÚJO, C. A. Á. . Ciência da informação como ciência social. **Ciência da Informação**. v.32, n. 3, 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/29>> Acesso: 10 mar. 2008.

ARAUJO, E. A. de; TENORIO, J. K. G.; FARIAS; S. N. de. **Produção de conhecimento na ciência da informação: análise das dissertações produzidas no curso de mestrado em ciência da informação-CMCI/UFPB no período de 1997/2001**. Disponível em:<www.eca.usp.br/nucleos/pc/artigo/eliany_enancib5.pdf>. Acesso: 12 mai. 2009.

ARENTD, H.. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BARBOSA, M. S.. Guerreiro Ramos: o personalismo negro. **Tempo social**, São Paulo, v.18, n.2, p. 217-228, 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320702006000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 07 out.2009.

BARBOSA, L. M. de A.; GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EduFcar, 2003.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Persona, 1977.

BARRETO, A.. Identidade acadêmica da área de Ciências da Informação. **PCLA, [S.I]**, v.2, n.4, 2001. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista8/forum%208-4.htm>>. Acesso em: 22 set 2009.

BARROS, A.; LEHFELD, N. **Fundamentos de metodologia científica**: um guia para iniciação científica. 2. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2000.

BELKIN, Nicholas J. The cognitive viewpoint in information science. **Journal of Information Science**, v.16, p.11-15, 1990.

BELLO, S. E. L. B. **O lugar da etnomatemática no contexto da produção de conhecimento para o século XXI**.

Disponível:<http://www.ufrgs.br/faced/educacaomatematica/texto/Lugar_da_Etnomatematica_Contexto_da_Producao_de_conhecimento_para_o_s%C3%A9culo_XXI.pdf>. Acesso: 09 nov.2009.

BINGEMER, M. C. L.. Apresentação. In: JONAS, Hans. **O princípio da responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto/ PUC, 2006.

BONNICI, T.. **O pós-colonialismo e a literatura**: estratégias de leitura. Maringá: Eduem, 2000.

BRAGA, P. L. A. M.; FREITAS, F. J. . Questões introdutórias para uma discussão acerca da História e da Memória. **Histórica São Paulo. Online**, [S.I], v. 13, p. 3-4, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso: 12 jul. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CNE/CP 003/2004**, aprovado em 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> > Acesso: 12 nov. 2008.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria da República na Paraíba. Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão, 2009.

BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de**

Desenvolvimento Humano: racismo, pobreza e violência. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/rdh/destaques/index.php?&date=1-2009>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

BRESCIANI, M. S. M. **O charme da ciência e a sedução da objetividade:** Oliveira Vianna entre intérpretes do Brasil. São Paulo: UNESP, 2007.

BROOKES, B. C. The foundation of Information Science. **Journal of Information Science**, v.2, Part I, p.125-133, 1980.

BUONICORE, A. C. Reflexões sobre o marxismo e a questão racial. **Revista espaço acadêmico**, n. 51, ago., 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/051/51buonicore.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2009

CALDERÓN, A. I. Responsabilidade social universitária: contribuições para o ameaças e fortalecimento do debate no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Ano 24, n. 36, jun. 2006.

CAPURRO, R. Epistemologia e Ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5, . **Anais...** Belo Horizonte, 2003.

CAPURRO, R; HJORLAND, B. O conceito de informação. **Perspectivas da Ciência da Informação**. v. 12, p. 148-207, jan/abr.2007.

CARVALHO, J. J. de. **Inclusão étnica e racial no Brasil:** a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CARVALHO, J. J. de. **Inclusão étnico-racial no Brasil:** a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: A. Editorial, 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: Brasil. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**, Brasília: SECAD, 2006.

CORREIA, T. M. da S. **Lemba Odu:** práticas informacionais no contexto do movimento negro na cidade de João Pessoa-PB. 1999. 200f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), João Pessoa, 1999.

COSTA, E. V. da. **Da senzala à colônia.** São Paulo: UNESP, 1998.

CUNHA JÚNIOR, H. **A formação de pesquisadores negros no Brasil plano 500 de política científica nacional.** Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. **Ensino da história africana.** Disponível em:

<http://group.xiconhoca.com/2008/12/06/o-ensino-da-historia-africana-prof-henrique-cunha-jr/>. Acesso em: 11 ago. 2009.

_____. **Metodologia afrodescendente de pesquisa**. Fortaleza: [s.e], 2003. (Material de aula).

CUNHA, L. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. Disponível em: <www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/contribuicao-povos-africanos.pdf>. Acesso em em: 10 abr. 2008.

_____. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/contribuicao-povos-africanos.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2009.

CUNHA, M. B. da. **Para saber mais**: fontes de informação em ciência e tecnologia. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2001.

DELORS, J. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo, Cortez, 1998, Cap. 4).

DEMO, P. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Associados, 1998. (Coleção educação contemporânea).

DENZIN, N. K. Y. S. L. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DESAULNIERS, J. B. R. (Org.) **Fenômeno**: uma teia complexa de relações. Porto Alegre: EDIPURS, 2000.

DESAULNIERS, J. B. R. Capital intelectual e demandas sociais. In: _____ (Org.). **Responsabilidade social e universidade**. Porto Alegre: EDIPURS, 2006.

DIAS, C. A. **Comunicação científica**. Disponível em: <www.geocities.com/claudiaad/comunica.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2008

DIAS, A. A; PINHEIRO, A. C. F. **Guia do Aluno**. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/pdf/guia%20do%20aluno.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2008

DURKHEIM, É. Da divisão do trabalho social: as formas elementares da vida religiosa. In: **Coleção Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FAUSTO NETO, A. Campo da informação: transição e desafios. In: AQUINO, M. de A. A.

O campo da Ciência da informação: gênese, conexões e especificidades. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

FERNANDES, Â. **A responsabilidade social e a contribuição das relações públicas.**

Disponível em:

<<http://www.portalrp.com.br/bibliotecavirtual/responsabilidadesocial/0098.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2008.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente: identidade em construção.** São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FLETA, L. S. **Fundamentos de las relaciones públicas.** Madri: Editorial Síntesis, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Graal, 1995.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências.** São Paulo: UNESP, 1995.

FRANÇA, J. M. C. **Imaginário do negro na literatura brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Tudo é História, 15).

FRANÇA, V. R. V. Teoria(s) da comunicação: busca de identidade e de caminhos. **Rev. Esc. Biblioteconomia UFMG**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, 1994.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisando, 6)

FREIRE, I. M. **A responsabilidade social da Ciência da Informação e/ou o olhar da consciência possível sobre o campo científico.** 2001. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – CNPq/IBICT-UFRJ/ECO, Rio de Janeiro, 2001.

_____. **A responsabilidade social da ciência [e dos profissionais] da informação na sociedade contemporânea.** Disponível em: <dtcoop.no-ip.com/download/Edwin/Interlogos_RJ_2007/Texto%20Isa%20Freire%20Interlogos%202007.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2008.

_____. Acesso em à informação e identidade cultural: entre o global e o local. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 58-67, maio/ago. 2006.

_____. Da construção do conhecimento científico à responsabilidade social da ciência da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 175-197. 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Rio de Janeiro: Moraes, 1980.

FROHAMANN, B. **Taking information policy beyond information science applying the**

actor network theory. In: ANNUAL CONFERENCE OF CANADIAN ASSOCIATION FOR INFORMATION SCIENCE, 23, 1995, [S.1]. **Anais...** [S.1], 1995.

_____. O caráter social, material e público da informação na contemporaneidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 12, 2006, Marília, SP. **Anais...** Marília, SP: ANCIB, 2007.

FURLANI, L. M. T. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, M. C. B. Construção de conceitos no campo da ciência da informação **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 46-52, jan./abr. 1998.

GARVEY, W. D. **Communication**: the essence of science facilitating information among librarians, scientists, engineers and students. Oxford: Pergamon Press, 1979.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações sociais no Brasil**: educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GONZÁLEZ DE GOMEZ, M. N.; GRACIOSO, L. de S. **Ciência da informação, pragmatismo e virtualidade**. Disponível em: <<http://www.portalppgci.marilia.unesp.br/enancib/viewabstract.php?id=27>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. Da Política de informação ao papel da informação na política contemporânea. **Revista Internacional de Estudos Políticos**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.67-93. abr. 1999.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. Dos estudos sociais da informação aos estudos do social desde o ponto de vista da informação. In: AQUINO, Mirian de Albuquerque (Org.). **O campo da Ciência da Informação**: gênese, conexões e especificidades, João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2002.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. et al **Análise comparativa da produção científica entre as áreas sociais e tecnológicas**. Disponível em: <snbu.bvs.br/snbu2000/docs/pt/doc/t131.doc>. Acesso em: 11 jan 2009.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. La Sociedad del conocimiento: análise del concepto referente. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA, 17, 2000, México, **Anais...** México, 2000.

_____. Novos cenários políticos da informação. **Ciência. Informação**, Brasília, v.31, n. 1, p. 27-40, jan./abr. 2002.

GRIN, M. Cor, etnia e ritualização do mérito no acesso à UFRJ. In: QUEIROZ, D. M. **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques, 2002.

GUARESCHI, N. M. de F.; MEDEIROS, P. F. de; BRUSCI, M. E. Psicologia social e

estudos culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: **Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópoles: Vozes. 2003.

HALL, S. “Notas sobre a desconstrução do “popular”. In: _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HEGEL, G.W. Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília: UnB, 1999.

HUME, D. Of National Characters . In: Hume, D. **Essays: Moral, Political and Literary**, editado por T.H. Green e T. Grose, London: [s.e], 1975.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/povoamento/negros.html>.> Acesso: 04 mar. 2009

JOACHIM, S. **Cultura e inclusão social**: Ariano Suassuna, Paulo Coelho e outros fenômenos os atuais. Recife: UFPE/Editora Universitária, 2008.

JONAS, H. **O princípio da responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez .Rio de Janeiro: Contraponto/Puc, 2006.

KANT, E. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas: Papyrus, 1993.

KLIKSBERG, B. A ética e a responsabilidade social da universidade. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. [S.l], Ano 24, n. 36, jun. 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

LATOURETTE, B. Redes que a razão desconhece, laboratórios, bibliotecas e coleções. In: PARENTE, A. (Org.) **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas de comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

LE BON, G. **Les lois psychologiques de l'évolution des peuples**. Paris: Félix Alcan, ano, 1894

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 1996

LIMA, C. B. de. **Identidades afrodescendentes**: acesso e democratização da informação na cibercultura. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

LOURENÇO, C. de A. Automação em bibliotecas: análise da produção via Biblioinfo (1986/1994). In: WITTER, G. P. (org.). **Produção científica**. Campinas: Átomo, 1997.

LUCKESI, C. et al. **Fazer uma universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1997.

MANINI, M. P.; MARQUES, O. G. Informação histórica: recuperação e divulgação da memória do poder judiciário brasileiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 3, Salvador. **Anais...** Salvador, 2007.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED/UNICAMP. In: GAIO, Roberta (Org.) **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. São Paulo: Vozes, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTELETO, R. M. Cultura informacional: construindo o objeto informacional pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. **Ciência da Informação**, Brasília, n. 1, v. 24, p. 89-03, 1985.

_____. Informação, cultura e sociedade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 86, p. 46-59, 1986.

_____. Informação e construção do conhecimento para a cidadania no terceiro setor. **Informação e Sociedade**, João Pessoa, v.11, n.1, 2001.

MARTINS, C. et al. Mestres e doutores em sociologia. In.: **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país...** Brasília: CAPES, 2002, v.1, p. 342-371

MARTINS, G. de A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MARX, K. A dominação britânica na Índia: resultados futuros da dominação britânica na Índia. In: MARX & ENGELS. **Obras escolhidas**. Tomo I. Lisboa: Avante; Moscou: Progresso, 1982.

MEADOWS, A. J. **Communication in science**. London: Butterworth, 1974.

MELO NETO, J. F. de. Prefácio. In: RODRIGUES, Janine Marta et al. **Pesquisa em educação na Paraíba: 30 anos (1977-2007) compromissos com a educação dos setores esquecidos da sociedade**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2007

MENEGHETTI, R. G. K.. Ciência e educação. In: GAIO, Roberta (Org.) **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. São Paulo: Vozes, 2008.

MENEZES, E. M. **Produção científica dos docentes da Universidade Federal de Santa Catarina: análise quantitativa dos anos de 1989 e 1990**. Campinas, 1993. 122p. Dissertação. (Mestrado em Biblioteconomia). PUCAMP, 1993.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo:

Cortez, 2004.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MIRANDA, A. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000.

MONTEIRO, R. B. Licenciaturas. In: **ORIENTAÇÕES e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUELLER, S. O crescimento da ciência, o comportamento científico e a comunicação científica: algumas reflexões. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v.24, n. 1, p.63-84, jan./jun. 1995.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. Considerações sobre as políticas afirmativas no ensino superior. In.: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. da. **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Palmares, 2007.

_____. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Ação Educativa, 2008.

_____. **Para entender o negro no Brasil hoje: história, realidade, problemas e caminhos**. São Paulo: Global Ação Educativa, 2006.

NASCIMENTO, D. M. **A abordagem sócio-cultural da informação**. Disponível em: <<http://www.portalppgei.marilia.unesp.br/enancib/viewpaper.php?id=71>>. Acesso em: 23 jan. 2008.

NEVES, M. S. **Responsabilidade social: construindo o conceito**. Disponível em: <www.dialog.org.br/pdf/Resp_Social.pdf> Acesso em: 12 dez. 2008.

OLIVEIRA, H. P. C.de. **Práticas de informação e práticas de cidadania: o acesso e uso da informação étnico-racial em contextos de aprendizagem da UFPB-CAMPUS**. Projeto de Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009.

OLIVEIRA, J. M. de. Matrizes religiosas afro-brasileiras e educação. In: BRAGA, M. L. de; SOUZA, E. P. de S.; MAGALHÃES, A. F. (Orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MC/SECS, 2006.
OLIVEIRA, L. A. G. De preto a afro-descendente: da cor da pele à categoria científica. In: OLIVEIRA, M. **A investigação científica na Ciência da Informação: análise da pesquisa financiada pelo CNPq**. 1998. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de

Brasília. Brasília, 1998.

PINHEIRO, L. V. Processo evolutivo e tendências contemporâneas da ciência da informação. **Informação e Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.15, n. 1, p. 13-14, jan./jun. 2005.

PINTO, Ê. B. As ciências da religião, a psicologia da religião e a gestalt-terapia: em busca de diálogos. **Rev. abordagem gestalt.**, v.14, n.1, p.70-79, jun. 2008

PINTO, V. B.; PINHEIRO, E. G. Ensinar e aprender: reflexões a cerca da pesquisa em ciência da informação. **Transinformação**, Campinas, v.15,n. 3,p. 319-331, set./dez.; 2003

PINTO, V. B.; CAVALCANTE, L. E.; SILVA NETO, C. **Ciência da Informação: abordagens transdisciplinares, gêneses e aplicações**. Fortaleza: Edições UFC: 2007.
PORTOCARRERO, V. (Org.) Panorama do debate acerca das ciências. In: PORTOCARRERO, V. **Filosofia, história e sociologia das ciências: abordagens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

PRAXEDES, W. **Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais**. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 12 dez 2008.

PROGRAMA de pós-graduação em Ciência da Informação. Introdução. Disponível em: <http://dci.ccsa.ufpb.br/ppgci/?secao=1&id=1> Acesso em: 21 de mar. 2008

PROGRAMA de pós-graduação em ciências da religião. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ci%C3%Aancia_da_Religi%C3%A3o>. Acesso: 21 maio 2009.

PROGRAMA de pós-graduação em educação. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=46>. Acesso em: 23 ago. 2009

PROGRAMA de pós-graduação em letras. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/>. Acesso em: 16 out. 2009

QUEIROZ, D. M.. **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques, 2002.

RAMOS, A. G. O problema do negro na sociologia brasileira. **Cadernos do Nosso Tempo**, 2, jan./jun.1954.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **As Américas e a civilização**. Petrópolis: Vozes, 1979.

ROBREDO, J. **Da ciência da informação revisitada aos sistemas humanos de informação**. Brasília: Thesaurus; SSRR Informações, 2003.

SABOÍÁ, G. V. et al (Orgs). SEMINÁRIOS REGIONAIS PREPARATÓRIOS PARA CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFobia E INTOLERÂNCIA CORRELATA. 2001, Brasília: **Anais...** Brasília, 2001

SAID, E. W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Freud e os não-europeus**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTANA, S. R. Os temas sobre negros (as) africanos(as) e afrodescendentes na produção do conhecimento da UFPB. João Pessoa, 2009. (Relatório de Iniciação Científica)

SANTANA, V. A. **A responsabilidade ético-social dos profissionais da informação e a inclusão dos afrodescendentes na Universidade Federal da Paraíba**, 2008. Monografia (Graduação em Biblioteconomia). Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2008.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, H. Discriminação racial no Brasil. In: SABOÍIA, G. V. et al (Orgs) SEMINÁRIOS REGIONAIS PREPARATÓRIOS PARA CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. Brasília, **Anais...**, Brasília, 2001

SCHWARCZ, L. K. M. **Retrato em branco e negro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SCHWARCZ, L. M.. Espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8,n. 22, abril, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340141994000100017&script=sciarttext&tln g=en>> Acesso em: 06 abr.2009

SILVA, N. C. da. Produção de conhecimento e inclusão social: o papel social da universidade. In: MATOS, Cauê (Org.) **Ciência e inclusão social**. São Paulo: Terceira Margem, 2002.

SODRÉ, M. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SORJ, B. **Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Zahar; DF: UNESCO, 2003.

SOUSA, S., B. de. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida docente: um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, E. R. de; MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; VEIGA, J. P. C. da. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos.. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Hucitec, 2005

SOUZA, J. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SUIAMA, S. G., **Identidades, Diferenças**. Disponível em:

<<http://www.cdh.org.br/artigo/Identidades.doc>> Acesso em: 28 mar. 2009.

TÁLAMO, M. de F. G. M.; CARVALHO, R. B. de. Produção científica e informação. In: GAILO, R.(Org.) **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. São Paulo: Vozes, 2008.

TÁLAMO, M. de F. G. M.; SMIT, J. W.. In: PINTO, V. B., CAVALCANTE, L. E.; SILVA NETO, C. **Ciência da Informação: abordagens transdisciplinares, gêneses e aplicações**, Disponível em: < <http://www.aargs.com.br/index.php?id=33&op=325>> Acesso em: 08 de jul. 2009

TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo:USP, 1977.

UNIVERSIDADE Federal da Paraíba. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** Disponível em:

<<http://www.prg.ufpb.br/arquivoR/REUNI.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2009.

_____. **Projeto pedagógico institucional**. Disponível em:

<<http://www.prg.ufpb.br/ppi.html> > Acesso em: 03 set. 2008.

_____. **Pró- Reitoria de pós-graduação**. Disponível em:

<http://www.prg.ufpb.br/portal/index.php/pos-graduacao/cursos-disponiveis>. Acesso em: 30 jul. 2009.

UNIVERSIDADE Federal do Rio de Janeiro. Cadastramento dos usuários do SIGMA. Rio de Janeiro, 1999. In: GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N et al. **Análise comparativa da produção científica entre as áreas sociais e tecnológicas**. Disponível em:

<snbu.bvs.br/snbu2000/docs/pt/doc/t131.doc >. Acesso em: 11 jan 2009.

UNGER, R. J.G. **Regimes de Informação na Sociedade da Informação: uma contribuição para a gestão da informação**. Disponível em:

<www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1715>. Acesso em: 22 mai 2009.

URBANO, Z. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo: Paulus, 2005.

VALENTE, M. L. E. F. **Ser negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Moderna, 1996.

VALENTIM, M. L. P.. Análise de conteúdo. In: _____ **Métodos quantitativos de pesquisa em ciência da informação**. São Paulo: Polis, 2005.

VALLAEYS, F.. Que significa responsabilidade social universitária? **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Ano 24, n. 36, jun. 2006.

WAGENBERG, A. A urgência da responsabilidade social universitária. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Ano 2, n. 36, jun. 2006.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília: UnB, 1991.

_____. Religião e Racionalidade Econômica. In: CONH, G. (Org.). **Max Weber: sociologia**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

WEDDERBUN, C. M. Novas bases para o ensino da África no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

WEDDERBUN, C. M. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade**. Disponível em:

http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/Moore_Racismo_atraves_da_historia.pdf, 2007. Acesso em: 10 jul. 2009

WERSIG, G. Information science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing and Management**, v. 29, n. 2, 1993.

WIEVIORKA, M. **Introdução ao racismo**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WORTMANN, M. L. C.; VEIGA-NETO, A. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

XAVIER, J. O papel decisivo das pesquisas para o conhecimento dos valores ancestrais afrodescendentes. In: BRAGA, M. L. de; SOUZA, E. P. de S.; MAGALHÃES, A. F. (Orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MC/SECAD, 2006.

ZILLES, U. **Teoria do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

ZIMAN, J. Community and communications. In: **PUBLIC knowledge the social dimension of science**. London : Cambridge University Press, 1968.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Produção de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES – CCHLA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGH) PRODUÇÃO INTELECTUAL				
TÍTULO	AUTORIA	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PERIÓDICO	ANO
Fontes para o estudo e o ensino de história da África contemporânea: o diário de Che Guevara e as cartas de Paulo Freire.	FLORES, E. C.	Anais		2006
História da África e jacobinismo negro no Brasil contemporâneo (1931-1950).	FLORES, E. C.	Anais		2005
Currículo e diversidade cultural: África e africanismo em história	FLORES, E. C.	Anais		2003
Pesquisa Quantitativa e Pesquisa Qualitativa: Perspectivas para o Campo da Etnomusicologia	QUEIROZ, L. R. S.	Artigo	Claves	n.2/ 2006
Inácio da Catingueira: analfabeto, escravo, poeta repentista notas sobre a cultura e a escravidão nos sertões do Nordeste	PATRIOTA, F.	Artigo	Saeculum	n.4 / 1998-99
Cativos e escravos: guerra e tráfico na etnogênese brasileira	FERNANDES, J. A.	Artigo	Saeculum	n.8 / 2002-2003
A volta dos cabôco brabo ou a (re) construção do ethos “guerreiro” entre os índios do Nordeste	PALITOT, E.	Artigo	Prisma	2002
Etnicidade e Ensino de História: a matriz cultural africana.	FLORES, E. C.	Artigo	Revista do Dep. de História da UFF	2006
Descubra como a África está em nós. negra voz: informativo da consciência negra, João Pessoa-JP, p. 6 - 6, 10 dez. 2004.	FLORES, E. C.	Artigo	Negra Voz: informativo da consciência negra	2004
Gerações do quilombismo: crítica histórica às mitografias da casa grande	FLORES, E. C.	Capítulo de Livro		2008
Impressões de África: olhar para trás, apressar o futuro.	FLORES, E. C.	Capítulo de Livro		2007
Jacobinismo negro: lutas políticas e práticas emancipatórias (1930-1964)	FLORES, E. C.	Capítulo de Livro		2007
Raça, gênero, classe e região: uma introdução à crítica da democracia minimalista	FLORES, E. C.	Capítulo de Livro		2006
Currículo e diversidade Cultural: África e africanismo em história	FLORES, E. C.	Capítulo de Livro		2006
Africanidades e Atlântico Negro: interpretações e testemunhos	FLORES, E. C.	Capítulo de Livro		2006
Racismo e estereótipos: a mulher negra no audiovisual brasileiro	BEHAR, R. M. R.	Capítulo de Livro		2006
Extremos desígnios: a condição do escravo	LEITE, B. C. S.	Dossiê	CAOS: revista Eletrônica de ciências sociais	n.10/ 2005
População brasileira: miscigenação e morenidade	LOPES, A. P; SOUSA, E de F. da S.	Dossiê Gilberto Freire	CAOS: revista Eletrônica de ciências sociais	n.2 / 2000

Visões da África e práticas emancipatórias dos intelectuais afro-brasileiros (1944-1988)	FLORES, E. C.	Projeto de Pesquisa		2007-2009
Margens do Atlântico: fontes para o estudo e o ensino de história da África contemporânea e da cultura afro-brasileira	FLORES, E. C.	Projeto de Pesquisa		2006-2009
Ensino de história e cidadania: educação superior pública, ações afirmativas e inclusão social	BEHAR, R.M.R.	Projeto de Pesquisa		2008
Margens do Atlântico: fontes para o estudo e o ensino de história da África contemporânea e da cultura afro-brasileira	BEHAR, R.M.R.	Projeto de Pesquisa		2008
Migração, etnicidade e identidade no Brasil, A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil.	OLIVEIRA, C. M.S	Resenha	CAOS: revista Eletrônica de ciências sociais	n.3 / 2001

Quadro 1: Publicações Periódicas produzidas pelos docentes do PPGH-UFPB
 Fonte: Pesquisa de campo, 2008

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES PRODUÇÃO INTELECTUAL				
TÍTULO	AUTORIA	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PERIÓDICO	ANO
O Teatro dos Santos: possessão e mistificação nas Religiões Afro-brasileiras.	GONÇALVES, A. G. B.	Anais		2006
Sincretismo Afro-Antropológico: uma discussão ética na metodologia da pesquisa social.	GONÇALVES, A. G. B.	Anais		2006
A Floresta e o Jardim: esboço de um estudo sobre as representações do elemento vegetal nas religiões afro-brasileiras e judaico-cristãs.	GONÇALVES, A. G. B.	Anais		2006
África e Brasil: separação simbólica e social no campo das religiões afro-pessoenses	GONÇALVES, A. G. B.	Anais		2008
Homologia entre o sagrado e profano nas religiões afro-pessoenses	GONÇALVES, A. G. B.	Anais		2007
No labirinto da memória: a luta de Eudésia Veira contra o racismo	BERNARDO, A. M. C.	Artigo	Temas em Educação	2004
Cultura, Identidade e Colonialidade na América Latina	GONÇALVES, A. G. B.	Artigo	Itinerários Revista Científica de Turismo	2004
Ezilda Barreto: uma guerreira incansável no combate ao racismo.	SALES, A. M. C. de	Capítulo de Livro		2006
Homologia entre o sagrado e profano nas religiões afro-brasileiras	GONÇALVES, A. G. B.	Capítulo de Livro		2007
Estudo dos discursos e práticas relacionadas à natureza nas religiões afro-brasileiras em Recife e João Pessoa.	GONÇALVES, A. G. B.	Projeto de Pesquisa		2009

Quadro 2: Publicações Periódicas produzidas pelos docentes do PPGCR-UFPB

Fonte: Pesquisa de campo, 2008

CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) PRODUÇÃO INTELECTUAL				
TÍTULO	AUTORIA	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PERIÓDICO	ANO
A irmandade do Rosário de Pombal como espaço de afirmação de identidade afro-brasileira e sua relação	AQUINO, M. de A. (et.al)	Anais		2006
Discurso de inclusão: imagens de negros(as) na educação	AQUINO, M. de A. (et.al)	Anais		2005
Para além dos discursos: imagens de inclusão social/racial na sociedade do conhecimento	AQUINO, M. de A. (et.al)	Anais		2005
Tecnologias da informação e racismo: combatendo monstros com arma suave	AQUINO, M. de A. (et.al)	Anais		2001
Entre a informação e o conhecimento: imbricam-se tensas relações para inclusão social do negro/a na sociedade da informação e do conhecimento	AQUINO, M. de A.; SANTANA, V. A.	Anais		2007
A não-inclusão de negros(as) na educação da sociedade da informação e do conhecimento	AQUINO, M. de A. (et.al)	Anais		2007
Inclusão social/racial	AQUINO, M. de A. (et.al)	Anais		2007
Imagens de humilhação racial	AQUINO, M. de A. (et.al)	Anais		2007
A cor da ciência negra	AQUINO, M. de A. (et.al)	Anais		2006
História e cultura afro-brasileira: caminhos pedagógicos abertos pela lei federal Nº 10.639/.	ARAGÃO, W. H. et.al.	Anais		2008
A implementação da lei 10.639/03 e a formação de professores para(as) para as relações étnico-raciais	ARAGÃO, W. H. ; SOUZA, A. P. R.	Anais		2008
A lei 10.639/2003 e as cotas para afro-brasileiros nas universidades: implementação e desafios.	ARAGÃO, W. H. e.t.al	Anais		2007
Pedagogia afirmativa na diversidade: a implementação da lei 10.639/03 e a formação de professores (as).	ARAGÃO, W. H. et al	Anais		2007
Gênero, raça e etnia.	ARAGÃO, W. H.	Anais		2007
Mães Negras, as primeiras educadoras da infância na sociedade colonial: a influência esquecida	DOMINGOS, M. F; N. DOMINGOS, L. T	Anais		2008

Quilombos: Uma inspiração pedagógica das pulsões políticas do desejo	SILVA, P. N. G. da	Artigo	Temas em Educação	n.6 / 1997
Entre a história e a memória: imagem identitária do negro no discurso publicitário	LUCENA, I. T. de; OLIVEIRA, M. A. de	Artigo	Temas em Educação	n.1 / 2004
A ciência em ação: o museu virtual das imagens da cultura africana e afrodescendente.	AQUINO, M. de A.	Artigo	Inclusão Social	2007
Universidade multicolor: contribuição para o debate sobre a política de cotas no ensino superior.	SOUSA JÚNIOR, L.	Artigo	Conceitos	2001
A história do combate ao racismo na educação	AQUINO, M. de A.	Capítulo de livro		2007
A imagem do racismo no discurso de inclusão social de docentes em cursos universitários	AQUINO, M. de A. (et.al)	Capítulo de livro		2006
A cidadania do cotidiano da mulher negra em João Pessoa: negação e luta	SANTOS, R. A.dos	Dissertação		1996
A Cidadania no cotidiano da mulher negra, em João Pessoa: negação e luta	SANTOS, R. A.dos	Dissertação		1996
Negros de mãe d'água de grupo "espírito de luz a grupo cabaçal (1946 a 2005): religiosidade, prática educativa e cultura popular	ARAÚJO, E. A. de	Dissertação		2005
O rap na educação do negro: o rap do movimento hip-hop nordestino como prática educativa da juventude negra	ALVES, W. A A.	Dissertação		2008
Educadora Negras no período Colonial	DOMINGOS, M. de F. N.	Projeto		2008

Quadro 3: Publicações Periódicas produzidas pelos docentes do PPGE-UFPB

Fonte: Pesquisa de campo, 2008

APENDICE C – Panorama dos Programas de Pós-Graduação do CCSA, CE e CCHLA

Tipo de Produção	Ciência da Informação			Educação			Letras			História			Sociologia			Psicologia Social			Ciência das Religiões			TOTALS		
	Na Temática	Total	%	Na Temática	Total	%	Na Temática	Total	%	Na Temática	Total	%	Na Temática	Total	%	Na Temática	Total	%	Na Temática	Total	%	Na Temática	Geral	%
Anais	11	172	6,4%	14	430	3,3%	10	57	17,5%	1	180	0,6%	5	180	2,8%	29	264	11,0%	5	456	1,1%	74	1559	4,7%
Artigos	7	423	1,7%	4	215	1,9%	1	55	1,8%	15	188	8,0%	8	590	1,4%	3	215	1,4%	4	266	1,5%	27	1764	1,5%
Dissertação	4	150	2,7%	4	464	0,9%	11	103	10,7%	3	109	2,8%	0	400	0,0%	2	380	0,5%	0	28	0,0%	21	1525	1,4%
Tese	0	0	0,0%	1	27	3,7%	4	39	10,3%	0	65	0,0%	4	43	9,3%	0	18	0,0%	0	0	0,0%	9	127	7,1%
Soma por cursos	22	745	3,0%	26	1109	2,3%	40	215	18,6%	19	542	3,5%	17	1213	1,4%	34	613	5,5%	9	750	1,2%	148	5187	2,9%

Tabela 1: Produção de conhecimento por tipo nos programas de pós-graduação (CCSA, CE e CCHLA)

CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL PRODUÇÃO INTELECTUAL				
TÍTULO	AUTORIA	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PERIÓDICO	ANO
A Psicologia e a luta contra o Racismo: Temos de que nos orgulhar?	CAMINO, L.	Anais		2004
Racismo e Discriminação das Minorias.	CAMINO, L.	Anais		2006
Transcultural dos Diversos Discursos Existentes sobre as Diferenças Étnico-raciais.	CAMINO, L.	Anais		2008
Inserção Social e Distanciamento ao Negro: Uma análise do discurso racial no Brasil.	VIEIRA, A. ; CAMINO, L.	Anais		2008
Raça e Religião: Uma análise psicossocial dos discursos acerca das religiões afro-brasileiras.	SANTOS, M. L. O. ; CAMINO, L.	Anais		2008
O Estudante Romântico, o Branco Rico e o Negro Trabalhador: Um estudo dos valores sociais e preconceito racial.	LINS, S. L. B; CAMINO, L.	Anais		2008
Políticas de cotas para minorias raciais: uma questão de justiça?	SANTOS, M. L. O. ; CAMINO, L. ; DUARTE, R. B.	Anais		2007
A ideologia da igualdade racial e a negação dos direitos das minorias raciais.	CAMINO, L.	Anais		2007
As novas formas de racismo numa perspectiva psicossociológica: Inserção social e preconceito racial	CAMINO, L.	Anais		2006
Atribuição de valores de acordo com a cor da pele	CAMINO, L.	Anais		2006
A ideologia da igualdade racial e a negação dos direitos das minorias raciais.	CAMINO, L.	Anais		2006
Inserção Social e Preconceito Racial.	VIEIRA, A.; CAMINO, L.	Anais		2006
Novas Formas de Preconceito Racial: Racismo Sutil ou Mascarado	CAMINO, L.; SILVA, P. da; MACHADO, A. O	Anais		2003
O Desenvolvimento Racial e o Processo de Branqueamento em Crianças.	SILVA, P. da; PEREIRA, A.; CAMINO, L.	Anais		2002
O papel ambíguo da Psicologia no estudo do racismo no Brasil.	CAMINO, L.	Anais		2002
A psicologia e o racismo no Brasil.	CAMINO, L.	Anais		2002
Identidade racial de crianças da cidade de João Pessoa	CAMINO, L.	Anais		2002
Preferência racial de crianças da cidade de João Pessoa	CAMINO, L.	Anais		2002
Avaliação emocional de pertença e preferência racial.	CAMINO, L. ; SILVA, P. da .	Anais		2002
Construção da Identidade e Preferência Racial de Crianças da cidade de João Pessoa	CAMINO, L. (et al)	Anais		2002
The Hidden Face of Racism in Brasil: Black and White People or First and Third World Citizens	CAMINO, L.	Anais		2001

Relação entre os Aspectos Políticos e Psicológicos do Racismo no Brasil	CAMINO, L.	Anais		2001
Novas Expressões do Racismo: Uma Formação Reativa	SILVA, P. da ; MACHADO, A. O. ; CAMINO, L.	Anais		2001
Fatores Psicossociais do Racismo e de suas Formas de Expressão em Estudantes Universitários - 2º Estudo.	MACHADO, A. O. ; CAMINO, L. ; SILVA, P. da	Anais		2001
Novas Formas de Preconceito: Uma Análise do Racismo na Perspectiva Psicossociológica	CAMINO, L.	Anais		2000
Aspirações Primeiro-mundistas de Estudantes Brasileiros e as Novas Formas de Racismo	CAMINO, L. ; SILVA, P. da ; MACHADO, A. O. .	Anais		2000
L'inhibition des Attitudes Racistes est un Mécanisme Psychologique ou le Reflet d'un Discours Contradictoire? Une Étude Avec des Étudiants Brésiliens	CAMINO, L. ; SILVA, P. da ; MACHADO, A. O. .	Anais		2000
Imigrantes, Brasileiros em Portugal - Saúde, Inclusão e Identidade	COUTINHO, M. P. L.	Anais		2009
Imigração e qualidade de vida: um estudo com imigrantes africanos residentes em João Pessoa - PB Brasil.	COUTINHO, M. P. L. ; BARRETO, L. M. S. ; RIBEIRO, C. G.	Anais		2009
As novas formas de expressão do preconceito racial no Brasil: Estudos exploratórios.	CAMINO, L. ; SILVA, P. da ; MACHADO, A. O.	Capítulo de livro		2004
O Estudante Romântico, o Branco Rico e o Negro Batalhador: Um estudo dos valores sociais e preconceito racial.	LINS, S. L. B.	Dissertação		2008
Identidade Racial e Política de Ação Afirmativa Social de Quotas para Estudantes Negros nas Universidades Públicas	SILVA, P. da ;	Dissertação		2005

Quadro 4: Publicações Periódicas produzidas pelos docentes do PPGP-UFPB

Fonte: Pesquisa de campo, 2008

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA PRODUÇÃO INTELECTUAL				
TÍTULO	AUTORIA	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PERIÓDICO	ANO
Poesia de negros: fragmentos de História.	AYALA, M. .	Artigo	Revista Bras. de História,	1988
Sílvio Romero e a 'idéia das três raças": uma hermenêutica do nacional a partir da categoria miscigenação.	COSTA, J. C. C. .	Artigo	Cronos	2007
A modernidade e o problema nacional: hermenêutica das noções de 'nação', 'etnia' e 'raça' na teoria social clássica e contemporânea	COSTA, J. C. C. .	Artigo	Revista Antropológicas	2007
Preconceito Racial e Aliança Inconsciente: uma leitura possível.	DAHIA, S. L. de M.	Tese		2007
Racismos risíveis: a piada como expressão do racismo à brasileira.	DAHIA, S. L. de M.	Tese		2006
Entre mar e terra, entre negros e brancos: um estudo sobre a Festa de São Pedro.	CABRAL, C. F.	Tese		2007
A mediação da emoção na construção e transmissão das representações sociais racistas.	DAHIA, S. L. de M.	Tese		2003

Quadro 5: Publicações Periódicas produzidas pelos docentes do PPGCR-UFPB

Fonte: Pesquisa de campo, 2008

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PRODUÇÃO INTELECTUAL				
TÍTULO	AUTORIA	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PERIÓDICO	ANO
A mulher negra na poesia afro-brasileira.	DANTAS, E. de F. (e.t al.)	Anais		2003
A presença da literatura brasileira em Angola.	DANTAS, E. de F. (e.t al.)	Anais		1991
O adivinho que escapou da morte: imagens da morte e da cultura afro-brasileira na literatura infantil.	SOUTO, R. de A. LÚCIO, A. C. M.	Anais		2006
O negro na literatura infantil: o que pensa a escola?	ANDRADE, D. CAMPOS, L., Ana Cristina M.	Anais		2006
A representação da mulher negra e da favela no conto.	MAIOR, L. S. SCHNEIDER, L.	Anais		2008
O discurso não-hegemônico e a representação da mulher negra: uma leitura de 'Our Nig', de Harriet Wilson	GUEDES, N. SCHNEIDER, L. .	Anais		2006
Questões de identidade e representação: a mulher negra em 'Ana Davenga', de Conceição Evaristo..	ARAUJO, F. S. de SCHNEIDER, L.	Anais		2006
Harriet Wilson e a literatura de mulheres negras nos EUA do século XIX	GUEDES, N. SCHNEIDER, L.	Anais		2006
A Negritude Poética do Gaúcho Oliveira Silveira.	DANTAS, E. de F. .	Artigo	Revista de Letras	2006
Entrelaces Poéticos Afro-Brasileiros.	DANTAS, E. de F. (e.t al.)	Capítulo de Livro		2008
Brasil-Angola e suas intersecções culturais	DANTAS, E. de F. (e.t al.)	Capítulo de Livro		2006
O feminino na poética africana	DANTAS, E. de F. (e.t al.)	Capítulo de Livro		2006
A mulher negra na poesia afro-brasileira.	DANTAS, E. de F. (e.t al.)	Capítulo de Livro		2005
Ressonâncias drummondianas na poética africana	DANTAS, E. de F. (e.t al.)	Capítulo de Livro		2003
Brasil/Angola e suas intersecções culturais	DANTAS, E. de F. (e.t al.)	Capítulo de Livro		2003
La force poétique du Noir dans le processus d'affirmation de l'identité africaine	DANTAS, E. de F. (e.t al.)	Capítulo de Livro		2002
O apelo telúrico: a temática da terra nas literaturas angolana e brasileira.	DANTAS, E. de F. (e.t al.)	Capítulo de Livro		2001
A escrita de Conceição Evaristo e a mulher negra como protagonista em Ana Davenga	SCHNEIDER, L. ARAÚJO, F. S. de .	Capítulo de Livro		2006
Dissecando (pré)conceitos: uma navalha na carne	SCHNEIDER, L.	Capítulo de Livro		2005
A representação do negro e sua cultura em urucungo, de Raul Bopp.	ARAUJO, J. H. T. de	Dissertação		2008
Uma escrita em dupla face: a mulher negra em Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo.	ARAUJO, F. S. de	Dissertação		2007
O entrelaçar da poesia de Antero quental e Florbela Espanca.	CARVALHO, E. C.	Dissertação		2003
Mito e identidade: a índia e a mestiça na literatura brasileira.	REGO, F. M. B. do	Dissertação		2003
A poética do exílio nas literaturas de Angola e do Brasil.	SOUSA, M. da P. de	Dissertação		2001
Da dor ao prazer de ser negro.	SILVA, J. M. da	Dissertação em andamento		2007

Os ventos de Brasil e Angola: a poética da resistência em Solano Trindade e Agostinho Neto	ANDRADE, D. C.	Dissertação em andamento		2007
Solano Trindade: a escrita na pele. Início:	BATISTA FILHO, J. J.	Dissertação em andamento		2007
As literaturas brasileiras e africanas de língua portuguesa e o livro didático: representação do negro e discurso.	FREITAS, I. S.	Dissertação em andamento		2007
O negro na poesia modernista como representação do contexto social.	SOUZA, A. F. de	Dissertação em Andamento		2007
Textos poéticos africanos de língua portuguesa e afro-brasileiros	DANTAS, E. de F. (e.t al.)	Livro		2007
Imbondeiro: grupo de pesquisas sobre literaturas africanas de língua portuguesa	DANTAS, E. de F. .	Projeto de Pesquisa		2009
Literatura, História, Educação e Cultura Popular: conhecimentos que se ensinam, casos que se pesquisam, saberes que se trocam	DANTAS, E. de F. .	Projeto de Pesquisa		2000
Diálogo poético afro-brasileiro	DANTAS, E. de F. .	Projeto de Pesquisa		2003
Anti-white discourse of the afro-american new black panther party.	AGUIAR, A. C. C.	TCC		2004
O Olhar de Petela sobre angola.	LACERDA, W. L. V. de	Tese		2007
A mulher negra mapeada: trajeto do imaginário popular nos folhetos de cordel. 2009	SOUSA, F. F. de	Tese		2009
Do sul de Angola ao nordeste Brasileiro: um intervalo poético	SOUSA, M. P. de	Tese		2007
O trançado das personagens negras na costura-risco autraniana. 2006. Tese	FERNANDES, L. M. V.	Tese		2006

Quadro 6: Publicações Periódicas produzidas pelos docentes do PPGL-UFPB

Fonte: Pesquisa de campo, 2008

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO				
TÍTULO	AUTORIA	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PERIÓDICO	ANO
A Biblioteca Digital Paulo Freire Recuperando O Conteúdo Freireano Para Consolidação De Políticas De Ações Afirmativas	SILVA, M. C.; SILVA F. M. de A.; AQUINO, M. A.	Artigo	Informação & Sociedade	n.2 / 2008
Educação patrimonial e identidade: a memória dos quilombos	XAVIER , C.	Artigo	Temas em Educação	n.1 / 2004
A biblioteca digital Paulo Freire recuperando o conteúdo freireano para consolidação de políticas de ações afirmativas	SILVA, M. C.; SILVA F. M. de A.; AQUINO, M. A.	Artigo	Informação e Sociedade: estudos	2008
A construção de identidades afrodescendentes na cibercultura: o olhar da Ciência da Informação	LIMA, C. B ; AQUINO, M. A	Artigo	Informação e Sociedade: estudos	2009
A ciência em ação: o museu virtual das imagens da cultura africana e afrodescendente.	AQUINO, M. A. ; COSTA, A. R. F. ; WANDERLEY, A. C. C. ; LIMA, I. F. ; SANTIAGO, S. M. M. .	Artigo	Inclusão Social	2007
As irmandades do Rosário e a construção da identidade afro-brasileira a partir da memória de velhos8.	WANDERLEY, A. C. C. ; AQUINO, M. A. .	Artigo	Ethnos Brasil,	2008
A imagem do afrodescendente na escola	AQUINO, M. A. .	Artigo	Temas em Educação	2004
Memória da Ciência: a (in) visibilidade dos/as negros/as (africanos/as e afrodescendentes) na produção do conhecimento da Universidade Federal da Paraíba	AQUINO, M. A.	Projeto de Pesquisa		2008-2009
Informação e Diversidade Cultural: imagem do afrodescendente no discurso de inclusão social	AQUINO, M. A.	Projeto de Pesquisa		2004-2005
Informação e Diversidade Cultural: a imagem do afrodescendente no discurso da inclusão social/racial	AQUINO, M. A.	Relatório de Pesquisa		2006
Discurso de inclusão: imagens de negros (as) na educação	AQUINO, M. de A. (et al)	Anais		2005
Para além dos discursos: imagens de inclusão social/racial na sociedade do conhecimento	AQUINO, M. de A. et al	Anais		2005
Tecnologias da informação e racismo: combatendo monstros com arma suave	AQUINO, M. de A (et al)	Anais		2001
Entre a informação e o conhecimento: imbricam-se tensas relações para inclusão social do negro/a na sociedade da informação e do conhecimento	AQUINO, M. de A., SANTANA, V. A.	Anais		2007
A não-inclusão de negros(as) na educação da sociedade da informação e do conhecimento	AQUINO, M. de A.(et al)	Anais		2007
Inclusão social/racial	AQUINO, M. de A.(et al)	Anais		2007
Imagens de humilhação racial	AQUINO, M. de A.(et al)	Anais		2007
A cor da ciência negra	AQUINO, M. de A. (et al)	Anais		2006
A imagem do racismo no discurso de inclusão social de docentes em cursos universitários	SANTANA, V. A.; AQUINO, M. A . A	Anais		2006

Identidades afrodescendentes: acesso e democratização da informação na cibercultura	BRITO, C.; AQUINO, M. de A.;	Dissertação		2009
É preciso ter raça: as formas de organizações informais no cotidiano das mulheres negras da Favela Bola de Ouro - território de maioria negra.	RAIMUNDO, V. J.	Dissertação		2003
Práticas de informação, práticas de cidadania: a informação étnico-racial em novos contextos de aprendizagem.	OLIVEIRA, H. P. C. de	Dissertação em andamento		2009
A informação que circula sobre política de cotas no ensino superior	LIMA, I. F. ; SANTIAGO, S. M. M. ; AQUINO, M. A	Anais		2006
A irmandade do rosário de Pombal-PB como espaço de afirmação da identidade afro-brasileira e sua relação com a educação popular	WANDERLEY, A. C. C. ; AQUINO, M. A. .	Anais		2006
Lemba Odu:Praticas Informacionais no Movimento Negro da cidade de João Pessoa/PB. Tecnológico	SILVA, T, M. da	Dissertação		1999
A história do combate ao racismo na educação	AQUINO, M. de A.	Capítulo de livro		2007
A imagem do racismo no discurso de inclusão social de docentes em cursos universitários	AQUINO, M. de A (et al)	Capítulo de livro		2006
Imagens de humilhação como formas de desigualdades raciais na sociedade da informação	AQUINO, M. de A.	Capítulo de Livro		2007

Quadro 7: Publicações Periódicas produzidas pelos docentes do PPGCI-UFPB

Fonte: Pesquisa de campo, 2008

APÊNDICE B – Docentes por Centro e Programa de Pós-Graduação

CENTRO	PÓS-GRADUAÇÃO	DOCENTES	PESQUISADORES Temática - Etnia
CE	Educação	44	02
CCHLA	Psicologia Social	21	02
	História	25	02
	Letras	26	03
	Ciência das Religiões	15	02
	Sociologia	23	02
CCSA	Ciência da Informação	14	01

Quadro 8: Docentes por Centro e Programa de Pós-Graduação

Fonte: Plataforma Lattes, 2009