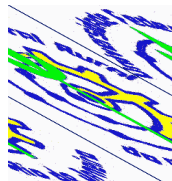


**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS PESQUISADORES DO LEAFRO: APROXIMAÇÕES  
SOBRE PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO, AÇÕES AFIRMATIVAS E DIVERSIDADE  
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO**

**GYME GESSYKA PEREIRA DOS SANTOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS PESQUISADORES DO LEAFRO: APROXIMAÇÕES  
SOBRE PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO, AÇÕES AFIRMATIVAS E DIVERSIDADE  
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO**

**GYME GESSYKA PEREIRA DOS SANTOS**

*Sob orientação da professora*  
**Sandra Regina Sales**

Dissertação submetida como requisito parcial  
para a obtenção do grau de **Mestre em  
Educação**, no Curso de Pós-Graduação em  
Educação – Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares, Área de Concentração em  
Educação

Seropédica, RJ  
Julho de 2017

305.8

S237p

T

Santos, Gyne Gessyka Pereira dos, 1985-  
A produção acadêmica dos pesquisadores do LEAFRO :  
aproximações sobre pré-vestibular comunitário, ações  
afirmativas e diversidade étnico-racial na educação/  
Gyne Gessyka Pereira dos Santos. - 2017.

152 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Sales, 1968-  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares.

Bibliografia: f. 141-147.

1. Relações raciais - Teses. 2. Negros - Educação  
- Teses. I. Sales, Sandra Regina, 1968-. II.  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



**UFRRJ** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares (PPGEduc)

**GYME GESSYKA PEREIRA DOS SANTOS**

**“A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS PESQUISADORES DO  
LEAFRO: aproximações sobre pré-vestibular  
comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-  
racial na educação”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 23/02/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

Profª. Drª. SANDRA REGINA SALES - UFRRJ - Orientadora

Prof. Dr. RENATO NOGUEIRA DOS SANTOS JUNIOR - UFRRJ

Profª. Drª. ROSANA BATISTA MONTEIRO - UFSCar

Seropédica (RJ)  
fevereiro/2017

## DEDICATÓRIA

À minha filha Helena, que com seu afeto e delicadeza mostra-me cotidianamente o quanto a maternidade redefine-me e redimensiona-me enquanto mulher, enquanto ser social e plural.

Numa época em que o sangue corre  
Em que o arbitrário tem força de lei  
Em que a humanidade se desumaniza  
Não digam nunca: Isso é natural  
A fim de que nada passe por imutável  
(Bertolt Brecht)

O vício em generalizar as vivências da negritude feminina viabiliza a naturalização de um racismo já caracterizado como estruturado na sociedade brasileira. A afirmação rasa insiste em homogeneizar: muitas meninas negras todos os dias têm a sua identidade racial violada e por conseguinte, a naturalizada expressão, “histórias parecidas”, eufemiza as atrocidades promovidas pela violência simbólica do qual nós mulheres negras somos cotidianamente submetidas. Não são histórias de vidas parecidas, são ímpares produções de subjetividades!

## AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Cristiano Carvel, pelo apoio, afeto e compreensão.

À minha orientadora Sandra Regina Sales pelo modo como acolheu esta pesquisa e sobretudo pela generosidade com que orientou o desenvolvimento e o processo de construção deste estudo. A professora Sandra presenteou-me com novas perspectivas quando as minhas retinas desfocadas pela ideia fixa do objeto de pesquisa não permitiam-me vislumbrar outros caminhos.

Às amigas de mestrado Aline Grion e Nágila dos Santos pela complacência e altruísmo, características que marcam as nossas amizades.

À querida amiga Priscila de Oliveira pelas palavras de incentivo e carinho.

## RESUMO

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) são órgãos institucionais caracterizados pela atuação no âmbito da Universidade no ensino, na pesquisa e na extensão. Os potenciais dos NEABs podem ser observados no nível cultural através do comprometimento com o resgate e a valorização da cultura afro-brasileira e africana e no nível social mediante o empenho em convocar uma agenda permanente de debate e implementação de cotas raciais para o acesso e permanência do afro-brasileiro ao ensino superior. Esta pesquisa teve como finalidade reunir e buscar aproximações nos artigos publicados em revistas acadêmicas de acesso aberto pelo coletivo de professores que integram o Laboratório de Estudos Afro-brasileiros (LEAFRO), localizado no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no período de 2006 a 2015. Aborda especificamente estudos sobre pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação. Para atender o objetivo deste estudo, foi utilizada a metodologia de pesquisa estado da arte, conhecida também como pesquisa de caráter documental. A pesquisa revelou que dos 106 artigos produzidos pelos pesquisadores do LEAFRO no período analisado, 57 estão disponíveis em acesso aberto, ou seja, praticamente a metade dos artigos, o que permite presumir que há um movimento de resistência empenhado em difundir e promover visibilidade ao conhecimento produzido. No que tange às aproximações entre os 13 artigos analisados, o estudo revelou que as produções criticam a desigualdade racial e buscam soluções para os problemas sociais dela decorrentes. As ações afirmativas que propiciam a afirmação de identidades, fortalecem o debate sobre a diversidade étnico-racial e favorecem a pluralidade étnica e uma educação antirracista na universidade é uma das medidas defendidas pelos autores.

**Palavras-chave:** NEABs, estudos afro-brasileiros, produção de conhecimento, visibilidade de saberes.

## ABSTRACT

The Nuclei of Afro-Brazilian Studies (NEABs, in Portuguese) are institutional bodies characterized by actions in the scope of university teaching, research and extension. On the cultural level, the NEABs' potentials can be seen through the commitment with the recovery and valorization of Afro-Brazilian and African cultures and, on the social level, with their efforts to call for a permanent agenda of debate and implementation of racial quotas for Afro-Brazilian's access to and continuity in higher education. The present research aims to gather and look for approaches in articles published in open access academic journals by the team of teachers who take part of the Laboratory of Afro-Brazilian Studies (LEAFRO, in Portuguese), seated in the Multidisciplinary Institute of the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) from 2006 to 2015. In particular, it discusses studies on community pre-entrance exams, affirmative actions and ethnic-racial diversity using the state-of-the-art research methodology known as documental character. The findings of the research show that, out of the 106 articles produced by LEAFRO researchers in the period, 57 articles, almost half of them, are available to open access, which seems to point to a resistance movement to promote and give visibility to the produced knowledge. As far as the approaches of 13 analyzed articles are concerned, the study evidences that they criticize racial inequality and search for solutions to social problems derived from them. The researchers claim that affirmative actions to promote self-affirmation reinforce the debate about ethnic-racial diversity and favor ethnic plurality and anti-racism education on third level education.

**Keywords:** NEABs, Afro-Brazilian studies, knowledge production, knowledge visibility.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	07
<b>CAPÍTULO 1 DAS PRIMEIRAS LETRAS AO ENSINO SUPERIOR: MOVIMENTOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS NA AFIRMAÇÃO DA NEGRITUDE</b> .....	22
<b>1.1</b> A democracia racial e “o lugar” da mulher negra do Brasil.....	23
<b>1.2</b> Protagonismo e escolarização do segmento afro-brasileiro: considerações sobre uma luta histórica .....	42
<b>1.3</b> O movimento dos pré-vestibulares .....	50
<b>1.4</b> O negro no ensino superior .....	57
<b>CAPÍTULO 2 OS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS: PERCURSOS</b> .....	63
<b>2.1</b> Confluências histórico-educacionais e a institucionalização dos núcleos de estudos afro-brasileiros .....	66
2.1.1 O Ministério da Educação (MEC) e a temática étnico-racial: um começo .....	67
2.1.2 A Marcha Zumbi dos Palmares .....	69
2.1.3 A aprovação da Lei 10.558/2002: o Programa Diversidade na Universidade .....	71
<b>2.2</b> Os núcleos de estudos afro-brasileiros fundados em universidades federais: atividades desenvolvidas .....	77
2.2.1 Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) - região Sudeste.....	79
2.2.2 Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) – região Norte.....	82
2.2.3 Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) – região Centro-Oeste..	84
2.2.4 Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) – região Sul.....	86

2.2.5 Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) – região Nordeste.....	88
2.3 Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (LEAFRO-UFRRJ).....	91
<b>CAPÍTULO 3 A PRODUÇÃO DOS PESQUISADORES DO LEAFRO: SABERES MÚLTIPLOS EM DIÁLOGO .....</b>	<b>98</b>
3.1 As produções dos pesquisadores: <i>corpus</i> da pesquisa.....	98
3.2 Percurso inicial do mapeamento .....	101
3.3 O processo de composição das aproximações nas escritas.....	110
3.4 Os pesquisadores e as produções intelectuais: identificações com as temáticas centrais deste estudo .....	113
3.5 Da leitura e inferência ao entrelaçamento das aproximações .....	120
3.5.1 Aproximando os Pré-vestibulares e a Universidade: o combate ao racismo.....	121
3.5.2 Aproximando os NEABs e os Pré-vestibulares para negros: resistência.....	122
3.5.3 Acesso à universidade e formação continuada: enfrentamentos pela igualdade racial.....	123
3.5.4 Ampliando as compreensões sobre ação afirmativa.....	124
3.5.5 Ação afirmativa e as dinâmicas de classe, raça e gênero.....	126
3.5.6 Diversidade étnico-racial na universidade: desnaturalização do mito da democracia racial .....	126
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>148</b>

## INTRODUÇÃO

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR 1967, p.9). É parafraseando Beauvoir que encontro um porto para dar início a esta pesquisa que tem mostrado a cada desafio, condições para enfrentamento com resiliência<sup>1</sup>. *Não nasci negra, tornei-me negra!* Processos de escutas e internalizações confrontados com o acesso ao conhecimento conferiram a trajetória que esta pesquisa percorre. Sim, ela percorreu trajetos de memórias que foram e serão necessários para a sua construção e continuidade. Memórias dolorosas de serem revisitadas, mas que pareciam aguardar, como a palavra que anseia por ser dita e escrita.

Foram muitos os anseios e inquietações que promoveram o surgimento deste estudo, mas um deles destaca-se pela sua potencialidade ao me conduzir na busca por outros relatos, que compõem um conjunto de memórias cotidianamente narradas pela minha mãe. Entre as que mais reverberam estão as do período escolar. São narrativas possibilitadoras de reflexões e provocações, que foram fundamentais para o processo de reflexão e composição deste trabalho de pesquisa. A memória que compartilho a seguir, é uma dessas:

*“Na minha casa, as coisas funcionavam assim: se apanhasse na rua, quando chegasse em casa apanhava de novo. Naquele dia de aula, uma menina ficava olhando pra mim, dentro da sala, mangando<sup>2</sup> da minha cara, e cada vez que a professora se distraía com alguma coisa, ela começava: neguinha limpa chão, vou te pegar na saída, hoje tu vai apanhar!*

*Eu olhei pra ela, e sem medo, disse: tá bom, te espero na saída. Pensei: tenho que resolver isso hoje; aproveitar que a minha mãe não está aqui na escola. Apanhei, mas também bati e bati muito, rasguei tudo que ela tinha: uniforme, livro, o cabelo dela, que era liso. Foi bom porque eu pude arrancar bastante. Lembro de alguém chegando e tirando a menina daquela roda de briga. Juntei minhas coisas, e fui pra casa, machucada, mas honrada. Pensei, que*

---

1

Palavra originária do *latim* “*silie*” (saltar), com o acréscimo do prefixo “*re*” (novamente), compreendida como regressar por entre intempéries, intacta ao estado inicial. Nesta pesquisa a palavra resiliência apresenta um significado de cunho emocional: a capacidade de gerir e superar percalços sem desestabilizar-se emocionalmente.

<sup>2</sup>Expressão tipicamente utilizada no Nordeste do Brasil, região de origem da minha família, que significa zombar, debochar.

*com certeza ela nunca mais se atreveria comigo. Quando cheguei em casa a minha preocupação era a minha mãe me ver toda machucada, o meu cabelo arrepiado, meu uniforme sujo... Cuidei logo de ir explicando: olha mãe, apanhei, mas bati muito também. A senhora vai me dar uma surra? Ai ela disse: não, já que você também bateu, não vai levar surra. Eu fiquei sentido uma coisa tão boa e ao mesmo tempo uma honra, porque a menina me xingou, como de costume, mas eu não fui covarde, eu fui corajosa”*

A minha mãe, hoje com 53 anos, sempre relata este acontecimento, terminando com os olhos cheios de lágrimas. Percebo que é muito mais que tristeza. Ao mesmo tempo em que ela deixa pontuado o orgulho em ter batido naquela menina, também tenta justificar a situação de violência argumentando que precisava dar um basta nas humilhações e parar de levar surra da própria mãe também.

Procurei “investigar” um pouco mais a fundo este fato. Queria compreender porque exatamente aquela menina? Eu sempre ficava me perguntando isso cada vez que ouvia a minha mãe narrar este acontecimento. A explicação que tive, libertou dos meus olhos as lágrimas que estavam presas há muito tempo nos olhos da minha mãe. Aquela menina humilhava outra menina em sala de aula, não por puro prazer, mas acima de tudo por ser racista.

É oportuno narrar um outro fato importante para a compreensão desse episódio tão marcante. Nos anos 60, a minha avó, uma mulher muito religiosa e que tinha vínculos de amizades muito estreitos com freiras de um colégio católico, havia conseguido uma bolsa de estudos para a minha mãe. Então concluo: minha mãe era bolsista em uma escola católica, que como ela faz questão de relatar, *“era uma escola muito cara na época e se a mãe não tivesse conseguido a bolsa, não teria a menor condição de estudar naquele lugar”*.

Contudo, há ainda outro detalhe que explica o desfecho do fato acontecido nesta escola. A freira que havia conseguido a bolsa para a minha mãe, estabeleceu uma espécie de negociação com a minha avó: duas vezes por semana ela ajudaria na manutenção da escola, especificamente na limpeza dos pátios e das salas de aula. E mais: minha mãe na condição de bolsista, poderia ajudar a minha avó que, por sua vez, aceitou estas condições, por se tratar de uma instituição muito renomada na época. Minha mãe então era vista pelos próprios colegas de sala, varrendo a escola, limpando o chão. Alguns, uma minoria, ela afirma, viam esta situação de forma “normal”, mas outros não, zombavam e a rechaçavam: *“Foi daí que veio o neguinha-limpa-chão! Tá explicado né?!”*

Assim, o interesse pelo tema surgiu de questões e inquietações de caráter pessoal. Considero oportuno complementar que o fato da minha percepção de autoafirmação

identitária negra ter origem principalmente do meu lugar de fala, fui morena clara, alcunha étnica empregada pela minha mãe, durante 21 anos da minha vida. Somente após ingressar na universidade algumas adjetivações construídas sobre a minha cor e portanto a minha identidade étnica foram reavaliadas e reconfiguradas. Ao longo da minha criação havia em meu núcleo familiar, por diversos momentos, que hoje rememoro estarrecida, um insistente discurso racista utilizado pela minha mãe: *“Uma mulher negra que se casa com um homem branco dá um passo positivo em sua vida. Os filhos nascem mais claros”*. Quando me deparo com esta afirmação da minha mãe, reiterada pela mesma diversas vezes, reflito sobre a necessidade de inquirir pesquisas que vêm sendo produzidas, que de alguma forma oportunizem e promovam o complexo processo de reconhecimento e de empoderamento do que vem a ser o negro e a sua autoafirmação na sociedade brasileira.

Foi por esse caminho que fui deparando-me com o interesse sobre as produções acadêmicas que abordam as diferentes concepções de pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação, elaboradas e publicadas pelos pesquisadores do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEAFRO/UFRRJ).

Deste modo, o interesse pelo tema, identidades negras e relações étnico-raciais, parte primordialmente da experiência de reconhecer-me negra, e paralelamente, da “descoberta” da existência, pertinência e importância dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, o que evidentemente instigou-me a propor, empreender e descortinar nesta pesquisa, sobre as perspectivas que os pesquisadores do LEAFRO/UFRRJ contextualizam em suas produções teóricas relacionadas à temática identidade negra, bem como sobre questões que pontuam as relações étnico-raciais.

Entretanto, o que efetivamente me provoca e conduz a pesquisar estas publicações, reside nas mudanças ideológicas provocadas pelo meu primeiro contato com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEAB-UERJ), instituição em que cursei Pedagogia, de 2006 a 2010. Fui uma mulher que até ingressar na universidade não se reconheceu negra, resultado de um processo de formação identitária em que a matriarca, talvez pelas represálias sofridas no período da infância, constantemente renega qualquer possibilidade da filha auto-afirmar-se negra. No entanto, passei por uma significativa mudança com o meu ingresso, em 2006, em uma universidade pública que foi, inclusive, “motor propulsor” na implantação do sistema de cotas raciais<sup>3</sup>.

---

3 Opção de ingresso realizada no processo seletivo a partir de 2002, na qual a Universidade do Estado do Rio de Janeiro definiu que pretos, pardos e indígenas autodeclarados solicitassem suas vagas por meio do sistema de cotas: 20% para negros, 20% para alunos de escola pública e 5% para portadores de necessidades especiais e

Logo descobri que nesta mesma instituição existia um núcleo de pesquisa, voltado para os estudos afro-brasileiros, composto, em sua maioria, por professores negros. Isso foi sem dúvida revelador, confrontador, reflexivo e confortante.

Reitero a importância dos NEABs, elucidando o primeiro, sobre o qual tive conhecimento a partir do ingresso na UERJ, visto que a princípio, não compreendia exatamente a fundamentação e a importância destes nichos de resistência política, cultural, intelectual e ideológica da cultura negra.

Em suma, o interesse em pesquisar pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação, parte da minha autoafirmação enquanto mulher negra, e este auto-afirmar-se foi potencializado no espaço universitário, a partir do contato com alguns dos professores integrantes do NEAB-UERJ, por meio das disciplinas eletivas cursadas que tenho vívidas na memória: Educação e Pós-Modernidade; Políticas Públicas, Inclusão Social e Educação II, oferecidas pelos professores Cláudio Silveira, Maria Alice Resende e Rafael Santos<sup>4</sup>. Nasce a partir do contato com estes professores e, obviamente, da difusão que os mesmos faziam do espaço de pesquisa em que atuavam, a vontade de conhecer mais a fundo, tanto o local, quanto as suas pesquisas e discussões.

Contudo, neste mesmo período já integrava, na condição de bolsista de iniciação científica, o projeto de pesquisa “O estado da arte da produção acadêmica na área de educação de jovens e adultos de graduandos em pedagogia na UERJ” coordenado pela professora Jane Paiva<sup>5</sup>. Este projeto foi responsável pela organização do acervo de monografias na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O trabalho inicialmente demonstrara-se árduo, pelo fato do departamento da UERJ, que tinha a função de arquivar estes trabalhos de conclusão de curso, ter sido fechado e as monografias encontrarem-se, parte localizada com uma professora responsável por um antigo núcleo, onde as mesmas eram arquivadas, porém já desativado, e a outra parte encontrava-se arquivada na biblioteca da Faculdade de Educação da UERJ (apenas as com notas acima de nove). Uma outra pequena quantidade encontrava-se no Círculo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos, local da referida pesquisa, coordenado pela professora Jane Paiva.

Cabe destacar que mesmo inserida em uma pesquisa em EJA e consciente da importância desta, as reflexões acerca da condição e afirmação de mulher negra, persistiam como instrumento de reflexão. Eu que em tantos momentos hesitei em questionar o

---

indígenas. Entretanto, não optei pela cota racial, por não considerar-me negra.

<sup>4</sup>Professores da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>5</sup>Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

posicionamento da minha mãe em afirmar resignada que eu era “morena clara”, a partir do contato com o NEAB-UERJ passei a ter uma consciência reflexiva com relação à questão da autoafirmação negra feminina e concluí que tanto eu, quanto a minha mãe, na verdade, somos e sempre fomos mulheres negras.

Com base na perspectiva apresentada por Costa (1990), a negação da identidade negra é fundamentada no ideal de superioridade da etnia branca e entranhada psicologicamente no indivíduo negro e, por conseguinte, influencia diretamente no processo de afirmar-se/perceber-se negro, o que ocasionalmente contribui com o processo de autonegação de identidade e com a introjeção do racismo.

Em todo caso, a premissa em pesquisar explorando as produções do LEAFRO/UFRRJ, justifica-se pelo fato das mesmas serem, concomitantemente, produção e difusão de conhecimento, em que os valores, as peculiaridades e suas significâncias, expressam singular importância. Presumo que as sutilezas impressas e as particularidade dos vieses explorados por cada pesquisador, potencializam questões pertinentes às lutas pelas igualdades étnicas e sociais, e sintetizam a existência de uma gama de sentidos atribuídos à cultura afro-brasileira. A base argumentativa diversa, explicita portanto, a riqueza e importância ímpar de um grupo, onde os pesquisadores que o integram: “tecem” conhecimentos, compartilham e os (re)significam (ALVES, 2001).

Para tanto, considero sumariamente pertinente acessar estas produções de conhecimento, a partir de estudos e reflexões efetuados pelos pesquisadores, ou seja, galgar um entendimento do que se produz intelectualmente acerca da temática identidades negras e as relações étnico-raciais, no LEAFRO/UFRRJ, local onde as discussões sobre este *lócus*, possivelmente podem estar incutidas em um discurso com um forte teor de defesa, afirmação e empoderamento.

Em uma sociedade que cultua o argumento de respeito à diversidade, um discurso exaurido e cristalizado que considera o Brasil o país da miscigenação, o racismo em algumas situações e histórias de vida é desenvolvido, talvez, como autodefesa. Práticas perpetuadas de discriminação racial, como a utilização do termo *neguinha-limpa-chão* já mencionado, dentre outras modalidades de depreciação da etnia negra, reforçam estereótipos e favorecem a banalização de condutas racistas e em alguns casos fomenta a introjeção do racismo. Justifico este modo de pensar a partir do relato da minha mãe, inicialmente apresentado. Ainda que de forma indireta, o próprio racismo a “defende”, considerando que a mesma é uma mulher negra e rejeita de todas as formas esta condição: “*Eu sou negra, mas odeio negro!*”

Durante muito tempo, da infância à adolescência, não questionei ou contestei este discurso defendido por minha mãe; pelo contrário, de forma passiva ouvia e internalizava como fato normal e pensava que ser negra realmente deve ser muito ruim. *Ainda bem que sou “morena clara”, pensava. Como a minha mãe sempre mencionava: “Ainda bem que você também não nasceu negra! Já pensou se isso tivesse acontecido?! Você é morena, morena clara, porque o seu pai não é branco, mas também não é negro, ele é moreno claro, como você.”*

Como ressalta Freyre (1933), o mito da democracia racial estabeleceu no imaginário social, que embora o negro e o senhor estivessem inseridos no mesmo ambiente, a casa-grande, os papéis sociais ocupados por ambos foram demarcados de forma objetiva e ideológica, segundo as premissas da sociedade escravocrata e patriarcal: atividades domésticas e braçais, eram realizadas pelos negros. A subserviência e a subalternização foram sumariamente definidas e impostas ao negro. O mito da democracia racial, especifica portanto, que esta mesma democracia baseia-se na alcunha da aceitação e do assujeitamento do negro, no seu “devido” lugar de negro. De forma complementar, Maio e Santos (2008) igualmente desmistificam e desmascaram de maneira sutil a pseudo democracia racial existente no Brasil fazendo uma análise crítica à obra de Modesto Brocos e Gómez<sup>6</sup>, “A redenção de Can”. Nesta obra, a miscigenação é inferida e articulada enquanto um mecanismo de embranquecimento e, conseqüentemente, de “purificação” da população brasileira que seria alcançada por meio da união entre pardos/negros e brancos. Na obra, quatro personagens estão representados e há ao fundo uma parede de pau a pique (construção de barro), provavelmente uma representação das construções habitacionais do nordeste brasileiro. Na constituição dos personagens da tela, apresentam-se à esquerda, uma velha negra, que olha para o alto com os braços parcialmente levantados, aparentemente agradecendo um pedido alcançado; no outro extremo está sentado um homem, com idade aproximada de 30 anos, aparentemente um imigrante de origem europeia. O centro da tela é ocupado por uma mãe parda com o filho branco. Esta obra geralmente é interpretada como o ideal de branqueamento onde a mãe agradece por sua filha parda casar-se com um imigrante branco e ter gerado um filho branco. Esta tela retrata de forma explícita um “ideal” de população brasileira presente no imaginário social, pautada no racismo, em que o negro é repellido e percebido como um “erro” a ser corrigido, e esta “correção” é feita com base na miscigenação. Imediatamente

---

<sup>6</sup> Pintor espanhol naturalizado brasileiro. Fez seus estudos iniciais de arte na cidade de La Coruña, Espanha. Em 1871, transferiu-se para a Argentina, mudando-se em seguida para o Brasil, Rio de Janeiro.



relaciono a interpretação desta obra com a ideia fixa de embranquecimento veementemente sustentada pela minha mãe.

Entretanto, felizmente pude reavaliar e efetivamente desarticular este discurso racista tão vorazmente defendido pela minha mãe, quando encontrei, a partir das aulas com os professores do NEAB-UERJ, um discurso antirracista pautado na luta, no enfrentamento e na devida importância da autoafirmação.

Em minhas aproximações como o LEAFRO/UFRRJ, um dos aspectos que mais instigou-me e intrigou-me foi o fato deste grupo agregar uma diversidade de pesquisadores, além é claro, de outros grupos de pesquisas. A partir desta constituição diversificada, decidi debruçar-me sobre os escritos, especificamente no que diz respeito aos estudos que abordam as diferentes concepções sobre pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação. Considero pertinente perscrutar os singulares olhares de cada pesquisador, expressos por meio de suas elaborações escritas.

Então, pondero e questiono: diante de estudos sobre pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação, quais são as abordagens e os modos com que cada pesquisador apropria-se da temática em estudo e conseqüentemente imprime em sua escrita? Com base na produção de conhecimento, sob quais enfoques e concepções particulares de pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação, são reforçados os discursos de apoio à diversidade étnico-racial? Ou seja, por meio da diversidade na produção intelectual, se presume localizar no conteúdo desta pesquisa, a intencionalidade em reforçar e corroborar com o processo de construção de reflexões que embasem a legitimidade da pluralidade étnica brasileira dos pesquisadores do LEAFRO/UFRRJ. Partindo do princípio de Abramowicz e Oliveira (2006) de que a identidade não é estabelecida de forma fixa, os modos de pesquisar e se produzir intelectualmente acerca desta mesma, provavelmente também não estão aprisionados:

precisamos entender que a ideia de identidade não é só algo que me identifica, ou que se aproxima do que seja “eu mesmo”, mas sim é uma construção, uma produção de “mim mesmo” diferindo-se: aquilo que eu sou é construído diferindo-me daquilo que eu sou: portanto, a identidade não é uma clausura de essência e de homogeneidade, mas um processo intenso de forças a se diferirem (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 54)

Do ponto de vista metodológico, o que propicia empreender esta pesquisa em modalidade documental, justifica-se pela minha trajetória acadêmica, com experiências enriquecedoras que pude vivenciar. Portanto, entendo ser importante narrar o preâmbulo que retrata a fase inicial de contato com esta categoria de pesquisa

No currículo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, constava uma disciplina obrigatória intitulada “Pesquisa e Prática Pedagógica”, que era cursada a partir do segundo período até o oitavo, último período, e regida pelo mesmo professor, que posteriormente seria o orientador da monografia. Antes de iniciar esta mesma disciplina, havia uma prévia apresentação de três professores, e suas respectivas linhas de pesquisa. Optei pela linha de pesquisa do professor Dirceu Castilho Pacheco<sup>7</sup>, que tinha como finalidade introduzir alunos e alunas da Faculdade de Educação nos processos pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Seu eixo temático foi o CPM<sup>8</sup>: “Curso de Pedagogia para o Magistério – sua(s) história(s) e memória(s)”. A existência de um Arquivo com uma grande e variada documentação que registra sua criação e seu percurso propiciou um campo de possibilidades para essa pesquisa, que foi parte da História da Faculdade de Educação – Campus Maracanã.

Este projeto buscou levantar discussões acerca das relativas importância e utilização dos arquivos públicos e os dos sujeitos comuns da educação para criação de conhecimento na área. Promoveu noções de métodos e técnicas de arquivamento. Levantou e mapeou a documentação existente sobre o CPM. Além de ter elaborado um catálogo com a documentação presente neste arquivo, também estabeleceu discussões em torno dos pressupostos teórico-metodológicos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos e trabalhou com a pesquisa de histórias de vida e formação de professores e professoras.

Desta forma, por meio de “releituras” do material produzido pelos pesquisadores do LEAFRO, será realizado um estudo utilizando a metodologia *estado da arte*, considerando que esta modalidade de pesquisa não está limitada às fronteiras de um pensamento mecanicista, ou seja, não é um mero trabalho de catalogação de material, mas um levantamento de questões e/ou lacunas, dentre outras nuances que uma pesquisa desta categoria pode proporcionar.

É pertinente salientar que uma das finalidades deste estudo respalda-se em subsidiar ponderações acerca do que se vem produzido sobre pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação. Por meio de categorizações e análise de conteúdo, pretendo observar quais abordagens são articuladas, compreender de que forma estas pesquisas exploram, potencializam e promovem visibilidade às temáticas trabalhadas nesta pesquisa anteriormente mencionadas.

---

<sup>7</sup> Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>8</sup> Curso de Pedagogia instituído como parte de um convênio de cooperação mútua entre o município do Rio de Janeiro e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 08 de fevereiro de 1991. Este curso foi oferecido inicialmente, em caráter experimental, a um grupo de 150 professores das escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro.

Por meio desta modalidade de pesquisa pode ser possível suscitar questionamentos, indagar e promover a valorização e visibilidade de uma determinada produção de conhecimento. O estudo também considera a prerrogativa de subjetividade intelectual e ideológica de cada pesquisador que integra o LEAFRO/UFRRJ. Será estabelecido o período de 2006 a 2015 como recorte temporal. Após 9 anos de implementação deste núcleo, considero ser este um período significativo para inquirir o que foi produzido. Destaco, ainda o que o ano de 2015 como término do recorte deve-se ao fato de ser este o ano de início desta pesquisa que irá pautar-se em promover visibilidade e aproximações ao acervo, de forma que este processo possibilite explorar o material, no sentido da relevância que a releitura suscita.

Desta forma, o fio metodológico, *estado da arte*, que tece esta pesquisa projeta-se para além das possibilidades de incorporar premissas e compor “limitadamente” um estudo com questões referentes às diferentes concepções de pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação. Em pesquisas *estado da arte*, que se configura como metodologia investigativa de caráter documental que propõe um mapeamento e um recorte temporal sobre o estudo a ser realizado, um dos desafios é justamente lançar-se sobre este, sem que se tenha exatamente uma prévia do material disponível. Esta mesma (in)disponibilidade pode responder inúmeras questões, além de trazer também um diversificado conjunto de indagações. Os caminhos implicados por esta modalidade de pesquisa, embora em algum momento possam apresentar-se íngremes em sua realidade, podem trazer nos cernes das suas lacunas, respostas e/ou esclarecimentos acerca de uma determinada pesquisa.

Para Messina (1998, p.1),

um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática de uma área do conhecimento.

Tão importante quanto a produção de respectivos estudos, leituras e reflexões construídas pelo pensamento individual ou coletivo, assim como elaborações de artigos, livros, pesquisas científicas destinadas a congressos, seminários, dentre outras produções intelectuais, confere importância semelhante, estabelecer um instante reflexivo para mapear e rever a trajetória destes estudos realizados em determinada área, o que sintetiza e propicia um repensar, a significativa diferença entre qualidade e quantidade, e o quanto a primeira pode servir como referencial e subsídio para um (re)direcionamento de sua continuidade. Para tanto, é pertinente indagar de que forma estão circunscritas as produções científicas elaboradas pelos docentes que integram o LEAFRO/UFRRJ. Considerando a implantação

deste núcleo de pesquisa, datada em 2006, onde professores contribuíram e/ou contribuem significativamente, reitero também, o fato destes estarem articulados no sentido de possuírem um arcabouço teórico de estudos e pesquisas no que concerne à produção e difusão de conhecimentos neste campo de estudos a ser explorado.

Com relação ao *corpus* da pesquisa, este será pautado na reunião de artigos disponibilizados *online* que atentem e atendam à demanda em questão: abordagens direcionadas aos estudos que versem sobre pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação. Também, caberá verificar a possível aproximação entre as pesquisas elaboradas, considerando a tessitura do discurso e as peculiaridades evidenciadas por cada pesquisador. Quando faço uso da palavra tessitura, refiro-me essencialmente à minha necessidade de compreender o que se tece em produção, quando se faz parte de um grupo, mensuro este “fazer parte”, relacionado às produções, que em sua maioria, constituem-se individuais. Haverá vulnerabilidade impregnada em um pensar, em uma produção escrita individual? Estas mesmas produções individuais podem fortalecer e promover mudanças?

Norteadas por questionamentos embasados nestes vieses apresentados, a pesquisa irá comprometer-se em subjazer cada forma peculiar com que cada professor desenvolve seus respectivos estudos pertinentes às temáticas pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação, atentando ao fato de que dentro da diversidade de pensamentos e inclinações de pesquisa, os resultados proporcionados além de enriquecedores, são também um convite à reflexão do que vem a ser estar inserido em um laboratório de estudos, onde há produção e liberdade individual para pesquisar, o que inquieta e inquire.

A relevância desta pesquisa, encontra-se, também, no fato de observar que construções de conhecimento de caráter individual podem atingir diferentes repercussões, quando transpostas e pensadas sob a perspectiva do coletivo, quando comparadas/confrontadas com outros estudos. Ver como sujeitos que se reconheçam inseridos em um determinado grupo a possibilidade ou a impossibilidade de proximidade nos/dos trabalhos. Desta forma serão tecidas dentro destas possibilidades, aproximações entre os diferentes pontos de vista de cada pesquisador, sobre as variadas abordagens acerca dos temas, pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação. A partir da esfera de produção científica, será indagada o artefato específico que cada pesquisador utiliza em sua narrativa. Deste modo, com base na construção de uma possível tessitura, o objetivo em questão consiste em perceber o que converge, o que aproxima e o que se contrapõe.

Em suma: em um cenário de produção acelerada e concorrida de artigos acadêmicos, de que forma pesquisadores, enquanto sujeitos que produzem conhecimento, organizam e

direcionam os seus estudos, considerando dentro desta indagação, a diversidade de professores que compõem o LEAFRO/UFRRJ?

Quando Chauí (1999, p.6), apresenta em seus estudos o conceito de “universidade operacional”, subentende-se uma ácida crítica com relação à produção científica contextualizada em um acirrado processo, este por sua vez pressuponho, encontra-se preocupado e voltado a atender demandas quantitativas:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índice de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e a formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam os seus docentes (CHAUÍ, 1999, p.5)

Aos atores sociais que estão inseridos no ambiente da universidade, são exigidas produções a partir de critérios pautados em quantidade. Incluem-se nestas mudanças a redução do tempo de mestrado e doutorado, valor atribuído ao quantitativo de produção acadêmica, produção e comparecimento aos eventos acadêmicos: “Virada para o seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar coopere para sua contínua desmoralização pública”, (CHAUÍ, 1999, p.5). Cabe, neste sentido, refletir em que medidas e sob quais parâmetros, os pesquisadores estão contemplando os seus estudos (documentos a serem utilizados nesta pesquisa). Quando Chauí (1999) faz uso da expressão “Virada para o seu próprio umbigo”, a conotação pode hipoteticamente remeter, à postura do pesquisador quando, obviamente não generalizável, este encontra-se mais voltado para as suas escritas, preocupado em atender as exigências de produção.

Não obstante, Ferreira (2002), seguindo um pensamento, em alguns aspectos semelhantes aos de Chauí (1999), estabelece também uma preocupação eminente em saber o que efetivamente é produzido na universidade. Atenta para este cuidado, propõe a utilização da metodologia *estado da arte*, objetivando uma “revisão” por meio de um olhar cuidadoso ao que está sendo produzido na universidade. Ferreira (2002) assim descreve uma das características desta modalidade de pesquisa: “Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica” (FERREIRA, 2002, p.2). Não trata-se de uma mera catalogação, mas sim, de um mapeamento, uma visão detalhada do que se produz, do fruto de pesquisas e estudos.

No caso particular da pesquisa que está aqui sendo empreendida, a inquietação fundamental é localizar estudos de uma determinada temática, porém, em diferentes perspectivas. Em que consistem estas perspectivas? Tratam-se, do modo como cada

pesquisador do LEAFRO/UFRRJ, produz seus estudos, seus escritos, no que se refere às concepções sobre pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação. Quais são as questões destacadas? O que cada pesquisador elucida, enfatiza? Há um eixo em que estes estudos, eventualmente são mais abordados?

Há um sentimento, expresso por Ferreira (2002), quanto à inquietação manifestada pelo pesquisador que utiliza as ferramentas documentais, que consiste na busca do conhecimento em sua integralidade. Ferreira (2002, p.2) afirma que “A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo”.

Para atender a proposta, remeto-me também aos estudos do pesquisador Sérgio Haddad (2009), que entende que a metodologia de pesquisa *estado da arte* exige um efetivo diálogo entre diversas vertentes de pensamento. Haddad (2009) afirma que sua pesquisa “O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil – A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998” precisou considerar diferentes fatores, sem que, no entanto, uma amplitude de detalhes possibilitasse a perda do foco da pesquisa, o que ao contrário, possibilitou produzir um estudo mais completo. Ferreira (2002), no trabalho intitulado “As pesquisas denominadas estado da arte”, considera importante buscar o que já foi produzido na área, a forma como as pesquisas são organizadas e o perfil do pesquisador que trabalha com esta modalidade.

Quando recorro a Ferreira (2002, p. 257) na busca por outras possíveis definições de pesquisa *estado da arte* é possível encontrar a seguinte concepção:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas [as pesquisas *estado da arte*] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários [...].

Haddad (2000, p.4), por sua vez, destaca que:

Os estudos de tipo estado da arte permitem num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes ou emergentes [...].

Embora esta metodologia de pesquisa seja realizada primordialmente sob a perspectiva de um recorte, este recorte, posteriormente amplia-se e insere outros aspectos a serem pesquisados, estudados e explorados. As possibilidades além de serem diversas, dialogam entre si, permitindo ao mesmo tempo, o entendimento das partes com o todo, estando ou não segregadas.

Entretanto, no percurso de busca por pesquisadores que em comum trabalham com a metodologia *estado da arte* observei, também, que o modo como cada estudioso faz uso desta metodologia é bem peculiar. Enquanto alguns manifestam interesses mais voltados às questões de uso técnico organizacional desta metodologia, outros se voltam para o diálogo no campo da prática reflexiva: o que se produz, como se produz, para quê e para quem se produz. Em todo caso, ressalto que o meu objetivo ao utilizar esta metodologia como ferramenta exploratória, consistirá em trabalhar com a possibilidade de aproximação entre as produções, além de propor reflexões acerca destas, posso desta maneira presumir que estou mais inclinada ao trabalho com a prática reflexiva, do que com elementos voltados ao uso técnico-organizacional, ou seja, o meu interesse transpõe a formação de um banco de dados, o propósito é chegar ao âmago do que foi produzido conferindo os elementos que cada percurso intelectual pesquisa e utiliza.

Além do trabalho de leituras e estudos sobre produções que abordam a metodologia *estado da arte*, ainda arrisco-me, e quando utilizo este termo — arriscar —, refiro-me à capacidade “sedutora” com que a pesquisa pode induzir o pesquisador à ousadia, desde o recém chegado ao mais experiente. Constata-se a busca pelo conhecimento, quando se aborda especificamente nesta metodologia de pesquisa, um sutil ponto de destaque que é o estabelecimento de um olhar que dialogará com questões referentes às singulares concepções sobre pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação e que simultaneamente trará uma gama de concepções, metodologias e abordagens teóricas utilizadas.

O que os pesquisadores consideram *cerne* deste campo de estudo, consiste na maneira como estas pesquisas se organizam. Há também a intenção de desconstruir o estereótipo preconcebido de que a pesquisa *estado da arte* é uma perspectiva limitada de estudo sobre um recorte específico, pois, ao contrário, possibilita a expansão de diálogos entre as partes e o todo. O pensamento tecido por Morin (1998, p.2), elucida esta ótica: “A separabilidade perdeu seu valor absoluto. Uma das peculiaridades de um conjunto organizado em sistema decorre do fato de que, ao existir, essa organização produz qualidades novas, chamadas emergências”. O

movimento da pesquisa desenvolve-se como proposta epistemológica, desencadeia propensão a não somente responder à questões de cunho mais específico, ou emergenciais, no dizer de Morin (1998), mas ir além do pensamento cartesiano e avançar no pensar global, entendendo que para isso, não se separam as partes, mas busca-se compreender o todo, que não se constitui como somatório de partes, e sim, como articulação orgânica dessas partes, conectadas tanto na singularidade quanto na pluralidade e constantemente inseridas em uma perspectiva além do particular.

A metodologia utilizada neste estudo consiste em um mapeamento, leitura e análise de conteúdo de artigos disponíveis em acesso aberto, elaborados pelos pesquisadores, elucidando os que se integram nas temáticas: pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação. Farei uso da *Plataforma Lattes* para a localização dos referidos materiais. Simultaneamente a estas leituras, haverá uma proposta de estabelecer contiguidades, observando as peculiares formas do “pesquisar” dos docentes envolvidos, ressaltando que a partir destas particularidades identificadas, as mesmas poderão trazer também à tona possíveis lacunas e/ou questionamentos, promovendo assim, além da visibilidade das produções bibliográficas, um possível repensar, no que diz respeito aos diferenciados processos de abordagens das temáticas anteriormente mencionadas.

Esse trabalho será seguido de um movimento de estabelecer também interlocução com o que constitui a essência do LEAFRO/UFRRJ: a luta anti-racista e contra a desigualdades étnico-raciais em todas as suas dimensões. Em suma, procurarei demarcar, com a metodologia *estado da arte*, os principais percursos realizados durante a pesquisa, trazendo como tema central, o retrospecto do que se produziu, articulou e discutiu no LEAFRO/UFRRJ, no período de 2006 à 2015, sobre pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação.

Meu percurso de vida e de estudos e também as reflexões sobre meu objeto de estudo me levaram a organizar esse trabalho em três capítulos, além da introdução e da conclusão. O capítulo 1- DAS PRIMEIRAS LETRAS AO ENSINO SUPERIOR: MOVIMENTOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS NA AFIRMAÇÃO DA NEGRITUDE resultou da necessidade de esclarecimentos mais abrangentes à cerca da “veracidade” da democratização do ensino no Brasil. As leituras realizadas para a construção desta pesquisa revelaram uma constante negação do direito da população negra brasileira à educação. Em contrapartida, tanto a essência histórica dos quilombos, quanto o movimento negro, ainda que sejam



compreendidos em diferentes tempos históricos, reivindicaram a legitimidade democrática e igualitária do direito à educação, independente de etnia ou classe social.

No capítulo 2- OS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS: PERCURSOS o principal objetivo foi construir uma abordagem que contemple aspectos acerca do surgimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e, em principal instância, a implementação do LEAFRO-UFRRJ. Esta seção da pesquisa apresentará também momentos históricos que contribuíram para impulsionar a disseminação dos núcleos: a Marcha de Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida; o Programa Diversidade na Universidade ; a Lei 10.558\2002; o 1º Fórum Diversidade na Universidade e o Encontro Nacional sobre Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras

E por fim o capítulo 3- A PRODUÇÃO DOS PESQUISADORES DO LEAFRO: SABERES MÚLTIPLOS EM DIÁLOGO tratará especificamente do material produzido pelos pesquisadores do LEAFRO: os artigos produzidos, de 2006 a 2015 que foram publicados *online*. Ressalto que para a composição deste capítulo foi necessário utilizar alguns conceitos de cunho metodológico: “leitura flutuante, pré-análise, exploração do material”, dentre outros. Esta utilização justifica-se pela necessidade de especificar de forma concisa as etapas atravessadas pela pesquisa, assim como os procedimentos que foram adotados posteriormente. Finalizo este capítulo com uma amostra que apresentará as aproximações entre os artigos produzidos pelos pesquisadores, com a perspectiva de comprometimento com a essência desta pesquisa: localizar nos artigos mapeados elementos que contemplam as temáticas pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação, com a intencionalidade de também propor aproximações entre os respectivos artigos.

## CAPÍTULO 1

### **DAS PRIMEIRAS LETRAS AO ENSINO SUPERIOR: MOVIMENTOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS NA AFIRMAÇÃO DA NEGRITUDE**

Vida e pesquisa se misturam. Ter vivido e, de certa forma, revivido atitudes racistas praticadas por minha mãe que diz “*odiar negros*” e que me educou sob a premissa da miscigenação que levaria ao “embranquecimento purificador” me estimulou a compreender atitudes como a da minha mãe. Minha busca me levou ao aprofundamento sobre o mito da democracia racial que, arraigado na sociedade brasileira contribui para a falsa ideia de que não há discriminação racial e racismo no Brasil. Nesse processo, senti a necessidade de aprofundar a interseção entre raça e gênero (CRENSHAW, 2002; 2016). Buscar subsídios teóricos para compreender a estereotipização da mulher negra brasileira e, em contrapartida, insumos teóricos que convocam a uma defesa e reflexão sobre a condição desta mesma mulher em nossa sociedade, me fortalecem para seguir na pesquisa que me propus a desenvolver. Compreendi que a intersecção entre raça e gênero permite compreender a complexidade das relações e das condições sociais da pesquisadora, que é uma mulher negra.

No meu movimento individual de afirmar minha negritude, logo percebi a importância dos movimentos coletivos, ou seja, outras pessoas e grupos passaram por processos similares aos meus e se organizaram para enfrentar e encontrar soluções para os problemas criados pela sociedade racista e que afetam os negros em geral e as mulheres negras em particular. Nesse processo, precisei refazer a meu modo, caminhos percorridos por outros homens e mulheres negros na luta pela educação básica, passando pelos pré-vestibulares até chegar ao ensino superior, lugar onde se enraízam os NEABs, objeto de análise deste trabalho.

Por outro lado atentei-me a um detalhe que considero substancial chamar atenção nesta pesquisa, a necessidade de contextualização do lugar de fala, ou seja, trazer para este estudo apontamentos e considerações elaborados por intelectuais negras. Ainda que os NEABs sejam o cerne deste trabalho, a lente que pesquisa estes núcleos é de uma mulher

negra, deste modo o viés da representatividade é um dos elementos indispensáveis para a estruturação deste estudo.

É essa trajetória que apresento nesse capítulo.

## **1.1 A democracia racial e “o lugar” da mulher negra no Brasil**

Nesta seção abordo alguns dos enfrentamentos atravessados pela mulher negra brasileira e que também permearam minha trajetória no processo de autoafirmação da minha identidade enquanto mulher negra. Das repercussões a longo prazo dos estigmas e estereótipos instalados pelo mito da democracia racial à violência simbólica que atinge diretamente o segmento negro feminino e a mim em particular, configuram o pilar das problematizações e reflexões que realizo nesse meu processo.

Em vista disto intensifico uma busca pela compreensão de alguns conceitos, termos e expressões que corroboram para as práticas racistas no Brasil, assim como a violência de gênero aliada a discriminação racial atingem de modo característico e pontual as mulheres negras.

Para tratar especificamente da construção da identidade negra feminina, procuro atribuir ênfase a aspectos que contemplam o processo de composição identitária. Justifico este posicionamento com base em meu processo de autoafirmação, ou seja, de reconhecer-me enquanto uma mulher negra e de compreender os processos vividos na relação com o meu grupo familiar, em especial, com a minha mãe.

Cotidianamente violências simbólicas aniquilam e desqualificam a representatividade estética das afrodescendentes, entretanto estas mesmas violências tendem para a naturalização quando configuradas de modo generalizado, as práticas racistas e sexistas são plurais e as reverberações são particularizadas pois repercutem sob o nível da subjetividade.

Nesse processo foram fundamentais, as leituras de Kabengele Munanga (2009), Antônio Sérgio Guimarães (1999), Carlos Hasenbalg (1982), Gilberto Freyre (2003), dentre outros. Porém não poderia deixar de expor aqui um pouco da minha leitura sobre os estudos de Bell Hooks (1981), intelectual feminista negra e ativista estadunidense; Audre

Lorde (1978), intelectual feminista negra, lésbica, militante, caribenha-americana e Lélia Gonzáles (1984), intelectual feminista negra, militante, brasileira.

Início inserindo a problemática que norteia esta seção: a difusão e reprodução do mito da democracia racial, e as repercussões para a mulher negra brasileira. Ao apresentar aqui algumas pautas que centralizam o mito da democracia racial como objeto de discussão enfatizo o comportamento social resultante deste mito.

Em sua difundida obra “Casa grande e senzala”, Freyre (2003) contextualiza a chegada do negro no Brasil com uma certa atmosfera de “receptividade”, ainda que contraditoriamente utilize termos depreciativos para caracterizar estes recém-chegados. Argumenta inclusive que a chegada da mulher negra serviu para supostamente ocupar o lugar da companheira do homem branco:

O Brasil não se limitou a recolher da África a lama de gente preta que lhe fecundou os canaviais e os cafezais; que lhe amaciou a terra seca; que lhe completou a riqueza das manchas de massapê. Vieram-lhe da África “donas de casa” para colonos sem mulher branca (FREYRE, 2003, p.203).

Em contrapartida será possível observar ao longo deste estudo que a expressão “donas de casa” naturaliza e reforça o estereótipo de doméstica. Ou seja, pelo fato do mito da democracia racial ter como uma de suas atribuições camuflar o racismo na sociedade brasileira, há a necessidade de intensificar tanto as análises quanto as repercussões deste mito especificamente no que tange as consequências para a mulher negra brasileira: objeto sexual no sistema colonial caracterizado pelo sistema do patriarcado<sup>9</sup>; escravas com funções definidas como ama de leite, mucama e doméstica<sup>10</sup>. É preciso ressaltar a questão da continuidade de reprodução destes papéis que acompanham as mudanças das estruturas sociais, do sistema colonial para o sistema capitalista, mantendo a herança cultural do “devido lugar” ocupado pela mulher negra.

---

9

Sistema de dominação masculina conduzido pela sexualidade: tanto no âmbito da reprodução cultural, quanto da relação entre homem e mulher. O homem é considerado sexo superior e a mulher o sexo inferior e submisso.

10 A origem deste termo vem justamente da concepção da mulher negra “caracterizada” como selvagem: a mulher recém-chegada do continente africano que “precisou” ser domesticada para adequar-se a da casa-grande

Gonzáles (1984) de forma específica permite complementar a discussão aqui proposta enfatizando a necessidade de aprofundamento da condição histórica da mulher negra brasileira, para que a partir disto sejam viabilizadas possibilidades de rupturas dos lugares historicamente e hegemonicamente demarcados na estrutura social, que buscam “justificar” o devido lugar da mulher negra em nossa sociedade marcada pelo machismo, herança do patriarcado colonial, sexista e racista:

O fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nessa reflexão, ao invés de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva sócio-econômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar. Exatamente a partir das noções de mulata, doméstica e mãe-preta que estavam ali nos martelando com sua insistência (GONZÁLES, 1984, p.225)

A mulher negra na sociedade brasileira continua a ser objetificada e hiperssexualizada, como é o caso do que ocorre no carnaval, festa popular brasileira, do qual Gonzáles (1984, p.227) apresenta uma contextualização acerca da representatividade desta mulher:

Carnaval. Rio de Janeiro. Brasil. As palavras de ordem de sempre: Bebida, Mulher e Samba. Todo mundo obedece e cumpre (...) Todos sob o comando do ritmo das baterias e do rebolado das mulatas que, dizem alguns, não estão no mapa. “Olha aquele grupo do carro alegórico, ali. Que coxas rapaz” Veja aquela passista que vem vindo; que bunda, meu Deus! Olha como ela mexe a barriguinha. Vai ser gostosa assim lá em casa, tesão”. “Elas me deixam louco bicho”.

O meu interesse em analisar os sentidos suscitados pelo mito da democracia racial partindo especificamente da ótica feminina é produto da tensão que a análise crítica de Gonzáles (1984) permitiu-me vivenciar, a partir de sua leitura e interpretação da obra de Freyre (2003). Análoga a esta intelectual, questiono o processo responsável por sedimentar o mito, assim como as possibilidades de desestruturá-lo a partir do próprio lugar de fala onde a “reprodução e repetição” apontadas por Gonzáles (1984) são processos aptos a serem interrompidos a partir de releituras. Neste caso o “consumo” de teorias absolutas é substituído por outros vieses de pensamentos críticos que favorecem a desconstrução dos estereótipos atribuídos à mulher negra.

Quanto ao movimento de releitura de Freyre (2003) reitero que há uma eminente intenção desta pesquisa em evidenciar a partir das argumentações apresentadas por este

autor, as adjetivações bem como os papéis sociais atribuídos à mulher negra, que de algum modo repercutem e acompanham as transformações da sociedade brasileira.

Observei que Freyre (2003) com o seu legado intelectual “Casa grande e senzala” “contribui” intensamente para a hiperssexualização da mulher negra. Este autor especificou as funções desta mulher tanto na caráter doméstico, quanto no caráter sexual. E imagens foram instituídas: de um lado o colonizador português enquanto opressor, retratado contraditoriamente de forma romantizada por Freyre (2003); e do outro a mulher negra é retratada em condições de silenciamento, escravismo, submissão, sem que o autor faça qualquer alusão a prática opressora do colonizador:

Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolegando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem (FREYRE, 2003, p.191).

Com base na análise sobre a iniciação sexual do homem branco apresentada de forma eufemista pelo autor, quando o mesmo ainda categoriza todas as funções desempenhadas pela mulher negra que vão dos cuidados maternos à “iniciação” no amor, é possível destacar a presença de uma das principais estruturas que sustenta o mito da democracia racial: a miscigenação. Esse processo tangencia a possibilidade de denúncia do segmento oprimido aqui problematizado que é a mulher negra, em sua condição de escrava, submissa e subserviente.

Com base nas considerações expostas anteriormente, sobre a condição da mulher negra enquanto ser social, é necessário acrescentar a esta discussão ainda que de forma breve, as pautas raça e gênero, e apontar especificamente um outro elemento à interseção raça e gênero: a hierarquia social.

Não há nesta seção a intenção em estabelecer um “comparativo” de mazelas e espoliações, do qual tanto as mulheres negras, quanto os homens negros foram submetidos, mas é necessário destacar aqui a existência da hierarquia social sobreposta à raça e ao gênero, que se manifesta de forma diferenciada para homens e mulheres. Segundo Hooks (1981), a classificação na hierarquia social é ordenada na seguinte forma: primeira categoria conferida ao homem branco, segunda categoria à mulher branca, em terceira o homem negro e em quarta a mulher negra.

Hooks (1981) chama a atenção para esta hierarquia social, principalmente no que diz respeito aos direitos femininos e o quanto estes, nas categorias acima especificadas, condicionam as desigualdades de direitos, neste caso com relação ao gênero feminino. Uma mulher branca violentada por um homem negro tem uma repercussão superiormente diferenciada que teria uma mulher negra violentada por um homem branco: “a desvalorização da natureza feminina negra ocorreu como resultado da exploração sexual das mulheres negras durante o período da escravatura que não foi alterado no decurso de centenas de anos” (HOOKS, 1981, p.40).

Cabe aqui questionar os estereótipos difundidos no Brasil sobre nós mulheres negras. Freyre (2003) problematizou-os ou os reforçou? Quando reitera em sua obra que foram as primeiras donas de casa para os homens brancos. Quando foram obrigadas a manter relação sexual, tanto na senzala, quanto na casa-grande. Na senzala para multiplicar a quantidade de escravos do eito<sup>11</sup>. Na casa-grande, sexualmente objetificadas e responsáveis pela realização das atividades domésticas. À serviço do “romantizado” português, na casa-grande, a mulher negra foi inserida em uma espécie de relação eufemista onde o favoritismo às avessas define o sentimento de propriedade do colonizador português para com esta. Nas palavras de Freyre (2003, p.192),

(...) do menino sempre rodeadinho de negra ou mulata fácil – talvez expliquem por si sós, aquela predileção. Conhecem-se casos no Brasil não só de predileção mas de exclusivismo: homens brancos que só gozam com negra (...) um jovem de conhecida família escravocrata do Sul para excitar-se diante da noiva branca precisou, nas primeiras noites de casado, de levar para a alcova a camisa úmida de suor, impregnada de budum, da escrava negra sua amante. Casos de exclusivismo ou fixação. Mórbidos, portanto; mas através dos quais se sente a sombra do escravo negro sobre a vida sexual e de família do brasileiro.

Além da objetificação da mulher negra, na passagem acima é também possível identificar o modo como o autor naturaliza a relação de propriedade, de posse que o colonizador atribui a esta. Com base na hierarquia social anteriormente apresentada por Hooks (1981), este mesmo homem que naturaliza esta mulher como objeto de “exclusivismo ou fixação”, simultaneamente consolida, sedimenta um lugar para esta no imaginário social.

A consolidação que identifica Freyre (2003) é impregnada de machismo, racismo e sexismo. Desta forma para contra-argumentar faz-se impreterível a análise de Gonzáles

---

<sup>11</sup> Nas plantações de cana-de-açúcar do período colonial esta palavra era utilizada para especificar o negro. Deste modo, negros do eito eram os escravos designados a trabalharem nas plantações.

(1984, p. 228) que nos propõe um aprofundamento crítico e reflexivo a respeito do mito da democracia racial, ao constatar que este “exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra”. É esta mesma “violência simbólica” que está presente na forma como as mulheres negras são hiperssexualizadas e como os seus lugares sociais assim como a representatividade de seus corpos encontram-se ideologicamente “demarcados”.

Compreender os mecanismos que fundamentam o mito da democracia racial significa favorecer positivamente aos processos tanto da reflexão aprofundada, quanto de ruptura do lugar naturalizado desta mulher que teve a sua condição de ser humano espoliada física, emocionalmente e psicologicamente. Além disso faz-se necessário observar, sob a égide de uma perspectiva mais cuidadosa, o argumento de que a miscigenação corroborou para que se instituísse o Brasil como o país da diversidade cultural.

Freyre (2003) evidentemente não mensurou as questões que perpassam a natureza feminina das mulheres negras no que se refere ao período colonial, assim como as heranças culturais negativas originárias desta época. Deste modo o jargão, diversidade cultural, mascara o conjunto das desigualdades existentes entre a população negra e a população que se autodeclara branca, além de garantir a manutenção de privilégios desta última mencionada.

Em “Casa grande e senzala” Gilberto Freyre (2003) retrata a condição da mulher negra em um determinismo baseado na subserviência e na subalternização, diminuída a condição de servir à casa-grande.

Além de Freyre (2003), os estudos de Florestan Fernandes (1989), um outro renomado intelectual brasileiro, chamaram minha atenção no que se refere ao lugar da mulher negra na sociedade. Fernandes (1989) na obra “O significado do protesto negro” destaca a pretensão da UNESCO em sensibilizar o governo para a implementação de políticas que favorecessem a população negra. Diferente de Freyre (2003), Fernandes denuncia a segregação e a discriminação apontando o passado colonial como progenitor de uma sociedade edificada sob os pilares da desigualdade racial. De acordo com Fernandes (1989, p.6), no Brasil, a desigualdade racial é encoberta pelo mito do “paraíso tropical da convivência democrática das raças”, uma espécie de sátira ao mito da democracia racial propagado por Freyre (2003).



Fernandes (1989), apesar de sua contribuição para a problematização acerca das condições do negro na sociedade brasileira, não apresenta considerações a respeito do recorte de gênero, e suas especificidades relacionadas à raça, neste caso especificamente a situação social da mulher negra recém-liberta. Observando especificamente a questão da mulher negra na sociedade brasileira, Fernandes (1989 p. 20-21), afirma em sua obra “O significado do protesto negro” que “Protegida pela experiência de trabalho nos sobrados e nas casas-grandes, a mulher negra dispunha de muitas oportunidades de emprego”. É justamente este lugar de fala de cientista social branco que intensifica o reforço do estereótipo acerca do lugar da mulher negra, pois como já problematizado anteriormente, Fernandes (1989) eufemiza e reforça o lugar social ocupado pela mulher negra, o termo *protegida* descaracteriza possibilidades desta exercer outras modalidades de trabalho, além disso, o mesmo autor não faz menção a outras colocações sociais para esta, somente o lugar da servidão.

O referido autor trata de forma leviana o processo de marginalização ao qual foi inserida esta mulher, justificando que a mesma teve o seu lugar social “resguardado”, qual seja, o lugar da servidão onde é alterada somente a estrutura arquitetônica, da casa-grande para os sobrados. De acordo com Fernandes (1989) não faltaram oportunidades de trabalho para a mulher negra, pois de criada na casa-grande, esta torna-se criada nos sobrados ou dito de outra maneira: foi mucama na casa-grande e no pós-abolição, doméstica nos sobrados.

Relembro neste momento o lugar da minha mãe: por ser negra e bolsista em uma escola privada, precisou limpar o chão desta para “fazer jus” a oportunidade educacional que teve. Por isso é enfático substituir a reprodução e repetição de modelos desenvolvidos por renomados cientistas sociais pelo aprofundamento crítico e reflexivo. Modelos estes do qual Gonzáles (1984, p.224) reitera serem resultados obtidos das pesquisas nas ciências sociais que precisa interrogar:

(...) que foi que ocorreu, para que o mito da democracia racial tenha tido tanta aceitação e divulgação? Quais foram os processos que teriam determinado a sua construção? Que é que ele oculta, para além do que mostra? Como a mulher negra se situa no seu discurso?

De modo complementar a reflexão acerca da condição da mulher negra na sociedade brasileira é preciso analisar o empenho dos cientistas sociais, a começar pela

análise sob o viés do gênero. Cabe questionar o lugar de fala destes intelectuais homens brancos. Ainda que examinem e apontem as ações do opressor, eufemizam os massacres cotidianos e descaracterizam o lugar de fala da mulher negra.

Nesse meu processo de busca da intersecção entre raça, gênero e classe, os estudos realizados por Hanzenbalg (1982) chamaram a minha atenção. Este debruçou-se sobre as repercussões promovidas pelo mito da democracia racial, introduzido pela obra de Freyre (2003) no âmbito social. De modo sistematizado Hasenbalg (1982, p.84) reinterpreta as entrelinhas que caracterizam o mito da democracia racial:

A atual versão oficial das relações raciais teve sua formação acadêmica feita no início da década de 1930, por Gilberto Freyre. Ao destacar as contribuições positivas do africano e do ameríndio para a cultura brasileira, este autor subverteu as premissas racistas presentes no pensamento social do fim do século XIX e início do presente século. Simultaneamente, Freyre criou a mais formidável arma ideológica contra o negro. A ênfase na flexibilidade cultural do colonizador português e no avançado grau de mistura racial da população do país o levou a formular a noção de democracia racial.

Este destaque atribuído por Hansenbalg (1982) à maleabilidade cultural do colonizador pode ser evidenciado pela argumentação de Gilberto Freyre (2003, p.140) ao destacar e diferenciar o colonizador europeu pela sua benignidade:

O escravocrata terrível que só faltava transportar a África para a América, em navios imundos, que de longe se adivinhavam pela inhaca, a população inteiras de negros, foi por outro lado o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores. O menos cruel na relação com os escravos.

Quando Freyre (2003) realiza uma análise do regime escravocrata no Brasil, destaca o colonizador português como indivíduo complacente. O autor demonstra ainda a intenção em destacar o colonizador europeu do escravocrata. Ao sugerir esta separação, Freyre (2003) indica a existência de uma exclusiva relação de maleabilidade e interação entre o colonizador europeu e os escravos.

A argumentação tecida por Freyre (2003) indicando a existência de um colonizador de boa índole evidencia o que Hasenbalg (1982) define como as consequências da crença no mito da democracia racial no Brasil ao afirmar que o preconceito subsistente caracteriza-se por ser mais de classe que de raça; a convicção de que diferença de cor não está correlacionada à discriminação racial; os rótulos depreciativos imbuídos de preconceito para com o negro estão mais presentes no plano verbal do que no plano comportamental; aspectos como status econômico, profissão e educação estão desvinculados de questões ligadas à raça, no que concerne à convivência interpessoal.

Em sua análise crítica ao mito da democracia racial e os seus desdobramentos, Hasenbalg (1982, p.88) delinea algumas das repercussões oriundas da abordagem de Freyre (2003) sobre as relações raciais no Brasil:

(...) o papel da raça na geração de desigualdades sociais é negado, noutra o preconceito (racial) é reduzido a um fenômeno de classe e, por último, a discriminação racial constitui um resíduo cultural do já distante passado escravista. Nenhuma destas perspectivas considera seriamente a possibilidade da coexistência entre racismo, industrialização e desenvolvimento capitalista.

Deste modo, o que Hasenbalg (1982, p.87) denomina de racismo à brasileira é justamente a estruturação do racismo camuflado, que migra do sistema colonial para o sistema capitalista sem que ocorra necessariamente a perda de sua “essência” de espoliação e segregação do negro. Este mesmo processo de estruturação do racismo à brasileira viabiliza a continuidade das desigualdades sociais e, portanto, a manutenção do *status quo* do segmento branco brasileiro.

Ainda sobre o racismo à brasileira, Hasenbalg (1982, p..87-88) pondera outro aspecto desta prática cultural:

(...) O reconhecimento de que o racismo à brasileira pode ser mais do que um fenômeno transitório se encontra apenas em algumas passagens isoladas onde se contempla a possibilidade de uma solidificação do paralelismo entre raça e posição na estrutura social.

Mais do que uma característica presente nas relações interpessoais entre negros e brancos, o racismo à brasileira evidencia intenções impregnadas do ideal de superioridade branca além de compactuar do preceito do mito: reprodução de práticas pautadas em discriminação racial, camufladas pelo *slogam* de país da diversidade. Entretanto, esta mesma reprodução de práticas deixa subentendido que a raça pode em muitas situações designar a classe, pois nas categorias raciais estão alocadas as desigualdades sociais baseadas na raça, espólio que marcou a sociedade brasileira.

Assim, compreendo que a pluralidade do aporte teórico aqui construído está pautada no que derivam as diferentes concepções sobre identidades negras e as relações étnico-raciais, bem como as temáticas que atravessam este terreno: racismo, estereótipos direcionados à mulher negra, objetificação e hiperssexualização do corpo negro feminino, dentre outros estigmas.

Pondero ser oportuno neste momento a necessidade de refletir acerca do lugar de fala do negro brasileiro e, a partir desta premissa simultaneamente pretendo problematizar os artefatos sejam de natureza psicológica, estética, histórica, dentre outras categorias que,

provavelmente, colaborarão para a compreensão do que é ser negro, sobretudo do que vem a ser uma mulher negra e a sua representatividade em uma sociedade machista, racista e sexista, sob pontos de vista de alguns intelectuais negros(as) mencionados(as) no início desta seção.

Um dos meus esforços é reexaminar alguns estudos elaborados, de modo a colaborar para construção de um espaço crítico e reflexivo, onde determinadas leituras, difundidas por tratarem-se de produções de intelectuais brasileiros renomados, saiam do rótulo de teoria absoluta e passem a compor um campo de questionamentos.

Quando insisto na atenção que se deve ter ao “lugar de fala” dos sujeitos, refiro-me à origem racial de Florestan Fernandes, que embora procedente de família humilde, era filho de imigrantes portugueses, e portanto a sua origem étnica já denota a possibilidade de ocupar espaços sociais ideologicamente “fechados” para negros. Florestan Fernandes cursou sociologia na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo<sup>12</sup>: lugar majoritariamente ocupado pela alta classe e pela branquitude paulistana.

Gonçalves (2010) ao fazer justamente uma leitura crítica da sociologia brasileira e reivindicar a visibilidade de um importante sociólogo negro brasileiro, Alberto Guerreiro Ramos, contemporâneo de Gilberto Freire e Florestan Fernandes:

Por isso ela vai reivindicar uma sociologia capaz de ver a realidade dos negros brasileiros, a partir do olhar dos próprios negros. Foi daí que ele pronunciou a sua famosa expressão: *niger sum* – Eu sou negro, logo eu posso falar dos negros melhor que os sociólogos brancos. Foi com esse espírito que travou imenso debate teórico com Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Roger Bastide (RAMOS *apud* Gonçalves, 2010, p. 21-22).

O processo de reivindicar a visibilidade de intelectuais negros, como Alberto Guerreiro Ramos, demanda observar a questão da hierarquia intelectual. Estes protagonistas intelectuais conferem embasamento teórico para estudos posteriormente realizados. O meu objetivo neste momento é chamar a atenção do leitor para hegemonia erudita anacrônica existente que considero pré-requisito para validar o conhecimento produzido.

Gonzáles (1984, p.233) questiona este lugar conferido à mulher negra:

Porque será que ela só desempenha atividades que não implicam em “lidar com o público”? Ou seja, em atividades onde não pode ser vista? Por que os anúncios de emprego falam tanto em “boa aparência”? Por que será que, nas casas das madames, ela só pode ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira? Por que é “natural” que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais, etc e tal?

12 Fonte: <http://www.consultapopular.org.br/lutador/florestan-fernandes-grande-mestre-e-lutador-do-povo>

Ricardo Ferreira (2011) e Amilton Camargo (2011), realizaram uma entrevista intitulada “Vivências de uma mulher negra”, com uma professora de 34 anos, negra, em seu legítimo lugar de fala. Lígia relata momentos em sua vida no qual presenciou esta naturalização do lugar da mulher negra, que pode indiscutivelmente ser interpretada como machismo e sexismo, que são herança do patriarcado colonial seguido de discriminação racial. A ausência de consciência deste processo reforça a prática recorrente ao argumento elaborado por Fernandes (1989) de que “oportunidades” de trabalho doméstico para as mulheres negras vigoraram e vigoram a partir da perpetuação do imaginário social. Conta Lígia:

Agora outra coisa que também me doía é quando as pessoas iam a minha casa perguntar para minha mãe se ela tinha filhas para trabalharem de empregadas domésticas. Às vezes nos paravam na rua, mesmo depois que a gente já estava estudando, e perguntavam se a gente não queria trabalhar como empregada... É aquela questão mesmo: o negro foi feito para trabalhar de empregado... Ficava esquisito, mas não se tinha consciência que era um ato de discriminação (CAMARGO e FERREIRA, 2011, p. 382)

Retomo nesta oportunidade a análise da expressão de Hasenbalg (1982, p.87): “racismo à brasileira” e observo a partir desta, que uma série de elementos é convocada a expor as nuances deste comportamento cultural entranhado visceralmente, e que manifesta-se de forma velada e, portanto, silenciosa e potencializada pelo mito da democracia racial.

Hofbauer (2010) chama a atenção para a observação do quanto a expressão “democracia racial” é amplamente difundida, e por isso a necessidade de examiná-la mais profundamente para não aderir erroneamente a um discurso pronto e obsoleto que mascara a desigualdade racial existente no Brasil, reiterando o quanto a intencionalidade na utilização do termo “mito” inviabiliza um posicionamento crítico e reflexivo, o que simultaneamente corrobora para a manutenção do imaginário social. Deste modo, Hofbauer (2010, p.57) destaca:

(...) mesmo que o mito da “democracia racial” não corresponda à realidade, este mito – por si só – constitui um ideal, um valor social para a maioria da população brasileira (...) não adianta, não basta “desmascarar” a “democracia racial” como uma “falsa ideologia”, como teria feito Florestan Fernandes e seus seguidores. É preciso “levar os mitos” a sério para entender porque as pessoas evitam explicitar o conflito e preferem – em vez de criar “identidades fechadas” - “negociar” constantemente suas identidades.

Um pensamento de Hofbauer (2010, p.54) que indubitavelmente viabiliza o desmascaramento do mito da democracia racial, ou como o mesmo denomina: “falsa

ideologia”, pode ser representado pelo conceito de “emblemas de diferença”. Hofbauer (2010) utiliza a expressão “emblemas de diferença” para evidenciar a necessidade dos grupos étnicos acentuarem o que diferencia de fato entre um grupo e outro, seja a linguagem, a vestimenta ou a cor da pele.

Para contextualizar o conceito de “emblemas de diferença”, podemos destacar dentre os elementos que compõem a estética negra, o cabelo. Quando a mulher negra submete-se a tratamento para alisar os cabelos, está “adequando-se” ao padrão étnico branco, e portanto subvertendo e rompendo com os seus “emblemas de diferença”, que são responsáveis por caracterizar a sua origem étnica, não somente no que diz respeito a estética, mas um traço genético que por conseguinte caracteriza a cultura afro-brasileira.

Ainda de forma complementar e dialógica, o que Hofbauer (2010, p. 57) caracteriza como “falsa ideologia”, Gonzáles (1984, p.232) denominará de “neurose cultural brasileira”, que ela caracteriza com uma tensão entre consciência histórica e memória, na qual ocorre a negação do comportamento racista ao mesmo tempo em que o mesmo se mantém como prática cotidiana.

Consequentemente, para as pessoas que são submetidas à práticas racistas, o sentimento de não-pertencimento, sentimento de exclusão promovido pelo ideal de branqueamento é refletido no processo de autonegação da identidade. Neste caso, autonegação da identidade negra por meio das tentativas de ruptura estética.

Ainda que as identidades negras sejam compreendidas por uma perspectiva mais voltada para a estética, outros elementos compõem de forma significativa esta discussão, elementos estes também de caráter externo. Ênfase a questão do lugar de fala contextualizado a partir do âmbito social: o lugar de fala do dominador e o silenciamento do dominado. Neste sentido Gonzáles (1984, p.232) traça uma perspectiva histórica onde se define os lugares sociais ocupados por brancos e negros na sociedade brasileira:

Desde a época colonial aos dias de hoje, percebe-se uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães do mato, capangas, etc, até a polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (...) dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço.

Contundente e reflexivo o modo como Gonzáles (1984) esboça os “lugares” tanto do opressor, quanto do oprimido. Embora as estruturas sociais tenham sofrido modificações, o modelo de hierarquia social caracterizado pela manutenção dos privilégios da branquitude foi mantido e para que esta manutenção fosse garantida foi preciso manter o negro em seu “devido lugar” de negro. Ou seja, há uma ideologia dominante sumariamente impressa, e a autoafirmação da identidade negra trata-se de um processo contra-hegemônico pois demanda a desconstrução e ruptura desta ideologia.

Quando a tendência é naturalizar determinados termos de tratamento direcionados à mulher negra brasileira, potencializa-se a legitimidade da ideologia dominante. Ao pesquisar especificamente a denotação do termo mulata, obtive as seguintes informações: a palavra mulata é derivada da palavra mula; mula é o resultado do cruzamento entre o cavalo e a burra. Metaforicamente o cavalo refere-se ao homem branco português enquanto a alcinha de burra é destinada a mulher negra. Por isso os filhos resultantes desta relação entre europeus e negras, serem denominados mulatos ou mulatas<sup>13</sup>.

O termo mulata é mais utilizado nesta versão, feminina, deste modo carrega em seu sentido a objetificação do corpo da mulher negra brasileira, assim como a sua hiperssexualização (GONZÁLES, 1984).

Dando prosseguimento à discussão sobre identidades negras e relações étnico-raciais com base em outras vertentes teóricas, ou seja, em releituras que realizei para a estruturação desta seção, as provocações reflexivas proporcionadas pelo aporte teórico de Kabengele Munanga (2009), “Negritude – Usos e Sentidos” contrapõem-se a releitura que realizei da obra de Florestan Fernandes (1989), “O significado do protesto negro”, e reafirmam a contundência acerca da necessidade de se verificar o lugar de fala de quem produz conhecimento.

Fernandes (1989) aponta que o lugar ocupado socialmente pelo negro brasileiro trata-se do produto de uma sociedade organizada com base no regime escravocrata. O autor ainda reforça que as relações sociais que estabeleceram-se no período pós-abolição tratam-se de uma continuidade e não de um rompimento. Deste modo, quando o segmento populacional negro toma conhecimento acerca do próprio passado, sobretudo o modo como foram construídas as relações com o colonizador, a tendência é que este mesmo

---

13 Informação obtida no site Blogueiras Negras: <http://blogueirasnegras.org/2014/01/02/vindos-brasil-colonial-mula-mulata-sheron-menezes/>

conhecimento resulte em uma postura crítico-reflexiva capaz de desconstruir o lugar de subalternizado ocupado por este mesmo negro.

Para contextualizar este lugar de fala, apresento as perspectivas tanto de Munanga (2009) quanto de Fernandes (1989) no que diz respeito à consciência histórica. Esta consciência, para Munanga (2009) é marcada pelo passado histórico do negro imbuído na perspectiva da ancestralidade para a arregimentação de uma identidade, neste caso, a identidade negra, a consciência da negritude; enquanto para Fernandes (1989) no passado histórico do negro (1989) o principal viés é o sociológico, este imprime características pontuais na relação entre o colonizador e o escravizado, opressor e oprimido, branco e negro:

Atentei logo o quanto o passado moldara o presente (...) É preciso extirpar esse passado para que nos livremos dele. Essa não é uma tarefa exclusiva dos negros mais firmes e conscientes. Ela pertence a todos nós – e as transformações recentes permitem que nos unamos no mesmo combate, com os irmãos e companheiros negros à frente (FERNANDES, 1989, p.9)

A colocação do autor acima convoca a uma mobilização tanto política quanto social, entretanto a utilização do termo *extirpar* sugere uma mobilização imediata, o que também remete a uma determina fugacidade tanto da ação de mobilizar-se, quanto do produto resultante desta ação. Sim, é necessário eliminar o passado, mas esta eliminação deve ser realizada com revisitas e reflexões críticas, conhecimento aprofundado sobre a cultura que foi espoliada e sobre a população que foi psicologicamente e fisicamente massacrada, para que se compreenda de fato o que ocorreu com o negro na sociedade brasileira, no sentido de perceber que o passado histórico não está estabelecido de forma naturalizada, como sugere Fernandes (1989, p.9) ao afirmar que o “passado moldara o presente”.

Em contrapartida, Munanga (2009, p.41) sugere o movimento de revisita histórica de forma crítica, pertinente e complementar quando realça a importância da consciência histórica e denuncia os efeitos da colonização sobre o negro:

Nas condições contemporâneas da colonização (...) Tudo leva a crer que ela foi apenas um mito, pois o caminho da desumanização do negro escolhido pelo colonizador não poderia integrá-lo. Pelo contrário, criou sua desestabilidade cultural, moral e psíquica, deixando-o sem raízes, para melhor dominá-lo e explorá-lo.

A necessidade de extirpar este passado é *pari passu* a compreensão do processo de massacre ideológico e psicológico produzido pelo branco colonizador para o negro



colonizado. Ao naturalizar o passado histórico como sugere Fernandes (1989), o negro insere-se no processo de alienação histórica. Desconhecer as próprias raízes, o que compõe a sua cultura, é sem dúvida uma forma de conceber uma mobilização “fragilizada”.

Na perspectiva de uma mobilização da diáspora afro-brasileira, Munanga (2009, p.20) empodera este processo quando insere o conceito de *negritude*: este conceito revela em seu potencial, que ao ultrapassar as barreiras geográficas é possível ideologicamente constituir uma integração entre a população negra, esta integração corrobora para a aproximação dos pares, constituem-se relações baseadas em identificação: mulheres negras que podem observar não somente as características étnicas em comum, mas partilhar da luta pela igualdade racial, enfrentamento e desconstrução de estereótipos racistas e sexistas, uma negritude feminina que mobiliza o coletivo.

O termo *negritude* imprime um sentido de universalidade, uma convocação a todos etnicamente de origem africana, sem que se estabeleça qualquer tipo de distinção relacionada a localização geográfica. Em síntese, *negritude* designa um só povo, independentemente do país onde o segmento populacional negro está localizado.

A negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros desta condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. Vista deste ângulo, para as mulheres e os homens descendentes de africanos no Brasil e em outros países do mundo cujas plenas revalorização e aceitação da sua herança africana faz parte do processo de sua identidade coletiva, a negritude faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade (MUNANGA, 2009, p.20).

Deste modo, em termos práticos, a palavra *negritude* expressa em sua funcionalidade, uma tomada de consciência que de modo não generalizado é antecedida por um estado de alienação identitária, naturalizado por uma construção cultural em que o “ideal” modelo de branquitude padroniza e estrutura as relações sociais. Munanga (2009) explicita que um dos percalços identitários vivenciados pelo segmento negro é a autoestima fragilizada: “Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua “inferiorização” e baixa estima” (MUNANGA, 2009, p.6). A negação do próprio corpo viabiliza a fragilização dos mecanismos de autoafirmação, ou seja, o negro que rejeita as próprias características físicas, na crença em um modelo ideal étnico, o de branquitude.

Refletindo sobre o modelo “ideal” de branquitude, remeto-me à leitura de Camargo e Ferreira (2011), quando estes problematizam em seu artigo “As relações cotidianas e a

construção da identidade negra”, relatos de uma mulher negra, que em momentos tanto da infância quanto da vida adulta teve as suas características étnicas estigmatizadas. Ainda segundo Munanga (2009, p. 6): “a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui-se de material de todos os aspectos da identidade”.

Convido o leitor neste momento a observar a relação paradoxal: entre a representatividade da estética étnica negra trazida por Munanga (2009, p.6): “o corpo constitui-se sede material de todos os aspectos da identidade”, e a obra de Souza (1990) “Torna-se negro” que destaca justamente a estética negra como uma das primeiras vertentes de rejeição da própria identidade, por compreender que não adequa-se ao padrão étnico branco. Para Souza (1990), a aparência do negro, no que diz respeito ao contexto social, é marcada por massacres ideológicos cotidianos viabilizados pelas relações sociais inter-raciais, relações estas atravessadas pelo racismo camuflado, onde a etnia negra é negativizada e depreciada e a etnia branca idealizada e superiorizada.

No processo cotidiano, o indivíduo afrodescendente é estigmatizado, o que ideologicamente contrasta com o princípio de autoafirmação defendido por Munanga (2009, p.6), no qual o autor destaca a importância da “sede material”. Esta expressão simboliza o destaque e valorização dos caracteres étnicos ou a necessidade do negro empoderar-se com base em sua etnia e a partir disto instituir mecanismos para o enfrentamento do racismo

Camargo e Ferreira (2011, p.380) contextualizam o processo de introjeção do racismo que corrobora para a depreciação da diáspora afro-brasileira, por meio da exposição de narrativas, vivências de Lígia, professora de 34 anos:

Eu passei na minha vida por momentos muito ruins ... Na infância, era o silêncio... o silêncio escolar e o silêncio do lar acerca do preconceito que sofria. Na rua, era chamada de negrinha... Xingada de negrinha. Isso me ofendia demais, pois assim eu o era! Mas só que eu via essa qualidade de uma forma ofensiva. Ai... não tinha ninguém com quem pudesse falar, com que eu pudesse reclamar, se eu realmente era negra? Então, era aquele silêncio.

É possível perceber a partir da leitura deste depoimento o modo como o racismo estrutura as relações sociais e ainda o potencial de reprodução comportamental e efetiva perpetuação das práticas racistas “garantidas” e viabilizadas pelo silêncio.

O silêncio pode caracterizar uma resignação, uma passividade involuntária, em síntese, um mecanismo de autoproteção. Quando Lígia em diversas situações é chamada de forma depreciativa de negrinha e silencia esta violência psicológica, de algum modo utiliza-se do silêncio não para expressar um consentimento, mas por não estar apta, não sentir-se empoderada para retrucar, para defender-se. Considerando que em seu próprio núcleo familiar o silêncio é uma manifestação culturalmente construída e por isso naturalizada.

Todavia é justamente sobre a representação deste silêncio que Lorde (1978, p.23) realiza uma análise: “No silêncio, cada uma de nós desvia o olhar de seus próprios medos – medo do desprezo, da censura, do julgamento, ou do reconhecimento, do desafio, do aniquilamento”. O silêncio advindo de uma relação maniqueísta: “protege” a vítima do racismo e discriminação cotidiana, mas simultaneamente colabora para o fortalecimento, naturalização e perpetuação das práticas racistas.

Lorde (1978, p.25) também especifica o quanto este mesmo silêncio serve para individualizar as opressões e também enfraquecer a militância negra feminina, o que a autora define como uma modalidade de nos “abstrairmos umas das outras”.

No que confere a manutenção do silêncio especificamente da mulher negra, Lorde (1978, p.25) complementa: “Fomos educadas para respeitar mais ao medo do que a nossa necessidade de linguagem e definição, mas se esperarmos em silêncio que chegue a coragem, o peso do silêncio vai nos afogar”. O mesmo medo que silencia viabiliza o fortalecimento da prática do racismo velado, além das outras modalidades de opressão como o machismo e o sexismo.

Lígia, que foi vítima de racismo da infância à vida adulta rompe o seu silêncio quando decide procurar ajuda profissional por meio de tratamento terapêutico:

A mãe de um amigo meu me falou... ‘Lígia você tinha que fazer terapia... Você é muito triste’... Daí, na terapia eu mudei totalmente... Porque o terapeuta falou... ‘Olha você tem que procurar sua turma’... Procurar minha turma? Eu acho que nem ele sabia o que ele estava falando... Mas eu achei que procurar minha turma era voltar um pouquinho à minha negritude. Eu comecei a ter essa experiência... A pensar um pouco, comecei a ler... Comecei a me situar no ti-ti do movimento negro...

A integração de Lígia com os seus pares colaborou para o seu processo de auto-aceitação, aliada a quebra do seu próprio silêncio que permitiu a esta professora

reconhecer-se e identificar-se com a sua condição étnica de mulher negra e o desafio de não se manter passiva diante das situações de racismo vivenciadas.

O termo racismo, várias vezes utilizado nesse trabalho, é derivado, como se pode perceber, do termo raça. Segundo Munanga (2009, p.4) “se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis.”, assim, o contra-argumento de que a ciência deslegitimou, negou a existência de raças não dissolveu a ideia de raça impregnada culturalmente no imaginário social, desta forma, as relações sociais são constituídas com base na hierarquia racial: a superioridade e dominação da etnia branca sobre a etnia negra.

Guimarães (1999, p. 147), por outro lado, faz uma análise conceitual do termo raça com base na perspectiva sociológica argumentando que o vocábulo raça designa: “uma forma de identidade social do povo negro, desde que concebido sociologicamente e em contraponto a noção errônea de raça biológica, que fundamenta as práticas de discriminação.”

O que para o Munanga (2009) evidencia exclusão, para Guimarães (1999) reforça a ideia de identidade e de pertencimento. Neste mesmo contexto, a ideia de afirmação étnica afro-brasileira pautada na utilização ideológica da palavra raça proposta por Guimarães (1999), é expressa por Munanga (2009, p. 07) na condição de negritude:

*A negritude* é ou identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros (...) a *negritude* deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas.

A questão relacionada à formação identitária negra, ou como Munanga (1999, p.7) especifica sobre a subjetividade do conceito de negritude, está atrelada a “tomada de consciência de uma condição histórica”. Esse processo pressupõe o resgate da identidade coletiva. Ainda que o termo raça interpele uma conceituação em desuso, enuncia as diferenças e desigualdades que dividem a diáspora afro-brasileira da camada social mais favorecida, o segmento populacional branco.

A partir da releitura da obra de Munanga (1999), “Negritude, usos e sentidos”, refleti sobre o discurso vazio que pode trazer um empoderamento marcado pela “ausência” de caráter histórico, neste caso pseudo-empoderamento. Empoderar-se implica em uma consciência que parte do individual mas que tem a permanente preocupação em transitar

pelo coletivo, a ideia de negritude pode ser compreendida como uma mobilização coletiva provida de senso crítico-reflexivo, desta forma há uma relação direta entre negritude e contextualização histórica: o conhecimento do passado caracterizado pelo regime escravista para o enfrentamento de questões presentes, como a desigualdade e a discriminação racial. Atentei-me a este aspecto com base na relevante necessidade da consciência histórica. Entretanto, esta mesma consciência implica em sair de um discurso naturalizado, sair de um estado de alienação étnica que superioriza a branquitude, para tomar conhecimento das atrocidades que a história eurocêntrica ideologicamente faz questão de não contar. Uma omissão que silencia, oprime, perpetua e potencializa o racismo, naturalizando, desta forma, uma construção hierárquica étnica baseada no modelo ideal de superioridade branca.

Este mesmo processo de naturalização do modelo étnico considerado ideal, opera para o mecanismo denominado por Camargo e Ferreira como (2011, p.379) “retroalimentação do racismo”, processo usualmente fundamentado como fator resultante da dificuldade do negro auto-afirmar-se, onde este culpabiliza-se pelas adversidades as quais está sujeito.

Desta forma, segundo Camargo e Ferreira (2011, p.379), o processo de “retroalimentação do racismo” viabiliza as desigualdades étnico-raciais, conferindo à população afro-brasileira, comparando à população branca, a ausência de equidade no que concerne as oportunidades educacionais, no mercado de trabalho, dentre outras.

O perfil étnico estético aceito socialmente é o branco. Há inclusive locais hegemonicamente demarcados em que a prática do racismo é estruturalmente perpetuada, como pontuam Camargo e Ferreira (2011, p.375): “a família, a escola e o trabalho são espaços em que o preconceito racial se retroalimenta”. Posso com base nesta afirmação realizada por estes dois estudiosos, compreender especificamente o processo em que a minha mãe retroalimentou por tantas vezes o racismo, quando depreciou a sua própria identidade de mulher negra, e buscou subterfúgios e estratégias para mascarar a minha. Contudo a entrada na universidade viabilizou-me a auto reflexão e o rompimento do silêncio acerca da minha etnicidade: o descobrir-se negra representou a deslegitimação tanto dos subterfúgios, quanto das estratégias adotadas pela minha mãe para negar as nossas negritudes.

## **1.2 Protagonismo e escolarização do segmento afro-brasileiro: considerações sobre uma luta histórica**

No processo de estruturação do aporte teórico para a realização desta pesquisa, especificamente na construção deste capítulo, destaco a leitura do artigo “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”, escrito por Mariléia dos Santos Cruz, professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão que realiza estudos voltados à história da educação dos negros no século XIX. Esta tece uma crítica historiográfica ao eurocentrismo evidenciando a problemática sobre ausência da história da educação do negro nos livros didáticos de história e na disciplina obrigatória do curso de pedagogia: História da Educação Brasileira. Para sublinhar a necessidade de historicizar o processo de escolarização da população negra brasileira, destaco a seguinte reflexão de Cruz (2005), que infere a necessidade veemente de pesquisar sobre o negro que também é sujeito histórico, ator social no contexto educacional brasileiro:

O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por este grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p.23)

Desta forma, apresentar uma análise sobre a formação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), sem contemplar aspectos pertinentes ao processo de escolarização do negro no Brasil, assim como algumas considerações sobre o movimento negro, consistiria em ratificar o continuísmo do caráter hegemônico da história eurocêntrica.

Além dos conhecimentos produzidos sob o tripé ensino, pesquisa e extensão, ainda considero a possibilidade de visualizar os NEABs de forma analogicamente histórica, quando os comparo aos quilombos, ou seja, vejo ambos como locais de resistência política, ideológica e cultural da população negra. Os NEABs podem ser considerados quilombos intelectuais. A implantação destes espaços nas universidades confere aos mesmos, práticas e ações possibilitadoras de uma educação antirracista na formação identitária de estudantes

negros ingressantes no ensino superior. Demarcam este ingresso, visto que direta e indiretamente articulam ações que corroboram para a garantia de legitimidade ao acesso e permanência dos estudantes de origem étnica afro-brasileira, por conseguinte, no que se refere ao processo histórico de escolarização do negro no Brasil, a presença de um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro pode ser considerada uma conquista histórica da pauta de lutas pela educação antirracista e que deveras valoriza a pluralidade étnica existente no Brasil.

Portanto, antes de adentrar as pesquisas que abordam as questões relacionadas ao movimento negro no Brasil, assim como a subsequente formação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros nas instituições de ensino superior, é pertinente e necessário apresentar considerações acerca do processo de escolarização do negro no Brasil, pois a história da escolarização do negro no Brasil, a constituição do Movimento Negro e a formação dos NEABs estão relacionados de forma intrínseca, o que será verificado ao longo deste capítulo.

No período do Império, mesmo com a precária disponibilidade de recursos, havia entre a população negra a sumária preocupação em ter acesso ao saber formal. O caráter desta preocupação é enfatizado com o destaque à escola criada pelo negro Cosme, em 1838, no Quilombo da Fazenda da Lagoa-Amarela, no Estado do Maranhão, para ensinar aos escravos aquilombados, o letramento e a escrita: “os escravos tiveram liberdade de instrução, a partir do ano em que entrou em vigor a Lei do Ventre Livre, 17 anos antes da libertação da escravatura brasileira” (CRUZ, 2005, p.29). A mobilização do segmento negro no Brasil é embrionária da resistência ainda no período colonial.

Ainda delineando aspectos relacionados ao processo de escolarização do segmento negro no Brasil, em 1854 o decreto 1.331-A instituía a obrigatoriedade da escola primária para as crianças maiores de 07 anos, entretanto como bem sublinham Silva e Araújo (2005, p.71), este decreto legitima a “ideologia da interdição”, visto que crianças negras não eram admitidas nesses espaços escolares; além disso não havia também previsão para instrução de adultos.

Em um cenário brasileiro marcado pela ausência de discussão sobre políticas públicas no período de transição do Império para a República, as escolas públicas para negros foram fundadas pelos próprios negros: “Em 1902, o professor negro, Francisco José de Oliveira, criou o colégio São Benedito para alfabetizar os filhos dos negros e mulatos” (DOMINGUES, 2008, p.4)

Florestan Fernandes em sua obra “O significado do protesto negro” reitera inúmeras vezes a necessidade do negro brasileiro promover uma “segunda abolição”. Todavia o árduo processo de luta e resistência do segmento negro implicou a transposição de outros obstáculos, a começar pela ideologia da “interdição à educação”.

Como bem sublinha Silva e Araújo (2005), o sistema opressor desenvolvido e administrado pela classe dominante, utiliza-se do “mecanismo de controle” de acesso à educação com a perspectiva de também limitar a ascensão intelectual. Manter o negro imerso em uma conjuntura silenciada baseada na espoliação, serviria como garantia de manutenção do *status quo* da classe dominante:

Estas barreiras, isoladas ou em conjunto, reduziam as oportunidades de integração dos negros recém-egressos do cativeiro à sociedade de classes, posicionando-os à margem dos processos econômicos e políticos em questão. Neste contexto, nitidamente hostil ao negro, era natural que as concepções educacionais também fossem orientadas por ideologias discriminatórias (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 66)

Por outro lado, no que tange às modificações estruturais ao acesso escolar, com evidentes “oportunidades escolares” direcionadas ao segmento negro, é pertinente destacar o que “produziu” o desenvolvimento industrial no final do século XIX, no que diz respeito as modificações na estrutura educacional, ainda que mediante interesses que claramente estavam voltados a suprir o *déficit* de mão de obra, a população negra passa a ter acesso à escola. O desenvolvimento industrial intensificou a expansão e o acesso ao ensino popular e profissionalizante. Cabe ainda lembrar que estas mesmas escolas, não de forma generalizada, promoveram a escolarização superior de uma pequena parcela da população negra. A partir do êxito “obtido” por meio da formação superior, em São Paulo é formada “uma nova classe social independente e intelectualizada” (SILVA e ARAÚJO, 2005, p.73).

Por meio da mobilização deste novo segmento negro intelectualizado, uma nova resistência é formada e são concretizadas as primeiras reivindicações sociais. Saliento a particularidade destas reivindicações serem posteriores à abolição, marcando a resistência e o ressurgimento da mobilização da população negra no Brasil. Destaco a essência do termo “ressurgimento”, pelos esclarecimentos proporcionados, dentre outras, pelas leituras dos artigos “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”, escrito por Mariléia dos Santos Cruz e “Da interdição escolar as ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas”, escrito por Geraldo da



Silva e Márcia Araújo. Os artigos reforçam, sobretudo, a ideia de que os movimentos não foram posteriores à Abolição da Escravidão.

Mesmo que sejam diferentes os contextos históricos e portanto as temporalidades dos acontecimentos, o ator social é o mesmo: o negro brasileiro inserido em um contexto de espoliação lutando e reivindicando o seu lugar de direito na desigual sociedade brasileira.

Contudo, mesmo verificando a persistência e mobilização do negro em inserir-se no processo escolar, a existência de desigualdades neste processo de escolarização estrutura-se nas mesmas bases em que estrutura-se o racismo no Brasil, introjetando no negro e para o negro o seu devido “lugar de negro”. Em outras palavras, o conceito de “interpelação” *de* Althusser (*apud* Woodward, 1997, p.60) agrega de forma acentuada esta premissa para compreender o “lugar de negro”: “o sujeito se reconhece com uma determinada identidade, arregimenta esta identidade para ocupar a sua posição como sujeito pertencente à um conjunto”. Entendo que no caso do negro ocorre um pseudo pertencimento, considerando a posição estruturada historicamente na sociedade de subalternização e subserviência.

Para de algum modo ter direito ao “seu lugar” na sociedade, seguindo a lógica do pensamento de Althusser, o negro precisou “admitir” ainda que de forma sutil e subjetiva, que a sua cultura, em comparação a cultura da etnia branca, era invariavelmente inferior, e assim, “ser aceito” quando adotasse os preceitos que fundamentam o ideal de branquitude (SANTOS, 1990; HALL, 1997). Althusser, com o seu conceito de “interpelação”, induz invariavelmente à aceitação passiva, à subserviência, à subalternização; assimilar e acomodar o conceito de Althusser como “algo pronto”, para nós negros, seria negar cegamente a nossa cultura, ancestralidade e a nossa diáspora que, permanentemente precisam auto-afirmar-se.

No que se refere ao contexto histórico educacional do início do período industrial, Brasil República, final do século XIX, a base fundamental das reivindicações objetivava e argumentava que a educação seria a principal via de reconhecimento e ascensão social do negro; nas palavras de Silva e Araújo (2005, p.73): “reivindicavam a igualdade de direitos e uma educação ampla que propiciasse aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes a participação nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos em curso”.

Como produto resultante das oportunidades escolares e consequente ascendência da população negra, em 1931 é fundada a Frente Negra Brasileira (FNB)<sup>14</sup>, que potencializa e amplia o movimento negro em São Paulo, além de expandir-se para outros estados como Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Segundo Domingues (2008, p. 7-8),

O maior e mais importante departamento da FNB foi o de Instrução, também chamado de Departamento de Cultura ou Intelectual (...). A educação era vista muitas vezes como a principal arma na “cruzada” contra o preconceito de cor. A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo.

Uma característica da FNB que deve ser sublinhada, era o incentivo e valorização da educação. Escolas foram implantadas pela FNB que, ao contrário do que afirma Fernandes (1989), de que o negro intelectualizado “segregou-se” do seu segmento, os professores que lecionavam nas escolas implantadas pela FNB, estavam cursando, ou já haviam se formado no ensino superior.

A FNB se caracterizava por reivindicações respaldadas em consciência social, política e de luta contra a discriminação racial e o legado de espoliação “proporcionado” pela sociedade escravista. A FNB representou pelo seu aporte organizacional caracteristicamente um movimento social, pois evocou um coletivo de pessoas, além de atender aos três princípios, que de acordo com Wieviorka (1988, p.12), “caracterizam essencialmente os movimentos sociais: oposição (contra quem se luta); identidade (especifica a quem representa); totalidade (valores sociais defendidos)”. A FNB foi um movimento social contra a privilegiada elite branca brasileira; representou a população negra brasileira; defendeu a igualdade de direitos nos parâmetros políticos, econômicos, culturais e sociais.

Foram adotadas medidas que vislumbravam, principalmente, transformações na conjuntura educacional, no que diz respeito ao direito dos indivíduos negros brasileiros ao acesso à educação. No discurso dos líderes fretenegrinos, a educação era a temática central, pois “Além da integração e ascensão social do indivíduo na sociedade, ela possibilitaria a eliminação do preconceito e, no limite, garantiria as condições para o exercício da cidadania plena” (DOMINGUES, 2008, p.16). A educação era compreendida

---

14 Fundada em São Paulo por intelectuais negros, a Frente Negra Brasileira (FNB), foi um importante expoente do movimento negro no Brasil (DOMINGUES, 2008; MELLO, 1988).

como uma via fundamental de mudança no contexto social do negro brasileiro, marcado pela espoliação. Assim, a FNB

desenvolveu – ou planejou desenvolver – várias ações concretas de combate às deficiências educacionais e culturais do meio negro, criando o curso de alfabetização, de complemento cultural – chamado curso de “Formação Social” - e uma escola que oferecia o equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental (DOMINGUES, 2008, p. 16)

Atenta aos dados populacionais de 1931, em que a população brasileira era composta de 40 milhões de habitantes, e de que a FNB “Segundo depoimento de um dos seus participantes, entre alguns que ainda vivem, a FNB chegou a congregar mais de 200 mil negros” (MELLO; SILVA, 1988, p. 69). Faço uso da tão mencionada expressão de Fernandes (1989) para afirmar que a FNB foi uma “emancipação coletiva” e destaco algumas das controvérsias em torno da FNB no trabalho de Fernandes (1989) e nos trabalhos de Mello (1988) e Domingues (2008)

A principal controvérsia resulta da ausência de dados numéricos sobre a FNB na obra de Fernandes. Quando utilizo a expressão dados numéricos refiro-me aos mais de 200 mil negros que congregaram a FNB citados por Mello & Silva (1988) em levantamento numérico de 1931. Ressalto que a obra de Florestan Fernandes data de 1989 evidencia ausência de um olhar aproximado no que se refere às questões relacionadas ao movimento protagonizado pelo negro brasileiro.

Desta forma, evidencio que o esforço, ainda que iniciante e tímido, de esboçar um histórico sobre os primórdios dos NEABs, teria a sua completude vulnerabilizada, caso as mobilizações negras brasileiras não estivessem presentes no cenário que compõe esta pesquisa.

Além da FNB, destaco o protagonismo do Grupo Palmares<sup>15</sup>, que posteriormente se transformaria no Movimento Negro Unificado (MNU) que desde a sua formação tem como ponto de partida o questionamento e a reflexão acerca da data histórica de 20 de novembro de 1695, data da morte de Zumbi dos Palmares. Os intelectuais do Grupo Palmares atribuíram ao 13 de maio a compreensão ideológica de pseudo liberdade ao povo negro, justificando que a data em questão elucida e representa um movimento de interesse da elite branca brasileira em garantir a manutenção dos próprios privilégios quando sugere que a

---

15 Grupo fundado por intelectuais negros em 1971, em Porto Alegre-RS, com o objetivo de desenvolver um espaço para estudos, artes, literatura e teatro, com abordagens voltadas à temática negra.

assinatura de uma lei abolindo o regime escravocrata da sociedade brasileira, “corrigiria” o rótulo de país com sistema econômico “arcaico”.

Com relação as primeiras atividades intelectuais realizadas no encontro do Grupo Palmares, foi organizada a leitura coletiva do livro do português Ernesto Ennes: “As guerras nos Palmares”. O grupo empenhou-se inicialmente em pesquisar a disponibilidade de fontes relacionadas ao herói negro, com um interesse central de promover reflexões e acessos à história da presença do negro no cenário brasileiro, contadas a partir de pesquisas mais aprofundadas. Reunir uma considerável quantidade de fatos relacionados ao Quilombo dos Palmares representaria posteriormente questionamentos acerca da representação e concomitantemente da identificação da população negra brasileira com os ancestrais, um passado que precisava ser visitado, para que paulatinamente fosse compreendida a necessidade de uma mobilização desta mesma população.

Em 1978 é lançado o manifesto nacional pelo Movimento Negro Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Deste manifesto tem origem o MNU, que configura-se em uma “ampliação” do Grupo Palmares.

A respeito do MNU é conveniente acrescentar que este foi ancorado intelectualmente a partir da visibilidade das publicações de escritores negros na imprensa paulista que lançam em São Paulo em 1978 o primeiro número do “Cadernos Negros”<sup>16</sup>.

Inicialmente denominado MNUCDR, o movimento despontou a partir de dois acontecimentos: a discriminação a quatro atletas negros no Clube Tietê e a morte do operário negro Robson Silveira da Luz, preso e torturado até a morte em uma feira livre de Guaianases (SP) falsamente acusado de roubo. Estes fatos repercutiram e alavancaram o surgimento do MNUCDR com o objetivo de notificar qualquer modalidade de prática racista e estruturar em caráter de mobilização a comunidade negra.

É contrastante observar que o período de surgimento do MNU, em 1978, se deu no auge do período militar no Brasil, época em que a propaganda disseminada pelo governo era de que no país havia democracia racial.

---

16 Com o seu primeiro lançamento realizado em 1978, mesmo período de surgimento do MNU, a série composta de coletânea de poemas: Cadernos Negros, marca a presença intelectual negra no cenário literário brasileiro, poetas negros instrumentalizaram por meio desta série a divulgação de suas produções. A série Cadernos Negros projetava por meio da literatura instigar reflexões críticas no que diz respeito à figura do negro no Brasil: mão de obra subalternizada, objeto sexual, dentre outros esteriótipos depreciativos.

Em contrapartida à discrepância e contrariedade deste contexto político e social no Brasil, vem à tona a mobilização alicerçada e organizada pelo MNU, articulado e instrumentalizado a partir das duas denúncias anteriormente mencionadas. O movimento que tem início em São Paulo, toma uma proporção de nível nacional da união de militantes de São Paulo e Rio de Janeiro, além de adesões de apoio de estados como Bahia, Pernambuco, Pará, Rio Grande do Sul entre outros.

Segue abaixo a “Carta Aberta”: instrumento da primeira manifestação do Movimento Negro Unificado, em 18 de julho de 1978:

Hoje estamos nas ruas numa campanha de denúncia! Campanha contra a discriminação racial, contra a pressão policial, contra o desemprego, o subemprego e a marginalização. Estamos nas ruas para denunciar as péssimas condições de vida da Comunidade Negra. Hoje é um dia histórico. Um novo dia começa a surgir para o negro! Estamos saindo das salas de reuniões, das salas de conferências e estamos indo para as ruas. Um novo passo foi dado contra o racismo (MELLO; SILVA, 1988, p.8)

Dentre os significativos aspectos relacionados ao processo de formação do MNU e que foi igualmente realçado como pauta nas discussões das reuniões do Grupo Palmares, trata-se do questionamento e ponderação do histórico 13 de maio de 1888. Tanto o Grupo Palmares quanto o MNU argumentavam veementemente que este marco histórico não representou de fato garantia de direitos sociais e políticos ao povo negro brasileiro. Como bem sublinha Mattos (2006, p.2):

A imagem da princesinha branca, libertando por decreto escravos submissos e bem tratados, que durante décadas se difundiu nos livros didáticos brasileiros, passou-se a opor a imagem de um sistema cruel e violento, ao qual o escravo negro resistia, especialmente pela fuga e formação de quilombos.

Após a abolição da escravatura no Brasil, o processo de espoliação mostra a sua face de forma ainda mais exacerbada. O negro livre tem a sua mão de obra “substituída” pela mão de obra do branco estrangeiro, o que reforça o processo histórico de marginalização e exclusão da população brasileira afrodescendente.

Ao esboçar estas considerações a respeito de algumas mobilizações protagonizadas pela população afro-brasileira, pondero com relação a pretensão comumente objetivada de forma central por estes movimentos: a convicção de que a educação é a ferramenta primordial para a desconstrução da lógica social pautada na desigualdade. A esse respeito, Santana (1988, p.14) professora e integrante do MNU, pontua a atitude das mulheres, em sua maioria professoras, que fizeram parte do MNU:

As mulheres apresentaram, na época, uma proposta concreta de atuação na área da educação para alfabetizar adultos pelo método Paulo Freire (...) Nós tínhamos consciência de que éramos capazes. Que era através da educação que poderíamos fazer alguma coisa devido à nossa experiência anterior profissional

A respeito da colocação de Santana (1988), convém observar a questão da conscientização sobre a necessidade do acesso à educação, e o quanto este mesmo acesso pode representar o rompimento de moldes sociais preestabelecidos, em que a desigualdade social é sustentada pelos processos de exclusão social, um destes trata-se da exclusão educacional. O acesso à educação pode ser uma via capaz de oportunizar transformações sociais.

### **1.3 O movimento dos pré-vestibulares**

Como já mencionei na seção anterior, a aplicabilidade das ações afirmativas no âmbito do ensino superior foi efetuada por meio do sistema de cotas. Cabe entretanto para a composição deste capítulo, precisamente nesta seção, acrescentar algumas considerações acerca de uma iniciativa militante: o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC).

Com base na convicção de transformação social por meio da educação, uma experiência expressiva e com caráter de movimento social emerge e é disseminada: o PVNC. Criado em 1993 no Rio de Janeiro, por Frei Davi dos Santos<sup>17</sup>, líder comunitário que fundou também com o apoio de agentes pastorais o Educafro, Cursinho Pré-Vestibular destinado a negros carentes. Frei Davi atribuía o empobrecimento da população negra à dificuldade na formação escolar. Para melhor compreender este movimento, Santos (2004, p.2), especifica sobre o seu funcionamento:

Como funciona o PVNC? Os núcleos funcionam unicamente através do trabalho voluntário, contando com a colaboração dos próprios alunos, dos professores e de pessoas da comunidade para a manutenção de uma infraestrutura mínima. Caracteriza-se como movimento social, por seus objetivos e estratégias de trabalho. Propõe-se a lutar contra qualquer forma de racismo e exclusão social.

---

<sup>17</sup> Padre mineiro, articulou mobilizações de luta contra o racismo no núcleo da igreja católica, destacando-se por ser um dos fundadores da Pastoral do Negro: instituída em 1970 com o objetivo de atender à população carente.

O que conferiu ao PVNC a característica de movimento social foi justamente a sua finalidade em não limitar-se somente a mera transferência de conhecimentos necessários para a aprovação no vestibular, mas também a eminente preocupação voltada à questão do fortalecimento da autoestima do estudante negro, que por ser negro é vítima do processo histórico de exclusão. Desta forma, o PVNC constitui uma modalidade de resistência à estruturada lógica social que naturaliza o processo de exclusão do segmento populacional afro-brasileiro.

Destaca-se no PVNC um diferencial em sua grade de disciplinas, além de trabalhar com as disciplinas que atendem as exigências conteudistas do vestibular, o cursinho comunitário com a intenção de complementar, agregar a crítica reflexiva a respeito das condições ao qual está inserida a população negra na sociedade brasileira, oferece também a disciplina “cultura e cidadania”, esta caracteriza-se pela proposta de reflexão sobre o que vem a ser cidadão, usufruir de direitos, mas também estar ciente dos deveres que lhes são atribuídos enquanto cidadão.

Uma outra característica deste movimento social que gostaria de apresentar aqui é referente a diversidade de alunos que se agregam nos espaços das salas de aula do PVNC, saliento ainda que não há uma imposição, ou pré-requisito exigindo que os alunos ingressantes nestes cursinhos sejam militantes, ainda que a constituição destes espaços tenha sido derivada de atividades militantes. Maggie (2001, p.197) embasa esta discussão:

Longe de tentar impor no acesso ao curso, um tipo de estudante já militante, o PVNC atrai pessoas com concepções diversas sobre cor, identidade étnica, desigualdade, exclusão, política etc. Assim, convivem estudantes que se autodefinem como negros e pertencem a segmentos variados dos movimentos negros, a movimentos de bairro ou a outros movimentos sociais e estudantes que não lhes pertencem, alguns dos quais se autotransformam como *flicts*<sup>18</sup>

Entretanto, Maggie (2001) trata com uma certa cautela esta mesma diversidade de alunos que compõem o PVNC. Este cuidado pode ser verificado a partir da comparatividade histórica, onde a autora apresenta uma abordagem reflexiva sobre um seleto grupo de negros que no século passado conseguiu ingressar no ensino superior, relacionando este ingresso à herança educacional do qual este distinto grupo teve acesso.

---

18 Termo utilizado a partir de um livro infantil do escritor Ziraldo. Nesta obra é narrada a história de um menino que não identifica-se com nenhuma cor, e por isso inventa a cor *flicts*, que significa: cor inexistente ou todas as cores simultaneamente.

Luíz da Gama, líder abolicionista brasileiro, filho de fidalgo português e negra livre é citado por Maggie (2001) para contextualizar este grupo provido de herança educacional.

Em contrapartida, os alunos do PVCN entrevistados por Maggie (2001) afirmaram serem os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior, são portanto segundo a autora desprovidos de herança educacional. Uma das principais preocupações que compõem a base ideológica do movimento social PVNC trata-se justamente de viabilizar o rompimento da estrutura educacional que hegemonicamente seleciona e exclui. A seguir apresento considerações de Maggie (2001, p.197) sobre o seletivo grupo de negros munidos de herança educacional:

(...) jovens mulatos brasileiros – alguns deles filhos bastardos dos patriarcas – tornaram-se bacharéis, tendo se formado em Lisboa, Porto, Coimbra, Paris ou Londres. Ao voltar para o país, esses mulatos que ascenderam socialmente formaram o que ficou conhecido como “governo dos bacharéis”

Os ingressantes do PVNC aspiram uma vaga na universidade sem a “necessidade” de atravessar o atlântico, mas atravessar outra barreira secularmente instituída, a da desigualdade social reinterpretada por Guimarães (2003, p.248) como desigualdade racial: “Os novos bacharéis deste final de século não estão fazendo viagens transatlânticas, mas navegam por águas não menos turbulentas: saem dos bairros da periferia para chegar às universidades ” (MAGGIE, 2001, p.198).

Bem sublinhada por Maggie (2001, p.198), a expressão que pretende ser comparativa: “navegam por águas não menos turbulentas”, com base em minha leitura e interpretação, denota o racismo velado e estruturado que simultaneamente silencia e perpetua as próprias práticas e com isso demarca os lugares sociais a serem ocupados com base na raça e na classe social. Deste modo, o mecanismo contra-hegemônico de sair da periferia sintetiza o movimento romper com os valores construídos historicamente na sociedade brasileira.

De modo peculiar e complementar, o PVNC não centraliza um grupo específico. A proposta inovadora pauta-se justamente na intenção de não promover a segregação de um grupo específico: a população afrodescendente. Entretanto embora agregue outras etnias, não abandona o grupo primordial do qual este movimento social está voltado: a população afro-brasileira.

Assim o PVNC não compromete o seu principal objetivo, o seu cerne: a mobilização e articulação em prol da entrada do negro na universidade. Embora agregue classes pela



sua semelhança de menos favorecidas, não desestrutura a base do movimento. Maggie (2001,p.199) especifica a sigla PVNC:

A opção por um universalismo que não exclua a preocupação com um grupo social específico – os negros – é uma das possíveis formas positivas de construir canais para viabilizar a ascensão social de parcelas “carentes” de nossa juventude, não necessariamente identificadas por uma origem étnica comum.

Além de universalista o PVNC tem a característica de ser autossuficiente, ou seja, indefere subsídios. Há, entretanto, no cerne do movimento, tensões direcionadas à questão da universalidade: a abrangência à carentes, como especifica a própria sigla, porém estes são etnicamente identificados como brancos. As tensões reverberam no sentido dos militantes que se autodefinem como negros atribuírem as desigualdades sociais essencialmente ao critério raça, problematizando e questionando desta forma a presença dos alunos brancos nestes cursinhos comunitários:

(...) a tensão é grande no seio do movimento. Muitos dos seus participantes se identificam com a racialização da questão, a ideia de conscientização da “raça” do “tornar-se negro”, mas até agora tem prevalecido a posição que prefere ficar “entre negros e carentes”. Esta tensão se mantém desde a fundação do movimento e não se faz sem conflitos (MAGGIE, 2001, p.202)

Todavia estes cursos comunitários encontram-se inseridos em uma espécie de bifurcação: por serem de iniciativa militante não alcançam dimensões semelhantes as que alcançam as políticas públicas. Não obstante, a integração de carentes de outras etnias desvitaliza o processo de pleitear políticas de ações afirmativas para os denominados grupos *target*<sup>19</sup>.

O que evidentemente não deixa de ser uma estratégia, tendo em vista que o movimento de aproximação que se realiza nas salas de aula desses espaços, tanto demarca quanto especifica o grupo mais desfavorecido:

Este emaranhado de relações por contiguidade está na raiz da dificuldade do Estado brasileiro em implementar políticas especialmente desenhadas para grupos target (...) Os participantes do movimento não são menos “conscientes” da oposição e da desigualdade: utilizam o idioma mais próximo do senso comum e que fala deste outro lado da moeda, que é o da complementaridade e da contiguidade. Diferentemente de muitos movimentos que apostam hoje na oposição ou no enfrentamento, utilizando-se do conceito de raça para combater o

---

19 Termo utilizado para caracterizar um público específico ao qual estão direcionados um produto ou um serviço. Para contextualizar: o sistema de cotas implementado nas universidades públicas para a população negra, parda ou indígena, caracteriza-se como *target*: alvo.

racismo, o PVCN aposta naquilo que aproxima apesar de falar no que desiguala (MAGGIE, 2001, p.200)

Logo, a essência universalista do PVNC amplia a visibilidade das desigualdades quando aproxima os diferentes grupos de indivíduos, que indistintamente estão inseridos no processo de desigualdade instalado em camadas específicas da sociedade.

A reflexão que cabe aqui, derivada da leitura sobre o movimento PVNC, consiste na seguinte percepção: a viabilidade de ruptura das desigualdades raciais e sociais pode ser fomentada a partir da ampliação do acesso à educação, especificamente à educação superior, um dos escopos deste trabalho. Negros e carentes ocupando cadeiras universitárias, um acesso visivelmente negado por questões de cunho ideológico e manutenção de um *status quo*.

Além do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) outras iniciativas com objetivo semelhante de promover equidade no acesso ao ensino superior foram instituídas., inclusive anterior ao PVNC. É o caso dos Pré-Vestibulares Populares (PVPs)<sup>20</sup>.

Com o objetivo de estabelecer uma ordem cronológica destas iniciativas emancipacionistas socioeducacionais, apresento primeiramente o Projeto para Trabalhadores. Em 1986 a Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e o Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SINTUFRJ) fundam o Projeto para Trabalhadores, designado tanto aos trabalhadores sindicalizados quanto aos moradores das comunidades populares.

Este Projeto foi caracterizado pela sua constituição em três principais eixos: o curso pré-vestibular, o curso de alfabetização e supletivo fundamental e médio, e o curso de formação sindical e cultural. Com relação ao terceiro eixo mencionado é pertinente destacar que este contempla uma característica comum aos PVPs:

(...) as propostas pedagógicas não tem como único objetivo a preparação para o vestibular. Na maioria dos PVPs há um eixo curricular denominado “cultura e cidadania”, nomação da disciplina obrigatória que privilegia um trabalho educativo voltado para o exercício da cidadania e este compreende a formação de uma consciência crítica frente aos problemas políticos, sociais e de discriminação racial no país (ZAGO, 2008, p.152)

Em outras palavras, o comprometimento dos PVPs transpõe o âmbito conteudista e executa uma importante finalidade que consiste em um de seus diferenciais que é a

---

20 Definição apresentada por Nadir Zago no artigo “Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas” (2008).

preocupação em viabilizar aos estudantes a construção de um olhar crítico e o exercício de uma consciência reflexiva tanto política quanto social.

Dando prosseguimento à apresentação de alguns PVPs, em 1992 é criada a Associação Mangueira Vestibulares (AMV) com o objetivo de atender aos estudantes da Comunidade do Morro da Mangueira, situada no município do Rio de Janeiro. Esta Associação preocupou-se objetivamente em oportunizar, como base fundamental nos PVPs, o caráter crítico-reflexivo e não limitar-se ao nível conteudista, característico dos cursos pré-vestibulares tradicionais:

Além das aulas ministradas regularmente, realizamos também algumas atividades extra-classe, para melhor entendimento das matérias ensinadas em sala de aula e para uma compreensão mais ampla da realidade por nossos membros. Dentre estas atividades, destacamos as que realizamos com mais frequência: o trabalho de campo na Floresta da Tijuca, onde subimos o parque e a mata ministrando aulas de Biologia, Geografia e Cidadania, dentre outras matérias; visita a um Acampamento\Assentamento do MST, onde vemos, de perto, a luta pela terra; ida às Atividades Culturais (filmes ou peças de teatro)<sup>21</sup>

A AMV procura contextualizar e também complementar o processo de preparação para o vestibular. Por meio de três eixos integrados ao ensino dos conteúdos: a visita a Floresta da Tijuca e ao acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além da realização de atividades culturais. A AMV viabiliza uma formação que se pretende transpor o nível conteudista, inserindo uma formação emancipacionista a partir da acessibilidade e problematização de questões sociais e culturais.

No mesmo ano de criação da AMV, 1992, foi instituído na Bahia um curso pré-vestibular destinado à estudantes negros, implantado pelo Instituto Cultural Beneficente Stive Biko<sup>22</sup>. Este curso teve como uma de suas principais fundamentações hostilizar o racismo e reforçar o empoderamento negro. Um dos eixos disciplinares deste curso, um diferencial, trata-se do aprofundamento acerca do conceito de identidade cultural.

O surgimento do Instituto Cultural Beneficente Stive Biko é oriundo de articulações entre estudantes e professores negros com o ideal de reforçar a luta contra a discriminação racial. Este Instituto caracteriza-se ainda por não ter nenhum tipo de vínculo político.

Aproveito para destacar uma particularidade do Instituto Cultural Beneficente Stive Biko que o diferencia dos demais PVPs. O curso é direcionado exclusivamente à

---

21 Fonte: <http://assmangueiravestibulares.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>

22 Líder Sul Africano, morto, durante o regime do apartheid.

estudantes negros de baixa renda, enquanto o PVNC e o AMV não utilizam este critério de seleção. O PVNC atende também ao grupo étnico branco socialmente desfavorecido, Maggie (2001, p.197) justifica tal amplitude que mobiliza o PVNC para além da questão racial:

O discurso dos participantes do Movimento do PVNC se volta para a questão dos direitos e da cidadania e enfatiza a necessidade de combate às péssimas condições de vida de amplas parcelas da sociedade brasileira. Falam sobre exclusão social e a caracterizam como aquela baseada em critérios sociais e não apenas raciais.

A AMV semelhantemente ao PVNC atende a todos da Comunidade do Morro da Mangueira sem pautar-se em critérios de categorizações étnicas. Há entretanto uma característica do Instituto Cultural Beneficente Stive Biko que o aproxima ideologicamente dos PVPs mencionados nesta seção: a eminente preocupação em oferecer um curso pré-vestibular que não seja pautado somente em elementos conteudistas, mas inserir uma discussão permanente que trate de questões como a cidadania e a pluralidade étnica e cultural. O Instituto Cultural Beneficente Stive Biko objetiva:

oferecer todas as disciplinas exigidas nos exames de vestibulares, o aluno recebe um curso de formação para a cidadania ministrado na disciplina CCN (Cidadania e Consciência Negra) a qual traz um diferencial extraordinário na preparação do estudante, na medida em que contribui para a elevação de sua autoestima através da valorização de sua ancestralidade e ampliação do seu conceito de cidadania <sup>23</sup>

As propostas similares dos PVPs de problematizar e contextualizar as relações étnico-raciais e oferecer uma base para a compreensão do conceito de cidadania e pluralismo étnico que constitui a sociedade brasileira, evidencia a preocupação acerca das desigualdades no acesso à educação. Os PVPs apresentados nesta seção, mesmo com as suas singularidades, partilham do mesmo anseio que é viabilizar a equidade no acesso ao ensino superior e empoderamento da população afro-brasileira.

#### **1.4 O negro no ensino superior**

---

23 Fonte: <http://www.stevebiko.org.br/projetos>

Com a finalidade de atribuir consistência histórica nesta seção, utilizo como referencial inicial o ano de 1988: centenário de abolição da escravidão e promulgação da nova Constituição, ano também em que os expoentes do Movimento Negro, do qual foi dedicada parte da seção anterior, direcionaram as suas pautas de reivindicações para o âmbito dos direitos civis.

Tendo em vista que o texto da nova Constituição: “tornou os preconceitos de raça ou de cor crime inafiançável. No entanto, passados poucos anos, já se fazia claro para esses militantes que a luta por direitos necessitava transpor os limites de combate aos crimes de racismo ” (GUIMARÃES, 2003, p. 248 e 249). A luta antirracista carecia de redefinições pelo fato das desigualdades da população negra para com a população branca manifestarem-se para além da discriminação racial.

O Movimento Negro passa nesse período que data de 1988, a reivindicar ações afirmativas, o que representou a reconfiguração de uma luta, antes pautada no enfrentamento do preconceito e da discriminação racial, passando então a compreender outras tensões promovidas pelas desigualdades sociais, onde estas referidas desigualdades ganham um novo sentido, uma nova nomenclatura mais específica: desigualdade racial.

Gostaria de, nesta oportunidade, acrescentar a esta discussão a diferença entre preconceito racial e discriminação racial. Camargo e Ferreira (2011, p.376) apresentam de forma sintetizada esta diferença que a priori é delineada de forma sutil:

O preconceito racial é considerado um julgamento de valor, construído culturalmente e destituído de base objetiva, que faz parte da classe de crenças desenvolvidas através da socialização. A discriminação racial seria, assim, a manifestação comportamental do preconceito (...) O preconceito racial, no Brasil, foi historicamente construído a partir da interação de dois grupos: o colonizador europeu que assumiu uma concepção de mundo considerada superior e que, em decorrência, estigmatizou outros grupos, nesse caso, os não brancos, caracterizando e qualidade inferior, crença que passou a ter a função de justificar a dominação sobre eles. À medida que os grupos dominados passam a compartilhar das crenças sobre si mesmos e se submetem à dominação, o processo passa a ser legitimado

Ou seja, a construção cultural do preconceito racial opera sob três bases: a tirania e o autoritarismo do dominador e o assujeitamento do dominado. Destaco ainda que este mesmo assujeitamento é oriundo do processo de alienação cultural ao qual o dominado é submetido, no caso específico deste estudo, o negro.

Dando prosseguimento às reivindicações do Movimento Negro, pautadas em demandas que diferem-se ao longo do tempo, estas, no ano de 1988 passam a incorporar as

ações afirmativas no bojo das reivindicações, é importante destacar a reconfiguração das demandas interpeladas pelo movimento, tendo em vista especificamente a ausência de equidade entre negros e brancos no acesso à educação, considerando que este estudo está pautado no acesso da população negra ao ensino superior.

Os integrantes do Movimento Negro além de enfatizarem a existência de discrepância no que se refere-se ao comparativo de qualidade entre a educação oferecida ao branco e a educação oferecida ao negro, observaram as reverberações insurgentes deste processo: as barreiras de desigualdades, compreendidas sob uma nova perspectiva, desigualdades raciais antes de serem sociais, a começar pelo acesso à educação.

No que confere às reconfigurações das demandas sociais do Movimento Negro, Guimarães (2003, p.249) sintetiza as especificidades destas:

Paulatinamente, portanto, voltaram-se essas organizações para o governo federal a demandar “ações afirmativas”, tais como o governo norte-americano adotara nos anos 60 e o governo sul-africano, de Nelson Mandela, passara a discutir. Essa demanda representou uma importante guinada na pauta de reivindicação dos negros brasileiros, dando início a uma era de luta contra as desigualdades sociais do país, vistas agora como “raciais”, independentemente do combate à discriminação e ao preconceito

É necessário destacar que o fato desta seção tratar da temática: acesso da população negra brasileira à universidade, a menção às ações afirmativas faz-se primordial para que se compreenda tanto o processo quanto a problemática que envolvem este acesso, considerando a correção de uma dívida histórica para com a população negra brasileira, a ação afirmativa no Brasil é arregimentada pela lei de cotas no acesso à universidade pública<sup>24</sup>.

De maneira ampliada e ao mesmo tempo objetiva Moehlecke (2002, p.203) sintetiza o que são políticas de ações afirmativas:

(...) ação reparatória\compensatória e\ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e\ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

Com base nesta descrição de Moehlecke (2002, p.203) sobre o que vem a ser ação afirmativa gostaria de fazer uma breve análise destacando a colocação da autora no que se

---

24 As experiências vanguardistas datam de 2002 nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, pela Lei 3.708, e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) pela resolução 196\2002. Através da lei e resolução aprovadas, foi designada a reserva de 50% das vagas do curso de graduação à alunos oriundos de escolas públicas, e 40% para negros e pardos.

refere “ao grupo visado e o contexto histórico e social”. Pondero que a utilização do termo *social* influencia a análise em seu contexto racial, sendo que este apresenta desníveis no que concerne à equidade de raças na sociedade brasileira. Quando faço uso do termo raça a intenção primordial é apontar um grupo especificamente espoliado, a população negra brasileira, que para reivindicar os próprios direitos precisou afirmar veementemente que na sociedade brasileira a categoria raça está diretamente relacionada à categoria classe.

Além disso faz-se necessário observar determinadas nuances do contexto histórico educacional ao qual a população afro-brasileira foi excluída do sistema educacional, com base na ideologia de interdição sublinhada por Silva e Araújo (SILVA e ARAÚJO, 2005, p.71). Em uma breve observação do panorama histórico educacional, temos o decreto 1.331-A de 1854 que instituiu a obrigatoriedade da escola primária para as crianças maiores de 07 anos, porém, crianças negras não eram admitidas nesses espaços escolares; além não haver prognóstico para instrução de adultos.

Deste modo, retomo a leitura da expressão inferida por Moehlecke (2002, p.203): “contexto histórico e social”, e formulo o seguinte questionamento: o tempo transcorrido entre o decreto 1.331-A e a lei 12.711\2012<sup>25</sup>, 158 anos, torna a ação afirmativa, ação reparatória ou discriminação positiva? Acredito tratar-se de discriminação positiva.

A interdição escolar direcionada às crianças negras em 1854, não sofre nenhuma alteração com a implementação das ações afirmativas. Porém, é necessário observar a importância das ações afirmativas, não como processo de reparação de dívida histórica para com nós afrodescendentes, mas como discriminação positiva para garantir por meio da legislação direitos anteriormente negados.

Em contrapartida existem posicionamentos contraditórios no tocante a adoção de ações afirmativas no Brasil. O que Guimarães (2003, p.263) vai denominar “apelo substantivo ou racional”, trata-se do discurso dos intelectuais conservadores que se opõem à implementação das ações afirmativas, argumentando que a miscigenação estrutura o mito da democracia racial:

Por isso, mesmo, um dos primeiros argumentos desses intelectuais é a relativa benignidade da situação racial brasileira, a sua particularidade e a “democracia racial” que vige entre nós, ainda que na forma de “mito”. Entre nós, alegam, não

---

25 Destinada a estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública, procedentes de famílias de baixa renda e auto declarados pretos, pardos e indígenas. Esta Lei de Cotas reserva 50% das vagas em universidades e institutos federais.

há apenas brancos e negros. Assim, no Brasil, haveria um impedimento de ordem prática contra a adoção de políticas que levam em conta a identidade racial dos indivíduos: não haveriam fronteiras raciais bem definidas no país (GUIMARÃES, 2003, p.263)

É possível observar as existentes divergências intelectuais no que se refere ao posicionamento contra as políticas de ações afirmativas apresentada acima por Guimarães (2003), trata-se de um mecanismo de apelo ao senso comum, utilizando para isso o sentido do “mito” que caracteriza a democracia racial. Algumas considerações sobre o mito da democracia racial já foram esboçadas na primeira seção deste capítulo.

O mito enrobustece o argumento da necessidade de fronteiras raciais bem definidas e fortalece o posicionamento dos intelectuais contra a implementação de ações afirmativas voltadas para o segmento populacional negro brasileiro.

Deste modo, o mito da democracia racial reforça e sedimenta a pseudo-ideologia do Brasil como país da diversidade, contraditoriamente expressa a resistência em conceber a universidade como um espaço que acolhe a diversidade. Na tentativa de contextualizar a oposição as ações afirmativas, especificamente ao sistema de cotas na universidade, apresento a seguir a declaração de Eunice Durham, ex-secretária de Política Educacional do Ministério da Educação, no governo Fernando Henrique: “A universidade não é prêmio para a injustiça passada. Não se repara injustiça premiando descendentes de quem foi vítima de injustiça”<sup>26</sup>.

Ao contrário do que explicita Durham (2003) em seu discurso contra o sistema de cotas para o acesso ao ensino superior, Silva (2003) considera a eminência de “outros” significados, do qual esta ação afirmativa faz-se pertinente e necessária, além de implicar em outras insurgências:

(...) um programa de ações afirmativas, de modo especial no que tange à meta de cotas para negros nas universidades, significa muito mais do que aumento de oportunidades de acesso ao ensino superior, significa também condições para realizar estudos com sucesso e, além disso, reconhecimento e valorização da cultura, história e dos conhecimentos produzidos pelos africanos de África, assim como pelos da diáspora (SILVA, 2003, p.51)

Nesta mesma argumentação em defesa do sistema de cotas, Silva (2003) é enfática ao rebater as críticas direcionadas à esta política pública, sobretudo no que diz respeito à

---

26 Fonte: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=83&lang=pt-br>



errônea concepção desta com se fosse uma espécie de “doação” ou “caridade” de oportunidade educacional, o que evidentemente deve ser mensurado como uma garantia para que a população afro-brasileira possa ter seu acesso à universidade viabilizado, e se institua democraticamente o acesso ao ensino superior: a diversidade étnica brasileira ocupando os bancos universitários.

O que Durham (2003) irá denominar à respeito do negro na universidade: “prêmio para a injustiça passada”. Silva (2003, p.47) contra argumenta, justificando não se tratar de “esmola”: “Entendem, tais críticos, que políticas de ações afirmativas dirigidas aos negros seriam como que esmolas e não aceitam que possam tratar-se de metas imprescindíveis para uma sociedade que não apenas se diz democrática, mas que se organiza para sê-lo”. E esta organização pontuada por Silva (2003) pauta-se especificamente na problemática do ingresso da população afro-brasileira no ensino superior.

Quando este ingresso ocorre, novas perspectivas, novos desenhos sociais têm possibilidades de serem redefinidos. Estereótipos desconstruídos, e o “lugar do negro” sofre o processo de estratificação social. A esfera social constituída historicamente com base no ideal de superioridade étnica branca é então (re)significada. O que provavelmente pode vir a explicar a resistência dos intelectuais que criticam a implementação do sistema de cotas, pode tratar-se do seguinte subterfúgio: a insegurança de ter o seu *status quo* ameaçado.

Dando sequência as reivindicações do Movimento Negro no que concerne as ações afirmativas, em 1995 foi organizada a Marcha Zumbi contra o Racismo<sup>27</sup>, destaco com base nos estudos de Moehlecke (2002, pgs. 205 e 206), uma das propostas reivindicadas pelo movimento, que contempla o cerne da discussão aqui problematizada:

No âmbito do Movimento Negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, representou um momento de maior aproximação e pressão em relação ao poder público. O esforço no sentido de pensar propostas de políticas públicas para a população negra pode ser observado no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, apresentado pelo movimento ao governo federal, e que inclui dentre outras sugestões: (...) desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta

---

27 Realizada no dia 20 de novembro de 1995 – Data marcada pelos 300 anos da morte de Zumbi – A Marcha mobilizou aproximadamente 30 mil pessoas, que reuniram-se em Brasília para reivindicar políticas públicas para a população negra.

É necessário destacar três desdobramentos ocorridos em 1996 provenientes das repercussões viabilizadas pela Marcha Zumbi. Saliento ainda oportunamente a importante relação, articulação e representatividade entre o Movimento Negro e as questões que permeiam o acesso da população afro-brasileira à universidade. A medida em que esta problemática foi tornando-se pauta permanente, novas ações foram implementadas, assim como canais de discussões foram emergindo. Quanto aos desdobramentos da Marcha Zumbi:

No dia 13 de maio de 1996, é lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos – PNDH – pela recém criada Secretaria de Direitos Humanos, que estabelece como objetivo, dentre outras coisas, desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (...) Em julho do mesmo ano temos a realização do seminário Ações Afirmativas: estratégias antidiscriminatórias?, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA -, e, em julho, o seminário internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos, promovido pelo Ministério da Justiça em Brasília (MOEHLECKE, 2002, p.207)

Com relação ao seminário internacional, inúmeros pesquisadores foram convidados, tanto brasileiros quanto americanos, além de um grande quantitativo de lideranças negras, o que evidentemente reforça a pretensão em alcançar mudanças significativas, especificamente no que compete ao acesso do negro à universidade.

Em uma tentativa despretensiosa de síntese, compreendi com base nas leituras de Guimarães (2003) e Moehlecke (2002) que as políticas de ações afirmativas assumem a sua aplicabilidade de acordo com o contexto social em que são inseridas: historicamente originadas nos Estados Unidos, estas políticas simbolizam a processo de luta e mobilização contra o regime do *apartheid*<sup>28</sup>. Já para a conjuntura social brasileira, as ações afirmativas são demandadas para reparação tanto da negligência quanto da espoliação resultante das mazelas produzidas por 358 anos de escravidão no Brasil.

---

28 Palavra de origem africana, significa: vidas separadas. Trata-se de uma política de segregação racial e territorial. Fundamentada com base na hierarquia étnica em que o segmento populacional branco por considerar-se superior, desenvolveu por meio de artefatos jurídicos mecanismos para legitimar a segregação racial.

## **CAPÍTULO 2**

### **OS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS: PERCURSOS**

Uma das intenções centrais deste capítulo é esboçar um panorama para compreender o processo de surgimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), localizados em Universidades Federais, pelo fato do núcleo em estudo pertencer a uma universidade federal, que é a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Ainda que a pesquisa em questão esteja pautada em um único NEAB, o Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEAFRO/UFRRJ), este é parte deste contexto e precisa ser compreendido como tal.

É profícuo acrescentar, ainda, que o conjunto formado pelos NEABs é denominado CONEABs (Consórcio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros), um modo de organizar e robustecer intelectualmente os núcleos. Em contexto semelhante e tempo histórico diferenciado, a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros surge em 1989 com os objetivos de promover a visibilidade e valorização do intelectual afro-brasileiro, bem como ampliar e incentivar a presença deste no âmbito acadêmico.

No que se refere ao processo de pesquisa sobre a historicização dos NEABs, um dos primeiros desafios encontrados pautou-se na questão da diversidade cronológica com relação ao surgimento destes núcleos, pois os mesmos foram implantados em períodos diferenciados, em outras palavras, o surgimento dos NEABs é caracterizado pela heterogeneidade temporal: foram implementados nas universidades federais brasileiras de acordo com as demandas específicas destas instituições, assim, em períodos que diferenciam-se entre si.

Na tentativa de efetuar um mapeamento dos NEABs pertencentes às universidades federais utilizei os seguintes subsídios produzidos sobre a temática no “I Catálogo da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as): Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros”. Elaborado em 2010, este catálogo projetou difundir o conjunto de NEABs

existentes em Institutos Federais, Universidades Federais, Universidades Estaduais e Centros Federais de Educação Tecnológica, porém são apresentados somente 24 núcleos.

Utilizei, ainda, uma dissertação intitulada: “Algumas contribuições para um Programa de Estudos Afro-Brasileiros”, produzida em 2007 por Andrea Rodrigues, orientada pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Esta dissertação teve como metodologia de pesquisa a realização de entrevistas com cinco estudantes negros da graduação em diferentes cursos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): Química, Biologia, Dança, Música e Jornalismo. A discussão abordada por esta dissertação apresenta ainda os NEABs como divulgadores de experiências em escolas de ensino básico e instituições de ensino superior, articuladores entre o sistema escolar e a universidade, órgãos responsáveis pela organização de estudos e produção de materiais que versam sobre a cultura afro-brasileira, assim como a diáspora africana e também os quilombos, promovendo assim, o resgate, a disseminação e a valorização destas referidas culturas.

Foi também subsídio para esta pesquisa o livro: “O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil – A experiência dos NEABs”, organizado por Santana, Coelho e Cardoso (2014). Esse livro apresenta relatos de experiências de sete NEABs localizados em diferentes estados do Brasil e vinculados a diferentes instituições: Universidades Federais e Estaduais; Centro Federal de Educação Tecnológica e Instituto Federal. O livro possui uma característica semelhante ao “I Catálogo da ABPN” por apresentar os núcleos de forma institucionalmente diversificada sem seguir uma padronização. Cabe destacar que tal perspectiva diferencia-se desta dissertação que analisará somente os núcleos das universidades federais.

Devido a escassez de literatura sobre os NEABs, realizei uma pesquisa para mapear os NEABs das universidades federais. O processo envolveu busca por páginas eletrônicas dos núcleos onde os referenciais iniciais foram os sites das universidades, ou seja, a primeira estratégia elaborada para realizar o mapeamento e verificar as existências e também as ausências destes espaços no âmbito das universidades federais.

Desta forma, foi possível ainda constatar que o dado sobre as existências dos núcleos pode ser disponibilizado de dois modos: as informações sobre os NEABs podem estar alocadas no site da universidade, ou ainda, este mesmo site informa a existência de uma página eletrônica específica do NEAB. Logo, o primeiro mecanismo do mapeamento

desta pesquisa foi a verificação nos sites das universidades federais e posteriormente nos sites dos NEABs, quando indicada a existência.

Assim, por meio de pesquisas nas páginas de cada núcleo, foram observadas as principais características, além da possibilidade de estabelecer comparativos entre o que se distingue e o que assemelha-se em cada um dos núcleos. Para isto a justificativa da necessidade de uma catalogação<sup>29</sup> completa. As páginas eletrônicas das universidades e dos sites específicos foram minuciosamente verificadas, e a partir deste primeiro procedimento foi possível constatar instituições que não tem NEAB; instituições que tem NEAB mas não tem página eletrônica; instituições que hospedam a página eletrônica em site institucional e instituições que hospedam a página em blog.

Considerando a existência de 63 universidades federais no Brasil<sup>30</sup>, o constatei no levantamento realizado que: 39 possuem NEABs, enquanto 24 não apresentam em sua página eletrônica nenhuma informação que possa constatar a existência desses órgãos<sup>31</sup>.

Deste modo, ao realizar uma revisão bibliográfica para a elaboração deste capítulo foi possível observar a quantidade limitada de estudos que abordem os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e, em especial aqueles localizados especificamente nas universidades federais.

Além da adversidade no que diz respeito ao aporte teórico escasso anteriormente relatada, convém ainda mencionar outro revés que vivenciei no processo de revisão de literatura para compreender o surgimento dos NEABs: a ausência de uma simetria cronológica no que se refere a implementação desses espaços. A partir desta constatação considerei ser necessário agregar a esta pesquisa elementos ou fatos que historicamente estejam de algum modo associados a implementação dos NEABs.

Nesta oportunidade destaco ainda que a busca por elementos que de algum modo subsidiem o processo de compreensão de surgimento dos NEABs foi criteriosamente selecionada para que o objetivo de contar um pouco da história destes núcleos, não fosse ofuscado.

Com o objetivo de contextualizar o processo de mapeamento dos NEABs, apresentarei na seção 2.2 deste capítulo, algumas considerações sobre estes territórios intelectuais afro-brasileiros. Ainda que seja exposta uma análise parcial dos núcleos com

---

29 Ver a tabela 1 completa nos anexos.

30 [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_universidades\\_federais\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_universidades_federais_do_Brasil)

31 Ver a tabela 1 sobre o mapeamento dos NEABs nos anexos.

base no conteúdo disponibilizado em acesso aberto, o meu esforço pautou-se, por um lado, no comprometimento em explicitar as características, as atividades realizadas, os engajamentos que em alguns aspectos diferenciam-se de núcleo para núcleo. Por outro lado, busquei identificar objetivos em comum como as contribuições para uma educação antirracista e que viabilize a discussão, a produção e a divulgação de estudos que debruçam-se sobre a história da cultura africana e afro-brasileira; a ampliação da aplicabilidade da Lei 10.639<sup>32</sup>; bem como o efetivo desenvolvimento de políticas públicas de promoção da igualdade racial e respeito a diversidade cultural.

Deste modo, neste estudo foi oportuno e pertinente empenhar-me na busca pelo histórico temporal de outros espaços de pesquisas afro-brasileiras, e deste modo compor este trabalho com esmero e buscar preencher lacunas. Destaco, ainda, o quanto a disseminação destes espaços confere visibilidade e potencial teórico à cultura afro-brasileira, fortalecendo nesse ensejo a diáspora africana no Brasil, conferindo resistência com base em sua legitimidade.

## **2.1 Confluências histórico-educacionais e a institucionalização dos núcleos de estudos afro-brasileiros**

Como já enunciei anteriormente, de acordo com o mapeamento que realizei sobre o processo de institucionalização dos NEABs no âmbito das universidades federais, ainda que não tenha sido possível detectar uma conformidade histórica, existem entretanto a partir dessa ausência de linearidade cronológica, possibilidades de verificar acontecimentos históricos ocorridos no âmbito da educação que corroboraram para a disseminação desses núcleos. Assim, apresentarei a seguir três momentos históricos que estimularam, quanto conduziram ao advento desses núcleos de ensino, pesquisa e extensão.

---

32 Lei que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares, do ensino fundamental ao médio.

### ***2.1.1 O Ministério da Educação (MEC) e a temática étnico-racial: um começo***

Primeiramente gostaria de salientar o quanto a leitura do artigo: “Perspectivas educacionais: em busca de igualdade”, escrito por Andréia de Souza<sup>33</sup> (2011) foi norteadora no sentido de oferecer um tracejado histórico que permitiu-me perceber e compreender as confluências que reforçaram os processos de surgimento, organização e disseminação dos NEABs. Souza (2011) é categórica ao trazer em sua escrita aspectos do contexto educacional brasileiro, para oportunamente apresentar como produto das articulações do movimento negro, avanços como os NEABs e a implementação da Lei 10.639/2003. A autora aponta características ideológicas do Ministério da Educação (MEC) e contextualiza aspectos deste órgão federal, destaca principalmente as propostas que reproduziram e reforçaram a naturalização do racismo:

De fato, a história de criação, desenvolvimento e consolidação do Ministério da Educação mostra que desde o seu surgimento na década de 1930 sob o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) – a instituição se configurou em torno da reprodução de um pensamento, visão e prática científica eugênica (...) (SOUZA, 2011, p.99)

Ou seja, as discussões a respeito das relações étnico-raciais no que se refere ao contexto educacional, não estavam contempladas nas pautas do MEC quando fundado. O movimento de inclusão desta agenda de discussão foi sistematizado, como fundamenta Souza (2011) pela atuação enérgica do movimento negro que corroborou por exemplo para a publicação do livro “Superando o racismo na escola”, em 1999, pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), organizado por Kabengele Munanga. Além disso foi organizado também o primeiro livro didático acompanhado de caderno de atividades, no qual foi abordada uma experiência quilombola do povo Kalunga, este livro foi intitulado: “Uma história do povo Kalunga” (2001). Logo, estas duas obras expressam o pioneirismo da inserção da discussão da temática: relações étnico-raciais no campo da educação. Souza (2011) comenta o desempenho do MEC antes das publicações anteriormente enunciadas:

No que diz respeito a atuação do MEC após a mobilização das entidades, ativistas e pesquisadores negros nas décadas de 1970 e 1980 – o que provocou um debate sobre o racismo no processo de organização da Constituição de 1988 ,

---

<sup>33</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Texas\Austin\USA. Atualmente é coordenadora de Educação para as Relações Étnico-raciais e Diversidade na Secretaria da Educação de Estado da Bahia.

somente após meados da década de 1990 houve uma tentativa incipiente por parte desse Ministério de incorporar a temática étnico-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dadas as reivindicações históricas de organizações negras (SOUZA, 2011, p. 100-101)

Ou seja, sessenta anos após a sua fundação e atendendo as obstinadas pautas do Movimento Negro, o MEC efetua um embrionário avanço ao inserir a discussão étnico-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A relação de compreensão que pretendo esboçar nesta seção, trata-se de compreender os caminhos percorridos pelo segmento afro-brasileiro e as suas constantes atividades militantes para que avanços histórico-sociais e histórico-educacionais, como a promulgação da Lei 10.639/2003 e a institucionalização dos NEABs no âmbito das universidades federais, dentre outros avanços que simbolizaram e simbolizam os anseios da população afro-brasileira de fazer parte de uma sociedade com equidade racial.

Entretanto, antes de serem concretizadas, estas mesmas ações foram pautas constantes das reivindicações do Movimento Negro. No tocante à questão do intelectual negro e a relação direta deste com as atividades de militância é necessário perceber o quanto os dois estão diretamente associados. A respeito desta correlação, Santos (2008, p.3) pontua:

Após o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, cresce significativamente o protesto negro contra a discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, aumenta o debate sobre a questão racial brasileira (...) Por outro lado há também o ressurgimento e o aumento significativo da quantidade de negros intelectuais oriundos direta ou indiretamente da militância dos Movimentos Sociais Negros, especialmente a partir da década de oitenta do século passado. Conforme os intelectuais Lúcia Barbosa, Petronilha Silva e Valter Silvério.

Assim, quando as articulações viabilizadas pelo Movimento Negro apontam as conquistas obtidas pela população afro-brasileira é necessário ressaltar que um aspecto incentivador foi a entrada do negro intelectual no espaço acadêmico. Esta entrada é paradoxalmente marcada pelo processo de resistência em que este mesmo intelectual necessita provar constantemente que o ambiente acadêmico também é um espaço de direito onde o sentimento de não-pertencimento necessita do movimento contra-hegemônico de permanente reflexão e desconstrução: “Intelectuais negros sempre existiram no meio acadêmico brasileiro (inclusive intelectuais do porte de Milton Santos, geógrafo mundialmente famoso), embora estes fossem – e ainda sejam – poucos nas universidades



brasileiras” (SANTOS, 2008, p.3). Desta forma é possível associar a presença de intelectuais negros nas universidades com o processo inserção de núcleos especializados em estudos da cultura e história afro-brasileira e africana nessas instituições.

Por isso, faz parte desta reflexão a necessidade e relevância em pontuar cenas educacionais que decisivamente contribuíram para o processo de implementação de núcleos de pesquisa em universidades federais, com a competência em desenvolver ensino, pesquisa e extensão sobre as temáticas que perpassam a história e cultura afro-brasileira, englobando também a diáspora africana.

Ressalto ainda que embora as confluências históricas em determinados períodos não obedeçam uma linearidade no sentido de proximidade temporal, a complementaridade pode ser verificada.

### ***2.1.2 A Marcha Zumbi dos Palmares***

O segundo momento que marca a gênese dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) trata-se da Marcha de Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e pela Vida, realizada em 1995, ano do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. Nesta circunstância, movimentos em defesa do segmento populacional negro organizaram esta manifestação que mobilizou cerca de 30 mil pessoas no dia 20 de novembro de 1995, com a finalidade de denunciar a inexistência de políticas públicas para a população afro-brasileira.

Na ocasião deste protesto foi efetuada a entrega de um documento ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, intitulado “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. Segundo Lima (2010, p.79)

O documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho. Quanto às reivindicações, elas estavam divididas em tópicos que além dos três mencionados, incluía religião, terra, violência, informação, cultura e comunicação.

De modo objetivo Silva, Trigo e Marçal (2013) descrevem acerca das três partes do documento anteriormente citado. A primeira parte contesta o enunciado de que o mito da

democracia racial estava extinto. Logo, esta primeira parte interpela pela imediatividade de ações intensas e concretas que denunciem o discurso de igualdade racial defendido pelo mito da democracia racial.

Na segunda parte, denominada “diagnósticos”, são mencionadas melhorias, tanto no aspecto da legislação, quanto da institucionalização. São também denunciadas continuidades de práticas racistas como agentes responsáveis pelas desigualdades, no que diz respeito à oportunidade e tratamento para com o segmento populacional afro-brasileiro.

Já na terceira parte, designada “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”, são expostas proposições para os seguintes tópicos: “democratização da informação, mercado de trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde, violência, religião e terra” (SILVA, TRIGO e MARÇAL, 2013, p.567). Ao refletir acerca do objeto desta pesquisa, que trata de questões pertinentes à educação, abordando especificamente, as temáticas presentes na produção acadêmica dos pesquisadores do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEAFRO/UFRRJ) como ações afirmativas, pré-vestibular social e o acesso da população negra à universidade, sequencio a discussão sobre o documento atribuindo ênfase às proposições que contemplam o eixo educacional. É necessário observar o quanto alguns eixos em específico reforçaram a difusão dos NEABs:

(1) a exigência de garantia de uma escola pública, gratuita e de boa qualidade, (2) o monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos, (3) a formação permanente de professores e educadores para o trato da diversidade racial, (4) identificação das práticas discriminatórias, (5) eliminação do analfabetismo e (6) desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso a curso profissionalizante e a universidade (SILVA, TRIGO e MARÇAL, 2013, p.567)

Especificamente os eixos 3 e 6 podem ser considerados pautas constantes tanto nos debates quanto nas ações intensificadas pelo movimento de criação dos NEABs, com exceção ao acesso a curso profissionalizante.

Os núcleos têm desenvolvido permanentemente, tanto cursos de extensão, quanto cursos de formação continuada, estes embasados na perspectiva das relações étnico-raciais e na compreensão da diversidade racial destacada no item 3.

### ***2.1.3 A aprovação da lei 10.558/2002: o programa diversidade na universidade***

Os NEABs tiveram seu processo de disseminação impulsionado pelo Programa Diversidade na Universidade. Ainda que este programa não tenha realizado uma menção direta aos núcleos pelo fato da sua finalidade inicial tratar-se de oferecer apoio aos pré-vestibulares comunitários, paralelamente a criação deste programa, os núcleos foram responsáveis pela interlocução entre os pré-vestibulares e as universidades.

Com a implantação do Programa Diversidade na Universidade em 13 de novembro de 2002, por meio da aprovação da Lei 10.558/2002<sup>34</sup>, neste mesmo ano foi produzido um evento de mesmo nome: o 1º Fórum Diversidade na Universidade, realizado de 10 a 13 de dezembro de 2002. Nesta circunstância foi conferida visibilidade aos NEABs e aos intelectuais negros:

Durante o 1º Fórum Diversidade na Universidade, os NEABs elaboraram um documento em versão preliminar para o MEC contendo um conjunto de propostas e recomendações sobre ações afirmativas para a população negra no âmbito educacional pelo coletivo de professores, vinculados aos NEABs (...) Tal documento foi entregue ao MEC em janeiro de 2003 e foi um marco histórico-político para que os pesquisadores negros começassem a ter acesso ao debate racial no MEC (SOUSA, 2011, p.103-104)

Inseridos em instituições de ensino superior de diferentes regiões do Brasil, a implantação destes espaços foi impulsionada pelo Programa Diversidade na Universidade, embora alguns já existissem antes da implementação do programa (CARVALHO, 2003).

Entretanto, o Programa Diversidade na Universidade foi um dos grandes responsáveis pela disseminação destes núcleos em outras universidades. Este programa vigorou de 2002 à 2007 e sua implementação foi resultante da participação do governo brasileiro na “III Conferência Mundial contra a Discriminação Racial, o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata ou Conferência de Durban”<sup>35</sup>. Convém, ainda, sublinhar sobre este evento os respectivos reflexos e resultados para o Brasil, que viabilizados pela presença de representantes brasileiros, incitou diversos segmentos da

34 Lei que criou o Programa Diversidade na Universidade. Este programa foi implementado com o objetivo de promover o acesso de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos ao ensino superior. Especificamente afrodescendentes e indígenas.

35 Evento internacional realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em setembro de 2001, na cidade sul-africana de mesmo nome.

sociedade civil e dos movimentos negro e indígena, destacando na pauta de discussão o debate sobre as políticas de reserva de vagas em universidades para negros e indígenas, entre outras questões.

No que diz respeito ao Programa Diversidade na Universidade, os NEABs em sua condição institucional agregam-se a este programa e ambos complementaram-se e fundamentaram-se em um objetivo central do qual, como sublinha Carvalho (2003, p. 163-164), a perspectiva é de que a partir destas duas ferramentas o governo

(...) assumam de uma vez por todas a urgência de promover a integração racial nacional e étnica no e através do ensino brasileiro, e, em particular, nas universidades, por meio de projetos de preparação, acesso e permanência de índios, negros e demais populações socialmente excluídas, de modo a promover, efetiva e definitivamente, um ambiente de diversidade nas nossas universidades, ainda tão escandalosamente brancas e elitizadas.

Nesta perspectiva, reitero os dois importantes eventos realizados em Brasília que reforçaram a pauta racial enquanto discussão presente no MEC em 2002. Sobre o 1º Fórum Diversidade na Universidade (2002), Sousa (2011, p.103) apresenta as seguintes considerações:

1º Fórum Diversidade na Universidade (de 10 a 13 de dezembro), período em que foram apresentadas algumas experiências-piloto dos Projetos Inovadores de Curso (PICs). Essas experiências, na ocasião classificadas como inovadoras, na verdade, já vinham sendo realizadas há mais de duas décadas por cursos pré-vestibulares para negros e carentes. Recomendou-se, no Fórum, que fossem elaboradas propostas de políticas públicas e estratégias de inclusão social no sistema educacional.

Este evento foi organizado para intensificar e incentivar os pré-vestibulares populares. O Programa Diversidade na Universidade pode ser compreendido como um reforço aplicado de forma indireta para viabilizar a entrada dos afro-brasileiros na universidade. Não estabeleceu políticas de ações afirmativas, utilizou outra estratégia para postergar a adesão ao sistema de cotas.

Ainda que incentivar as ações dos pré-vestibulares populares seja uma ação válida, a implantação do sistema de cotas na universidade garante alcance maior no que se refere ao acesso do afro-brasileiro aos bancos universitários. De acordo com Sousa (2011, p.102) é possível observar por meio da criação do Programa Diversidade na Universidade, uma maneira de esquivar-se do debate sobre as cotas raciais na universidade:

Como resposta às reivindicações sociais por políticas de ações afirmativas (AA) para o acesso da população negra ao ensino superior, o MEC iniciou uma experiência piloto com o projeto Diversidade na Universidade: Acesso à Universidade de Grupos Socialmente Desfavorecidos, como uma das estratégias para a não implementação de ações afirmativas (ou cotas em universidades)

O segundo evento organizado ocorreu dentro do primeiro anteriormente mencionado: o “Encontro Nacional sobre Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras”. Chamo a atenção para a particularidade deste encontro que reuniu especificamente 19 professores de universidades públicas e privadas, pois deste contingente, 17 professores eram negros.

Um aspecto a ser salientado refere-se ao fato destes 19 professores exercerem lideranças nas instituições das quais faziam parte, além de terem em comum uma agenda de debate sobre o acesso de negros à universidade, assim como questões pertinentes à discriminação racial.

Desta forma, os mesmos professores que articularam a organização deste encontro interno: o “Encontro Nacional sobre Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras”, especificaram pelas suas demandas o quanto a implementação dos NEABs no espaço da universidade serviria como reforço, para que estes mesmos órgãos constituíssem enquanto ferramentas de mediação e viabilização das ações e estratégias de promoção da igualdade racial no ensino superior. Este segundo evento igualmente estimulou o processo de disseminação dos NEABs, pois “foi parte integrante do 1º Fórum Diversidade na Universidade. Como resultado desse encontro, uma rede de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) foi estabelecida” (SOUSA, 2011, p. 103).

Deste modo, Sousa (2011, p.103) apresenta acima um possível escopo de organização inicial dos NEABs, o que imediatamente sintetiza a presença maciça de intelectuais negros nos espaços de pesquisa no âmbito das universidades. A autora revela ainda uma das primeiras definições destes espaços de produção e difusão do saber:

De modo geral, os NEABs são núcleos de natureza acadêmica, pertencentes estritamente às instituições de ensino superior, formados, em sua maioria, por pesquisadores negros. O papel destes núcleos é desenvolver atividades relacionadas aos estudos da população afro-brasileira, às culturas negras e à educação para as relações etnoraciais.

Ainda por meio do “Encontro Nacional sobre Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras”, representado pelos 19 professores, foram estabelecidas as seguintes medidas: mapeamento dos NEABs já existentes, com o objetivo de até o final de 2003, todas as instituições de ensino superior no país, federais e estaduais, comportarem um núcleo de estudos dedicado às atividades de pesquisa sobre a temática afro-brasileira e história da África; solicitação ao Ministério da Educação (MEC) de bolsas para alunos negros e auxílios de pesquisa para professores e alunos integrantes dos NEABs.

Para pleitear o apoio financeiro solicitado ao MEC, os NEABs organizaram e desenvolveram projetos como cursos de formação continuada, direcionados aos professores do ensino médio, que segundo Carvalho (2003, p.164) versavam sobre:

História da África, História da Cultura Afro-Brasileira, Diáspora Africana nas Américas e Relações Raciais no Brasil, tão necessários para a formação pluralista dos nossos estudantes. Esses cursos podem adquirir formatos vários, tais como ciclo de palestras, seminários, cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*.

Neste contexto de demandas por mudanças na estrutura educacional brasileira, galgando a igualdade racial no cenário educacional, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, e o Ministro da Educação Cristovam Buarque, sancionam em 2003 a Lei 10.639<sup>36</sup>.

No mesmo ano em que esta Lei é implementada, para atender a regulamentação proposta, surgem os primeiros cursos de formação continuada. Um deles foi o curso de pós-graduação *lato sensu*, oferecido pela Universidade Cândido Mendes, abordando temáticas voltadas à cultura e história afro-brasileira, voltado para professores de História da rede pública estadual. Ainda neste mesmo período, a Universidade Federal Fluminense (UFF) também organiza e promove cursos correspondentes à mesma temática.

Neste mesmo contexto, o Centro de Estudos Afro-orientais da Universidade Federal da Bahia promove no Mestrado em História, um curso de especialização em Educação e Desigualdades Raciais. É pertinente destacar que o estado da Bahia é pioneiro no que diz respeito as agendas de debates que embasam o estudo da cultura africana e afro-brasileira: em 11/06/1985 é publicada no Diário Oficial a portaria nº 6.068 em que a

---

36 Esta Lei torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nos níveis de ensino fundamental e médio.

disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” é inserida no currículo de 07 escolas estaduais da Bahia.

Desta forma, ao tecer considerações sobre estes cursos de formação continuada destaco a expressiva atuação e intermediação protagonizada pelos NEABs e o quanto estes núcleos viabilizaram a legitimação dos saberes imbuídos das e nas temáticas cultura afro-brasileira, matrizes africanas e relações étnico-raciais, o que conferiu visibilidade e legitimidade intelectual nestes espaços.

A partir do comprometimento de execução das ações objetivadas pela Lei 10.639/03, foi possível aos NEABs, na condição de espaços institucionalizados, estabelecer parcerias com o MEC.

Por meio das parcerias firmadas com o MEC, os NEABs empenharam-se em atender demandas sociais e intelectuais para suprir necessidades internas e externas. No caráter externo, estes núcleos organizam e realizam processos de formação em diferentes segmentos intelectuais como ciclo de palestras, seminários, cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*.

Já no caráter interno, os NEABs contribuem no processo de estruturação do ajuste racial e étnico nas universidades brasileiras, desenvolvendo em parceria com o MEC ações possibilitadoras que viabilizam o acesso e permanência de negros e indígenas no ensino superior, produzindo mecanismos que visam alterar estruturas engessadas, destacando como pauta de problematização o currículo eurocêntrico das universidades. A esse respeito Carvalho (2003, p.163) sublinha:

Entendemos que após o acesso de estudantes negros através das cotas, o currículo da universidade brasileira não pode se manter o mesmo e os NEABs e outros centros de estudos equivalentes poderão desempenhar esse papel de ajudar a repensar o currículo eurocêntrico atual e propor um currículo que contemple de fato a nossa diversidade histórica, social, racial, étnica e cultural.

A mudança na estrutura educacional do ensino superior implica em permanentemente inferir reflexões sobre a cultura do epistemicídio que significa a “negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora ao patrimônio cultural da humanidade” (CARNEIRO, 2005)<sup>37</sup>.

---

37 Fragmento retirado do site: <http://www.geledes.org.br/epistemicidio/> - acesso em 20/01/2016.

Cabe ainda reiterar que o Programa Diversidade na Universidade não foi o único responsável pelas disseminações e implementações dos NEABs. O surgimento destes foi marcado também pelo fato de parte do segmento populacional negro brasileiro ter tido acesso ao conhecimento, e este mesmo acesso promover mobilizações no sentido de repensar acerca do que está sumariamente imposto e culturalmente construído: o processo de naturalização do lugar acadêmico como um social e ideologicamente instituído para a elite branca. Assim, o acesso da população afro-brasileira ao conhecimento potencializou iniciativas como os NEABs. Barreto (2013, p.8) contextualiza que:

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) tem origens nas iniciativas de professores negros, qualificados nos cursos de pós-graduação nas décadas de 1980 e 1990, na sua maioria oriundos do Movimento Negro, que passaram a integrar o corpo docente em universidades por todo o país e a formar grupos, núcleos, laboratórios ou centros de estudos e pesquisas sobre relações raciais no Brasil. Surgiram numa conjuntura histórica favorável à democratização do Estado brasileiro, num momento em que as lutas e reivindicações do Movimento Negro Nacional pautavam a necessidade do aprofundamento do debate sobre as questões raciais e a importância de ampliação dos espaços político-institucionais e acadêmicos para negros(as) no contexto das ações afirmativas.

Barreto (2013) ainda complementa que a institucionalização dos NEABs ganhou intensidade e difusão após a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e pela Vida, abordada no início desta seção. Esta Marcha reforça as reivindicações e expõe as proporções atingidas pelo Movimento Negro, que no período de 1995, passa a centralizar em sua agenda de debates as ações afirmativas pautadas sobretudo na questão do acesso ao ensino superior.



## **2.2 Núcleos de estudos afro-brasileiros fundados em universidades federais: atividades desenvolvidas**

É oportuno trazer no início desta seção a distinção entre os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs). Por meio da Lei 11.645/2008<sup>38</sup>, o conteúdo que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena também reforça em seu teor o ensino da história e cultura afro-brasileira já previsto pela Lei 10.639/2003, os NEABIs são incumbidos de desenvolver cursos de extensão e elaboração de materiais sobre a história e cultura indígena, dentre outros subsídios, atividades que estes núcleos já vinham desenvolvendo para viabilizar a execução da Lei 10.639/2003.

A relação de complementaridade entre as Leis: 10.639/2003 e 11.645/2008, confere aos NEABs a categoria de órgão viabilizador da aplicabilidade demandada pelas duas referidas leis. Entretanto, acolher as demandas da Lei 11.645/2008 implicou em alterar a nomenclatura que identifica estes espaços como NEAB sendo responsáveis também pelo estudo da história e cultura indígena, a mudança de nomenclatura tornou-se optativa para arregimentar a nova identidade NEABI.

Entretanto, dos 39 núcleos pesquisados ainda não ocorreram alterações em todos como indica a tabela localizada nos anexos deste trabalho. São 63 universidades federais, deste quantitativo, 39 possuem NEABs, e 11 destes, são NEABIS. O acréscimo da vogal “I”, indica que espaço está também voltado aos estudos que abrangem a temática indígena. Todavia, embora 28 núcleos ainda definam-se somente como Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), é necessário ressaltar que estes procuram atender as demandas produzidas pela Lei 11.645, sem necessariamente inferir alteração terminológica.

De acordo com as informações diferenciadas a respeito da fundação dos NEABs, ou seja, dados cronológicos diversificados, como foi apresentado na introdução deste capítulo, considero a hipótese de que cada um destes espaços teve a sua institucionalização derivada de suas particularidades, ou seja, da sua realidade histórico-social.

Porém, ainda que cada núcleo apresente as suas singularidades, as propostas destes fluem de modo a estabelecer semelhanças que podem ser comparadas: objetivos de intervir

---

38 Esta lei prevê a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino fundamental e médio público e privado em todo o território nacional.

e articular reflexões pautadas na promoção da igualdade étnico-racial como destacam Mattos e Silva (2014, p. 14) ser objetivos dos NEABs:

(...) fortalecer a revisão crítica de noções etnocêntricas e preconceituosas, bem como contribuir – no âmbito das funções de ensino, pesquisa e extensão – com o processo de institucionalização de Políticas Públicas que visem à superação de práticas raciais e etnicamente discriminatórias (...) desenvolver, consolidar e regularizar ações de pesquisa, formação de pessoas, difusão e extensão do conhecimento, de forma articulada, tendo como referência ética, política e intelectual a concepção das Ações Afirmativas, no que diz respeito à necessidade social de reparação e compensação diante das desigualdades de oportunidades, condições e representação, historicamente perpetradas contra as populações negras.

Assim, os núcleos estão envolvidos em um conjunto de ações onde confluem a luta antirracista e o desenvolvimento de projetos e políticas públicas que intensifiquem a viabilização da equidade racial e social da população afro-brasileira.

Para esboçar algumas particularidades destes órgãos apresento a seguir a quantidade de núcleos existentes em cada região além das atividades realizadas pelos mesmos, destacando as diferenças e as semelhanças destes quando comparados de região para região.

Ainda que a luta antirracista, a execução da lei 10.639, a articulação de políticas públicas que ampliem o acesso da população afrodescendente à universidade, sejam objetivos recorrentes e agendas similares constantemente verificadas nestes espaços, observei ao longo desta pesquisa a ocorrência de diferenciações, a começar pelas regiões em que os NEABs estão localizados, ainda que parta de uma mesma instância em comum que são as universidades federais.

Os contextos sociais de cada estado também contribuem para o modo como estes espaços intelectuais de ensino pesquisa e extensão priorizem as próprias demandas e dialoguem com as temáticas recorrentes anteriormente mencionadas.

### **2.2.1 Núcleos de estudos afro-brasileiros (NEABs) – região sudeste**

A região sudeste possui 19 universidades federais, e lidera com a região nordeste o quantitativo elevado de NEABs quando comparada às outras regiões. Na região sudeste foram localizados no total 11 núcleos.

Uma característica a ser destacada trata-se da forma como as páginas eletrônicas estão disponibilizadas. Nove dos 11 núcleos da região sudeste apresentam o conjunto de informações consideradas indispensáveis nesta pesquisa: as referências sobre a criação e implantação, as atuações e intervenções viabilizadas, ou seja, as principais atividades desenvolvidas que evidenciam a importância e o valor intelectual, cultural e educacional destes espaços de ensino, pesquisa e extensão.

Os nove NEABs da região sudeste que apresentam informações completas em suas respectivas páginas eletrônicas são das seguintes instituições: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), nesta, o NEAB caracteriza-se por ser um órgão complementar da universidade, com característica agregadora, reúne: docentes, discentes, pesquisadores e servidores de todas as unidades acadêmicas, este núcleo caracteriza-se ainda pela expressiva organização de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Literatura e Cultura Afro-Brasileira (2013), Educação para as Relações Étnico-Raciais e Religiosidades Afro-Brasileiras (2013).

O NEAB da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), denominado Programa Ações Afirmativas, tem uma característica semelhante ao NEAB da UFJF, reúne docentes, discentes de diferentes unidades acadêmicas. O Programa Ações Afirmativas implementa desde sua criação, em 2002, políticas e práticas de permanência na universidade, ao qual tem como público-alvo, jovens negros (as), principalmente os de baixa renda matriculados nos cursos de graduação da UFMG.

O núcleo da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) caracteriza-se pela realização de eventos de modo sequenciado, como o Festival de Cinema e Africanidades de Ouro Preto (2013), e o Calourada Preta (2014), este último caracteriza-se por promover conscientização e reflexão acerca do respeito e da valorização do negro no contexto social e racial. Este NEAB ofereceu ainda o curso de aperfeiçoamento: Cultura e História dos Povos Indígenas (2015) na modalidade à distância, com o objetivo de contribuir com a

implementação da Lei 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede pública e privada a obrigatoriedade da temática “História de Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O NEAB da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi criado em 1991 por meio da iniciativa de professores, estudantes e servidores com o comprometimento em desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. Este núcleo tem como objetivo desenvolver estudos que possam subsidiar a elaboração e aplicação de políticas públicas de promoção da equidade racial; pesquisar e difundir a realidade dos afro-brasileiros; articular a formação de professores para a viabilização de condutas de respeito aos diferentes grupos étnicos. No que diz respeito à realização projetos, gostaria de destacar aqui o Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais (2011-2013), com a perspectiva de oferecer uma formação continuada aos professores da Educação Básica, com 360 horas distribuídas em 14 módulos, desenvolvido na modalidade à distância.

O núcleo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) empenha-se em projetos de formação continuada, especialização e educação à distância, desenvolvendo respectivamente as seguintes propostas: o curso de formação continuada, “Gênero, Raça e Etnia” (2013), voltado para profissionais da educação básica da rede estadual e municipal, problematizando saberes teóricos e práticos associados à temática afro-racial. Na especialização, o NEAB desenvolveu em 2009 o I Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em História e Cultura Afro-Brasileira com o objetivo de disseminar a História da África e respaldar a discussão sobre raça, gênero, etnia e religiosidade afro-brasileira. Para a educação à distância, o NEAB realizou em 2013 o II Encontro do Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais com o objetivo de contribuir com o processo de formação de professores da rede pública no que diz respeito à Lei 10.639/2003.

O NEAB da Universidade Federal de Viçosa (UFV) apresenta uma característica peculiar no que se refere a sua implementação, do qual necessita ser destacada aqui: este núcleo foi implementado em 2011 por um grupo de estudantes de diferentes cursos da graduação da UFV, com os seguintes objetivos: incentivar a reflexão sobre as desigualdades étnico-raciais; auxiliar no desenvolvimento e análise da implementação de políticas públicas de diversidade cultural nos sistemas de ensino municipal, estadual e na própria universidade.

A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) caracteriza-se por possuir um NEAB precursor, seu surgimento data de 1980, e já neste período apresenta a proposta que tornou-se característica comum aos NEABs: o desenvolvimento de projetos sob os pilares ensino, pesquisa e extensão. Além disso, este núcleo caracteriza-se pela preocupação em desenvolver projetos interdisciplinares e cursos de formação de professores, objetivando o enfrentamento e a luta contra o racismo. Um aspecto a ser destacado neste núcleo trata-se do fato do mesmo ser composto por diferenciados grupos de pesquisa: o Grupo Diversidade e Identidade, o Grupo de Pesquisa e Extensão sobre o Jongo e o Congo no Espírito Santo e o Grupo de Estudos sobre Religiões Afro-Brasileiras.

O NEAB da Universidade Federal Fluminense (UFF) será apresentado ainda nesta seção e o NEAB da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por ser o núcleo de estudos protagonista desta pesquisa, será apresentado de forma ampliada na seção 2.3 deste capítulo.

Os NEABs da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) não apresentam em suas páginas eletrônicas um memorial sobre a criação dos núcleos.

Cabe ainda destacar uma característica recorrente sobre os NEABs da região Sudeste: estes intensificam as suas atividades fundamentadas principalmente nas ações afirmativas, especificamente no que se refere ao acesso e permanência dos alunos afro-brasileiros que ingressam na universidade pelo sistema de cotas. Há ainda outro eixo recorrentemente contemplado pelos NEABs, e neste caso uma característica comum a todos os núcleos pesquisados que é a formação continuada.

Existe ainda a eminente preocupação em problematizar as questões pertinentes a luta antirracista, o enfrentamento constante a todas as formas de discriminação racial, o objetivo de resgate e valorização da cultura afro-brasileira e da diáspora. Porém, a formação continuada pode ser considerada uma característica comum pertencente aos núcleos sudestinos. Entendo esta como mais que uma simples particularidade, mas como um modo de substancializar não apenas as demandas expedidas pela Lei 10.639, mas subsidiar o conteúdo prescrito nesta através da produção de materiais e pela formação continuada, em cursos nas seguintes modalidades: formação continuada, *lato sensu* e cursos de especialização; estes caracterizam-se ainda por serem realizados nas modalidades

presencial ou à distância, com 360 horas de carga horária, sujeitos a variações de carga horária de acordo com a proposta do curso.

De modo contraditório, ao mesmo tempo em que as matrizes curriculares de cursos de pedagogia e licenciaturas da região não contemplam disciplinas que abordam especificamente a história e cultura afro-brasileira e africana, a formação continuada oferecida pelos NEABs complementa as possíveis lacunas teóricas existentes na formação na graduação. Cabe destacar que a presença na matriz curricular de disciplinas específicas que abordem história e cultura afro-brasileira e africana faz-se urgente também na graduação.

Com o objetivo de contextualizar os aspectos recorrentes sobre os NEABs da região sudeste destaco o NEAB da Universidade Federal Fluminense e o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB-UFF), que oferece cursos nas modalidades *lato sensu* e curso de extensão. Entre os cursos oferecidos estão: Diversidade Desigualdades Sociais e Educação (DDSE – *stricto sensu*); Diversidades Cultural e Interculturalidades: matrizes indígenas e africanas na educação brasileira (pós-graduação *lato sensu*); Educação e Relações Raciais (pós-graduação *lato sensu*); Raças e Etnias e Educação no Brasil (pós-graduação *lato sensu*); A questão Racial na Educação Brasileira (curso de extensão)<sup>39</sup>.

### **2.2.2 Núcleos de estudos afro-brasileiros (NEABs) – região norte**

Com 10 universidades federais, a região norte possui NEABs em seis instituições. Foi possível identificar em dois núcleos uma característica que assemelha-se aos núcleos da região nordeste, o fato de não apresentarem em suas respectivas páginas eletrônicas informações sobre o histórico de implementação, a saber, Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Já os núcleos da Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Tocantins (UFT), disponibilizam os dados históricos acerca das suas respectivas implementações.

---

<sup>39</sup> Fonte: <http://www.uff.br/penesb/>

Os NEABs da região norte compartilham em comum tanto em objetivos, quanto em atividades realizadas, a preocupação em estabelecer o fortalecimento de intercâmbio interno, com os outros núcleos da mesma região e também externo, com os núcleos das outras regiões. Realizam também a publicação de livros de história e cultura africana e afro-brasileira, como o “Sociabilidades negras” produzido pelo NEAB da UFT.

Partilham do constante interesse em promover especializações para professores sobre cultura negra e indígena e sobre África e história do negro no Brasil. Trabalham na perspectiva de associar constantemente a formação docente a educação básica, realizando inclusive pesquisas na educação básica para verificar a aplicabilidade das Leis 10.639 e 11.645.

Entre 2006 e 2008, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA-NEAB\UFPA), desenvolveu um projeto que ilustra a verificação da aplicabilidade das leis anteriormente mencionadas, e que trata-se de uma das atividades desenvolvidas pelos núcleos da região norte: “Diferença e Etnia no Universo Escolar: um estudo sobre os atores e conteúdos étnicos na educação” que investigou as representações sociais dos alunos de 5ª e 6ª séries sobre raça, etnia, preconceito e discriminação no universo escolar (MACIEL e SOUSA, 2010, p.7).

O Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAM), NEAB da Universidade Federal do Pará (UFPA) está mais voltado para as questões que envolvem a cultura da diáspora afro-brasileira. Este núcleo organizou no mês de setembro de 2016, um projeto de extensão denominado: “Axé e Tambor: a UFPA promovendo a igualdade racial”<sup>40</sup>. A proposta deste projeto é instruir mestres e professores de capoeira que atuam em escolas e associações culturais, concentrados nos seguintes objetivos:

1. Instrumentalizar Mestres de capoeira para desenvolver uma educação nas relações étnico-raciais em suas atividades.
2. Ampliar o conhecimento de Mestres e Mestras de capoeira sobre as populações afro-brasileiras no campo da cultura, religião, tecnologia e educação.
3. Elaborar material educativo e/ou projetos de intervenção que contribuam com a prática da capoeira como uma educação anti-racista<sup>41</sup>

Este NEAB busca desenvolver atividades voltadas para a formação docente contemplando especificamente a educação básica; inspecionar constantemente se as

---

40 Fonte: <http://afroamazonico.blogspot.com.br>

41 Fonte: <http://afroamazonico.blogspot.com.br>

escolas de educação básica estão desenvolvendo conteúdos e atividades orientados pelas Leis 10.639 e 11.645, assim como a eminente preocupação com a formação de professores; além de utilizar heranças culturais, como a capoeira, para promover visibilidade e valorização da cultura afro-brasileira, são aspectos recorrentes dos núcleos da região norte.

### ***2.2.3 Núcleos de estudos afro-brasileiros (NEABs) – região centro-oeste***

A região centro-oeste possui cinco universidades federais, das quais duas possuem NEABs: a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) possui apenas um grupo de estudos.

Os NEABs da região centro-oeste caracterizam-se por debruçar-se especificamente sobre os seguintes eixos: diversidade étnico-racial, políticas públicas de enfrentamento à discriminação e ao racismo, além disso atuam na produção de materiais sobre relações étnico-raciais para as escolas, tanto do segmento fundamental quanto do segmento médio.

Estes órgão de ensino, pesquisa extensão do centro-oeste caracterizam-se ainda pela realização de eventos, encontros e seminários, incentivam permanentemente a criação de programas de formação continuada, direcionados não somente ao público acadêmico, mas também a servidores e sociedade civil.

Os eventos organizados são caracterizados essencialmente pela formação continuada, assim não desempenham somente as finalidades naturalmente atribuídas aos eventos acadêmicos: exposições de trabalhos, palestras, discussões e problematizações, mas também o comprometimento de incentivar a formação continuada.

Deste modo, os seminários realizados pelos núcleos da região centro-oeste caracterizam-se pela preocupação em manter uma determinada sequencialidade, o que demonstra o engajamento dos mesmos na luta contra a discriminação racial e a constante busca pelo reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e da cultura africana.

Para contextualizar esta tendência presente nos NEABs do centro-oeste apresento a seguir algumas considerações sobre o “Seminário Racismo e Antirracismo” (2007), realizado pelo núcleo da UFGD. Com sete edições, este evento além de contemplar a



comunidade acadêmica também contemplou a comunidade escolar, diga-se de passagem, um diferencial, pois habitualmente e culturalmente, seminários realizados no âmbito universitário são restritos à comunidade acadêmica.

O “Seminário Racismo e Antirracismo” (2007) tem ainda a característica de ser sequencial: há a pretensão de que o evento seja também um curso de formação continuada pelo fato das temáticas abordadas apresentarem-se não somente sob o viés informativo, mas também formativo, ao partilhar problematizações e contextualizações. Apresento a seguir uma síntese do referido seminário:

Em 2007, em sua primeira edição, o evento discutiu os mecanismos jurídicos e as ações afirmativas. No ano de 2008, seu tema principal foi ações afirmativas para o reconhecimento e respeito da diversidade. Nas edições de 2009 e 2010 há uma preocupação com a efetiva implementação das Leis 10.639\03 e 11.645\2008 que dispõe sobre o Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e História Indígena. Em 2012, o Seminário discutiu a cultura afrodescendente e diáspora. Em 2014 foi realizada a sexta edição que debateu acesso e permanência na educação superior. Em suma todos os eventos tiveram a preocupação com a discussão do acesso de negros e indígenas na universidade e da implementação das Leis 10.639\03 e 11.645\2008 (...) O VII Seminário Racismo e Antirracismo pretende debater a presença histórica de negros e indígenas no Mato Grosso do Sul<sup>42</sup>

O evento: “Semana da Consciência Negra e Seminário Regional – Diálogos Interculturais” (2009), produzido também pelo NEAB da UFGD segue o viés semelhante ao evento acima descrito.

Nesta oportunidade aproveitei para justificar a ausência de informações referentes ao NEAB da UnB, a página eletrônica do mesmo encontra-se indisponível, o que impossibilitou a apresentação de informações em caráter ampliado sobre os núcleos da região centro-oeste.

#### ***2.2.4 Núcleos de estudos afro-brasileiros (NEABs) – região sul***

---

42 Fonte: <http://nucleodeestudosafrobrasileirosufgd.blogspot.com.br/p/seminario-racismo-e-antirracismo-edicoes.html>

A região sul possui 11 universidades federais. Destas, oito possuem NEABs, de acordo com as informações disponibilizadas nos sites destas universidades, mas apenas cinco instituições disponibilizam em acesso aberto, informações completas sobre os seus respectivos núcleos: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

O núcleo da UFSC é formado por estudantes e professores da comunidade acadêmica, e tem como principal objetivo constituir relações de intercâmbio entre estudantes brasileiros e estudantes africanos. Este NEAB estimula ainda a produção de conhecimento sobre as temáticas que abordam a África, assim como a relação entre esta, o Brasil e os países africanos.

O NEAB da UNIPAMPA, criado em 2010, surge da premência em propiciar discussões e reflexões no ambiente da universidade sobre a aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, leis que versam sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em estabelecimentos de ensino público e privado, nos níveis fundamental e médio. Este núcleo dedica-se ao desenvolvimento de projetos de extensão ao qual destacam-se: “Vivências em Capoeira” (2010) e “Possibilidades socioeducativas da dança afro: a comunidade acadêmica e as relações étnico-raciais” (2012). Além destes projetos, são realizadas palestras e discussões direcionadas à comunidade acadêmica, e a integração deste mesmo NEAB com os núcleos da UFPR e da UFRGS para viabilizar a troca de experiências entre os professores.

O núcleo da UFPR surge em 2002 com a proposta de produzir conhecimentos no campo dos estudos afro-brasileiros, difundir estes conhecimentos produzidos e suscitar o intercâmbio de informações. Quanto aos projetos desenvolvidos, cabe mencionar: “IV Oficina de Gênero e Raça” (2012); “Análise do processo das cotas raciais” (2012) e o “Curso Pós Afirmativas” (2012): este é um diferencial deste NEAB, o mesmo atua na preparação de candidatos para os processos seletivos de mestrado e doutorado das universidades de todo o país, especificamente da Universidade de Brasília. Este curso conta com o financiamento da Fundação Ford e da Fundação Carlos Chagas.

O NEAB da UFRGS tem a sua implementação em 2014, com a característica similar dos NEABs: a produção e difusão de ações de ensino, pesquisa e extensão, com

ênfase nos estudos afro-brasileiros, indígenas e africanos. Este núcleo é vinculado ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) da Pró-Reitoria de Extensão. Destaca-se neste NEAB o desenvolvimento do projeto “Observatório” (2014), este organiza, divulga e disponibiliza um acervo permanente de monografias, dissertações, teses, relatórios e projetos de pesquisa e extensão realizados na UFRGS, voltados as temáticas negra e indígena.

O núcleo da UTFPR foi criado a partir da necessidade de auxiliar a própria instituição na implementação de diretrizes educacionais que contemplem as relações étnico-raciais nos currículos acadêmicos. Deste modo este NEABI procura solucionar a reivindicação de projetos que procuram refletir a questão do negro e do indígena como sujeitos sociais na história do Brasil; esta reivindicação é pautada na justificativa dos professores idealizadores do NEABI, de que projetos de pesquisa que versam sobre a história da África e suas relações com o Brasil, são escassos. Uma das principais atividades deste núcleo é a produção dos eventos, destacam-se: “VI Seminário Presença Africana” (2016) e “I Novembro Negro” (2015).

A Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS) e a Universidade Federal do Rio Grande (UFRG) possuem núcleos, porém não há página eletrônica, apenas breves informações na página da universidade, e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que embora tenha site, não apresenta no mesmo informações acerca do seu processo de criação.

Dentre as principais atividades realizadas pelos NEABs da região Sul, foi possível destacar nesta pesquisa, o interesse em acompanhar as políticas de ações afirmativas no que se refere a garantia de acesso e permanência da população afro-brasileira à universidade. Além de organizar programas de pesquisas que agreguem todos os participantes dos núcleos. Articular a produção de vídeos, programas de rádio e reportagens para a mídia escrita sobre as principais temáticas abordadas nos núcleos da região como ações afirmativas, relações étnico-raciais e a histórias do negro na sociedade brasileira também constituem atividades desses núcleos.

Além disso, faz parte das atividades dos NEABs da região sul organizar palestras e seminários ministrados exclusivamente por membros do núcleo. Destacam-se ainda os projetos de extensão caracterizados por abrangerem especificamente o eixo cultural em que as atividades de capoeira e dança afro são constantemente realizadas.

Entretanto, outras intervenções são realizadas por estes órgãos, oportunamente cito uma atividade realizada pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NIEAAB), NEAB da UFSC onde em novembro de 2012, mês da Consciência Negra, promoveu uma palestra intitulada “Lembrar para não esquecer”. Esta foi especificamente marcada pela discussão e disponibilização de um relatório do Ministério da Justiça: “O Mapa da Violência 2012: A cor dos homicídios no Brasil”, relatório que elucida o alto índice de mortalidade de jovens negros brasileiros<sup>43</sup>.

Assim, as atividades realizadas pelos NEABs vão desde a preocupação em promover cursos de extensão com o objetivo de ampliar o debate sobre a temática relações étnico-raciais e os seus diferenciados eixos de discussão, perpassando questões que apontam as desigualdades sociais\raciais na educação. Além disso, aprofundam estudos para a disseminação, compreensão e valorização das diversidades culturais que compõe as matrizes, tanto indígenas quanto africanas.

Além dos cursos de extensão oferecidos, há também a finalidade em resgatar e valorizar a cultura da diáspora africana e afro-brasileira, em constante diálogo com a lei 10.639/2003.

### ***2.2.5 Núcleos de estudos afro-brasileiros (NEABs) – região nordeste***

A região nordeste possui 18 universidades federais, das quais, 12 possuem NEABs. Destes 12 núcleos, três não possuem página eletrônica, Há somente a informação nos sites das universidades sobre a existência dos núcleos da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Outra característica verificada no processo de mapeamento destes órgãos trata-se da indisponibilidade de histórico de fundação, ou seja, dados sobre a implementação. Apresento a seguir os núcleos de cinco universidades que utilizam páginas eletrônicas somente para a divulgação de eventos: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal Rural de

---

43 Fonte: <http://africa.ufsc.br>

Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UNIFERSA-RN) e a Universidade Federal do Ceará (UFC).

Os NEABs das universidades federais do nordeste trazem como características: o interesse em estimular o diálogo sobre a literatura afro-brasileira; iniciativas comunitárias de afirmação da identidade negra; utilização do cinema como ferramenta provocativa para problematizar e ampliar o debate a cerca das questões que contemplam a cultura afro-brasileira e africana.

Um modelo que caracteriza os núcleos nordestinos é o projeto desenvolvido pelo NEAB da UFPE, o CINEAB, onde são exibidos filmes sobre relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana. Este projeto é aberto à comunidade, não somente acadêmica. São realizados debates com os professores(as) do Centro de Educação ao final das exibições dos filmes.

Um significativo dado que destaca os NEABs da região nordeste trata-se especificamente do núcleo da UFRPE. Este é considerado pioneiro no que se refere a alteração, em 2012, da matriz curricular acadêmica em adequação aos conteúdos das Leis 10.639 e 11.645:

(...) A UFRPE é a primeira universidade pública a estabelecer como componente curricular a disciplina prevista pela Lei 11.645, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (...) De acordo com a pró-reitora de Ensino de Graduação, Mônica Lins, a disciplina já era oferecida de forma optativa no curso de pedagogia. “ Com a ampliação das discussões e o fortalecimento da ideia de transversalidade da temática, resolvemos dar um novo formato e tornar a disciplina obrigatória para todos os cursos de licenciatura e optativa para o bacharelado”, afirma (...) <sup>44</sup>

Além disso, ao pesquisar os núcleos localizados na região nordeste observei a presença de um viés que de certa forma os caracteriza: o desenvolvimento de projetos que tematizam o resgate e valorização da cultura afro-brasileira e da diáspora africana. Como demonstração, o Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE), NEAB da UFC trabalha com a perspectiva cultural e histórica da população negra brasileira:

O NACE possui como objetivo a investigação, discussão, produção e divulgação de trabalhos sobre a história, cultura e participação da população negra, tendo como eixo a cosmovisão africana de seus descendentes na diáspora. Tem como

---

44 Fonte: [http://ww4.ufrpe.br/noticia\\_ver.php?idConteudo=13367](http://ww4.ufrpe.br/noticia_ver.php?idConteudo=13367)

prioridade sensibilizar e ampliar o alcance da lei 10.639/2003 junto aos/às educadores/as de cada nível/modalidade de ensino envolvido nos processos de formação, bem como promover mudanças qualitativas de posturas e comportamentos, através da promoção de vivências (capoeira angola, percussão, dança afro, formação, eventos e estudos)<sup>45</sup>

Com 12 núcleos no total, as universidades federais do nordeste que possuem NEABs com páginas eletrônicas constando informações completas, ou seja, histórico de implementação e atividades realizadas são quatro: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Paralelamente aos projetos e cursos de extensão, sejam de atividades com propostas culturais ou formação continuada, estes órgãos atuam também na perspectiva da disseminação de conhecimento e reflexão sobre a luta antirracista, a visibilidade e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

Deste modo, apresentar nesta seção as atuações ímpares dos NEABs das universidades federais da região nordeste, ainda que com uma tímida amostra de suas atividades, salienta a intencionalidade deste trabalho que é justamente promover visibilidade a esses espaços e também elucidar a relevância que deve ser atribuída aos mesmos.

Desta forma, ainda que os projetos contemplem diferenciados eixos, assim como públicos específicos de diferentes grupos, de docentes universitários à comunidade escolar, a análise das abordagens temáticas específicas sugere a ideia da viabilização de projetos de acordo com o aspecto histórico-social, este, especificado de núcleo para núcleo.

Visto que, embora estes órgãos apresentem coletivamente finalidades que dialogam, como as questões pertinentes ao cumprimento da Lei 10.639/2003, cada núcleo organiza as próprias atividades de acordo com as necessidades específicas e as demandas que emanam do contexto acadêmico, escolar, comunitário, em síntese, do contexto social no qual cada NEAB está inserido.

### **2.3 Laboratório de estudos afro-brasileiros e indígenas (LEAFRO/UFRRJ)**

---

45 Fonte: [http://nacefricanidades.blogspot.com.br/2013\\_10\\_01\\_archive.html](http://nacefricanidades.blogspot.com.br/2013_10_01_archive.html)

A entrevista concedida pelo professor Ahyas Siss<sup>46</sup>, um dos membros fundadores do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEAFRO-UFRRJ), além das informações disponibilizadas na página eletrônica do laboratório<sup>47</sup> e do artigo “Processos formativos e as contribuições dos núcleos de estudos afro-brasileiros da UFES e da UFRRJ”, escrito pelo pesquisador anteriormente mencionado em parceria com Maria Aparecida Barreto e Otair Oliveira, que integra o livro: “Relações Étnico-Raciais e Educação – Contextos, Práticas e Pesquisas” (2013), contribuíram substancialmente para que as indagações suscitadas especificamente nesta seção fossem sanadas e satisfatoriamente respondidas.

O referido professor ao conceder a entrevista teve o notável cuidado em sistematizar cronologicamente tanto o período de implementação do laboratório, quanto as principais atividades realizadas pelo mesmo.

Siss (2016) esclareceu a diferença de sentido existente entre os termos implantar e implementar: a implementação de um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) representa a parte referente a regulamentação, ou seja, o registro de funcionamento devidamente autorizado e reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC). Já a implantação consiste na etapa posterior a implementação, ou seja, o pós-burocracia onde tudo que diz respeito à regulamentação para funcionamento tenha transcorrido, e o NEAB passa então a funcionar em uma instância física, neste caso, dentro das universidades federais.

De acordo com Siss (2016), a criação do LEAFRO é oriunda de uma demanda de professores da Baixada Fluminense por formação continuada para trabalhar o conteúdo da Lei 10.639 e destaca detalhes acerca da implantação do LEAFRO:

Quando eu chego aqui em 2006, nós começamos a trabalhar... eu e algumas pessoas mais, começamos a trabalhar com a convergência de pesquisas, um perguntar ao outro: o que fazia, o que não fazia... Possibilidades de trabalharmos juntos ... Que éramos poucos, né? ... Se a gente juntasse, potencializava. Imagina a gente entrar com um projeto na FAPERJ, cada um entrar com um, e entrar num processo de fagocitose, né?

Um dos primeiros desafios no processo de criação do LEAFRO diz respeito à diversidade de pesquisadores e o modo como foi estabelecido o diálogo dentro do grupo.

---

46 Professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

47 <http://www.ufrj.br/leafro/>

Diálogo este, de certo modo decisivo para a formulação de uma agenda e fomentação de pautas, pesquisas e demandas insurgentes.

Assim, tensões, concordâncias e divergências, perfazem o produto do debate e reforçam a visibilidade das reivindicações do grupo, além de fortalecer o mesmo enquanto unidade. Neste caso, o termo *grupo* refere-se aos membros do LEAFRO.

Siss (2016) apresenta a seguir o modo como os pesquisadores do LEAFRO foram organizando-se e fazendo dos saberes múltiplos, possibilidades enriquecedoras de trabalhar a diversidade de conhecimentos ali presentes:

Então, começamos a colocar nossos projetos e tal... e aí me veio a ideia de criar um Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros. Depois comecei a conhecer alguns colegas que tinham formação acadêmica para trabalhar com isso. Por exemplo, a professora Leila, na época... Ela trabalhava com religião afro-brasileira e subjetividades. Teve uma técnica, que foi até minha aluna lá na UFF, num curso de especialização da Iolanda, que é a Cláudia né, e Cláudia também trabalhava com educação e relações étnico-raciais, e me parece que tinha a ver com livro didático. Tinha... também o Guedes, que era história, que trabalha história da África, numa perspectiva muito diferente daquela que nós trabalhamos hoje, mas trabalhava. Depois chegou o professor Robson, de economia, a quem eu pedi: Robson você não quer nos ajudar? A gente está pensando em montar um curso para trabalhar educação das relações étnico-raciais, você como é de economia... trabalharia empreendedorismo negro (...) E aí eu pensei o seguinte: ora, nós temos um coletivo de pessoas que trabalham com relações étnico-raciais, embora multifacetado. Seria interessante se pudesse construir um laboratório, pra tentar de alguma forma abrigar estas pesquisas, e um espaço prá estar discutindo juntos

É interessante observar o esforço em que está imbuída a ideia de construção e composição do LEAFRO: um local, em que pesquisas nas suas mais variadas especificidades sejam acolhidas. Entretanto é válido ressaltar que ao mesmo tempo em que estes mesmos pesquisadores abordam e exploram diferentes eixos, um ponto de confluência reverbera: as temáticas estão inseridas em uma mesma agenda de debates, as relações étnico-raciais.

O esforço para implantar o LEAFRO passou também por outra adversidade: a falta de uma estrutura física que pudesse abrigar o núcleo. O grupo porém demonstrou resiliência, como afirma Siss (2016): “E a gente começa em 2006 essa movimentação... não tínhamos sala, não tínhamos nada, mas conseguimos nos reunir nas salas de aula e tal...e nasceu o LEAFRO ali”. O LEAFRO nasce então com dois objetivos iniciais: implementar como obrigatória a disciplina de cultura afro-brasileira e africana na UFRRJ e



oferecer para os professores da rede municipal da Baixada Fluminense cursos de aperfeiçoamento e formação continuada sobre a Lei 10.639.

Segundo informações disponibilizadas por Siss (2016), dos dois objetivos iniciais anteriormente mencionados, um fortaleceu diretamente o outro. Em outras palavras, uma disciplina obrigatória sobre cultura afro-brasileira e africana oferecida na universidade serviria como prerrogativa e argumento para a elaboração e oferta de cursos de aperfeiçoamento embasados nas temáticas: relações étnico-raciais, Lei 10.639, dentre outras do mesmo contexto teórico.

Uma das primeiras realizações do LEAFRO foi a inserção da disciplina obrigatória “Cultura Afro-Brasileira e Africana” na grade curricular dos cursos de licenciatura, ainda que esta mudança tenha alcançado somente o Instituto Multidisciplinar (IM-UFRRJ).

O LEAFRO obteve ainda outras conquistas, como a concretização de cursos:

E assim a gente fez: conseguimos colocar a disciplina como obrigatória, depois de uma briga danada, né?...mas conseguimos colocar como obrigatória só aqui no IM, para os cursos de licenciatura; Seropédica não foi possível na época, e aí... Fizemos, 2006 e 2007, três cursos de aperfeiçoamento (...) E em 2008 conseguimos montar o primeiro curso de pós-graduação lato-sensu em cultura afro-brasileira e cultura africana (SISS, 2016)

O LEAFRO foi demonstrando o seu potencial enquanto NEABI, o que permitiu a organização de outros cursos em caráter *lato sensu*, de 2012 a 2014 o segundo, e de 2014 a 2016 o terceiro, todos com significativa procura. São abertas 50 vagas, e a disputa de candidato por vaga chega a ser 04 por 01.

É necessário mencionar a parceria existente entre o LEAFRO e o MEC. O NEABI da UFRRJ destaca-se ainda pelo fato de ter tido todos os projetos enviados ao MEC, aprovados. O que consolida e reforça a cooperação entre o Ministério e o LEAFRO, além de favorecer a visibilidade do referido núcleo: “O MEC tem nos convidado para trabalhar. Também temos feito muitos projetos, todos os projetos que fizemos até agora pro MEC, todos eles foram aprovados! ... A gente fica assim... contente prá caramba!”. (SISS, 2016).

Além de trazer subsídios para a universidade, a efetiva aprovação de projetos dos núcleos reforça a relevância e o empoderamento destes *locus* de conhecimento que abrigam com competência intelectual ensino, pesquisa e extensão.

Siss (2016) destaca ainda as potencialidades dos NEABs, bem como as perspectivas e possibilidades impressas nestes órgãos, pela capacidade de aproximar pesquisas fazendo da diversidade intelectual uma ferramenta potencializadora, além da capacidade de cada núcleo desenvolver projetos de acordo as especificidades do contexto acadêmico em que está inserido: “esses núcleos condensam, materializam as pesquisas dos professores... e nós temos alguns objetivos: um deles é trabalhar ações afirmativas, monitorar ações afirmativas, sejam elas étnico-raciais ou não... ou seja... potencializar a nossa produção, é claro!” (SISS, 2016).

A partir da fala de Siss (2016), anteriormente destacada, reexaminei o processo de composição deste capítulo, onde ressalto sobretudo as singularidades apresentadas pelos núcleos, de região para região. Alguns NEABs mais voltados para as questões culturais como os núcleos das regiões norte e nordeste contextualizados na seção 2.2.5, enquanto outros núcleos dedicam-se as problemáticas e desafios enfrentados pela população negra na sociedade brasileira, os NEABS das regiões sul e sudeste, seções: 2.2.4 e 2.2.1 respectivamente. A diversidade de atividades desenvolvidas pelos núcleos remete ao quantitativo de demandas que precisam ser observadas e problematizadas.

Nos mais variados contextos em que a população afro-brasileira está inserida, os traços da desigualdade racial persistem e por este motivo devem ser enfrentados. A luta antirracista, característica comum a todos os NEABs das universidades federais, analisados nesta pesquisa, configura-se em uma modalidade de enfrentamento.

Siss (2016), ao rememorar o processo de criação do LEAFRO mencionou uma meta do qual gostaria de apresentar nesta seção:

formar cem doutores negros até 2010, meta que não foi alcançada, porque muitos intelectuais negros não estavam nos programas de pós-graduação. Então... na pós-graduação, você entra com o teu projeto, se não tiver quem trabalhe, quem pesquise naquela área, vão dizer: olha, seu projeto é ótimo, lindo, gostei, amei o teu projeto, mas... a culpa não é sua, a culpa é do programa, não dá pra gente te orientar

Desta forma, o quantitativo inferior de intelectuais negros na universidade, quando comparado ao quantitativo de intelectuais brancos é fruto de uma cultura acadêmica socialmente construída.

De acordo com Siss (2016), as instituições sociais foram estabelecidas e organizadas com base no racismo socialmente estruturado, deste modo, a presença de intelectuais negros nas universidades é contra-hegemônica e desestrutura o modo como esta instituição está organizada, o que enuncia o processo de exclusão ao qual o intelectual negro é submetido neste espaço.

Siss (2016) apresenta propostas acerca de um possível redirecionamento contraposto ao caráter de exclusão, para uma universidade racialmente democrática:

Se não tem ninguém na área pra orientar, eles não aceitam, o que é uma coisa complexa; porque se fosse médico pra cuidar de aidético por exemplo, teria que ser aidético, e isso não acontece... Tem muita gente trabalhando com outros temas nos programas de pós e que não fazem pesquisa sobre. A orientação, ela é muito técnica, ela é essencialmente técnica; claro, se a pessoa entender o seu objeto de pesquisa, melhor ainda, fica mais fácil. Mas se não entender, vai te orientar, é pra isso que ele é qualificado. E além disso, outra coisa interessante é que ele vai tomar contato com temas de pesquisas contemporâneos, diferentes da área dele.

Neste aspecto é possível destacar a presença dos NEABs nas universidades como órgãos de resistência, empoderamento e um modo da intelectualidade negra ocupar um espaço tradicionalmente pertencente à elite branca brasileira.

Desta forma, ao refletir acerca das funcionalidades internas e externas assumidas pelos NEABs, enquanto instituições que fomentam e articulam mudanças na educação no contexto das relações étnico-raciais e a suas problemáticas, com ênfase nas desigualdades étnico-raciais direciono esta discussão à implementação do NEAB/UFRRJ, o Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEAFRO/UFRRJ).

Elucido que o seu nascimento reverberou de expressivas demandas externas verificadas em virtude de um levantamento prévio realizado pelo “Fórum Mundial de Educação”<sup>48</sup>, também mencionado por Siss (2016). No processo de realização deste evento foi constatado que as escolas localizadas na Baixada Fluminense apresentavam dados preocupantes, pelo alto índice de evasão e repetência. Desta forma, a implementação do

---

48 O evento ocorreu do dia 23 ao dia 26 de março de 2005, em Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Reuniu cerca de 30 mil pessoas: educadores, militantes sociais, além de representantes de 25 países. O Fórum Mundial de Educação atua como uma ramificação do Fórum Social Mundial, com objetivos semelhantes, de mobilização para discussão, reflexão e construção de novas perspectivas, neste caso direcionadas à educação. (informação obtida por meio da página eletrônica: <http://r1.ufrj.br/im/secoes/laboratorios/leafro/>).

LEAFRO na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro campus Nova Iguaçu representou também a necessidade efetiva em atender às problemáticas educacionais da Baixada Fluminense, com o objetivo de agregar ao contexto escolar local, propostas de intervenção e reparação.

Com a marcante característica dos NEABs, de intervir no processo de formação de professores, assim como atender às recomendações instituídas pela Lei 10.639, em 2006, o LEAFRO/UFRRJ é institucionalizado e no segundo semestre deste mesmo ano já promove ações imediatas comprometidas em viabilizar estudos e medidas voltados as problemáticas pautadas no “Fórum Mundial de Educação”: os índices preocupantes de evasão e repetência nas escolas da Baixada Fluminense.

O LEAFRO/UFRRJ lança e executa um projeto-piloto de formação continuada, em esfera multicultural e direciona aos professores da Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada também em Nova Iguaçu, mesmo local onde se estabelece o núcleo em questão.

Estruturalmente semelhante aos outros NEABs, o LEAFRO/UFRRJ, também incorpora em sua essência as três características funcionais dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros: o ensino, a pesquisa e a extensão, mas também assume o comprometimento no quesito interno/institucional, reunindo em seu núcleo, pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento e das mais variadas identidades étnico-raciais. Esta última característica mencionada reforça uma das principais pautas defendidas neste espaço: A luta antirracista e contra as desigualdades étnico-raciais em todas as suas dimensões.

Dentre as ações desenvolvidas pelo LEAFRO que configuram o ensino, a pesquisa e a extensão, destaco algumas: Curso de Extensão sobre Desigualdades Raciais e Educação; Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Diversidades Étnica na Educação Brasileira; Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Diversidade Étnica na Educação Superior Brasileira (2011); além de Conferências Nacionais abordando as seguintes temáticas: Políticas de Cotas Étnicas; Ações Afirmativas e Educação e Racismo.

Empenhando-se em atender, tanto demandas da comunidade acadêmica interna, quanto da comunidade docente externa, a saber, os professores da educação básica da Baixada Fluminense, o LEAFRO/UFRRJ empenha-se em potencial e representatividade, em estudos e pesquisas abrangendo temáticas da diáspora africana, história da África, cultura afro-brasileira e os demais segmentos relacionados a este campo.

Por meio de ações concretas, como os cursos de formação continuada com a perspectiva de reduzir os índices de evasão e repetência nas escolas da Baixada Fluminense, o LEAFRO/UFRRJ é legitimado intelectualmente a compor a rede de NEABs existentes nas instituições de ensino superior do Brasil.

## CAPÍTULO 3

### A PRODUÇÃO DOS PESQUISADORES DO LEAFRO: SABERES MÚLTIPLOS EM DIÁLOGO

Neste capítulo, que encerra esta pesquisa, um objetivo tornou-se presença constante na construção do mesmo: o comprometimento com o objeto deste estudo. Este compromisso refere-se à análise dos artigos produzidos pelos pesquisadores do Laboratório de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEAFRO/UFRRJ), bem como sugerir as possibilidades de aproximações entre estas produções intelectuais.

A proposta buscou manter-se fidedigna em uma relação de solicitude, procurei de modo cuidadoso traçar algumas etapas antes de chegar ao objetivo final, as aproximações textuais: realizei inicialmente uma busca geral em todos os currículos na plataforma *Lattes* de todos os pesquisadores que constam no web site do LEAFRO, para posteriormente dar início a uma filtragem dos artigos a serem trabalhados, pormenores que serão apresentados ao longo deste capítulo, e que configuram o esforço em ser leal ao objeto de estudo aqui proposto.

#### 3.1 As produções dos pesquisadores: *corpus* da pesquisa

As duas principais ferramentas norteadoras que orientam esta pesquisa são respectivamente acesso ao conhecimento produzido e análise de conteúdo, mapeando e verificando as similitudes e divergências das abordagens nos estudos produzidos pelos pesquisadores do LEAFRO/UFRRJ.

Cabe destacar que a listagem de pesquisadores do LEAFRO com a qual trabalho tomou como base a página eletrônica do LEAFRO/UFRRJ<sup>49</sup>, por ser essa de domínio público, critério também utilizado para a escolha dos artigos<sup>50</sup>: Adriana Lopes, Ahyas Siss,

---

49 <http://www.ufrj.br/leafro/index.htm>

50 No processo de pesquisa, fui informada que as pesquisadoras Leila Dupret e Teresa Mendonça não integram mais o LEAFRO-UFRRJ e por isso estas não foram incluídas na listagem de pesquisadores que

Alexandre do Nascimento, Aloísio Monteiro, Aristóteles Berino, Camila Fernandes, Cláudia Regina de Paula, Carlos Roberto de Carvalho, José Valter Pereira, Otair de Oliveira, Renato Nogueira, Rosana Monteiro e Sandra Sales.

Assim, a pesquisa busca as direções tomadas de acordo com os singulares interesses intelectuais de cada pesquisador em artigos publicados em revistas de acesso aberto. Esta modalidade de acesso escolhida para realizar esta pesquisa justifica-se pela facilidade de localização do material a ser estudado. Além disso, há a eminente intenção em questionar a visibilidade, bem como a disponibilidade e disseminação da produção de conhecimento, neste caso referindo-se especificamente aos artigos produzidos em oito anos compreendidos entre 2006 a 2015.

Ainda neste ensejo acrescento a alteração sofrida pelo recorte temporal desta pesquisa. O primeiro recorte estabelecido foi de 2012 a 2015, o que posteriormente foi modificado, após ser verificado que este recorte não proporcionaria um quantitativo significativo de dados para serem trabalhados, ao passo que nem todas as revistas disponibilizam os artigos em acesso *online*, o que já sinalizou um dos primeiros desafios e adversidades no percurso da pesquisa.

Desta forma, um novo recorte foi estabelecido: 2006 a 2015. Por meio desta temporalidade específica a pesquisa passou a ter condições de abranger uma quantidade razoável de material para compor um *corpus*.

Reitero ainda o desafio do qual esta pesquisa está incorporada ao buscar trabalhar justamente com uma diversidade de produção intelectual, propondo inclusive na medida do possível, a dialogicidade entre os conteúdos que compõem este *estado da arte*. Por mais que os pesquisadores componham um mesmo espaço, os estudos, as lentes, os olhares, estão voltados para perspectivas diferentes. Desta forma, as produções diferenciam-se tanto em temática, quanto em abordagem específica.

Nos nove anos de produção (2006 a 2015), verifiquei no aspecto quantitativo, a publicação de 106 artigos, pelos pesquisadores do LEAFRO/UFRRJ, 57 dos quais estão disponíveis em revistas *online* de acesso aberto. Tal fato sugeriu-me reflexões acerca das modalidades em que a produção de conhecimento é disponibilizada e portanto acessível. No processo de pesquisa pude verificar que ainda existem revistas que operam na modalidade impressa, em contrapartida, nem todas as revistas que operam na modalidade

---

integram este estudo.

*online* disponibilizam em suas respectivas páginas eletrônicas o acervo completo das suas produções. Com base no material que realmente está disponível *online*, ressalto que há um determinado desequilíbrio quantitativo entre o que foi produzido e o que está disponível.

Diante desta distinção quantitativa foi impossível não chegar a seguinte reflexão: por quais caminhos transitam os conhecimentos produzidos, sobretudo no tocante aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros? Como esses espaços de produção, difusão, reflexão, formação e referência intelectual que priorizam em suas pesquisas demandas de cunho sociais, políticos e culturais subsidiando conhecimentos como história da África, diáspora africana no Brasil, valorização da cultura afro-brasileira dentre outros produtos intelectuais de semelhante natureza disseminam seus trabalhos?

O objeto de pesquisa a ser apresentado tem a sua origem pautada na intenção de localizar artigos disponíveis *online* e especificar nestes, quais abordagens temáticas estão voltadas aos pré-vestibulares comunitários, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação. Nesta circunstância ressalto a importância da palavra e o quanto o conjunto de significados atribuídos no processo de primeiro contato com os textos, as primeiras interpretações, fizeram-me perceber o quanto a palavra, em sua especificidade mais abrangente, instrumentaliza e potencializa o processo de produção e difusão do conhecimento. Sobretudo quando se trabalha utilizando a ferramenta de análise de conteúdo, a palavra mostra-se como um cerne, um centro imediato de acesso e interpretação: “a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis” (BARDIN, 1977, p. 43).

Foi substancial perceber a importância e a centralidade das palavras presentes no conteúdo mapeado, para compor esta pesquisa. Acrescento ainda o papel dos pesquisadores do LEAFRO/UFRRJ. Sem estes, que protagonizam esta pesquisa, eu certamente não disporia de ferramenta para realizar este trabalho, não teria as tão singularmente importantes *palavras*.

Ainda examinando o processo e a trajetória do qual esta pesquisa tem desenhado, sublinho que, quando se utiliza a metodologia de pesquisa *estado da arte*, que se configura em um intenso anseio em mapear o que se tem produzido em determinada área do conhecimento, há que se considerar os tensionamentos e desafios proporcionados por esta metodologia, que compreende a falta de suposições sobre o material existente ou não. Não há inicialmente uma hipótese sobre o quantitativo produzido e este pode ser justamente o



“abismo” que fará o pesquisador que trabalha com esta metodologia precisar estar apto a administrar a possível adversidade de ausência de material e reconfigurar o caminho tomado pelo processo de pesquisa, sem perder contudo a essência e o caráter fidedigno do que se pretende pesquisar.

### **3.2 Percurso inicial do mapeamento**

Por meio das leituras realizadas com a finalidade de intensificar o suporte metodológico, foi possível chegar a seguinte reflexão: seja qual for a etapa em que este estudo encontrar-se, a leitura permanentemente sobre a metodologia de pesquisa, especificamente a pesquisa documental, acompanhará todo o percurso de forma imprescindível, impreterivelmente para a execução de todas as etapas.

No processo de busca por mais suporte metodológico, verifiquei que a categoria de pesquisa empregada neste projeto, envolve a execução de três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento de dados, inferência e interpretação (BARDIN, 1977, p, 95). O que essencialmente compõe a realização destas três etapas, é a análise de conteúdo, que de acordo com a definição de Berelson (1952, p. 13 Apud GIL, 2008, p. 152), consiste em: “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Neste momento a pesquisa concentrou-se entre a pré-análise e exploração do material. A etapa seguinte, que consiste em tratamento de dados, inferência e interpretação, irá configurar-se na sequência deste estudo quando da localização dos conceitos nos artigos examinados, que por sua vez serão interpretados e sistematizados exaustivamente.

É pertinente ressaltar o modo como o material está sendo analisado nesta primeira etapa, na qual ocorrem as primeiras leituras, os primeiros momentos táteis com a coletânea, em que a captura dos conceitos ainda encontra-se em fase prematura. Esta primeira etapa de leitura configura-se em “leitura flutuante”, que segundo a definição de Bardin (1977, p. 96), consiste em:

(...) estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura

*flutuante*, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai tornando-se mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

A seguir apresento a primeira planilha organizada subsequente a pré-análise e exploração do material e, evidentemente como parte deste processo, a “leitura flutuante” viabilizou as organizações das primeiras ideias acerca do que foi mapeado.

Assim como a questão do quantitativo disponível online, já mencionado anteriormente, outra adversidade verificada no processo de pesquisa tratou-se do anseio de prematuramente considerar possível ter a possibilidade de compreensão da totalidade teórica dos elementos presentes nos artigos pesquisados. Na verdade, norteiei-me por meio da ferramenta “leitura flutuante”, o que significa que os textos carecerão de mais encontros e de leituras exaustivas. Considero a partir das reflexões propostas por esta mesma ferramenta de pesquisa, que a cada nova leitura o mesmo texto apresentará elementos distintos, nem sempre verificados na leitura anterior. Promover encontros atentos e livres com o mesmo artigo é fruto proveniente da “leitura flutuante”, este mecanismo demonstra o quanto as possibilidades de leitura e compreensão de um mesmo enunciado podem ser inesgotáveis.

Tabela 1:

LEAFRO E SEUS PESQUISADORES: NOVE ANOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

Pesquisadores do LEAFRO	Artigos Produzidos de 2006 a 2015	Artigos disponíveis online	Temáticas emergentes
<b>Adriana Carvalho Lopes</b>	03	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Cidade do Funk: Expressões da Diáspora Negra nas Favelas Cariocas (2012)</i></li> <li>- <i>A favela tem nome próprio: a (re)significação do local da linguagem do funk carioca (2009)</i></li> <li>- <i>Funk-se quem quiser: reinvenções da diáspora negra nas favelas cariocas (2008)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estudos culturais</i></li> <li>- <i>Juventudes subalternizadas</i></li> <li>- <i>Diáspora africana</i></li> <li>- <i>Raça, identidades: afro-brasileiros; afrodescendentes</i></li> </ul>

<b>Ahyas Siss</b>	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Educação, Modernidade e suas Contradições (2010)</i></li> <li>- <i>Questões étnico-raciais no Brasil – Uma visão histórica (2008)</i></li> <li>- <i>Multiculturalismo, prática docente e a Lei 10.639/03 (2008)</i></li> <li>- <i>Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações (2014)</i></li> <li>- <i>Processos formativos e as contribuições dos núcleos de estudos afro-brasileiros da UFES e da UFRRJ (2013)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Educação superior</i></li> <li>- <i>Relações étnico-raciais</i></li> <li>- <i>Ações afirmativas</i></li> <li>- <i>Lei 10.639/2003</i></li> <li>- <i>Formação de professores</i></li> <li>- <i>Povos afro-brasileiros</i></li> </ul>
<b>Alexandre do Nascimento</b>	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ubuntu, o comum e as ações afirmativas (2014)</i></li> <li>- <i>Por uma escola plural (2013)</i></li> <li>- <i>Educação das relações étnico-raciais: elementos teóricos e metodológicos de uma prática de formação docente (2013)</i></li> <li>- <i>O movimento dos cursos Pré-Vestibulares para Negros e as políticas de cotas nas instituições de ensino superior (2012)</i></li> <li>- <i>Os cursos Pré-Vestibulares para Negros e as políticas de cotas nas instituições de ensino superior no Brasil (2010)</i></li> <li>- <i>Os manifestos, o debate público e a proposta de cotas (2008)</i></li> <li>- <i>Mensagem aos senadores (2008)</i></li> <li>- <i>Os novos manifestos sobre as cotas (2008)</i></li> <li>- <i>Os Cursos Pré-vestibulares Populares como Prática de Ação Afirmativa e</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relações étnico-raciais</i></li> <li>- <i>Ações afirmativas</i></li> <li>- <i>Movimentos sociais</i></li> <li>- <i>Educação nas relações étnico-raciais</i></li> </ul>

		<p><i>Valorização da Diversidade (2007)</i></p> <p>- <i>As políticas de cotas para o acesso de negros ao ensino superior no Brasil e a importância dos cursos pré-vestibulares para negros na sua consolidação (2012)</i></p> <p>- <i>Uma reflexão sobre o atual ciclo de lutas do comum no Brasil (2015)</i></p>	
<b>Aloísio Monteiro</b>	13	<b>Obs: Não existem artigos disponíveis online</b>	
<b>Aristóteles Berino</b>	18	<p>- <i>Valesca Popozuda: ministra da Educação (2014)</i></p> <p>- <i>Como e até onde é possível pensar diferente? Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas (2012)</i></p> <p>- <i>Pedagogia da imagem de Avatar: contágio, hibridismo e metamorfose na contemporaneidade (2010)</i></p> <p>- <i>Caveirão &amp; homem prostituto &amp; Late que eu tô passando: o que vemos, o que nos olha no cotidiano escolar (2010)</i></p> <p>- <i>Linha de Passe: juventude e os jogos da vida (2010)</i></p> <p>- <i>Imagens da Educação: a linguagem pictórica da escrita no cotidiano escolar (2009)</i></p> <p>- <i>No meio da rua, da infância ao mundo: contato, redes e trocas (2009)</i></p> <p>- <i>Fotografias identitárias: governamentalidade e pedagogização da cidade (2009)</i></p> <p>- <i>Da economia política da diferença a uma estética da existência (2008)</i></p>	<p>- <i>Juventudes</i></p> <p>- <i>Cotidiano</i></p> <p>- <i>Pedagogia da imagem</i></p> <p>- <i>Cidade, cultura e identidades</i></p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Conflitos urbanos e políticas da diferença (2007)</i></li> <li>- <i>Culturas juvenis, cotidianos e currículos (2007)</i></li> </ul>	
<b>Camila do Valle</b>	02	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Literatura da Amazônia – dificuldade de surgimento e classificação de um campo (2012)</i></li> <li>- <i>MUPI – MUSEU PIOLIN – 120 artistas reunidos pela eficácia de uma estética e uma política da afetividade (2008)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Política da afetividade</i></li> <li>- <i>A estética da arte</i></li> <li>- <i>Diversidade étnica</i></li> <li>- <i>Literatura da Amazônia</i></li> </ul>
<b>Cláudia Regina de Paula</b>	02	<i>Obs: Não existem artigos disponíveis online</i>	
<b>Carlos Roberto de Carvalho</b>	07	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Escrever responsável sob as condições do deserto (o compromisso com o outro e a contemporaneidade)(2013)</i></li> <li>- <i>Entrevista com o professor Gilvan Foge (2013)</i></li> <li>- <i>Brasil, tudo junto e misturado: um estudo quase poético a respeito da inclusão (2011)</i></li> <li>- <i>Editorial do Dossiê – Processo de inclusão e exclusão escolar e movimentos sociais (2011)</i></li> <li>- <i>Entrevista por uma escola que reconheça as diferentes culturas presentes em seu contexto (2011)</i></li> <li>- <i>O proinfantil e seus impactos na Baixada Fluminense: currículo, identidade e diferenças (2015)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relações étnico-raciais e hibridismo</i></li> <li>- <i>Afro-brasileiros</i></li> <li>- <i>Movimentos Sociais</i></li> <li>- <i>Processo de inclusão e exclusão escolar</i></li> <li>- <i>Políticas educacionais</i></li> <li>- <i>Criminalidade e juventude</i></li> <li>- <i>Diferentes culturas</i></li> </ul>
<b>José Valter Pereira</b>	09	- <i>Uma experiência sobre produção imagética e alteridade (2014)</i>	- <i>Movimentos sociais</i>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sobre encontros e conexões de histórias como formação (2012)</i></li> <li>- <i>Outros corpos estão em movimentos, outros campos ampliam as disputas (2011)</i></li> <li>- <i>Tecnologias, imagens, sons e currículos nos cotidianos (2007)</i></li> <li>- <i>Nós somos nós e nossas circunstâncias (2007)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Conexões culturais</i></li> <li>- <i>Redes educativas</i></li> <li>- <i>Currículos e Cotidianos</i></li> <li>- <i>Imagens e tecnologia</i></li> </ul>
<b>Otair Fernandes</b>	06	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações (2014)</i></li> <li>- <i>Processos formativos e as contribuições dos núcleos de estudos afro-brasileiros da UFES e da UFRRJ (2013)</i></li> <li>- <i>Globalização, neoliberalismo e estado-nação: Reflexões analíticas (2009)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sociologia e relações étnico-raciais</i></li> <li>- <i>Globalização e neoliberalismo</i></li> <li>- <i>Equidade</i></li> </ul>
<b>Renato Noguera</b>	09	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O conceito de drible e o drible do conceito: analogias entre a história do negro no futebol e do epistemicídio na filosofia (2013)</i></li> <li>- <i>Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado (2010)</i></li> <li>- <i>Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista (2012)</i></li> <li>- <i>A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope (2013)</i></li> <li>- <i>Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade (2012)</i></li> <li>- <i>Denegrindo a filosofia: o pensamento</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relações étnico-raciais</i></li> <li>- <i>Legitimidade afrodiaspórica</i></li> <li>- <i>Produção filosófica africana</i></li> <li>- <i>Genealogia do drible</i></li> <li>- <i>Invisibilidade da filosofia afroperspectiva</i></li> <li>- <i>Educação afrocentrada</i></li> <li>- <i>Currículo afrocentrado</i></li> <li>- <i>Ética ubuntu</i></li> <li>- <i>Re-existência</i></li> <li>- <i>Afrodíaspóra</i></li> </ul>

		<i>como coreografia de conceitos afroperspectivistas (2011)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Filosofia afroperspectivista</i></li> <li>- <i>Pensamento negro</i></li> <li>- <i>Enegrecimento</i></li> </ul>
<b>Rosana Monteiro</b>	04	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Iniquidades raciais e saúde: o ciclo da política de saúde da população negra (2013)</i></li> <li>- <i>Política de saúde da população negra no estado de São Paulo: focalizando para promover a universalização do direito à saúde? (2010)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Iniquidade social</i></li> <li>- <i>Racismo</i></li> <li>- <i>Saúde da população negra</i></li> <li>- <i>Política de saúde</i></li> <li>- <i>Miséria material</i></li> <li>- <i>Políticas públicas de saúde</i></li> <li>- <i>Raça\cor</i></li> <li>- <i>Relações raciais e saúde</i></li> <li>- <i>Vulnerabilidade da população negra</i></li> <li>- <i>Resolubilidade de problemas específicos da saúde</i></li> </ul>
<b>Sandra Regina Sales</b>	09	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>As muitas invenções da EJA (2014)</i></li> <li>- <i>Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? (2013)</i></li> <li>- <i>Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? (2010)</i></li> <li>- <i>Iconoclash: reflexões sobre cultura visual e pesquisas em Educação (2014)</i></li> <li>- <i>Reduções confusões e más intenções: avançando na compreensão das ações</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ensino Superior</i></li> <li>- <i>Políticas de ação afirmativa: ingresso da população afrodescendente na universidade</i></li> <li>- <i>Cotas</i></li> <li>- <i>Sujeitos da EJA</i></li> <li>- <i>Aprendizado</i></li> <li>- <i>Diversidade de sujeitos na EJA</i></li> </ul>

		<i>afirmativas no ensino superior brasileiro (2008)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aprendizados ressignificados</i></li> <li>- <i>Saberes formais e informais</i></li> <li>- <i>Cultura visual</i></li> <li>- <i>Pesquisa em educação</i></li> </ul>
--	--	---	---

Tendo em vista as considerações e reflexões a respeito do quantitativo de artigos localizados (em nove anos de produção, compreendidos entre 2006 e 2015, foram encontrados 106 artigos dos quais 57 estão disponíveis *online*) convém sublinhar após a observação da tabela acima que dois pesquisadores não têm publicações disponibilizadas *online*: Aloísio Monteiro e Cláudia Regina de Paula. Ao verificar o currículo *Lattes* destes dois pesquisadores, duas informações podem justificar a ausência de artigos online em revistas de acesso aberto: Aloísio Monteiro costumeiramente publica seus artigos na Revista RETTA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e também na Revista de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP), revistas que operam na modalidade impressa. Além disso, este pesquisador dedica-se à organização e escrita de livros e capítulos de livros, o que supostamente justifica a ausência de publicação em revistas online. Com relação à pesquisadora Cláudia Regina de Paula, existem dois artigos publicados, também em revista que opera somente na modalidade impressa, a Revista Nação Escola; segundo informações apresentadas em seu currículo *Lattes*, a mesma dedica-se também à escrita e organização de livros e capítulos de livros.

A pesquisa em seus próximos percursos será composta de novas ramificações investigativas, dentre estas destaco: a reduzida presença feminina, ou seja, tanto a visibilidade, disponibilidade *online* e o quantitativo de publicações, quanto a presença de pesquisador(a)s no LEAFRO/UFRRJ, reduzida, se comparada a presença de pesquisadores do gênero masculino.

A seguir será apresentada uma tabela do qual especifico os artigos em que as aproximações foram trabalhadas, de acordo com as temáticas que direcionaram este



estudo: pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação:

Tabela 2:  
PESQUISADORES DO LEAFRO: ARTIGOS ESPECÍFICOS

Pesquisadores	Artigos (*Fontes Publicadas):
Alexandre do Nascimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ubuntu, o comum e as ações afirmativas</i> (2014) (*Revista Lugar Comum)</li> <li>- <i>Por uma escola plural</i> (2013) (*Revista Lugar Comum)</li> <li>- <i>Educação das relações étnico-raciais: elementos teóricos e metodológicos de uma prática de formação docente</i> (2013) (*Revista Magistro)</li> <li>- <i>O movimento dos cursos Pré-Vestibulares para Negros e as políticas de cotas nas instituições de ensino superior</i> (2012) (*Cadernos Imbondeiro)</li> <li>- <i>Os cursos Pré-Vestibulares para Negros e as políticas de cotas nas instituições de ensino superior no Brasil</i> (2010) (*Revista Lugar Comum)</li> <li>- <i>Os manifestos, o debate público e a proposta de cotas</i> (2008) (*Revista Lugar Comum)</li> <li>- <i>Os novos manifestos sobre as cotas</i> (2008) (*Revista Lugar Comum)</li> <li>- <i>Os Cursos Pré-vestibulares Populares como Prática de Ação Afirmativa e Valorização da Diversidade</i> (2007) (*Coleção Educação Para Todos)</li> <li>- <i>As políticas de cotas para o acesso de negros ao ensino superior no Brasil e a importância dos cursos pré-vestibulares para negros na sua consolidação</i> (2012). (*IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”)</li> </ul>
Ahyas Siss e *Otair Fernandes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Educação, Modernidade e suas Contradições</i> (2010) (*Revista EDUCAmazônia Educação, Sociedade e Meio Ambiente)</li> <li>- <i>*Multiculturalismo, prática docente e a Lei 10.639/03</i> (2008) (*Revista de Educação Pública)</li> <li>- <i>*Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações</i> (2014) (*Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB)</li> </ul> <p>Obs.: *artigos escritos em parceria</p>

Sandra Sales e * Gustavo Fischman	- <i>Reduções confusões e más intenções: avançando na compreensão das ações afirmativas no ensino superior brasileiro</i> (2008) (*Revista Teias)
---	---

Outra ramificação investigativa consistirá no já mencionado processo de releitura da coletânea dos artigos que compõem o *corpus* desta pesquisa, atenta às incidências de elementos relacionados à pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação; aos conceitos emergentes, abordagens e discussões utilizados, delineados e construídos por cada um dos pesquisadores do LEAFRO/UFRRJ.

### 3.3 O processo de composição das aproximações nas escritas

Para esta seção gostaria de destacar que o principal objetivo que demarca o seu processo de elaboração foi apresentar o resultado proveniente das leituras e releituras dos artigos disponíveis em acesso aberto, produzidos de 2006 a 2015, pelos pesquisadores do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEAFRO-UFRRJ).

Para organizar estruturalmente o resultado das leituras dos artigos, ainda que o termo *resultado*, não comporte o que pretendo aqui contextualizar; *produto*, também não comporta pois sugere a ideia de um resultado final, e *resultado final* também não se adapta ao que apresentarei nesta seção: o material por meio do qual realizei pesquisa e leitura encontra-se em acesso aberto, deste modo presumo que outras leituras foram realizadas, outras intenções, interpretações e buscas para diferentes finalidades de pesquisas foram efetuadas. Desde modo, o que apresentarei, no que se refere as aproximações efetuadas entre os artigos, antes de ser denominado resultado, configura-se em uma possibilidade de olhar, de uma perspectiva, assim, quando opto por nomear como perspectiva ou olhar, a ideia principal é chamar a atenção do leitor para o que não está apresentado aqui como algo definitivo: apenas uma, dentre tantas outras possibilidades das quais estas mesmas produções intelectuais podem representar.

Assim, o conteúdo aqui exposto é oriundo da minha perspectiva, enquanto leitora que debruçou-se sobre um determinado material permitindo-se o contato com o tratamento diversificado das temáticas: pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação. Foi possível com base na leitura dos artigos observar diferentes prismas sobre a questão do afro-brasileiro na universidade, como a universidade o recebe e em que aspectos esta instituição corrobora para a construção de uma diversidade étnica em seu espaço. Além disso, o contato com estas produções intelectuais contribuiu para a minha compreensão acerca da necessidade de reexaminar os mecanismos de exclusão educacional direcionados à população afro-brasileira mediante a lógica da superioridade étnica branca imposta.

O contato, nesta pesquisa, com artigos que tratam de pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação, evidenciou o quanto o movimento pelo acesso do afro-brasileiro aos bancos universitários configura-se no rompimento de uma lógica social etnicamente excludente e velada, baseada no preceito do mito da democracia racial. Logo, ao mesmo tempo em que o pré-vestibular comunitário e as ações afirmativas produzem enfrentamentos para as barreiras das desigualdades raciais, efetuam também possibilidades de constituição de um novo cenário composto pela diversidade étnico-racial no âmbito universitário.

Aproveito para ressaltar que a opção pelas temáticas: pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação é também derivada do meu processo de entrada na universidade. Em uma das reflexões que apresento na introdução desta dissertação, menciono que não fiz vestibular pelo sistema de cotas, por não perceber-me como uma mulher negra, visão que posteriormente foi modificada a partir da minha entrada na universidade.

A minha percepção de mulher negra foi inserida por meio dos processos de conhecimento étnico e autoafirmação proporcionados pelo ambiente da universidade: os alunos autodeclarados negros e os docentes negros, o que dialoga diretamente com a temática diversidade étnico-racial na educação, e reforça a necessidade de contextualizar e problematizar a importância do pré-vestibular comunitário e das ações afirmativas, neste caso, as cotas para negros no ensino superior.

Deste modo, a leitura dos textos foi norteada pelo seguinte procedimento: verificar as aproximações entre as respectivas produções dos pesquisadores. Para orientar estas

aproximações, três pilares temáticos foram estabelecidos como base na discussão principal que está centralizada neste estudo, destacada sobretudo no capítulo 1: pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação.

Assim, a partir do recorte realizado, verifiquei que dos 13 professores que compõem o LEAFRO, quatro têm suas produções inseridas nos três pilares temáticos desenvolvidos nesta pesquisa anteriormente mencionados. São os pesquisadores: Ahyas Siss, Alexandre do Nascimento, Otair Fernandes e Sandra Sales. Cabe ainda especificar que o artigo: “Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações”, produzido pelo professor Otair Fernandes e que está incluso no objeto de estudo desta pesquisa, foi escrito em parceria com o professor Ahyas Siss.

No intento de contextualizar as aproximações entre as produções dos professores haverá a imprescindível necessidade de apresentar algumas passagens dos artigos para que o leitor possa observar o processo simultâneo de leituras e comparações que foi realizado a fim de substancializar a compreensão das aproximações que serão desenvolvidas a seguir.

Ainda que os trechos a serem expostos sejam extraídos de um todo, este compreendido como conteúdo completo, o objetivo aqui será na medida do possível chamar a atenção do leitor para o seguinte aspecto: os fragmentos a serem apresentados não serão dispostos de modo aleatório. Há portanto uma intenção organizacional para que os trechos dos artigos conectem-se e ao mesmo tempo não disponham-se como se estivessem a ermo. Nesta circunstância, ressalto ainda que das três etapas conferidas pelo suporte metodológico de Bardin (1977, p, 95): “pré-análise; exploração do material e tratamento de dados, inferência e interpretação”, por encontrar-se em instâncias de finalizações, apresentarei as duas últimas etapas, ou seja, minhas inferências e interpretações.

### **3.4 Os pesquisadores e as produções intelectuais: identificações com as temáticas centrais deste estudo**

A seguir serão enunciados os pesquisadores do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEAFRO-UFRRJ), e os seus respectivos artigos sobre os quais me debrucei nesta pesquisa atendendo especificamente as temáticas pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação. Na subsequência haverá a exposição de um esquema comparativo para que seja possível observar as aproximações entre as escritas dos professores mencionados.

O professor Ahyas Siss, ao longo dos nove anos de produção acadêmica cobertos pela pesquisa publicou 13 artigos, dos quais cinco estão disponíveis em acesso aberto. Destes, os que abordam as temáticas escolhidas nesta pesquisa são três: “Educação, Modernidade e suas Contradições” (2010) escrito em parceria com Lygia Fernandes, esta não integra o LEAFRO, o artigo apresenta a abordagem dos seguintes conceitos recorrentes: diáspora, multiculturalidade, heterogeneidade cultural e a relação direta destes conceitos com o contexto educacional brasileiro. Os autores reforçam a necessidade de denúncia da omissão destes conceitos na formulação dos conteúdos trabalhados pelos livros didáticos de história. Siss e Fernandes (2010), destacam sobretudo o conceito de diáspora e as representações destas para os afro-brasileiros: ancestralidades e memória de um povo e de um passado.

Escrito sem parceria, o artigo “Multiculturalismo, prática docente e a Lei 10.639/03” (2008) traz uma análise e reflexão acerca dos cinco anos de implementação da Lei 10.639/03, e o que a obrigatoriedade da mesma viabilizou para a rede de ensino. Siss (2008) destaca ainda neste artigo a importância dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), denominando-os: “atores sócio-históricos”, fundamentais no processo de implementação da Lei 10.639/03. O pesquisador trabalha com os seguintes conceitos recorrentes neste artigo: multiculturalidade na formação docente, multiculturalismo, estratificação social, relações sócio-raciais, diversidade cultural e subalternização racial associados ao potencial de transformação educacional da Lei 10.639/03.

O artigo, “Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações” (2014), foi escrito em parceria com o professor Otair Fernandes, apresenta considerações acerca da importância da formação sob a perspectiva da diversidade cultural. Neste estudo, os pesquisadores contextualizam a diversidade cultural em contraponto a desigualdade social, discutem a herança do passado escravista e a constituição das relações como produto de uma hierarquia cultural oriunda do sistema

colonial, baseada na supremacia étnica branca imposta. Neste artigo destaquei os seguintes conceitos recorrentes: multiculturalismo, interculturalidade, formação continuada, diversidade étnico-racial, educação culturalmente diferenciada, racismo institucional e desigualdades sócio-raciais. Nestes três artigos a discussão central refere-se ao multiculturalismo na educação e a necessidade e importância da formação continuada, o que dialoga diretamente com a temática: diversidade étnico-racial na educação, um dos eixos temáticos deste capítulo.

O pesquisador mencionado acima demonstra pela sua produção um constante empenho em esboçar a relação existente entre: diversidade étnico-racial na educação, multiculturalismo, implementação das Leis 10.639 e 11.645, além de ressaltar o protagonismo dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros enquanto atores sócio-históricos articuladores da aplicabilidade das mencionadas leis, produtores de conhecimento e responsáveis pelo incentivo à diversidade étnico-racial na universidade, no que tange especificamente a presença dos afro-brasileiros no espaço universitário:

Nessa perspectiva, a atuação dos NEABIs nos processos de formação de professores os institui como atores fundamentais nos processos de “desconstrução das desigualdades sociais e étnico-raciais que contribuem para exclusão de grande parcela da população afro-descendente dos bens construídos socialmente” e entre eles certamente está a educação. Esses Núcleos têm contribuído para formar um novo perfil de intelectualidade negra cujos trabalhos apontam para “uma possível inflexão para melhor compreender as relações raciais no contexto das desigualdades sociorraciais e maior seriedade desta temática nas pesquisas acadêmicas e oficiais (SISS e FERNANDES, 2014, p. 116 e 117)

Por conseguinte foi possível verificar ainda na produção do professor Ahyas Siss uma expressa preocupação em evidenciar a importância do processo de formação do professor, onde este mesmo processo deve estar diretamente relacionado à diversidade étnico-racial que este profissional encontrará na sala de aula.

O professor Otair Fernandes publicou seis artigos no período pesquisado, sendo que três estão disponíveis em acesso aberto. É necessário ressaltar o fato de que dos 3 artigos disponíveis, um foi produzido em parceria com o professor Ahyas Siss, o mesmo utilizado nesta pesquisa: “Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações” (2014). Deste modo, a medida em que o pesquisador

Ahyas Siss for citado, oportunamente será especificado o artigo elaborado em parceria com o pesquisador Otair Fernandes.

Alexandre do Nascimento, publicou 11 artigos no período em que concentra-se esta pesquisa, sendo que todos encontram-se totalmente disponíveis em acesso aberto. Dos 11 artigos, nove foram selecionados por tratarem especificamente das temáticas desta pesquisa, pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação: “Ubuntu, o comum e as ações afirmativas” (2014), escrito sem parceria, como os artigos subsequentes, Nascimento (2014) apresenta o conceito de *ubuntu*, de origem sul-africana, significa “humanidade para todos”. O autor esboça em seu artigo, a relação entre *ubuntu* e as ações afirmativas, neste caso, as ações afirmativas viabilizam a ideia de igualdade racial. Os conceitos recorrentes neste artigo são: preconceito, discriminação, desigualdades raciais e ações afirmativas na universidade.

“Por uma escola plural” (2013) traz o relato de um projeto realizado por Alexandre do Nascimento quando o mesmo candidatou-se a direção da Escola Técnica Estadual Oscar Tenório, localizada no bairro de Marechal Hermes no Município do Rio de Janeiro. O projeto denominado “Escola Plural” teve a intenção de inserir e problematizar questões pertinentes ao conceito de democracia, dentro da escola, no âmbito social e cultural. Logo o projeto “Escola Plural” foi pensado para ser construído por todos que integravam a comunidade escolar naquele momento. Conceitos recorrentes: cidadão participativo, debates coletivos, Projeto/Processo, comum, escola plural, diversidade na educação, preconceito e discriminação.

O texto: “Educação das relações étnico-raciais: elementos teóricos e metodológicos de uma prática de formação docente” (2013) problematiza a questão da obrigatoriedade do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, na rede pública e privada. Além disso, este artigo apresenta uma discussão sobre a metodologia utilizada no Curso de Extensão em Educação das Relações Étnico-Raciais, ministrado na Fundação de apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). Conceitos recorrentes deste artigo: educação das relações étnico-raciais, formação de professores, democratização das relações sociais, racismo, discriminação e desigualdades raciais.

O artigo: “O movimento dos cursos Pré-Vestibulares para Negros e as políticas de cotas nas instituições de ensino superior” (2012), destaca as políticas de ações afirmativas:

as cotas no ensino superior como mecanismo de promoção da igualdade social e racial. O autor argumenta ainda sobre o importante papel atribuído aos movimentos sociais, e, neste caso, denomina pré-vestibular social: movimento social. Enfatiza ainda que este movimento é tão significativo quanto as políticas de ações afirmativas, pois interpela a necessidade de uma sociedade com equidade étnica. Conceitos recorrentes neste artigo: movimento social, ações afirmativas, direitos sociais, promoção da igualdade e políticas de cotas.

“Os cursos Pré-Vestibulares para Negros e as políticas de cotas nas instituições de ensino superior no Brasil” (2010), o conteúdo deste artigo é o mesmo mencionado no artigo anterior.

“Os manifestos, o debate público e a proposta de cotas” (2008). Neste artigo, Nascimento problematiza a entrega do Manifesto: “Todos tem direitos iguais na República Democrática”, documento contrário às cotas, com 114 assinaturas, entregue em 30 de junho de 2006 ao Congresso Nacional e as repercussões e reações do segmento populacional afro-brasileiro. Conceitos recorrentes: lei de cotas, movimento negro, ações afirmativas, desigualdades raciais, cor da cota.

O artigo: “Os novos manifestos sobre as cotas” (2008) apresenta um balanço sobre adoção das cotas, Nascimento (2008) informa que no ano de 2008 mais de sessenta universidades já haviam adotado a política de cotas raciais. O artigo traz ainda considerações a respeito de dois efervescentes manifestos ocorridos em 2006, que centralizam o debate sobre as ações afirmativas: “Todos têm direitos iguais na República Democrática (manifesto contrário as cotas) e “Em favor da Lei de Cotas e o Estatuto da Igualdade Racial”. Conceitos recorrentes: política de cotas raciais, constitucionalidade das cotas, chaga do racismo, nação racista, ações afirmativas.

“Os Cursos Pré-vestibulares Populares como Prática de Ação Afirmativa e Valorização da Diversidade” (2007), neste artigo, Nascimento (2007) apresenta um panorama histórico em que contextualiza o surgimento das temáticas relacionadas as questões raciais, temáticas estas, oriundas tanto da imprensa negra, como o jornal *Quilombo*<sup>51</sup>, quanto de organizações como a Frente Negra Brasileira (1930) e o Teatro

---

51 Criado em 1948 na cidade do Rio de Janeiro, este jornal caracterizou-se por manter colunas permanentes que priorizavam debates referentes ao movimento negro no Brasil. Dois aspectos a serem destacados sobre este jornal: tratava-se de um espaço aberto para pessoas interessadas em debater a questão da democracia racial no Brasil; e a edição chefe deste jornal era assinada por Abdias Nascimento.



Experimental Negro (1948). De acordo com Nascimento (2007), embora os debates políticos sobre as questões raciais tornem-se centrais a partir da década de 90, as organizações e a imprensa negra, mencionados anteriormente, já vinham reforçando a necessidade de problematizar as desigualdades raciais no Brasil. Conceitos recorrentes: questões raciais, racismo, população negra, imprensa negra, identidade e cultura negra, estudantes negros, movimento social negro, anti-racismo, políticas públicas, ações afirmativas, desigualdades raciais, discriminação, pré-vestibulares para estudantes negros.

“As políticas de cotas para o acesso de negros ao ensino superior no Brasil e a importância dos cursos pré-vestibulares para negros na sua consolidação” (2012). Neste artigo o objetivo é debater o efeito político dos Cursos Pré-Vestibulares Populares, procurando estabelecer uma relação de aliança entre estes cursos e as Políticas de Ações Afirmativas de acesso ao ensino superior para a população afro-brasileira. O referente artigo apresenta a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual Norte Fluminense como pioneiras na adoção e implementação do sistema de cotas. Conceitos recorrentes: pré-vestibulares populares, política de cotas, cotas para negros, grupos discriminados, movimentos sociais, direito à educação, políticas sociais, luta contra o racismo, recomposição racial e social.

Em nove anos de produção, 2006 à 2015, os nove artigos escritos pelo pesquisador Alexandre do Nascimento configuram uma trajetória de produção acadêmica marcada pelo debate assíduo sobre a necessidade de reconfiguração do espaço acadêmico: a eminência deste espaço ser pensando para uma população pluralmente étnica, como o Brasil.

Por meio dos cursos pré-vestibulares populares, estes, de acordo com Nascimento (2007), inseridos em uma perspectiva de movimento social, e ainda aliados as ações afirmativas, especificamente, as cotas para negros na universidade, a composição de uma diversidade étnico-racial na universidade pode ser constituída.

O referido pesquisador apresenta ainda em sua produção intelectual, temáticas assíduas como o racismo, a desigualdade racial e a necessidade de enfrentamento destes por meio da luta pelo acesso à educação, e de cadeiras universitárias ocupadas por intelectuais negros, para que o discurso migre da naturalização para a desconstrução de estereótipos acerca do afro-brasileiro, seguida de um enfrentamento e transformações das instituições ideologicamente embranquecidas e responsáveis pela manutenção do racismo.

No que se refere as temáticas desta pesquisa: pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação, a contribuição dos artigos do professor Alexandre do Nascimento contemplou todas as referidas temáticas. Os pré-vestibulares comunitários potencializam o campo do debate político para as ações afirmativas, e estas amparam legalmente a necessidade da implementação de cotas raciais no ensino superior, o que enrobustece a agenda sobre a diversidade étnico-racial na educação.

Em sua produção anteriormente enunciada, Alexandre do Nascimento elucida a importância e o pioneirismo das cotas implementadas como projeto-piloto nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). O referido pesquisador traz ainda uma releitura de outras possibilidades e sentidos atribuídos a expressão ações afirmativas e, além disso, contextualiza a origem destas ao destacar a contribuição dos movimentos sociais como principais responsáveis pelo surgimento das mesmas:

Logo, os movimentos sociais que, historicamente, questionam, resistem, criam formas e propõem novas relações sociais, manifestando-se contra o que é considerado injusto, incorreto e, muitas vezes, inaceitável numa dada sociedade, são, de fato, os produtores de ações afirmativas, pois produzem ações coletivas de afirmação de identidade e de direitos (NASCIMENTO, 2007, p.73)

Deste modo, de acordo com Nascimento (2007), no processo de instituição das políticas de cotas para negros nas universidades, os Cursos Pré-Vestibulares Populares tiveram papel fundamental por também serem definidos como movimentos sociais. Novamente, Nascimento (2010, p. 4) especifica esta relação entre movimento e ação: “Esse processo de lutas e institucionalização de políticas de cotas para negros no Brasil, tem um importante agente político: O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares para Negros”. Nascimento evidencia, assim, o caráter das ações afirmativas como sendo repercussões dos movimentos sociais, e reitera a relação direta entre os movimentos sociais e as ações afirmativas, já que estas tem origem a partir dos movimentos sociais.

Em outras palavras, movimentos sociais, em suas mais diversas categorias organizacionais e nos mais variados grupos interpelam pelas ações afirmativas justamente pelas questões que tangem às especificidades e diferenciadas demandas de cada grupo, este mesmo processo de interpelar, reivindicar, traduz a essência de afirmação tanto na esfera do direito quanto na esfera da identidade.

A professora Sandra Sales, em nove anos de produção acadêmica publicou nove artigos, cinco estão disponíveis em acesso aberto e apenas um trata das temáticas em análise nesse trabalho: “Reduções confusões e más intenções: avançando na compreensão das ações afirmativas no ensino superior brasileiro” (2008), produzido em parceria com Gustavo Fischman, será utilizado nesta pesquisa por atender aos eixos temáticos: ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação.

Em seu artigo intitulado: “Reduções confusões e más intenções: avançando na compreensão das ações afirmativas no ensino superior brasileiro” (2008), a referida professora apresenta diferentes justificativas para as ações afirmativas como compensação, reparação ou justiça social. Por meio de um aprofundamento teórico acerca da temática, Sales e Fischman (2008) ampliam a discussão sobre as possibilidades das ações afirmativas contemplarem diferentes grupos, e ainda discorrem sobre a adequação destas as diferentes demandas. A pesquisadora ressalta a diversidade de sentidos que atravessam a discussão sobre opiniões contrárias e a favor manifestadas em relação as ações afirmativas.

Em termos gerais há duas grandes ambiguidades ou reduções que envolvem o conceito AA no Brasil: a expressão *ação afirmativa* é apresentada à sociedade como parte da agenda dos movimentos negros brasileiros; e há uma forte identificação das AA com as cotas raciais. Embora elas estejam intimamente conectadas, é importante analisá-las separadamente (...) Estas ambiguidades, que contribuíram para tornar as políticas de AA tão controversas, relacionam-se e são reflexo, por um lado, de um conflito complexo e multifacetado, que envolve fundamentalmente a distribuição social de um bem desejado, neste caso o acesso à universidade, mas por outro lado, expressam dificuldades históricas, políticas e sociais que envolvem a discussão sobre raça e racismo no Brasil e sobre as percepções que os brasileiros têm sobre sua própria identidade racial (SALES e FISCHMAN, 2008, p. 48-49)

As ações afirmativas integram uma densa discussão que ultrapassa as qualificações que lhes são atribuídas de forma limitada, caracterizando-as de forma restrita como agentes de correção de desigualdades raciais e sociais. A autoafirmação da identidade étnico-racial pode ser uma das contribuições das ações afirmativas. Conceitos recorrentes presentes no artigo de Sales e Fischman (2008): ação afirmativa, ensino superior, raça e educação, reserva de vagas, reducionismo, compensação, reparação, supremacia racial, movimentos negros brasileiros, cotas raciais, desigualdades raciais, políticas públicas, debates raciais.

Neste artigo, Sales e Fischman (2008) além de ampliarem as possibilidades de sentidos atribuídos as ações afirmativas e viabilizarem a desconstrução de ideias

reducionistas a respeito destas, convocam ainda a necessidade de compreender as ações afirmativas como reparadoras que atuam com o objetivo de reconfigurar a lógica social que naturaliza as desigualdades raciais e sociais.

Assim, a contribuição do artigo: “Reduções confusões e más intenções: avançando na compreensão das ações afirmativas no ensino superior brasileiro” (2008), para as temáticas desta pesquisa: pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação, contempla diretamente estas duas últimas; o artigo produzido por Sales e Fischman (2008) enriquece a discussão acerca da implementação das cotas para negros no ensino superior, e convida a reflexão sobre a supremacia racial e a demanda por uma universidade estruturada ideologicamente sob a perspectiva da diversidade étnico-racial.

### **3.5 Da leitura e inferência ao entrelaçamento das aproximações**

Nesta seção faço o movimento de aproximação das escritas entre os pesquisadores objetivando revelar outras possibilidades de leituras e compreensões com base nas aproximações entre pares. Logo, estes mesmos pares podem complementar-se em suas ideias e argumentações.

Assim, embora os fragmentos trabalhados a seguir façam parte de um contexto, a seção a seguir é um esforço que fiz, enquanto autora, de buscar conexões entre os artigos e, conseqüentemente, entre os pesquisadores do LEAFRO. Estas conexões foram estabelecidas a medida em que os processos de releituras dos artigos viabilizaram uma sistematização pormenorizada dos mesmos, conseqüentemente as possibilidades de aproximações emergiram.

#### ***3.5.1 Aproximando os pré-vestibulares e a universidade: o combate ao racismo***

Ao procurar identificar as aproximações entre a produção de Nascimento (2012) e Siss (2008), os seguintes fragmentos revelam as possibilidades de encontro:

Alexandre do Nascimento	Ahyas Siss
Artigo: <i>As políticas de cotas para o acesso de negros ao ensino superior no Brasil e a importância dos cursos pré-vestibulares para negros na sua consolidação</i> (2012)	Artigo: <i>Multiculturalismo, prática docente e a Lei 10.639/03</i> (2008)
Ou seja, os cursos pré-vestibulares para negros, além de organizar-se para trabalhar no sentido de ajudar os estudantes negros e de origem popular a romper as barreiras sociais e raciais que dificultam o acesso de determinados grupos sociais ao ensino superior público, contribuiu decisivamente para colocar em ação e como pauta na agenda política do Estado Brasileiro o conceito de ação afirmativa e, dentro deste marco, as propostas de políticas de cotas raciais e sociais como reivindicação geral de inclusão, combate aos efeitos do racismo e redução das desigualdades observadas na composição do ensino superior. (NASCIMENTO, 2012, p.5)	Concordamos que, devidamente instrumentalizados, os professores formados por nossa universidade estarão aptos a perceber as ideologias e os estereótipos racistas veiculados pelos diversos materiais didáticos colocados a sua disposição e a desmistificar valores particulares que os currículos escolares muitas das vezes tentam tornar gerais ou hegemônicos. Nesse sentido, conscientes do papel da universidade enquanto “locus” e ator privilegiado da produção de conhecimentos, ousamos avançar, tornando a disciplina Cultura Afro-Brasileira e Africana obrigatória para todos os cursos de Licenciatura Plena do Instituto (SISS, 2008, p.153)

Como podemos observar, os dois pesquisadores complementam-se: no primeiro fragmento extraído do artigo de Nascimento (2012) o mesmo reforça a importância dos Pré-vestibulares para Negros para que uma nova configuração étnico-racial possa ser articulada no âmbito universitário. A agenda política que debateu e debate a presença do negro na universidade concretiza um importante passo que é a implantação do sistema de cotas para negros.

Em vista disso, os pré-vestibulares populares também potencializam o debate sobre a desnaturalização da presença do afro-brasileiro na universidade. Ademais, este movimento social que é gênese das ações afirmativas também corroboram para a entrada do afrodescendente na universidade. Com base na análise de Nascimento (2012) sobre a importância dos pré-vestibulares sociais, é possível compreender o processo de rompimento da subalternidade social, racial e intelectual socialmente e culturalmente imposta para o negro brasileiro.

A aproximação, neste caso, de Siss (2008) para com Nascimento (2012), embora não esteja diretamente vinculada a entrada do afro-brasileiro na universidade, é evidenciada pela perspectiva de combate ao racismo.

Siss (2008) alerta para o processo de formação na universidade, e neste caso, a necessidade de reformulação da grade curricular desta instituição com base na diversidade étnico-racial. A inserção da disciplina: “Cultura Afro-Brasileira e Africana” (SISS, 2008,

p.153), na modalidade de disciplina obrigatória, simboliza o movimento de rompimento e simultaneamente de denúncia dos estereótipos racistas naturalizados dentro e fora dos muros da universidade.

A associação dos argumentos de Nascimento (2012) aos de Siss (2008) permitiu observar que o acesso do afro-brasileiro à universidade consiste em um primeiro passo, após este, ideologias baseadas no racismo estruturado, assim como a naturalização de estereótipos necessitam também ser inseridas na pauta da agenda política.

### 3.5.2 Aproximando os NEABs e os pré-vestibulares para negros: resistência

Ahyas Siss\ Otair Fernandes	Alexandre do Nascimento
Artigo: <i>Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações</i> (2014)	Artigo: <i>As políticas de cotas para o acesso de negros ao ensino superior no Brasil e a importância dos cursos pré-vestibulares para negros na sua consolidação</i> (2012)
Nesse ambiente institucional, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABs), têm desempenhado papel significativo e fundamental na implementação dessa Lei <sup>52</sup> . Uma formação na perspectiva culturalmente diversificada se constitui importante demanda apenas daqueles grupos étnico-raciais e sociais alocados em posição de subalternidade e que desejam romper com essa situação. Enquanto atores sócio-históricos, esses Núcleos espalhados por várias IES na maioria dos estados brasileiros demandam fortemente e de dentro das universidades o cumprimento dessa legislação junto às diferentes instâncias acadêmicas, buscando adequar os currículos dos cursos de licenciaturas e de bacharelado à referida lei e intervindo, de forma direta, nos processos de formação de professores nos seus aspectos inicial e continuada, bem como nas modalidades presencial e à distância. (SISS e FERNANDES, 2014, p.116)	Os Cursos Pré-Vestibulares para Negros resistem afirmando direitos e produzindo questionamentos, conhecimentos e propostas alternativas; e produzem resistindo às dificuldades de acesso ao ensino superior, através de atividades de ensino de conteúdos preparatórios para os concursos vestibulares das instituições de ensino superior e de propostas de políticas de ação afirmativa, implementadas em algumas dessas instituições. Com essas práticas de resistência produtivas, os Cursos Pré-Vestibulares para Negros deixaram mais nítidas as barreiras sociais (e institucionais) encontradas por negros e negras nos diversos âmbitos das relações sociais, o que fortaleceu muito o debate sobre a pertinência das políticas de ação afirmativa (NASCIMENTO, 2012, p.08)

No trecho de autoria de Siss e Fernandes (2014) os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) são apontados como protagonistas no que se refere a interlocução entre o papel da universidade e a aplicabilidade da Lei 10.639\03. Esta mesma aplicabilidade parte da perspectiva interna: a modificação da grade curricular em adequação ao conteúdo previsto pela referida Lei.

52 Lei 10.639/2003: torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares, do ensino fundamental ao médio.

Nascimento (2012) aproxima-se da escrita de Siss e Fernandes (2014) quando descreve os Cursos Pré-Vestibulares para Negros como sujeitos históricos capazes de romper a desigualdade racial por meio da resistência e das práticas educacionais transformadoras.

A reivindicação perene da execução da Lei 10.639\03 equipara-se a intervenção histórico educacional simbolizada pelos Cursos Pré-Vestibulares para Negros, ou ainda, de acordo com Nascimento (2012, p.8), estes cursos preparatórios representam “práticas de resistência produtiva”. Assim, a conjugação do verbo resistir é partilhada pelos NEABs e pelos Pré-Vestibulares para Negros.

### ***3.5.3 Acesso à universidade e formação continuada: enfrentamentos pela igualdade racial***

Ahyas Siss	Alexandre do Nascimento
Artigo: <i>Multiculturalismo, prática docente e a Lei 10.639/03</i> (2008)	Artigo: <i>As políticas de cotas para o acesso de negros ao ensino superior no Brasil e a importância dos cursos pré-vestibulares para negros na sua consolidação</i> (2012)
Buscando intervir na formação continuada dos professores que atuam nos municípios da Baixada Fluminense, o LEAFRO implementou um Curso de Extensão, intitulado “AFRO-BRASILEIROS, DESIGUALDADES RACIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, voltado preferencialmente para esses profissionais do ensino. Esse curso já está na sua segunda versão, com baixíssimo índice de desistência, que gira em torno de 5%. Há efetiva demanda para que se transforme esse curso de extensão em um curso de especialização, o que está sendo estudado com meticulosidade. Acreditamos que, com essa iniciativa, estaremos concorrendo para instituir a formação de professores na UFRRJ em bases mais democráticas, ao mesmo tempo em que introduzimos mais um diferencial de qualidade na formação dos nossos futuros professores (...) (SISS, 2008, p.154)	(...) as ações afirmativas não são o fim das lutas, são as próprias lutas. O Pré-Vestibular para Negros e Carentes, por exemplo, em sua Carta de Princípios, define ação afirmativa como ação coletiva de afirmação de identidade e luta por relações econômicas, políticas, sociais e culturais democráticas, numa explícita afirmação da crença do papel do movimento como sujeito de transformações sociais democráticas (NASCIMENTO, 2012, p.03)

Em mais um momento Siss (2008) trata de questões pertinentes a formação dentro da universidade, especificamente em relação a educação continuada voltada para a

diversidade étnico-racial. Além da disciplina obrigatória, anteriormente citada, cursos de extensão que tratam do conteúdo étnico-racial compreendem outras modalidades de reestruturar a cultura acadêmica fortemente influenciada pelo eurocentrismo e pelo ideal de branquitude.

Quanto aos contextos em que está inserida a palavra *democráticas*, presente nos dois trechos, estes denotam o anseio pela transformação democrática e social, Nascimento (2012) e Siss (2008) complementam-se na perspectiva de vislumbrarem avanços em favor da população afro-brasileira.

### 3.5.4 Ampliando as compreensões sobre ação afirmativa

Alexandre do Nascimento	Sandra Sales
Artigo: <i>As políticas de cotas para o acesso de negros ao ensino superior no Brasil e a importância dos cursos pré-vestibulares para negros na sua consolidação</i> (2012)	Artigo: <i>Reduções, confusões e más intenções: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro</i> (2008)
Pode-se dizer, portanto, que como prática política, o que chamamos de ação afirmativa teve início com os movimentos sociais de afirmação de direitos e de identidade (movimentos negros, de mulheres e de LGBT). As lutas desses movimentos sociais que, historicamente, se insurgiram contra o que consideram injusto, incorreto e inaceitável numa dada sociedade, são, em si, ações afirmativas, pois são ações que afirmam direitos e, portanto, a necessidade de processos concretos de promoção de igualdade perante a Lei (NASCIMENTO, 2012, p.2)	Embora seja fato que as AA tenham surgido no bojo de um evento identificado com a luta dos afrodescendentes e muitos dos seus defensores sejam os próprios militantes do movimento negro, não significa que as AA sejam estejam voltadas tão-somente para grupos raciais e, muito menos, que devam beneficiar exclusivamente a população negra. No Brasil, as AA no campo da educação têm relevância para alunos das redes públicas, portadores de deficiências, em alguns casos mulheres, entre outros grupos. É claramente uma redução e um erro ignorar que as AA não são só para negros (SALES e FISCHMAN, 2008, p.48)

Os fragmentos dos artigos dos pesquisadores sugerem de modo complementar, outras possibilidades de alcance para as ações afirmativas ou AA, denominação apresentada por Sales e Fischman (2008).

Nascimento (2012) imprime em sua escrita as AA como demandas provenientes dos movimentos sociais, estes caracterizados pelas mais variadas formas de composição, não limitando-se somente ao movimento negro, o que insere a ideia de diversidade perante a afirmação de identidades para a reivindicação de direitos específicos.

Em outras palavras, para contextualizar as demandas dos movimentos de mulheres negras, estas apresentarão especificidades que as diferenciarão das necessidades dos



movimentos LGBTs, em vista disto, as AA adequam-se as especificidades para atender as necessidades de cada grupo, ou seja, de cada movimento social.

Portanto, o que revela a aproximação entre Nascimento (2012) e Sales (2008) trata-se do modo como estes dois pesquisadores sugerem uma releitura ampliada acerca das AA, para que estas não sejam interpretadas de modo limítrofe. As AA são destinadas também à afrodescendentes, mas existem outras categorias, como gênero e diversidade sexual, no qual as AA são resultantes de pautas permanentes de lutas e reivindicações independentemente do grupo social e do movimento social.

Deste modo, o mecanismo de associar ações afirmativas a cotas no ensino superior, ou, ainda mais limitada, a concepção de que AA são cotas na universidade para negros, descaracteriza o potencial de outras modalidades de movimento social, como o movimento da comunidade LGBT e o movimento negro feminista.

### 3.5.5 Ação afirmativa e as dinâmicas de classe, raça e gênero

Sandra Sales	Alexandre do Nascimento
Artigo: <i>Reduções, confusões e más intenções: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro</i> (2008)	Artigo: <i>As políticas de cotas para o acesso de negros ao ensino superior no Brasil e a importância dos cursos pré-vestibulares para negros na sua consolidação</i> (2012)
(...) a universidade é um dos lugares privilegiados para a implantação de programas de grande potencial para a redução das desigualdades sociais, em especial, de iniciativas que se organizam para obter resultados predeterminados, como é o caso das cotas (SALES e FISCHMAN, 2008, p. 56)	As políticas de cotas que vêm sendo experimentadas por diversas instituições de ensino superior, no Brasil inserem-se nesta lógica, pois através de um acesso diferenciado para negros, indígenas, estudantes pobres e estudantes oriundos de escolas públicas, o que propõe é uma recomposição (racial e social) das instituições e, com isso, a democratização dos direitos e a valorização, nas instituições e na sociedade, da multiplicidade de diferenças (étnico-raciais, sexuais, sociais, etc.) (NASCIMENTO, 2012, p.03)

As duas escritas compartilham do mesmo local no que diz respeito ao ambiente institucional, em que consideram significativo para o processo de implementação das

cotas: a universidade. Os autores destacam possibilidades de construção de uma diversidade étnico-racial na educação superior.

Por meio do sistema de cotas, grupos étnicos como negros e indígenas, assim como as classes sociais menos favorecidas podem ocupar o espaço universitário, este naturalizado no imaginário social como um local a ser ocupado majoritariamente pela elite branca.

### ***3.5.6 Diversidade étnico-racial na universidade: desnaturalização do mito da democracia racial***

Sandra Sales	Alexandre do Nascimento
Artigo: <i>Reduções, confusões e más intenções: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro</i> (2008)	Artigo: <i>Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade</i> (2007)
(...) a lógica da diversidade traz ganhos para a comunidade acadêmica ao possibilitar um entendimento entre pessoas de várias raças, ajudando a superar estereótipos, e ao tornar as discussões em sala de aula mais dinâmicas. Outro benefício que a diversidade pode proporcionar é a maior preparação de alunos de variadas culturas, o que contribui para o fortalecimento de um mercado de trabalho também diverso (SALES e FISCHMAN, 2008, p. 54 e 55)	Ao mesmo tempo, ao contribuir concretamente para produzir uma recomposição (social e racial) do Ensino Superior e do seu lugar formal – a universidade –, o trabalho dos cursos pré-vestibulares populares apresenta-se como expressão de uma resistência de baixo para cima, que coloca em questão o que está instituído e naturalizado na sociedade em relação ao Ensino Superior, ou seja, uma aceitação social do fato de que a universidade é lugar de reprodução de uma elite, expresso em alguns clichês populares ou não, segundo os quais “a universidade é lugar dos que possuem melhores condições cognitivas e socioculturais”, “dos que têm mérito” e “não é lugar para pobres” (...)” (NASCIMENTO, 2007, p.84)

Seja o Movimento dos Pré-Vestibulares para Negros discutido no artigo de Nascimento (2007), sejam as ações afirmativas baseadas em cotas nas universidades para a população afro-brasileira, temática abordada no artigo de Sales e Fischman (2008), ambos os artigos são norteados pela articulação da diversidade étnico-racial na instância universitária e a desnaturalização tanto dos estereótipos racistas quanto da produção de desigualdades sociais.

Nascimento (2007) utiliza a palavra *resistência* para desconstruir o que está culturalmente naturalizado na sociedade brasileira, estruturada em uma cultura racista onde o lugar do afro-brasileiro é caracterizado pela subalternidade e submissão, em que as modalidades de trabalho braçal e intelectual resistem em manter-se dicotomizadas sendo a

primeira modalidade destinada prioritariamente para o negro e a segunda prioritariamente para o branco.

As instituições operam para a manutenção do racismo velado e estruturado e para ser negado com base no argumento da miscigenação. Entretanto, ainda que a miscigenação seja um álibi incontestável, esta pode representar um invólucro para eufemizar as mazelas resultantes da crença no mito da democracia racial.

A partir da análise dos dois fragmentos dos artigos é possível observar o quanto Sales e Fischman (2008) e Nascimento (2007) caminham *pari passu*, no que se refere aos olhares voltados às demandas que dizem respeito a discussão sobre a diversidade étnico-racial na educação, especificamente na universidade. Por meio do sistema de cotas ou dos pré-vestibulares populares dois modelos que abrigam a pretensão de democratizar o acesso da população afro-brasileira à universidade.

Logo, embora nesta seção as aproximações tenham sido construídas por meio de leituras, releituras e interpretações comparativas entre as produções, o afínco em demonstrar possíveis simetrias entre as mesmas corresponde simultaneamente a buscar compreender de que forma interesses intelectuais podem ser compartilhados, ainda que indiretamente.

Considero necessário nesta oportunidade acrescentar ainda uma reflexão acerca da presença feminina no LEAFRO. Foi inegável observar que há um quantitativo maior de pesquisadores que pesquisadoras: são treze os integrantes do LEAFRO, de acordo com a listagem disponível na página eletrônica do laboratório<sup>53</sup> e deste contingente, apenas cinco são pesquisadoras. A que deve-se esta disparidade?

É possível afirmar que o machismo e o sexismo são institucionais, assim como o racismo? Sob a hipótese destas práticas, assim como o racismo, serem amparadas pelo caráter institucional, podem ser consideradas práticas veladas e portanto silenciadas? Pesquisadores produzem mais que pesquisadoras, ou as condições de dedicação intelectual ainda estariam dicotomizadas pela questão de gênero? A instituição universitária dispõe de “receptividade” para o gênero feminino, ou sobrevivemos ao ambiente acadêmico por meio de resistências e enfrentamentos à práticas machistas e sexistas?

O meio acadêmico, ambiente responsável pela universalização do conhecimento é também responsável pela manutenção e naturalização destas práticas machistas e

---

53 <http://www.ufrj.br/leafro/pesquisadores.htm>

opressoras que insistentemente acompanham as transformações sociais, que persistem em ditar o lugar específico da mulher; e esta mulher insiste em dizer, e quando necessário reiterar: “Lugar de mulher é onde ela quiser!”<sup>54</sup>.

Neste esforço em substancializar a produção intelectual, organizando uma coletânea de artigos produzidos e publicados em nove anos (2006 a 2015) e disponibilizados *online*, evidencio a intencionalidade em promover a visibilidade e o potencial de um dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros. Pontuo também a capacidade de contiguidade entre os textos dos pesquisadores, o que pode ser verificado e confirmado por meio da amostra por pares apresentada anteriormente. Ainda que sejam publicações de diversificados estudos, é possível identificar analogias intelectuais impressas, conduzindo a proposta elementar do LEAFRO/IM/UFRRJ: A luta anti-racista e contra as desigualdades étnico-raciais em suas múltiplas dimensões.

---

54 Expressão retirada da página eletrônica feminista: <http://lugardemulher.com.br/>. Nesta página, expressão machista: “Lugar de mulher é na cozinha” é satirizada e hostilizada, e por isso, o sentido, de caráter feminista é utilizado como réplica à expressão, “Lugar de mulher é onde ela quiser!”.

## CONCLUSÃO

Constituir um *estado da arte* da produção intelectual dos pesquisadores do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEAFRO-UFRRJ) e mais especificamente, produções voltadas para os temas, pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação, foi o objetivo central desta pesquisa.

A expectativa inicial consistiu em um desafio, por não haver uma prévia que indicasse quantos e quais seriam os artigos que estariam disponíveis em acesso aberto, e ainda, quantos destes contemplariam as temáticas centrais que foram tratadas nesta pesquisa: pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação. Assim, o campo deste estudo, de caráter documental, forneceu os seguintes subsídios: 106 artigos produzidos no período referente ao recorte temporal, 2006 à 2015, onde deste quantitativo, 57 artigos estão disponíveis em acesso aberto.

Para a conclusão da pesquisa um último recorte foi realizado. Na busca pelos artigos que atendessem especificamente às temáticas centrais anteriormente mencionadas, dos 57 artigos que tornaram-se acervo do mapeamento, 13 foram utilizados para compor a proposta de aproximação entre as produções, por abordarem as temáticas, pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação.

Em meu percurso como mulher negra pesquisadora fui tocada a problematizar, com base nos estudos de Freyre (2003), Fernandes (1989) e Gonzáles (1984), algumas nuances da condição histórica da mulher negra brasileira. A partir da exposição destes três autores nas obras “Casa grande e senzala”, “O significado do protesto negro” e “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, o lugar do negro, mais especificamente, o lugar da mulher negra na sociedade brasileira pôde ser compreendido por um prisma histórico, assim como as cristalizações oriundas da cultura patriarcal, machista e sexista onipresentes em nossa sociedade.

A subalternização e a submissão desta mulher não partem somente de um imaginário social. Muito pelo contrário, tem a sua base solidificada em nosso passado histórico, mais precisamente na casa-grande, lugar onde Freyre (2003) retrata o

assujeitamento e a vivência passiva e silenciada da mulher negra que assumiu funções de servidão, pois servia de mucama<sup>55</sup>, objeto sexual e ama de leite.

Entretanto neste mesmo processo em que foi alocada em uma categoria subalterna, a mulher negra conseqüentemente foi inserida em um contexto de violência simbólica. De acordo com a análise da obra “Casa grande e senzala” de Gilberto Freyre (2003), antes de tornar-se a criada da casa-grande ou a dama de companhia, a mulher negra “substituiu” a mulher branca enquanto esta estava separada geograficamente do marido colonizador.

O termo “substituiu” encontra-se em destaque pois há a necessidade de ressaltar que esta substituição foi meramente doméstica e sexual. De acordo com o conceito de “hierarquia social” abordado por Hooks (1981), mulher negra e mulher branca estão localizadas em posições diferentes na pirâmide social, sendo a primeira no segundo lugar do topo da pirâmide, e a segunda, em quarto lugar, ou seja, na base da pirâmide. Logo a substituição foi meramente para que o colonizador dispusesse de uma mulher para satisfazer as suas necessidades sexuais e cuidar da sua casa.

Assim, a escrava negra comercializada recém-chegada no Brasil, não desempenhou somente a função de criada incumbida das atividades do lar. A substituição também se deu no plano sexual. A partir desta primeira relação estabelecida, a objetificação da mulher negra foi paulatinamente sendo construída com base no sistema patriarcal e opressor instituído na casa-grande.

Em sua obra “O significado do protesto negro”, Fernandes (1989) apresenta uma breve análise da condição sócioeconômica da mulher negra no período pós-abolição. Entretanto, esta análise é apresentada de forma superficial, considerando o fato do referido autor não discutir a questão de gênero. Nessa obra o mesmo expõe um panorama social da população negra no período pós-abolição, além de evidenciar o lugar social da mulher negra recém-liberta em um continuísmo das funções que se referem as atividades do lar e a ausência de perspectiva da estratificação social.

Florestan (1989) eufemiza em seu texto o quanto as oportunidades de trabalho para a negra liberta não tornaram-se escassas, muito pelo contrário, nos sobrados haveriam as mesmas demandas pelos serviços domésticos que já existiam na casa-grande.

---

55 Proveniente do *quimbundo* (língua falada pelo povo banto em Angola: *mu'kama*=amásia escrava), mucama significa criada ou escrava responsável pelas atividades domésticas e dama de companhia das esposas dos homens brancos.

Em contrapartida, o que Gonzáles (1984) vai denominar violência simbólica tem a sua proveniência do sistema colonial brasileiro e do patriarcado, esta mesma violência simbólica é produto do silenciamento, submissão e opressão vivenciados pela mulher negra, o que teve início na casa-grande tornou-se espólio, uma herança contemporânea.

A mulher negra brasileira, também denominada mulata, é estigmatizada e estereotipada, caracterizada no imaginário social pelos seus atributos físicos, além de ocupar, de acordo com Hooks (1981), o último lugar na pirâmide da hierarquia social.

Logo, um dos movimentos realizados por mim nesse trabalho foi justamente trazer algumas reflexões acerca do que é ser uma mulher negra em uma sociedade que para além sexismo e do machismo, também cultiva o racismo, este de forma potencializada por ser velado.

Após as reflexões apresentadas com relação a representatividade da mulher negra na sociedade brasileira, na continuidade do trabalho tratei do acesso da população negra à educação e, mais especificamente no acesso e permanência no Ensino Superior. A abordagem desta temática justificou-se pelo fato deste trabalho dissertativo ser parte da história de uma mulher negra, que descobriu-se e afirmou-se negra a partir do ingresso na universidade e pelo fato da pesquisa ter sido realizado em um NEAB localizado também em uma universidade.

Na composição desta pesquisa algumas considerações sobre o acesso do segmento afro-brasileiro à educação também trazidos. Apresentei fatos como o decreto 1.331-A de 1854, que preconiza a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de sete anos, mas que em contrapartida impede que crianças negras frequentem espaços escolares, demarcando a interdição à educação para os afrodescendentes. Desde os primórdios, o direito à educação no Brasil, foi negado à população afro-brasileira e por isso tornou-se uma das principais reivindicações da militância negra.

Assim, destacam-se pela importância na luta ao combate ao racismo fatos como a alteração no texto da Constituição de 1988 que tornou os preconceitos de raça ou de cor crime inafiançável e a Marcha Zumbi contra o Racismo realizada em 1995. A marcha foi uma mobilização de cerca de 30 mil pessoas para denunciar a inexistência de políticas públicas voltadas para a população afro-brasileira, responsável pela elaboração e entrega do documento “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, ao então presidente da república Fernando Henrique Cardoso.

Estes acontecimentos tratam-se portanto de iniciativas que denunciaram e ao mesmo tempo reivindicaram demandas da população afro-brasileira por igualdade racial e a necessidade de equidade no acesso à educação, inclusive no acesso à universidade.

Faz parte destes fatos também, a implementação da Lei 12.711\2012, destinada à estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública, procedentes de famílias de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, esta Lei de Cotas reserva 50% das vagas em universidades e institutos federais.

Cabe destacar que os acontecimentos mencionados, foram contextualizados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, sem a intenção de esgotar a discussão, mas sim, propor reflexões e problematizações, além de expor através de diferentes acontecimentos o enfrentamento do processo imposto pela ideologia da interdição à educação para o afro-brasileiro.

Assim como o racismo velado, presente na sociedade, estrutura e rege as práticas sociais, também está presente na escola, já que esta é uma instituição social permeada por concepções e práticas discriminatórias. O caráter excludente e racista que impregna professores e suas práticas, reforça o processo de interdição e, sobretudo, a luta do segmento afrodescendente pelo direito à educação que atravessou séculos e que tem se configurado em uma pauta permanente da agenda política de militantes e do movimento negro, como é o caso dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs).

Neste estudo me debrucei sobre os NEABs implantados nas Universidades Federais do Brasil por tratar especificamente de uma pesquisa sobre a produção acadêmica dos pesquisadores do LEAFRO-UFRRJ. Por meio do mapeamento realizado para quantificar a totalidade de NEABs existentes nas universidades federais brasileiras, dados singulares foram observados: de 63 universidades federais, 39 possuem NEABs. Foi ainda possível observar a existência de especificidades no que se refere tanto à implantação quanto ao funcionamento de cada NEAB. Mesmo priorizando os elementos da cultura afro-brasileira e africana, como a capoeira, as danças típicas, mas além da cultura, os NEABs estudados nesta pesquisa apresentaram uma preocupação com o caráter político educacional. Salientam, problematizam e articulam as questões pertinentes às políticas de acesso e permanência na universidade, estimulam a presença do intelectual negro neste mesmo espaço; questionam o currículo engessado da universidade, instituição culturalmente eurocêntrica; realizam eventos, congressos, seminários, palestras, fóruns, cine debates,



organizam e disponibilizam a comunidade acadêmica e a comunidade escolar cursos de extensão e cursos de formação continuada dentre outras atividades.

A pesquisa revelou que as atividades realizadas versam sobre uma multiplicidade de temáticas: cultura afro-brasileira e africana, Lei 10.639/2003, racismo na sociedade brasileira, luta pela igualdade racial, ações afirmativas no ensino superior dentre outras.

O estudo sobre os NEABs das universidades federais possibilitou ainda observar as particularidades apresentadas por estes espaços, quando comparados de região para região. Os núcleos das regiões norte e nordeste, por exemplo, têm interesses mais voltados para a questão cultural, além de estarem em permanente contato tanto com as escolas quanto com a comunidade através da realização de oficinas inseridas nas temáticas afro-brasileira e africana, oficinas estas que apresentam como objetivo o resgate e a valorização destas mesmas culturas.

Os núcleos das regiões sul, sudeste e centro-oeste, por sua vez, estão mais voltados a atividades de cunho acadêmico, com uma maior concentração em organização de seminários, palestras e fóruns para discutir ações afirmativas, relações étnico-raciais, questões que atravessam a história do negro no Brasil, a desigualdade racial, incluindo a própria desigualdade no acesso ao ensino superior.

Neste processo de mapear os NEABs foi interessante deparar-me com as riquezas intelectuais proporcionadas pelos diversos eventos organizados como a palestra “Lembrar para não esquecer” organizada pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NIEAAB), NEAB da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) promovida em novembro de 2012, mês da Consciência Negra. Esta palestra foi especificamente marcada por problematizar e expor um relatório do Ministério da Justiça: “O Mapa da Violência 2012: A cor dos homicídios no Brasil”, que denuncia o alto índice de mortalidade de jovens negros brasileiros.

Outra característica que chamou-me atenção foi a questão dos seminários serem organizados de forma sequenciada, o que demonstra o interesse em tornar as discussões relacionadas a população afro-brasileira e as suas respectivas demandas, agenda permanente de problematização e debate. É o caso dos eventos acadêmicos: “Seminário Racismo e Antirracismo” (2007) e a “Semana da Consciência Negra e Seminário Regional – Diálogos Interculturais” (2009) desenvolvidos pelo NEAB da Universidade Federal da Grande Dourados. O que também chamou-me a atenção foi o fato destes eventos não

serem direcionados somente à comunidade acadêmica, ou seja, serem acessíveis também a comunidade escolar.

Além disso, por mais que os núcleos das Universidades Federais da Região Sudeste tenham apresentado a característica de serem mais acadêmicos, partilham com os núcleos das universidades federais das demais regiões do Brasil interesses comuns. Destaco a luta pela igualdade racial e a reivindicação de políticas de ações afirmativas no ensino superior para a população afro-brasileira salientando inclusive não somente o acesso, mas também a permanência; o incentivo ao resgate e valorização da cultura afro-brasileira e da diáspora africana; o cumprimento da Lei 10.639/2003; além do efetivo incentivo a uma universidade onde seja possível o diálogo intelectual interétnico e a desconstrução de uma academia majoritariamente embranquecida.

Ao utilizar a expressão que encerra o parágrafo acima, *academia majoritariamente embranquecida*, considero necessário mencionar o quanto foi importante discutir nesta pesquisa apontamentos sobre os Pré-Vestibulares Populares (PVPs). Foi possível a partir dos estudos de Nascimento (2010); Maggie (2001) e Zago (2008), compreender estas iniciativas de cunho militante, denominadas Pré-Vestibular Popular (PVP); Pré-Vestibular Social (PVS) ou Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que objetivam muito mais que transformações sociais por meio da educação, pois priorizam também o resgate da autoestima do estudante negro e envolvem estes mesmos estudantes em um processo de autoafirmação e empoderamento.

A chegada na universidade para o estudante oriundo das classes populares, principalmente sendo este afro-brasileiro, representa o rompimento de uma estrutura social, e uma forte construção pré estabelecida pelo imaginário social. Os PVPs objetivam este rompimento e a perspectiva de construção de uma diversidade étnico-racial dentro da universidade.

Logo, embora existam diferenças de caráter institucional ao estabelecer um comparativo entre os NEABs e os PVPs, percebo que os primeiros têm vínculo institucional direto, por tratarem-se de núcleos alocados dentro da universidade, enquanto os segundos são oriundo de iniciativas militantes e configuram-se em uma modalidade de movimento social. Ambos partilham, porém o objetivo comum de articular ações para uma universidade etnicamente democrática.

Por um lado, os PVPs empenham-se em incentivar o ingresso do segmento populacional negro na universidade, oferecendo uma formação que ultrapassa as características conteudistas dos pré-vestibulares tradicionais e trabalham questões como a cidadania, autoafirmação e direitos. Os NEABs, por outro lado, promovem o resgate e valorização da cultura afro-brasileira e africana, dinamizam ações que articulam o acesso e a permanência dos afrodescendentes na universidade, incentivam a participação da intelectualidade negra como produtora e difusora de conhecimento.

Assim, é possível perceber, ainda que de modo indireto, uma relação de continuidade entre os PVPs e os NEABs, já que os NEABs podem promover o sentimento de acolhimento aos alunos das classes populares ingressantes nas universidades, em específico os alunos que autodeclararam-se negros, e que podem inclusive ser oriundos dos PVPs.

Entretanto, os NEABs podem se constituir um espaço de debate sobre a identidade racial para alunos, conforme narro na introdução desta pesquisa, já que o meu primeiro contato com um NEAB foi o núcleo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde cursei pedagogia de 2006 a 2010.

Ter aula com professores negros e conhecer um local de pesquisa composto por negros, majoritariamente, proporcionou-me um sentimento de acolhimento. Para uma mulher que acabara de ingressar na universidade, que nunca havia se reconhecido como uma mulher negra e até então se autodefinia como morena, foi muito especial integrar um espaço composto por professores que se autodeclaravam negros e negras. Foi revelador presenciar depoimentos de professores de uma universidade pública declararem serem maioria no NEAB e orgulharem-se muito de estar ali. Sabiam que eram minoria na universidade, mas que a resistência e o enfrentamento, assim como a dedicação e busca pelo conhecimento fazia destes professores não apenas intelectuais, mas intelectuais negros e negras em uma instituição majoritariamente branca. Desempenhavam, assim, o papel de incentivar os alunos, que como eu, que acabavam de ingressar na universidade à reflexões acerca da nossa etnicidade.

Lembro-me que foi em uma das aulas da professora Maria Alice Gonçalves na disciplina *Políticas Públicas e Inclusão Social*, que ouvi a expressão “relações étnico-raciais” e a questão da “diversidade étnica na universidade. A professora deu uma aula expositiva acerca da importância e necessidade da autoafirmação dos estudantes negros

recém-chegados na universidade e falou ainda sobre o racismo velado, prática recorrente na sociedade brasileira e que no ambiente acadêmico não era diferente.

Nessa mesma aula, a professora fez um generoso convite a quem interessou-se pelas temáticas abordadas para conhecer o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e participar das reuniões do grupo de pesquisa que ocorriam semanalmente. Estas aulas abriram-me novas possibilidades de refletir acerca da minha identidade étnica.

Pela pretensão em conhecer um pouco mais sobre os NEABs, esta pesquisa dedicou um capítulo para contribuir com informações sobre estes espaços, que assim como os PVPs têm a essência de transformação por meio da educação. Os núcleos ainda contribuem para o resgate e valorização da cultura de uma etnia tão subalternizada e espoliada, como a etnia negra no Brasil. Contribuem também para mobilizações por ações afirmativas para esta mesma etnia, dentre outras contribuições já mencionadas tanto no segundo capítulo.

Deste modo, ainda que esta pesquisa tenha se debruçado sobre os NEABs das universidades federais, as informações contidas especificamente no segundo capítulo a respeito destes espaços configuraram uma amostra das conquistas da população afrodescendente; os três eixos que norteiam estes *lócus* de conhecimento: ensino, pesquisa e extensão, não definem nem limitam os potenciais e as possibilidades que reverberam nos NEABs e, especificamente, sobre o LEAFRO.

Em uma entrevista concedida pelo professor Ahyas Siss, um dos fundadores e membro do Laboratório, o mesmo narrou um pouco sobre a história da implementação do laboratório. Ele conta sobre que junção de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, sem uma sala fixa, utilizando salas de aulas para realizar os encontros; procurando fazer dos diferenciados eixos de pesquisas trabalhados por cada um, contribuições para a construção de conhecimentos em suas múltiplas vertentes, marcou o surgimento do LEAFRO.

Estes pesquisadores eram movidos por um projeto em comum de implementar como obrigatória a disciplina Cultura afro-brasileira e africana na UFRRJ e oferecer para os professores da rede municipal da Baixada Fluminense cursos de aperfeiçoamento e formação continuada sobre a Lei 10.639. Vale ressaltar que estes cursos de aperfeiçoamento e formação continuada, de acordo com Siss (2016) foram reivindicações dos professores da rede municipal de Nova Iguaçu.

O LEAFRO nasce com o objetivo inicial de atender não somente demandas internas, mas com a perspectiva de contribuir para uma formação continuada demandada pelos professores da rede municipal de Nova Iguaçu; o que demonstrou um aspecto semelhante deste núcleo com os núcleos da região nordeste: o interesse em construir relações produtivas com a comunidade escolar e demonstrar que os muros da universidade podem ser convertidos em alianças e conquistas.

Professores com a oportunidade de uma formação continuada sobre a Lei 10.639, por exemplo, têm mais ferramentas empoderadoras para trabalhar em sala de aula, para problematizar e combater qualquer modalidade de comportamento racista, tanto dos alunos quanto de outros colegas no ambiente de trabalho.

Neste momento a minha auto reflexão pauta-se justamente a respeito dos professores que tive no ensino fundamental e a questão da formação continuada. Das lembranças que tenho da época da minha vida escolar, hoje percebo que uma espécie de segregação ocorria de forma naturalizada em sala de aula, já que meninas brancas sentavam nas primeiras fileiras, e as meninas negras, nas fileiras seguintes. Lembro também da minha mãe que fazia um esforço cotidiano para manter o meu cabelo sempre “impecável”: *“só fica bonito, bem arrumadinho!”*, *“nem um fio de cabelo fora do lugar!”*, *“se chegar em casa com o cabelo de fuá vai apanhá!”*

Em uma tentativa, talvez de desafiar, ou simplesmente libertar-me da ditadura “cabelo impecável” imposta pela minha mãe, lembro-me de um dia em que eu e duas colegas, meninas de cabelos crespos também, no horário da saída brincávamos de salão de beleza, soltamos nossos cabelos, e ficamos penteando com os dedos, uma o cabelo da outra.

A minha mãe sempre ia buscar-me na escola, e este foi um dos dias que jamais esquecerei. Quando voltávamos para casa, ela prendia o meu cabelo chacoalhando com raiva a minha cabeça, e dizendo que eu nunca mais me atrevesse a fazer aquilo outra vez: *“Soltar o cabelo, onde já se viu?! Logo na escola?! Lá era que o cabelo tinha que ficar mais arrumadinho!”*. Ao chegar em casa, foi a vez da surra de corda molhada nas costas; segundo a minha mãe: *“com uma boa surra de corda, a gente não repete um erro”*.

Hoje, ao rememorar este fato é impossível não chorar e a vontade de voltar e cuidar daquela menina, aconchegá-la em um longo abraço, soltar os seus cabelos e dizer o quanto são lindos e o quanto devem ser livres, é reverberante.

No dia seguinte ao acontecimento narrado, esta menina que foi submetida à tamanha ignorância materna, ficou muito calada durante toda a aula, o que não era muito diferente dos outros dias, sempre fora reservada, mas sempre gostava muito de participar da leitura em voz alta.

A leitura em voz alta, para aquela menina, era o momento de mostrar para a professora que as meninas que sentavam a partir da terceira fileira, liam tão bem quanto as meninas que sentavam nas duas primeiras fileiras. A professora sequer percebera a minha reclusão acima do normal.

Ainda com as dores do dia anterior na cabeça, pelo penteado impecável do qual atrevi-me a mexer, e nas costas, com os machucados que o uniforme impecavelmente limpo e bem passado cobria, o silêncio tornou-se abrigo para a dor e a vergonha que sentia. Não compreendia muito bem tudo que acontecera. Afinal, com oito anos de idade, um abrigo importante do qual a gente precisa é o afeto, e o meu abrigo afetivo era composto de rejeição, intolerância e violência física e psicológica.

Então, no momento de escrita desta conclusão pus-me a pensar no papel daquela professora, que querendo ou não, de algum modo, poderia ser considerada cúmplice da minha mãe. Ainda que indiretamente as duas cultivavam o ideal de branquitude. Se aquela professora tivesse observado com mais cuidado aquela menina, que no momento da leitura em voz alta gesticulara negando-se a participar daquela atividade, ela certamente procuraria saber o que estava acontecendo. Mas não, ela simplesmente naturalizou toda aquela situação.

Deste modo, assim como fui acolhida por um NEAB, este estudo procurou retratar e aproximar as escritas dos pesquisadores do LEAFRO, NEAB pertencente à UFRRJ, a instituição na qual estou concluindo este mestrado. Observo ainda que este núcleo incentiva e intervém no processo de acolhimento dos alunos negros ingressantes na UFRRJ, contribuindo para autoafirmação e empoderamento destes mesmos alunos, a partir do resgate e valorização da cultura afro-brasileira e da diáspora africana, combatendo toda e qualquer forma de discriminação e desigualdade racial.

No que se refere ao objetivo e objeto desta pesquisa, foram possíveis as realizações das aproximações das escritas entre os artigos, produzidos de 2006 a 2015 pelos pesquisadores do LEAFRO. Estes mesmos pesquisadores têm o comprometimento por uma educação antirracista e pela igualdade étnico-racial.

A partir do que foi identificado como recorrente entre as produções intelectuais dos pesquisadores, foi possível destacar as confluências por meio dos eixos temáticos pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação, e assim tecer as pretendidas aproximações.

Assim, as aproximações trabalhadas no terceiro capítulo desta dissertação demonstraram o quanto as escritas encontram-se no sentido de partilhar de ideias, justificativas e argumentos análogos, como o encontro entre Sales e Fischman (2008) e Nascimento (2012) que apresenta as ações afirmativas sob outras perspectivas, os autores problematizam a concepção limitada destas, o que dificulta a reivindicação por políticas públicas fundamentadas em atender especificidades e identidades. Sales e Fischman (2008) acrescentam que as ações afirmativas não foram desenvolvidas para atender somente as demandas raciais, mas também a grupos menos favorecidos em situações sociais vulnerabilizadas.

Nascimento (2012) complementa Sales e Fischman (2008) quando reitera que as ações afirmativas consolidam direitos à diferentes grupos sociais, sejam movimentos sociais LGBTs ou movimentos sociais de militância feminista negra, as ações afirmativas atendem aos critérios e especificidades demandados de acordo com o grupo em questão.

Na aproximação entre Fernandes e Siss (2014) e Nascimento (2012) o critério parte do comparativo entre os papéis sociais fundamentais assumidos pelos NEABs e pelos Cursos Pré-Vestibulares para Negros, ambos atuando com resistência e enfrentamento às práticas de racismo e desigualdade racial. De um lado os NEABs empoderam e incentivam o acesso, a permanência e a formação continuada do afro-brasileiro na universidade, e do outro, os Cursos Pré-Vestibulares para Negros contribuem nos quesitos educação, cidadania e autoafirmação da negritude e no processo de entrada deste mesmo afro-brasileiro na universidade. Desde modo, os autores tratam de temáticas que complementam-se no sentido de incentivar o combate as desigualdades raciais e educacionais permanentemente em suas agendas políticas.

No final deste trabalho que realizou um estudo sobre a produção acadêmica dos pesquisadores do LEAFRO, aproximações entre as escritas que trabalham com ações afirmativas, pré-vestibular comunitário e diversidade étnico-racial na educação, além de trazer um estudo sobre os NEABs com o propósito de problematizar as questões pertinentes à entrada da população afro-brasileira na universidade, destaco que os NEABs

aglutinam pessoas já iniciadas no debate sobre a negritude, mas são também protagonistas responsáveis pelo acolhimento, autoafirmação e empoderamento de estudantes que nem sempre estão conscientes da importância e do valor da sua negritude.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Portal abpn. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/399/284>. Acesso em 6 de janeiro de 2016.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

Portal O globo. Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/criada-lei-afonso-arinos-primeira-norma-contra-racismo-no-brasil-10477391>. Acesso em 7 de agosto de 2015.

Portal Africa. Disponível em: <http://africa.ufsc.br/>. Acesso em 1 de janeiro de 2016.

Portal Afroamazonico. Disponível em: <http://afroamazonico.blogspot.com.br/>. Acesso em 1 de janeiro de 2016.

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**; 2007, p.1-15. [s.n.] e [s.l.]

Portal Associação Mangueira Vestibulares. Disponível em: <http://assmangueiravestibulares.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>. Acesso em 11 de janeiro de 2016.

AUDRE, Lorde. **Textos escolhidos**. Herética Difusão Lesbofeminista Independente. [s.n.] e [s.l.]

AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de. “**INTERFACES ENTRE IDENTIDADE NEGRA E PROJETO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANANINDEUA (PA)**”. UEPA, Mestrado em Educação. (Dissertação), 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Editora Edições 70. 1977 – p. 118.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo – 2 A experiência vivida**. Trad. Sérgio Milliet. Difusão Europeia do Livro, 1967. p. 499.

Portal Blogueiras Negras. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2014/01/02/vindos-brasil-colonial-mula-mulata-sheron-menezes/>. Acesso em 6 de outubro de 2015.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Coleção Educação para Todos. Brasília. 29 v., 2007, p.190.

Portal Brasil Escola. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/historiab/escravidao-no-brasil.htm>. Acesso em 09 de janeiro de 2016.

CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina. **Relações Étnico-Raciais e Educação – Contextos, Práticas e Pesquisas**. EDUR – Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2013, p.224.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional**. *Folha de São Paulo*. Caderno Mais! pp.1-5. 09 de maio de 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>> Acesso em 06/07/2015.

CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas [online].10 v., n.1, 2002, p.171- 188.

\_\_\_\_\_. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>> Acesso em janeiro de 2016.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura na ciências sociais**. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração. 1999. p. 130.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Míriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Perspectivas, 2008. p.386.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Mar. 2007. p.1 – 23.

FERNANDES, Ligya de Oliveira; SISS, Ahyas. **Educação, modernidade e suas contradições**. Revista EDUCAMAZÔNIA – Educação Sociedade e Meio Ambiente – 1 v., 2010, p.71-87.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. pp. 1-16. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em 01-07-2015.

FERREIRA, Ricardo; CAMARGO, Amilton. **As relações cotidianas e a construção da identidade negra**. Psicologia: Ciência e Profissão, 2011, p.374-389.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail – 2ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 352.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 42ª edição. 2005, p. 256.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala – Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Recife – PE: Editora Global, 1933, p.375.

Portal Geledes. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/epistemicidio/>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

Portal Geledes. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/>. Acesso em 1 de janeiro de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2008. 6ª edição – p.220.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. **Afirmando direitos – Acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2006, p. 294.

GONZÁLES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro. Coleção 2 Pontos. Editora Marco Zero LTDA, 1982, p.60.

\_\_\_\_\_. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais hoje, 1984, p.223-244.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. O acesso de negros às universidades públicas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas – Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP. 2003, p.193-216.

HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil. A produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998**. 2000, pp.1-123. Disponível em <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/.../libro285.pdf>> – Similares. Acesso em 05-06-2010.

HALL, Stuart. Identidade e diferença: uma tradução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Silva, Tomaz T. (org), Hall, Stuart, Woodward, Kathryn. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural da pós-modernidade**. DP&A Editora. 10ª edição - p. 30.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora – Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 223.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher - Mulheres negras e feminismo**. Plataforma Gueto, 2014. p. 139.

Portal Instituto Luiz Gama. Disponível em: [http://institutoluizgama.org.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=41](http://institutoluizgama.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=41). Acesso em 14 de janeiro de 2016.

Portal Jornal Quilombo. Disponível em: <http://jornalquilombo.blogspot.com.br/2013/08/oi-quilombo.html>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Palestra proferida no 13º Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Campinas: UNICAMP, 17 a 20 de julho de 2001, p.1-19.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula**. Novos Estudos – CEBRAP, Vol. 87, 2010, p.19.

Portal Lugar de Mulher. Disponível em: <http://lugardemulher.com.br/>. Acesso em 04 de fevereiro de 2017.

MACIEL, Luciana Lopes; SOUSA, Andréia Lisboa de. **I CATÁLOGO – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) – Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)**. Brasília, 2010, p.32.

MAGGIE, Yvone. **Os novos bacharéis – A experiência do Pré-Vestibular para Negros e Carentes**. Novos Estudos CEBRAP, nº 59, 2001, p. 193-202.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Genótipo e Fenótipo – Qual “Retrato do Brasil?” Raça, biologia, identidades e políticas na era genômica**. Revista Raça Novas Perspectivas Antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2ª edição, 2000.

Portal Marco Negro. Disponível em: <https://marconegro.blogspot.com.br/2006/05/freidavi-educafro-o-novo-lder-do.html>. Acesso em 5 de fevereiro de 2017.

MATTOS, Hebe. **Remanescentes das comunidades quilombolas: memórias do cativo e políticas de reparação no Brasil**. Revista USP, nº68, 2006, p.104-111.

Portal Agência Brasil. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2002-12-10/mec-promove-forum-sobre-diversidade-na-universidade>. Acesso em 16 de janeiro de 2016.

Portal Agência Brasil. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2005-11-13/primeira-marcha-zumbi-ha-10-anos-reuniu-30-mil-pessoas>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion a cerca de la formación docente em los noventa. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. In: **REUNIÓN DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EM FORMACIÓN DEL PROFESSORADO**. México, 1998.

MONTEIRO, Edemar Souza. **“CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL DOS SUJEITOS”** - Artigo (recorte de dissertação em educação – Universidade Federal do Mato Grosso – 2011).

MORIN, Edgar. *Complexidade e liberdade*. Disponível em <[www.edgarmorin.org.br/obras.php](http://www.edgarmorin.org.br/obras.php)> Acesso em 3 jul. 2010.  
Movimento Negro Unificado – 1978-1988 – 10 anos de luta contra o racismo, São Paulo: Confraria do Livro, 1988, p.80.

MUNANGA, Kabengele. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira – Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. - Niterói – RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004. p. 131.

\_\_\_\_\_. **Negritude – usos e sentidos**. Coleção Cultura Negra e Identidades. 2009. p.40.

Portal Núcleo Cearense de Estudos Africanos. Disponível em:  
[http://nacefricanidades.blogspot.com.br/2013\\_10\\_01\\_archive.html](http://nacefricanidades.blogspot.com.br/2013_10_01_archive.html). Acesso em 14 de outubro de 2015.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Os Cursos Pré-vestibulares Populares como Prática de Ação Afirmativa e Valorização da Diversidade**. Coleção Educação para Todos – O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2007, p.65-88.

\_\_\_\_\_. **Os manifestos, o debate público e a proposta de cotas**. Revista Lugar Comum, nº23, 2008, p.11-16. [s.n.] e [s.l.]

\_\_\_\_\_. **Os novos manifestos sobre as cotas**. Revista Lugar Comum, nº25, 2008, p.11-16. [s.n.] e [s.l.]

\_\_\_\_\_. **Os cursos Pré-Vestibulares para Negros e as políticas de cotas nas instituições de ensino superior no Brasil**. Revista Lugar Comum, nº30, 2010, p.95-100. [s.n.] e [s.l.]

\_\_\_\_\_. **O movimento dos cursos Pré-Vestibulares para Negros e as políticas de cotas nas instituições de ensino superior**. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, 2 v., 2012, p.1-9. [s.n.] e [s.l.]

\_\_\_\_\_. **As políticas de cotas para o acesso de negros ao ensino superior no Brasil e a importância dos cursos pré-vestibulares para negros na sua consolidação**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba, 2012, p.10. [s.n.] e [s.l.]

\_\_\_\_\_. **Educação das relações étnico-raciais: elementos teóricos e metodológicos de uma prática de formação docente**. Revista Magistro. Vol.8, 2013, p.09. [s.n.] e [s.l.]

\_\_\_\_\_. **Por uma escola plural**. Revista Lugar Comum, nº39, 2013, p.213-223. [s.n.] e [s.l.]

\_\_\_\_\_. **Ubuntu, o comum e as ações afirmativas**. Revista Lugar Comum, nº41, 2014, p.29-36. [s.n.] e [s.l.]

- Portal Núcleo de Estudos Afro-brasileiros UFGD. Disponível em:  
<http://nucleodeestudosafrobrasileirosufgd.blogspot.com.br/p/seminario-racismo-e-antirracismo-edicoes.html>. Acesso em 24 de janeiro de 2016.
- Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uniafro>. Acesso em 5 de janeiro de 2016.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília. 2003, p.170.
- REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- RODRIGUES, Andrea Barreto. **Alguma contribuições para um programa de Estudos Afro-Brasileiros**. UFSCar, Mestrado em Educação. (Dissertação), 2007.
- ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Coleção Educação para Todos. Brasília. 2005, p.278.
- SALES, Sandra Regina; FISCHMAN, Gustavo. **Reduções confusões e más intenções: avançando na compreensão das ações afirmativas no ensino superior brasileiro**. Revista Teias. Rio de Janeiro, nº17, 2008, p. 47-58.
- SANTANA, Moisés; COELHO, Wilma; CARDOSO, Paulino. **O enfrentamento do racismo e o preconceito no Brasil**. Itajaí: Editora Casa Aberta, 2014, p.176.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Negros na universidade e produção de conhecimento**. Educação e Ações Afirmativas – Entre a injustiça simbólica e a justiça econômica. Brasília: INEP\MEC, 2003, p.270.
- SISS, Ahyas. **Multiculturalismo, prática docente e a Lei 10.639/03**. Revista de Educação Pública. Cuiabá: EdUFMT. 17 v., 2008, p.145-155.
- \_\_\_\_\_. **Educação, Modernidade e suas Contradições**. EDUCAmazônia Educação Sociedade e Meio Ambiente, 1 v., 2010, p. 71-87.
- \_\_\_\_\_.; FERNANDES, Otair. **Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações**. Série Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS. nº37, 2014, p.108-119.
- Portal Schwartzman. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=83&lang=pt-br>. Acesso em 22 de janeiro de 2016.
- SOUZA, Andréia Lisboa de. **Perspectivas educacionais, em busca de igualdade** – Revista Paidéia, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, nº 11, 2011, p.97-112.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro – as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: EDIÇÕES GRAAL LTDA. 199, p.49.

Portal Steve Biko. Disponível em: <http://www.stevebiko.org.br/sobre-nos>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

Portal UFF. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

Portal UFRPE. Disponível em: [http://ww4.ufrpe.br/noticia\\_ver.php?idConteudo=13367](http://ww4.ufrpe.br/noticia_ver.php?idConteudo=13367). Acesso em 18 de janeiro de 2016.

Portal UFRRJ. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leafro/index.htm>. Acesso em 28 de agosto de 2015.

WALKER, Alice. **Rompendo o silêncio – Uma poeta diante do horror em Ruanda, no Congo e na Palestina/Israel** – Editora Bertrand Brasil, 2011, p. 112.

WIEVIORKA, Michel. **Racismo e Modernidade. Portugal**. Bertrand Editora, 1995, p.22. Disponível em <<http://revistacult.uol.com.br/home/2015/08/vitimas-inversao-e-banalizacao/>> Acesso em 11-08-2015 às 20:15.

## ANEXOS

## Anexo 1

**TABELA 1: OS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**

<b>Região</b>	<b>Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Universidades Federais)</b>	<b>Página Eletrônica</b>	<b>Ano de Implementação</b>
Centro-Oeste	Universidade de Brasília (UnB)	<a href="http://www.ceam.unb.br/">http://www.ceam.unb.br/</a>	Página indisponível
Centro-Oeste	Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD)	<a href="http://nucleodeestudosafrobrasileirosufgd.blogspot.com.br/">http://nucleodeestudosafrobrasileirosufgd.blogspot.com.br/</a>	2007
Centro-Oeste	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Não há registro	-
Centro-Oeste	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Não há registro	-
Centro-Oeste	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	(grupo de estudos) <a href="http://www.ceert.org.br/noticias/educacao/786/ufms-cria-grupo-de-estudos-das-relacoes-etnicorraciais-no-brasil-e-na-africa">http://www.ceert.org.br/noticias/educacao/786/ufms-cria-grupo-de-estudos-das-relacoes-etnicorraciais-no-brasil-e-na-africa</a>	Não consta este dado
Nordeste	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	<a href="http://www2.ufba.br/">http://www2.ufba.br/</a>	Página indisponível
Nordeste	Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	Há NEAB, mas não há página	-
Nordeste	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	<a href="http://neabufrb.blogspot.com.br/">http://neabufrb.blogspot.com.br/</a> (não há histórico de fundação do núcleo, apenas divulgação de eventos)	-
Nordeste	Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	Não há registro	-
Nordeste	Universidade Federal da		



te	Paraíba (UFPB)	<a href="http://ufpb.blogspot.com.br/p/apresentacao.html">ufpb.blogspot.com.br/p/apresentacao.html</a>	2011
Nordeste	Universidade Federal do Cariri (UFCA)	Não há registro	-
Nordeste	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	<a href="http://neabufal.blogspot.com.br/">http://neabufal.blogspot.com.br/</a>	1981
Nordeste	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Não há registro	-
Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	<a href="http://ufpeneab.blogspot.com.br/">http://ufpeneab.blogspot.com.br/</a>	2012
Nordeste	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Há NEAB, mas não há página	-
Nordeste	Universidade Federal do Ceará (UFC)	<a href="http://naceaficanidades.blogspot.com.br/2013_10_01_archive.html">http://naceaficanidades.blogspot.com.br/2013_10_01_archive.html</a>	Não consta este dado
Nordeste	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	<a href="http://www.30anosneabufma.com.br/site/capa">http://www.30anosneabufma.com.br/site/capa</a> ( não há histórico de fundação do núcleo, apenas divulgação de eventos)	-
Nordeste	Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)	Não há registro	-
Nordeste	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Não há registro	-
Nordeste	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Não há registro	-
Nordeste	Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	Há NEAB, mas não há página	-
Nordeste	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	<a href="http://ufrpe.br/br/content/neab-realiza-mesa-redonda-sobre-protagonismo-de-mulheres-negras-neste-s">http://ufrpe.br/br/content/neab-realiza-mesa-redonda-sobre-protagonismo-de-mulheres-negras-neste-s</a>	-

		%C3%A1bado1107 (não há histórico de fundação do núcleo, apenas divulgação de eventos)	
Nordeste	Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UNIFERSA - RN)	(não há histórico de fundação do núcleo, apenas divulgação de eventos)	-
Norte	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Não há registro	-
Norte	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Não há histórico de fundação do núcleo, apenas divulgação de eventos)	-
Norte	Universidade Federal do Acre (UFAC)	<a href="http://cernegroacre.blogspot.com.br/2009/03/ufac-no-caminho-da-promocao-da.html">http://cernegroacre.blogspot.com.br/2009/03/ufac-no-caminho-da-promocao-da.html</a>	Não consta este dado
Norte	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	<a href="http://www2.unifap.br/neab/apresentacao/">http://www2.unifap.br/neab/apresentacao/</a>	2015
Norte	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Não há registro	-
Norte	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	<a href="http://neabufbr.blogspot.com.br/">http://neabufbr.blogspot.com.br/</a> (não há histórico de fundação do núcleo, apenas divulgação de eventos)	-
Norte	Universidade Federal do Pará (UFPA)	<a href="http://afroamazonico.blogspot.com.br/">http://afroamazonico.blogspot.com.br/</a>	2002
Norte	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	<a href="http://fapto.org.br/conhecimento/index.php/uft/32-nucleo-de-estudos-afro-brasileiros-neab">http://fapto.org.br/conhecimento/index.php/uft/32-nucleo-de-estudos-afro-brasileiros-neab</a>	Página indisponível
Norte	Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	Não há registro	-

Norte	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	Não há registro	-
Sudeste	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	Não há registro	-
Sudeste	Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)	Não há registro	-
Sudeste	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	<a href="http://www.ufjf.br/neab/">http://www.ufjf.br/neab/</a>	Não consta este dado
Sudeste	Universidade Federal de Lavras (UFLA)	Não há registro	-
Sudeste	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	<a href="http://www.acoesafirmativasufmg.org/p/historico.html">http://www.acoesafirmativasufmg.org/p/historico.html</a>	2002
Sudeste	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	<a href="http://ufopneab.wix.com/neabufop">http://ufopneab.wix.com/neabufop</a>	Não consta este dado
Sudeste	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	<a href="http://www.neab.ufscar.br/">http://www.neab.ufscar.br/</a>	1991
Sudeste	Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)	Não há registro	-
Sudeste	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Não há registro	-
Sudeste	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	<a href="http://www.neab.ufu.br/">http://www.neab.ufu.br/</a>	Não consta este dado
Sudeste	Universidade Federal de	<a href="http://neabviciosa.blogspot">http://neabviciosa.blogspot</a>	2011

	Viçosa (UFV)	t.com.br/p/historico-do-neab-ufv.html	
Sudeste	Universidade Federal do ABC (UFABC)	Não há registro	-
Sudeste	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	<a href="http://www.neab.ufes.br/">http://www.neab.ufes.br/</a>	1980
Sudeste	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Não há registro	-
Sudeste	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	<a href="http://www.adufrj.org.br/index.php/destaque3/3120-ufrij-lan%C3%A7a-n%C3%BAcleo-de-estudos-afro-brasileiros.html">http://www.adufrj.org.br/index.php/destaque3/3120-ufrij-lan%C3%A7a-n%C3%BAcleo-de-estudos-afro-brasileiros.html</a> (Implementado recentemente, não há dados sobre histórico - não há página)	-
Sudeste	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Há NEAB, mas não há página	-
Sudeste	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	<a href="https://www.facebook.com/neab.ufvjm">https://www.facebook.com/neab.ufvjm</a> (não há histórico de fundação do núcleo)	-
Sudeste	Universidade Federal Fluminense (UFF)	<a href="http://www.uff.br/penesb/">http://www.uff.br/penesb/</a>	1995
Sudeste	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	<a href="http://www.ufrj.br/leafro/">http://www.ufrj.br/leafro/</a>	2006
Sul	Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)	Há NEAB, mas não há página	-
Sul	Universidade Federal da		

	Integração Latino-Americana (UNILA)	Não há registro	-
Sul	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	Não há registro	-
Sul	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Não há registro	-
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	<a href="http://africa.ufsc.br/">http://africa.ufsc.br/</a>	Não consta este dado
Sul	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	<a href="http://jararaca.ufsm.br/websites/dlem/b948d6862d18c2d29728e725bfbedb31.htm">http://jararaca.ufsm.br/websites/dlem/b948d6862d18c2d29728e725bfbedb31.htm</a> (informações vagas, sem histórico)	-
Sul	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	<a href="http://www.unipampa.edu.br/portal/noticias/3821-2015-01-05-12-37-55">http://www.unipampa.edu.br/portal/noticias/3821-2015-01-05-12-37-55</a>	2010
Sul	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	<a href="http://neabufpr.blogspot.com.br/p/neab.html">http://neabufpr.blogspot.com.br/p/neab.html</a>	2002
Sul	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Há NEAB, mas não há página	-
Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	<a href="https://www.ufrgs.br/neab/">https://www.ufrgs.br/neab/</a>	2014
Sul	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	<a href="https://neabiutfpr.wordpress.com/category/quem-somos/">https://neabiutfpr.wordpress.com/category/quem-somos/</a>	2006

## Anexo 2

**TABELA 2:** REVISTAS ONDE FORAM LOCALIZADOS TODOS OS ARTIGOS DESTA PESQUISA

Revista Z Cultural da Universidade Federal do Rio de Janeiro; a Revista Teias da Universidade do Estado Do Rio de Janeiro, a Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Revista ALEPH da Universidade Federal Fluminense (UFF); Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro; Revista Brasileira de Linguística Aplicada; Cadernos de Linguagem e Sociedade (Brasília); Syn(Thesis); Nuevamérica (Bueno Aires); EDUCamazônia Educação, Sociedade e Meio Ambiente; Educação (São Paulo); Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ; Revista de Educação Pública; Revista Universidade Rural; Espaço Pedagógico (Passo Fundo); Revista do IEEE-América Latina; Lugar Comum (UFRJ); Revista Magistro; Cadernos Imbondeiro; Revista de História da UNIABEU; Caderno de Pesquisa em Educação (PPGE) – Universidade Federal do Espírito Santo; Revista de Antropologia – Universidade de São Paulo; Revista Espaço Acadêmico – Universidade Estadual de Maringá; Cadernos de Ensaios e Pesquisas (UFF); Tellus – Universidade Católica Dom Bosco; Jornal Eletrônico Redes Educativas e Currículos Locais; A!5: Arte Institucional; A Página da Educação (Portugal); Educação em Foco; Odiseo; Novedades Educativas Porto (Portugal); Comunicação & Comunidades; Revista Série-Estudos; Revista Fórum Identidades; Currículo sem Fronteiras; Chronos – Universidade Federal do Estado Do Rio de Janeiro; Plural Pluriel; Semear - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Nação Escola; Acervo (Rio de Janeiro); Perspectiva Sociológica; Revista Interface; Cadernos de Estudos e Pesquisas (Universidade Salgado de Oliveira); Revista da Unig (Nova Iguaçu); Cult (São Paulo); Filosofia (São Paulo); Ensaios Filosóficos; Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação; Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as); Griot; NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos; Revista África e Africanidades e a Ítaca (UFRJ).

## Anexo 4

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fui informado/a que a pesquisa **A produção acadêmica dos pesquisadores do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros: posicionamentos e interrogações acerca das temáticas: pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação - 2006 à 2015** tem como objetivo principal mapear e perscrutar as produções dos pesquisadores do LEAFRO/UFRRJ, e partindo destes dois mecanismos, apontar aproximações nas escritas dos mesmos. A pesquisa justifica-se ainda pela pretensão em contribuir para o processo de visibilidade observando que produções acadêmicas oportunizam a difusão de conhecimento. Presumo que as sutilezas impressas e as particularidades dos vieses explorados por cada um dos pesquisadores, potencializam questões pertinentes à luta pela igualdade étnica e social, e sintetizam a existência de uma gama de sentidos atribuídos à cultura afro-brasileira.

Assim, autorizo a realização da pesquisa e declaro que fui devidamente informado/a e **esclarecido/a** pela pesquisadora sobre a mesma, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_  
 Cargo \_\_\_\_\_ na \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_ de

Ensino: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Tel: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Anexo 5

### Entrevista concedida pelo Professor Ahyas Siss em 20 de outubro de 2016

**1) – Professor Ahyas, estou realizando uma pesquisa de caráter documental, onde o objeto de investigação é a produção dos pesquisadores do LEAFRO, no período de 2006 à 2015 - artigos disponíveis em acesso aberto, que abordem as temáticas, pré-vestibular comunitário, ações afirmativas e diversidade étnico-racial na educação. Deste modo, estou buscando informações a respeito do surgimento do LEAFRO. Como ocorreu o processo de implementação deste laboratório?**

*- Professor Ahyas: O LEAFRO começou da seguinte forma. Quando comecei aqui o IM né, em 2006, eu sou um dos professores da chamada primeira leva. 2006, muito perto de 2003 quando sai a lei 10.639, né, da cultura negra e tal. E antes disso, eu ainda estava na UFF, e teve um fórum mundial aqui em Nova Iguaçu, que eu esqueci o ano que foi, e que eu apresentei trabalho. Já conhecia Nova Iguaçu, conhecia muita gente daqui da militância, era eleitor do Marcelo Dias e tal. Então, num dos dias que eu estava apresentando trabalho, as professoras aqui, algumas professoras pediram um curso para trabalhar com a lei 10.639. Quando eu chego aqui em 2006, nós começamos a trabalhar com... eu e algumas pessoas mais começamos a trabalhar com a convergência de pesquisas né: um perguntar no outro, o que fazia, o que que não fazia, possibilidades de trabalhar juntos... que éramos poucos, né? Se a gente juntasse, potencializava. Imagina a gente entrar com um projeto na FAPERJ, cada um entrar com um, e entrar num processo de fagocitose interna né? Então, começamos a colocar nossos projetos e tal, e aí me veio a ideia de criar um laboratório de estudos afro-brasileiros. Depois eu comecei a conhecer alguns colegas que tinham formação acadêmica para trabalhar com isso. Por exemplo, a professora Leila, na época, né? Ela trabalhava com religião afro-brasileira e subjetividades. Teve uma técnica, que foi até minha aluna lá na UFF, num curso de especialização da Iolanda, que é a Cláudia né, e Cláudia também trabalhava com educação e relações étnico-raciais, e me parece que tinha haver com livro didático. Tinha... também o Guedes, que era história, que trabalha história da África, numa*



*perspectiva muito diferente daquela que nós trabalhamos hoje, mas trabalhava. Tinha... Quem mais?... Depois chegou o professor Robson né, de economia, que eu pedi, conversei com ele: Robson, você não quer nos ajudar? A gente está pensando em montar um curso para trabalhar educação das relações étnico-raciais, você trabalharia, como é de economia, você trabalharia... empreendedorismo negro. Ele ficou meio assim, ficou de pensar, e tal... E aí, eu pensei o seguinte: ora, nós temos um coletivo né, pessoas que trabalham com relações étnico-raciais, embora, multifacetado. Seria interessante se pudesse construir um laboratório, prá tentar de alguma forma abrigar estas pesquisas e um espaço prá estar discutindo juntos. E a gente começa em 2006 essa movimentação, não tínhamos sala, não tínhamos nada, mas conseguimos nos reunir nas salas de aula e tal, e nasceu o LEAFRO ali, com alguns objetivos, um deles era, na Rural, colocar como obrigatória a lei de cultura afro-brasileira e africana, a gente achou que os colegas, professores da região não tinham ainda uma especialização prá trabalhar com este tema, que é um tema que tem mais de... tem quase quinze anos, foi de 2003, 2018 faz quinze anos. Mas que muita gente ainda desconhece solenemente. E, colocar isso como obrigatório, nos daria também a possibilidade de oferecer um cursinho para os professores da rede, para qualificá-los pra trabalhar com essa temática. E assim a gente fez: conseguimos colocar a disciplina como obrigatória, depois de uma briga danada, né...? Mas conseguimos colocar como obrigatória, só aqui no IM, para os cursos de licenciatura; Seropédica não foi possível na época, e aí... fizemos, 2006 e 2007 três cursos de extensão, três cursos de aperfeiçoamento, fizemos... algumas outras atividades...que assim de cabeça não me lembro bem, teria que olhar lá os registros... Mas fizemos alguns seminários, trouxemos pessoas de fora prá conversar. E em 2008, consegui montar o primeiro curso de pós-graduação lato sensu em cultura afro-brasileira e cultura africana, foi a primeira turma; depois a segunda turma. Mas a primeira turma foi excelente, a maioria do pessoal já tinha feito os cursos de extensão e de aperfeiçoamento, e se matricularam, cheio de gás, prá fazer o curso de especialização, o lato sensu, fizeram. 2012 a 2014, nós montamos o segundo curso, e 2014 a 2016, o terceiro curso, tem tido uma procura muito grande (...) O LEAFRO faz parte de uma rede nacional, que chama-se Consórcio dos Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros, o que que é isso? A gente chama de NEABs, depois virou Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. Acho que foi o André Lázaro, quando estava no governo... ele precisava e queria mesmo assessoria de*

*pesquisadores da área prá trabalhar assuntos das relações étnico-raciais e fornecer subsídios prá ele né... então foi criado em algumas universidades esses núcleos. Esses núcleos condensam, materializam as pesquisas dos professores...discute e tal... e nós temos alguns objetivos: um deles é trabalhar ações afirmativas, monitorar ações afirmativas, sejam elas étnico-raciais ou não... ou seja... potencializar a nossa produção é claro!(...)"*