



**MEMÓRIA DOS PROFESSORES NEGROS E  
NEGRAS DA UNILAB:  
Tecendo Saberes e Práxis Antirracistas**

MARIA LUCIA DA SILVA

SÃO PAULO  
2016

MARIA LUCIA DA SILVA

**MEMÓRIA DOS PROFESSORES NEGROS E NEGRAS DA UNILAB:  
Tecendo Saberes e Práxis Antirracistas**

Tese de doutorado apresentada ao curso de doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/UNINOVE.

Área de Concentração: Teorias e Políticas em Educação

Linha de pesquisa: Educação Popular e Culturas – LIPEPCULT

Orientador: Prof. Doutor Mauricio Pedro da Silva

SÃO PAULO  
2016

Silva, Maria Lucia da.

Memória dos professores negros e negras da UNILAB: tecendo saberes e práxis antirracistas. / Maria Lúcia da Silva. 2016.

179 f.

Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

1. Cosmovisão africana. 2. Educação superior. 3. Invisibilidade do Professor negro. 4. Racismo acadêmico. 5. UNILAB.

I. Silva, Maurício Pedro da.

II. Título

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Professor Doutor Mauricio Pedro da Silva – UNINOVE/SP

Orientador

---

Professor Doutor Adriano Salmar Nogueira Taveira – UNINOVE/SP

Examinador

---

Professora Doutora Edileuza Penha de Souza – UnB/DF

Examinadora

---

Professor Doutor José Eduardo de Oliveira Santos – UNINOVE/SP

Examinador

---

Professor Doutor Marcos Ferreira-Santos – USP/SP

Examinador

---

Professora Doutora Sofia Lerche Vieira – UNINOVE/SP

Suplente

Dedico este trabalho aos meus ex-alunos e alunos.

## AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi fácil, principalmente quando percebo todo meu processo, todos os obstáculos que enfrentei para conseguir vencer. Agora é entender toda a trajetória e procurar palavras para falar de agradecimento e gratidão para dizer para todas e todos que me ajudaram **muito, muito obrigada.**

Agradeço a Deus, aos meus orixás, a minha mãe Benedita Percilia da Conceição Silva e ao meu pai Arnóbio Silva (*in memoriam*) por tudo, família, amor, equilíbrio, respeito, humor, coragem e autoestima.

Agradeço ao meu orientador professor Mauricio Pedro da Silva, muito obrigada. Obrigada pelo olhar encorajador, calma, silêncios, sorrisos que sempre o acompanham. Agradeço também pelas orientações, rigor científico e contribuições ao meu trabalho de pesquisa e ao meu crescimento intelectual.

Agradeço à professora Edileuza Penha de Souza pela participação na banca de qualificação e na defesa, suas contribuições foram fundamentais para a conclusão deste trabalho, pela pesquisadora e professora experiente que é, pelo conhecimento que tem da questão étnico-racial brasileira e dos movimentos sociais negros, pela sabedoria e amor que me arguiu na qualificação.

Agradeço ao professor José Eduardo Oliveira Santos pela participação na qualificação e na defesa com provocações que me tiram da “zona de conforto” e me cobrou mais eficiência. Obrigada pelo carinho, gentileza e sorrisos.

Agradeço aos professores Marcos Ferreira-Santos e Adriano Salmar Taveira Nogueira pela participação na banca de defesa. Obrigado por seu carinho, solidariedade e generosidade.

Agradeço aos interlocutores fundamentais desta tese: os professores negros e negras da UNILAB que me concederam entrevista, carinho, disponibilidade e me estimularam ao não se furtar em que contar suas histórias de vida e profissional.

Agradeço aos meus professores das disciplinas do doutorado: Adriano Salmar Taveira Nogueira, Ana Maria Haddad Baptista, Celso Carvalho, Edgar Coelho, Dirceu Benincá, Jason Ferreira Mafra, Marcos Lorieri, Mônica Todaro, Magali Rosa

de Sant'Anna, Manuel Tavares e Sofia Lerche Vieira, por possibilitar o diálogo franco e amoroso.

Muito obrigada especial as minhas tias Janaína, Georgina e Genoveva que nunca me deixaram abandonar um sonho e nunca saíram por um só instante do meu lado. Obrigada pelo amor.

Muito obrigada aos meus irmãos que fazem tudo por mim Robson Carlos, Lucimara, Andrea Cristina e Carlos André e aos nossos filhos Ully, Vitor, Gabriel, Mateus, Felipe, Katharina, Barbara e aos meus cunhados Paulinho, Daniele e Ana.

Agradeço a minha família capixaba em São Paulo: Dulce Massariol, Robson Ruy, Valentino Massariol Ruy, Leon Massariol Ruy, pelo colo, casa, humor, inteligência, trabalhos, viagens, almoços e amigos.

Muito obrigada aos meus amigos capixabas e apoiadores desse sonho do doutorado: Luiz Claudio Moisés Ribeiro, Ana Cristina Lacourt, Tania Cajú, Sandra Brito, Lívia Assis Patriota, Carlina Lopes, Maria José Depollo, Elias Coelho, Eliseu Coelho, Samir Caetano, Johnny Camello, Maria Celeste Pupa.

Agradeço também aos amigos que contribuíram para que todos os obstáculos que apareceram não paralisassem o meu caminhar como: Alcione Dias, Fabio Carvalho, Val Andrelino, Ariane Meirelles, Antonio Carlos Moraes, Ligia Lobo Azevedo, Maria Inês Pupa, Marcelo Siano, Arlindo Villaschi, Julia Lucia Albano Oliveira, Hermano Mattos Souza, Delza Massariol, Romildo Luiz Monteiro Andrade, Clara Luiza Miranda, Erica Neves, Renata Gomes, Marília Polleti e Natalia Duarte.

Muito obrigada também aos amigos capixabas que encontrei por aqui, como a Rita Paste, Denilson Reis, Guilherme Espindula Rocha, Solon Kretli e me ajudaram sempre.

Agradeço às amigas e amigos que fiz no Centro de Informação da Mulher (CIM) que me receberam na equipe com carinho e generosidade: Marta Baião, Cleone, Neuza, Ana Claudia, Izabel, Hélio e Mauro.

Agradeço aos amigos paulistas pelo carinho, força, risadas: Leila Garcia, Renata Modesto, Julio Oliveira, Mareu Nitschke, Ricardo Iazzetta, Flávio Sadalla, Cesar Dante, Marcelo Bicudo, Hélio Silva, Sr. Hélio, Selma Moreira dos Santos, Márcia dos

Santos, Carla Rabello Rodrigues, Enio Moraes Junior, Murilo Jardelino, Rejane Nobrega, Laís De Figueiredo Lopes, Jeff Baffica e Eliane Vidigal.

Agradeço aos meus amigos pela solidariedade fundamental para estar em São Paulo morando bem: Gerlene Colares, Ricardo Alberto D'Avila e Luciano Santos.

Agradeço aos colegas do doutorado pela oportunidade do debate em sala de aula: Fernando, Reinaldo, Daniel, Eliane Dolce, Eliabe, Kelly, Neide, Regina, Antonio, Telma e Maria José.

Agradeço aos colegas do Núcleo de Estudos Ylê Educare pela oportunidade de construirmos formação de professores para educação das relações étnico-raciais: Neide, Cláudia, Fernando, Francisca, Mônica, Thiago, Antonio, Telma, Vanda, Maria José, Sandra e Raquel.

Agradeço aos meus colegas professores da FIAMFAAM- Centro Universitário pela troca e diálogo e aos Coordenadores e Diretora pela confiança, muito obrigada.

Agradecimento especial às colegas Claudia Oliveira, Fábia Silva, Claudia Nonato e Francisca Monica Rodrigues que, atentas ao meu desespero em finalizar a tese, colaram em mim.

Agradecimento aos amores: Renata, Lorena, Renan, Ricardo, Maria Laura, Miguel, Ylênia, Leonardo, Sabrina, Rafael e Nina.

Agradecimento a Geziel dos Santos, Edna, Heloisa, Manuela e Thais pelo carinho e generosidade que ajudaram a aplacar demasiada saudade da família.

Agradecimento aos integrantes do Núcleo “Relações Raciais: Memória, Identidade e Imaginário” da PUC/SP e à Profa. Teresinha Bernardo pelo debate sobre educação das relações étnico-raciais.

Obrigada a todos do fundo do coração.

**Ponto de sustentação da orixá Oxum**

Minha mãe é Oxum, aieiê, ieiê, ô – bis

Minha mãe é Oxum, aieiê, ah! – bis – refrão

Quando ela chega,

ilumina o conga

E traz flores de aruanda – bis

pra seus filhos perfumar

**Refrão**

Quando ela dança

distribui o seu tesouro,

seu amor doce Mãe – bis

e sua luz feita de ouro.

**Refrão**

(Lourdes Vieira)

## RESUMO

A luta por uma educação antirracista está entre as reivindicações dos movimentos sociais negros que culminaram e definiram os programas de ações afirmativas desenvolvidas pelo governo brasileiro, incluindo alunos, professores e instituições no âmbito da educação superior. Esta pesquisa investiga invisibilidade dos professores (as) negros (as) na universidade pública brasileira, tendo como território a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), criada em 2010, com o propósito de inclusão de alunos e professores brasileiros e africanos. Para encontrar resposta para a questão central desta pesquisa, fez-se necessário conhecer a história de vida de seis professores negros brasileiros e africanos que atuam na UNILAB, com objetivo de compreender sua trajetória dos professores (as) negros (as) e negras, a fim de saber se essa presença ínfima é produzida pelo racismo. Além disso, buscamos conhecer também se a UNILAB está incluindo mais professores negros que a média nacional das universidades, que não ultrapassa 1,0%. Nossa conclusão é que a UNILAB deve manter-se comprometida e autônoma para dar voz às demandas dos afro-brasileiros e africanos silenciadas pelo colonialismo, capitalismo e racismo, produzindo críticas ao eurocentrismo e socializando conhecimentos emancipatórios com base em epistemologias descolonizadoras.

**Palavras-chave:** Cosmovisão Africana. Educação Superior. Invisibilidade do Professor Negro. Racismo Acadêmico. UNILAB.

## RESUMEN

La lucha por una educación anti-racista está entre las reivindicaciones de los movimientos sociales negros que culminaron y definieron los programas de acciones afirmativas desarrolladas por el gobierno brasileño, incluyendo alumnos, profesores e instituciones en el ámbito de la educación superior. Esta pesquisa investiga la invisibilidad del profesor negro y negra en la universidad pública brasileña, teniendo como territorio la “Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)”, creada en 2010, con el propósito de inclusión e integración de alumnos y profesores brasileños y africanos. Para encontrar respuesta para la cuestión central de esta pesquisa, se hizo necesario conocer la historia de vida de seis profesores negros brasileños y africanos que actuaron en la UNILAB, con el objetivo de comprender la trayectoria de los profesores negros y negras, a fin de saber si esa presencia ínfima es producida por el racismo. Además de eso, buscamos saber también si la UNILAB está incluyendo más profesores negros que el promedio nacional de las universidades que no超rapasan 1%. Nuestra conclusión es que la UNILAB debe mantenerse comprometida y autónoma para dar voz a las demandas de los afro-brasileños y africanos silenciadas por el colonialismo, capitalismo y racismo, produciendo críticas al eurocentrismo el socializando conocimientos emancipadores con base en epistemologías descolonizadoras.

**Palabras-llave:** Cosmovisión Africana. Educación Superior. Invisibilidad del Profesor Negro. Racismo Académico. UNILAB.

## ABSTRACT

The struggle for an antiracist education has been among the claims of the black social movements that has culminated and defined the affirmative action programs developed by the Brazilian government, including students, professors and institutions in the college education ambit. This research investigates the invisibility the black male and female professor at the Brazilian state-owned university, using as territory the “Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira” (Afro-Brazilian International Lusophony Integration University) UNILAB, founded in 2010, with the purpose of including and integrating Brazilian and African students and professors. In order to find the central question of this research, it was necessary to know the history of the lives of six Brazilian and African male and female professors that acted at UNILAB, with the objective of understanding the path of such professors, as well as to know if this scarce presence is due to racism. Besides that, we are willing to know if UNILAB has been including more black professors than the national average, which don't exceed 1%. Our conclusion is that UNILAB must keep itself committed and autonomous to give voice to the Afro-Brazilians and Africans demands, silenced by colonialism, capitalism, and racism, producing critiques to eurocentrism, socializing emancipatory knowledge based on decolonizing epistemologies.

**Keywords:** African Cosmovision. College Education. Invisibility of Black Professor. Academic Racism. UNILAB.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Cadastro Nacional de Empresas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPPE	Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia
CPLP	Comunidade dos países de Língua Portuguesa
EAD	Educação a Distância
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
FASUBRA	Federação de Sindicatos de trabalhadores e Técnico-Administrativo em Instituição de Ensino Superior Públicas do Brasil
Finep	Empresa pública brasileira de fomento à ciência, tecnologia e inovação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MNU	Movimento Negro Unificado
NACE	Núcleo das Africanidades Cearenses
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro
OBEDUC	Observatório de Educação

ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto- Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PROUNI	Programa Universidade para todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIPES	Rede de Instituições Públicas de Educação Superior
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Ministério da Educação
SEPPIR	Secretaria de Promoção de Políticas da Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFFS	Universidade Federal Fronteira Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNE	União Nacional de Estudantes
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UnB	Universidade de Brasília
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Uniam	Universidade Federal da Integração da Amazônia
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo
USAID	Agência norte-americana para Desenvolvimento Internacional
TEN	Teatro Experimental do Negro

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Cursos de nível superior realizados no Brasil no período colonial....	44
Quadro 2 – Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira.....	107
Quadro 3 – Organismos e temáticas de pesquisa.....	112
Quadro 4 – Temáticas de pesquisa.....	113

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Censo racial de professores.....	78
Gráfico 2 – Atualização do Censo Racial com dados do INEP.....	81
Gráfico 3 – Acordos de cooperação com Instituições Internacionais.....	130
Gráfico 4 – Número de professores da UNILAB.....	135
Gráfico 5 – País de origem dos professores estrangeiros.....	137
Gráfico 6 – Professores (as) negros (as) UNILAB.....	138
Gráfico 7 – Professores/Gênero – UNILAB.....	139
Gráfico 8 – Alunos Graduação Presencial.....	141
Gráfico 9 – Alunos na Pós-graduação presencial.....	142
Gráfico 10 – Alunos EAD.....	143

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Cartaz da campanha institucional da UFJF.....	84
Figura 2 – Cartaz da campanha institucional da UFJF.....	85
Figura 3 – Cartaz da campanha institucional da UFJF.....	86
Figura 4 – Cartaz da campanha institucional da UFJF.....	87
Figura 5 – Luma assinando termo de posse.....	139
Figura 6 – Reitora Nilma Lino Gomes em ato de posse.....	140

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 – ENSINO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	39
1.1 O ensino superior no Brasil.....	40
1.2 A universidade pública e a docência superior.....	54
1.3 O acesso à carreira docente na universidade pública.....	62
1.4 Invisibilidade do professor negro.....	71
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR.....	89
2.1 A colonialidade.....	90
2.2 O racismo à brasileira.....	94
2.3 A educação das relações étnico-raciais e a luta antirracista no ensino Superior.....	101
2.3.1 A educação das relações étnico-raciais no ensino superior.....	102
2.3.2 Histórico da Lei nº 10.639/2003.....	106
2.3.3 Orientações da Lei nº 10.639/2003 para ensino superior.....	109
2.4 A cosmovisão africana como epistemologia descolonizadora.....	113
CAPÍTULO 3 – TECENDO SABERES.....	123
3.1 Apresentando a UNILAB.....	124
3.1.1 Internacionalização do ensino.....	127
3.1.2 UNILAB: Universidade alternativa/popular ou tradicional?.....	130
3.2 Metodologia e análise de dados.....	144
3.3 Conscientização, opressão e diálogo.....	148
3.3.1 O papel da UNILAB.....	151
3.3.2 O combate ao racismo.....	152
3.3.3 O acesso à carreira docente.....	156
3.3.4 Troca de saberes.....	159
3.3.5 Combate à invisibilidade.....	163
CONCLUSÃO.....	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169
ANEXOS.....	173

## APRESENTAÇÃO

### Esprírito Santinho

fui criada na ilha  
 sem ser sozinha  
 fui desde pequeninha  
 criada na ilha  
 Sem ser ilhada  
 fui a porta, o poeta o porto  
 o vivo morto do congo  
 a madrinha da congada  
 comi cresci na panela de barro  
 era só eu e ela  
 ela me namora  
 eu namoro ela  
 nossa senhora da penha  
 fogo e fé, fogão avião à lenha  
 pra de noite no terreiro  
 orixá são Benedito  
 o que perdi na força  
 ganhei no grito  
 porque eu fui desde criancinha  
 caçula americano  
 sulamericano  
 saci, meaípe siri, alegre  
 espírito tanto calor e quente  
 espírito quantum ardente  
 espírito santo com febre  
 de sacudir o Brasil  
 pequena ponte sudeste  
 pequeno polegar mindinho  
 e mercosul  
 merconordeste  
 esperto santo moleque  
 capivara lobisomem  
 paneleira é deus ensaiando o homem  
 menino e boneca de pano  
 sulamérica brasil  
 fui criada na ilha  
 com muito sol na virilha  
 amo batalha e vitória  
 maria ortiz  
 maria da glória  
 ela me namora  
 eu namoro ela  
 sou eu praia da costa  
 eu canto eu encanto  
 eu cachoeiro  
 eu praia do canto  
 fui criada na ilha desde criancinha  
 minha mãe vem lá de minas  
 meu pai nasceu baiano  
 capixaba mesmo só eu que sou

povo mais novinho dos brasis  
esse país sabido  
esse país maneiro e mundano  
o caçula do mundo  
caçulamericano

(LUCINDA, 1997, p.27)

## INTRODUÇÃO

Em tempos atuais, quando se discute a educação e, em especial, os negros<sup>1</sup> na educação, ainda se faz necessária a busca de respostas sobre questões como a presença ínfima de professores (as) negros (as) nas universidades públicas brasileiras. Para se encontrar algumas dessas respostas faz-se necessário conhecer a história do professor negro na educação superior brasileira, em seus aspectos de exclusão, resistência, inclusão e exercício de seus direitos.

Assim nasce esta pesquisa: com objetivo de compreender essa trajetória na Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), apresenta-se a tese Memória dos Professores Negros e Negras da UNILAB: Tecendo Saberes e Práxis Antirracistas.

A escolha por essa temática ocorreu depois da revisão bibliográfica sobre educação de afro-brasileiros produzida no período de 2003 a 2016, em que foi encontrada quantidade expressiva de trabalhos científicos que abordam temas como: Sistema de Escravidão, População Negra, Religiões de Matriz Africana, Gênero, Etnia e Raça, Lei nº 10.639/2003, Ações Afirmativas, entre outros. Essa escolha ganhou força a partir do ano de 2003, com a apropriação de textos nos quais são apresentados dados, conceitos e críticas à hegemonia instalada no ambiente acadêmico das universidades públicas, conforme o pensamento de Carvalho (2003):

A luta pelas cotas para negros no ensino superior brasileiro tem aberto inúmeras questões sobre as relações raciais no Brasil que haviam sido silenciadas quase totalmente ao longo de todo o século vinte. Entre tantas questões, revela-se agora o quanto nossa classe acadêmica esteve impune pela exclusão racial que se instalou no nosso meio desde a consolidação das primeiras universidades públicas na década de trinta. É a essa impunidade e a esse silenciamento crônico que dou o nome de racismo acadêmico. (CARVALHO, 2003, p. 2)

Uma das justificativas apresentadas por esse autor para ampliar o entendimento acerca da importância e da necessidade de professores (as) negros (as) no quadro das universidades é a ausência desses profissionais como modelos

---

<sup>1</sup> Para definição da categoria “negro” será utilizado o termo proposto pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sabendo que tal designação abrange pessoas pretas e pardas, segundo autodeclaração.

para alunos que também são negros, além de muitas vezes pobres, de tal modo que esses alunos não encontram nas universidades modelos que os ajude na construção simbólica da sua autoimagem positiva, o que poderia colaborar no enfrentamento dos embates que normalmente sofrem no meio acadêmico.

Os dados quantitativos a respeito do baixo índice de professores (as) negros (as), como serão mostrados a seguir, reforçam a tese de Carvalho (2006, p. 3):

[...] quantos colegas negros tenho e quantos negros fazem parte do quadro de docentes da UnB? Após constatar que convivia há mais de uma década com 60 colegas brancos no Instituto de Ciências Sociais da UnB decidi realizar, em 1999, um censo racial informal, com ajuda de colegas e estudantes negros. Chegamos a uma conclusão que ainda me estorrece: a UnB, que havia sido inaugurada em 1961 com pouco mais de duzentos professores e que ao longo de décadas havia ampliado esse número para 1.500, conta com apenas 15 professores negros. Ou seja, após 45 anos de expansão constante do seu quadro de docente, a universidade que foi concebida como modelo de inovação e de integração do país e com o continente latino-americano ainda não absorveu mais que 1% de acadêmicos negros.

No entanto, essa não é uma realidade apenas da Universidade de Brasília (UnB). Na tese de doutorado de Maria Solange Pereira Ribeiro (2001), defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sobre os docentes negros das universidades públicas do estado de São Paulo (Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR, Universidade de São Paulo/USP e Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho/Unesp), todas as dificuldades em conseguir identificar 17 professores negros nessas universidades.

Outra pesquisa, que também demonstra resultado semelhante, foi apresentada no GT Currículo, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com o tema “A trajetória de um professor negro na Universidade – questões culturais e currículo”. As autoras Thais Silva, Rebeca Rosa e Simone Costa relatam a “invisibilidade” da presença de um professor negro na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

A obra “Trajetórias de docentes do ensino superior: ações afirmativas no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais” também dá referência teórica na revisão de literatura desta pesquisa. Nessa obra, a autora Ana Amélia Laborne, que

é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), relata sua dificuldade na obtenção de dados que corroborassem suas hipóteses.

Diante da inexistência de dados sobre a classificação racial dos professores da UFMG foi necessário, em um primeiro momento, realizar uma coleta de dados quantitativos que pudesse facilitar o contato com esses sujeitos. Dentre os 224 (duzentos e vinte e quatro) docentes que responderam ao questionário aplicado nas faculdades que compuseram a amostra, a saber: Faculdade de Medicina, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Instituto de Geociências e Faculdade de Letras, 181 (cento e oitenta e um) se declararam brancos, 29 (vinte e nove) pardos, e apenas 1 (um) se declarou preto. (LABORNE, 2009, p. 61)

Laborne (2009) conclui seu texto afirmando que a emergência e a necessidade de uma ampla pesquisa do perfil étnico-racial na UFMG ajudarão a produzir políticas concretas de inclusão racial. E que mesmo com status de “ser professor universitário”, essa credencial não impede que os professores (as) vivam situações declaradas de preconceito no meio acadêmico.

Todavia, foi o artigo do professor da Universidade de Brasília (UnB), Nelson Olokofá Inocêncio, no qual narra seu percurso acadêmico e político, que constituiu o referencial principal desta tese. Ao fazer referência à construção do intelectual negro, Inocêncio (2006) assinala a importância dos movimentos sociais negros para ajudar na compreensão da identidade racial e na luta a ser travada no ambiente universitário.

Na análise que produz sobre o acesso e permanência de jovens negros na universidade, Gomes (2004) toma como base o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2001, que apresenta dados da pesquisa na qual apenas 2% da população negra consegue ingressar na universidade. Esse relatório aponta dados alarmantes sobre a desigualdade racial no Brasil e no ensino superior, tanto que essa autora indaga que “não basta apenas nos perguntarmos o que fazer com os 98% que não entram, mas é preciso indagar o que tem sido feito com os 2% que conseguem entrar.”. (GOMES, 2004, p. 40)

Segundo esse autor, a universidade pública brasileira tem que contemplar a diversidade étnico-racial da população em todos os seus cursos e não pode se concentrar apenas em algumas áreas. “Para isso, temos que criar condições para

que jovens negros e pobres entrem e permaneçam com sucesso dentro da universidade.". (GOMES, 2004, p. 41)

Desse modo, ao compreendermos que a UNILAB constitui um caso único no Brasil, que atende aos apelos históricos e às pautas pelas quais lutou o Movimento Negro durante o século XX, e também por ser a primeira universidade fundada com a intenção de integração dos países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), relação essa que é salutar no sentido de recompor a malha educacional e histórica da formação nacional brasileira, acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para enriquecer o entendimento sobre a universidade pública, sobretudo porque se parte da hipótese de que a UNILAB constituiria um lugar privilegiado para que um debate profundo acerca das desigualdades estruturais brasileiras se estabelecesse e conduzisse no rumo da equidade clamada há muito pelos movimentos sociais.

Compreendemos, tal como Catani (2008, p. 5-7), que "o tema da universidade, hoje, é um dos mais candentes e de grande relevância social. [...] Em suma, ocorreu (e está ocorrendo) um profundo processo de renovação no campo da educação superior brasileira.". Contemplando a UNILAB como um desses casos de "renovação", embora constitua uma das maiores inovações no campo educacional desde que a instituição universitária se produziu no Brasil, comprehende-se que a voz do (a) professor (a) negro (a) da UNILAB pode trazer luz sobre um debate que há muito reclama atenção.

À pergunta onde está o professor (a) negro (a) na universidade se responderá com as vozes desses profissionais, apresentando suas histórias, trajetórias, vicissitudes e enfrentamentos. Desse modo, comprehende-se que não se perguntará mais "onde" ele está, porque a invisibilidade de que foi – e é – alvo só pode ser apagada se sua materialidade se fizer presente.

A trajetória educacional no país, quando retomada, leva à constatação de que a universidade brasileira foi criada para formar as elites aristocráticas e de mérito. No entanto, estamos em novos tempos e a "[...] universidade necessita abranger toda uma diversidade de comportamentos e de concepções [...] Deve estar preparada para dialogar com a sociedade que a financia." (CATANI, 2008, p. 12-13). Acrescente-se a esse pensamento que, mais que dialogar, a Universidade tem a

função de educar para a compreensão histórica da sociedade em que está inserida, produzindo críticas e sinalizando com mudanças. No caso brasileiro, faz-se necessário compreender o que se produziu nas relações sociais do país e, por consequência como o racismo influenciou nas diferentes oportunidades oferecidas aos negros.

A temática de inclusão do (a) professor (a) negro (a) como objeto do projeto de doutorado apresenta, por tais motivos, extrema relevância social, pois atende aos reclamos sociais, históricos e culturais de um novo tempo que se configura. A escolha pela instituição Universidade Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) como campo de pesquisa, no entanto, é posterior à definição de nosso objeto. Inicialmente, aventava-se a hipótese do território de desenvolvimento da pesquisa ser a Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, local de minha graduação e de experiência como professora substituta em cursos de graduação, pós-graduação e atividades de extensão. No entanto, dois fatores foram determinantes para a mudança do campo: conhecer o Observatório de Educação (OBEDUC) e a pesquisa intitulada “Projeto Universidade Popular do Brasil”, que tem como objeto de estudo as universidades recentemente criadas e implantadas no Brasil (primeira do século XXI), de modo a detectar os diferenciais a que se propõem como alternativas às universidades clássicas (modelo humboldtiano e napoleônico) da primeira metade do século XX (OBEDUC, 2012). (BRASIL, 2014a)

Assim, adotamos como território de pesquisa, a partir daquele momento, a UNILAB, uma vez que se poderia, teoricamente, encontrar quantitativamente a diversidade étnica e de gênero de professores, em especial, encontrar os negros brasileiros, africanos, portugueses, orientais e indígenas, todos trabalhando em uma instituição que se propõe à integração de povos, culturas e saberes em torno da lusofonia.

Mas o que justificaria o foco no (a) professor (a) negro (a)? O Brasil é o país fora do continente africano que tem a maior população negra do mundo e, ao longo de sua história, vem produzindo um quadro de extrema desigualdade entre negros e brancos. Cavalleiro (2005, p. 9) amplia o debate dizendo que “até bem pouco tempo o Estado brasileiro não incorporava as categorias racismo e discriminação racial

para explicar o fato de os negros responderem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano, e os brancos pelos mais elevados."

A redução desse quadro de desigualdade torna-se emergencial para nós negros (as) brasileiros (as). E uma das formas encontradas pelo movimento negro brasileiro para combater o racismo tem sido a educação, mesmo tendo observado, a "falência" da escola como espaço democrático de socialização e inclusão social, porque os movimentos sabem que a educação é um direito social e que oportuniza mudanças profundas. Apesar de, efetivamente, não estar garantindo inclusão com dignidade para os negros e os pobres brasileiros, ainda assim é a educação o principal canal de ascensão social para essas populações negra, e o acesso possibilita sua participação na vida social e na economia. Por integração econômica, comprehende-se o acesso aos bens culturais e sociais que, por sua vez, deveriam ser consequência natural da ascensão social, como o é para outras raças.

No entanto, como já dito, as universidades são instituições que sempre tiveram o ensino voltado para a elite, tornando-se pouco acessíveis às camadas populares. Dessa forma, a integração econômica não garante, como suposto, a inclusão educacional dos negros, daí a sua ínfima presença nos quadros de professorados, pois se mal conseguem integrar os quadros discentes, que dirá os quadros docentes. Na UNILAB, porém, por meio de uma observação preliminar, foi possível perceber a presença de alguns professores negros brasileiros e africanos, ainda que não sejam majoritários, pois comparado seu número ao de professores brancos, eles ainda constituem minoria, mesmo a instituição tendo como objetivo a integração Brasil/África.

Daí entendemos que o acesso ao ensino superior é uma das áreas que mais realça a desigualdade social existente no Brasil. A busca da redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade. Esse processo não pode se efetivar, apenas, no acesso à educação superior gratuita. Torna-se necessário refletir sobre a desigualdade racial com profundidade. E, como afirma Carvalho (2006), a condição de exclusão racial extrema na docência superior deve ser considerada quando se reflete sobre os modelos de relações raciais existentes no Brasil, sobretudo no meio acadêmico.

Paradoxalmente, foi no ambiente acadêmico que se forjaram as principais teorias que negam a segregação racial na sociedade brasileira. Porém, as estatísticas revelam o contrário, bastando observar os dados referentes ao extermínio de jovens negros, os números de negros no quadro de desemprego, contraposto àqueles em postos de comando e um sem número de pesquisas que apontam para uma desigualdade crônica no país.

O debate sobre essa ínfima presença de professores negros nos quadros das universidades públicas ressurge em meio à discussão de políticas públicas de ação afirmativa. Proporcionalmente, quando se analisam os dados conjuntos dos professores negros de algumas das principais universidades federais do país (por exemplo, a Universidade de Brasília/UNB, Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ, Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Universidade de São Paulo/USP, Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR, Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Universidade Federal de Goiás/UFG, Universidade Federal do Pará/UFPA; Universidade Federal do Rio Grande do Sul/URGS e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC-MG), constata-se que há um contingente de aproximadamente 18.400 professores (as), a maioria com titulação correspondente ao doutorado. Esse universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos (as) e 70 negros (as), ou seja, entre 99,6% de docentes brancos (as) e 0,4% de docentes negros (as). (CARVALHO, 2006)

Ressalte-se que a universidade pública no Brasil não cumpre o seu papel de promover a diversidade que compõe a sociedade brasileira, ao contrário, historicamente, valoriza um único componente civilizatório – branco, masculino e heterossexual, configurando-se como espaço de reprodução, ampliação e institucionalização do racismo, conforme Junqueira (2007, p. 18):

Foi na trama de suas práticas educacionais, políticas e administrativas, tecida na articulação com outros setores da sociedade, que ela prestou importante contribuição para a construção social da invisibilidade da diversidade étnica e racial (e não somente essas) da população brasileira.

A partir de dados históricos, nota-se que os movimentos sociais negros, nos anos 1980, compreendiam que a autêntica democracia racial não incorpora a

exploração capitalista e, para não repetir vícios históricos de subalternização e exploração dos negros, entenderam a real necessidade de ação concreta junto do Estado. Daí o surgimento das políticas de ações afirmativas, que ao reconhecerem e repararem danos causados pelo racismo buscam eliminar as desigualdades sociais, e promover justiça social e igualdade, além de compensar as perdas provocadas por discriminação.

Os movimentos negros brasileiros têm, em sua trajetória, traçado políticas de combate à discriminação racial e de reparação de desigualdades na educação. O salto qualitativo dado ao longo dos anos deve-se, principalmente, à ação de pesquisadores e educadores negros, que colocaram essa discussão nos programas de suas disciplinas ou em atividades culturais, como é o caso de Josildeth Gomes Consorte, Teresinha Bernardo, Sueli Carneiro, Maria Aparecida Bento, Maria Aparecida Santos Correa Barreto, Edileuza Penha de Souza, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Guerreiro Ramos, Edison Carneiro, Abdias Nascimento, Luiz Costa Pinto, Clóvis Moura, Milton Santos, Henrique Cunha Jr., Kabengele Munanga, Marcos Ferreira dos Santos e Eduardo Oliveira, entre tantos outros.

Assim, esta tese de doutorado, além de alinhada às ideias dos movimentos sociais negros, está também integrada à pesquisa desenvolvida pelo Observatório de Educação, Projeto Universidade Popular do Brasil da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), aprovado pela Capes em 2012 e em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição. O projeto vincula-se portanto, a esse universo, que tem como objetivo:

o estudo das matrizes institucionais, da estrutura e do funcionamento das universidades recentemente criadas e implantadas no Brasil (primeira do Século XXI), de modo a detectar os diferenciais a que se propõem como alternativas às universidades clássicas (modelo humboldtiano e napoleônico) da primeira metade do século XX. (OBEDUC 2012). (BRASIL, 2014a)

E ainda:

as/às ações inovadoras dessas “universidades alternativas”, especialmente no que diz respeito à: gestão democrática com participação de “não-pares” de docentes, processos seletivos de inclusão de docentes e discentes, construção participativa de matrizes curriculares alternativas, diversidade cultural incorporada ao

*corpus* científico e tecnológico, construção de “ciência pública” (interesse de todos), de democracia cognitiva omnilateral (incorporadora de conhecimentos produzidos fora da academia), avaliação dialógica (institucional e da aprendizagem). (OBEDUC 2012). (BRASIL, 2014a)

Nesse sentido, a escolha da UNILAB como território de análise tem por objetivo pesquisar o universo de atuação dos (as) professores (as) negros (as) brasileiros e africanos, a fim de conhecer suas memórias e contribuições para o debate sobre o racismo, a ascensão social do negro, a colonialidade e o racismo acadêmico. Procura ainda, investigar se a presença desses professores (as) propicia o conhecimento e apropriação da cosmologia dos africanos e dos afro-brasileiros no espaço acadêmico.

Para tanto, como o projeto Universidade Popular do Brasil, serão mantidos os referenciais teóricos da pesquisa buscando os autores que têm desenvolvido fundamentos, metodologias e técnicas de abordagem da educação superior sob o olhar da teoria crítica e contra-hegemônica, dentre os quais se destacam Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire.

Parte-se do pressuposto de que há pouca representatividade de professores (as) negros (as) nas universidades brasileiras e da população negra no segmento acadêmico, supondo-se que o número de professores (as) negros (as) na UNILAB seria maior que as demais universidades federais, que têm um efetivo em torno de 0,5% (meio por cento), entendendo-se que esse número mínimo de professores (as) negros (as) provoca danos irreparáveis aos alunos (as) negros (as) que adentram a universidade, cujos currículos vêm privilegiando uma cultura eurocêntrica, que em nada valoriza as culturas das ditas minorias étnicas. Assim, a primeira hipótese é que o aumento do número de professores (as) negros (as) e nas universidades públicas contribuiria para ampliar o debate da questão racial e combater o racismo acadêmico.

A segunda hipótese é que a UNILAB, com sua proposta inovadora de integração de professores (as) afro-brasileiros e africanos, produziria novas formas de convivência entre povos e culturas, dando voz aos sujeitos que sempre tiveram suas histórias silenciadas.

Para a discussão dessa problemática consideraram-se ainda os seguintes questionamentos derivantes: Como os (as) professores (as) negros (as) da UNILAB estão contribuindo para ações antirracistas? Como os professores (as) negros (as) brasileiros (as), em integração com os (as) negros (as) africanos (as), estão construindo novos modos culturais de ensinar e aprender? Se existe diversidade de gênero? Como o (a) professor (a) negro (a) comprehende seus processos identitários (cultura e subjetivações)? E, por fim, que modelo de política pública está incluindo mais professores (as) negros (as) nas instituições federais de ensino superior?

Buscando compreender a questão central desta pesquisa, que são analisadas por intermédio da memória dos professores (as) negros (as) sobre suas trajetórias de vida e profissional, encontra-se suporte conceitual a partir de levantamento bibliográfico, cuja fundamentação teórica baseia-se em Teresinha Bernardo (1990, 1998, 2007), Boaventura Sousa Santos (2004, 2010), Afrânio Catani (2008), José Jorge de Carvalho (2003, 2005, 2006, 2010), Maria Lourdes de A. Fávero (2006), Paulo Freire (1987, 1996), Antonio Sergio Guimarães (1995, 2004, 2005), Marcos Ferreira-Santos (2002, 2005, 2006), Mauricio Halbwachs (1990), Kabengele Munanga (2003), Eduardo Oliveira (2006), Michael Pollak (1992), Anibal Quijano (2005, 2010), no entanto, não nos furtaremos à menção de outros teóricos quando necessário.

Assim, esta pesquisa organiza-se na seguinte estrutura:

1 - Questão central: a invisibilidade, ou seja, a presença ínfima do professor negro é produzida pelo racismo acadêmico?

Para respondê-la, como objetivo geral desta pesquisa, elegemos compreender se a representatividade, tomando-a como existência e visibilidade, contribuiria para ampliar o debate sobre a questão racial e se combateria o racismo acadêmico.

2 - A partir dessa questão central, apresentamos as questões derivantes:

a) Como os professores negros brasileiros e africanos estão construindo novos modos culturais de ensinar e aprender?

- b) Como os professores negros compreendem seus processos identitários (cultura e subjetivações)?
- c) Que tipo de política pública ampliará a representatividade do contingente de professores negros na Universidade?

Ao tomarmos a UNILAB como objeto de estudo, partimos da hipótese de que a instituição, com sua proposta inovadora de integração de professores (as) brasileiros (as) e africanos negros, produziria novas formas de convivência entre povos e as culturas dando voz aos sujeitos que sempre tiveram suas histórias silenciadas.

Para respondermos às questões e verificar as hipóteses aventadas, estruturamos as análises em três categorias:

Colonialidade: com essa categoria abordaremos um breve histórico da educação superior com foco na universidade pública, o acesso à carreira docente e discutiremos a invisibilidade do professor negro e as práticas do racismo acadêmico.

Cosmovisão: com essa categoria abordaremos a práxis para a educação antirracista, a descolonização, a Lei nº 10.639/2003, de modo que a cosmovisão africana seja o embasamento para a descolonização de práticas e pensamentos.

Memória e representação: discutiremos a instituição UNILAB como possibilidade de política afirmativa que, efetivamente, está em prática no Brasil e de seu projeto de vanguarda, ao propor a integração de estudantes e professores dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Para tanto, utilizaremos as técnicas de História de vida para problematizar a memória individual e coletiva. Finalizaremos tais análises com as categorias oprimido, conscientização e dialogia, por meio das quais intentamos dialogar com os anseios de setores excluídos da sociedade, especificamente, pelas práticas racializadas introjetadas na estrutura da Universidade, tal como denuncia Carvalho (2003, p. 11):

Se paramos um pouco de pensar nos estudantes e pensarmos nos professores que, em última instância, votarão nos Conselhos Acadêmicos as propostas de inclusão racial, descobriremos que 99% deles são brancos. A primeira realidade que devemos ter em mente é que é ainda muito mais alta a porcentagem de professores brancos do que a de alunos brancos nas universidades.

Para fins de coleta de dados, a pesquisa quantitativa foi o primeiro passo da etapa de campo, assim como fez Carvalho (2003, 2006), que realizou um censo informal nas seguintes universidades públicas: UnB, USP, UFRJ, UFMG, UFSCAR, Unicamp, URGs, UFG, UERJ e UPPA. Nele, constatou-se que o percentual de professores negros nessas instituições nunca alcançou o patamar de 1% em relação ao número de professores brancos, o que corroborou sua tese da existência do racismo acadêmico.

Os escritos de Munanga (2003, p. 118) deram subsídio para a compreensão do que é ser professor negro, pois, como africano, professor, pensador e militante, defende “[...] as cotas e as políticas de ações afirmativas como saídas para os problemas de inserção, integração e permanência do negro no Ensino Superior, é antes racial do que econômico [...].” Entende-se que o empirismo do antropólogo ultrapassa as fronteiras da sala de aula e possibilita uma forma diferenciada de ver a realidade brasileira, sobretudo por não ser brasileiro, mas docente de uma universidade brasileira.

Conhecer o professor Kabengele Munanga, na Universidade de São Paulo (USP), no início dos anos 2000, foi determinante para a escolha do tema deste doutorado. A trajetória desse professor africano do Zaire, atual Congo, que chegou à USP em 1975, a partir de convênio entre a Instituição e o Itamaraty com as universidades africanas, para fazer doutorado, tem entusiasmado alunos negros de todo o Brasil a estenderem seus estudos além da graduação, abordando, inclusive, as questões étnico-raciais. Munanga graduou-se em Ciências Sociais, estudando antropologia cultural africana no Congo. Mais tarde, foi para a Bélgica estudar Ciências Políticas, na Universidade de Louvain<sup>2</sup>, local onde conheceu o professor Fernando Augusto Albuquerque Mourão, fundador do Centro de Estudos Africanos da USP, e tomou conhecimento do convênio que o trouxe como bolsista ao Brasil.

Em entrevista a Viviane Silva (2013, p. 49)<sup>3</sup>, Munanga diz que:

[...] em 77, voltei para o Congo para integrar minha universidade, para prestar serviço ao meu país, mas como lhe falei a conjuntura

<sup>2</sup> A Universidade Católica de Louvaina localiza-se na Bélgica. Fundada em 1425, desmembrou-se em outras duas no ano de 1968: a *Katholieke Universiteit Leuven*, de fala holandesa, e a *Université Catholique de Louvain*, de fala francesa.

<sup>3</sup> Entrevista concedida a Viviane Angélica Silva, aluna de doutorado em educação da FE/USP, para pesquisa de doutorado em andamento.

política e ditadura militar, questões sérias políticas, eu acabei abandonando meu emprego, fui desertor mesmo e voltei ao Brasil. Tive um contrato de professor visitante na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no programa de mestrado em Ciências Sociais. Então atuei naquela universidade de setenta e nove a oitenta.

Logo que entrou na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), apresentou um projeto sobre a realidade do negro brasileiro e com o mesmo projeto prestou concurso para a USP, em 1981. Assim relata sua história de envolvimento com a questão racial:

Eu diria na realidade, que atuei tanto na academia, quanto no movimento negro. Eu costumo dizer que o meu trabalho foi como uma dança de valsa, um para frente, a comunidade, outro atrás na academia. Isso que fez de mim um intelectual diferenciado. As pessoas que me leem acham que eu escrevo coisas diferentes, que sou acessível aos outros, porque quando escrevo sobre a questão do negro, a primeira coisa é, escrevo para eu atender as pessoas da minha comunidade, à qual eu pertenço historicamente, apesar de ter nascido na África. Se eu não entendi o que escrevo, então os outros não vão entender. Então essa é uma maneira de atuar. Quando nasceu a Lei 10.639, uma das pessoas que viajou em vários estados a convite da SECAD, da Educação para fazer a conferência de abertura sobre a Lei 10.639 fui eu. (SILVA, V., 2013, p. 54)

Outra referência para esta tese é a análise que Guimarães (2004, p. 281) faz sobre questão racial brasileira, quando afirma que, tradicionalmente, o pensamento social brasileiro negro vem se ocupando em

[...] denunciar o isolamento moral e social dos negros, induzido pela estética e pela ciência europeias; tratar os africanos como colonizadores do Brasil; entender o país como produto do trabalho negro; ver a classe trabalhadora brasileira como originária dos escravos africanos, dos artesãos e artistas negros e mestiços; entender a cultura e os costumes dos africanos como base de nossa cultura popular.

A problematização do conceito de racismo também encontra eco em Guimarães (2004), sobretudo ao fazer referência aos significados que esse conceito vem recebendo no campo científico. Segundo o pesquisador, trata-se de uma palavra com significados diferentes, ainda que correlatos, podendo ser compreendida como um “corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual”, ou até mesmo como doutrina que, ao pregar a existência de raças humanas, faz referências a diferentes qualidades e habilidades e as coloca em uma hierarquia (GUIMARÃES, 2004, p. 7). Também traz em sua obra o significado do

conceito preconceito, e o especifica dizendo que no Brasil seria uma “reação das elites brancas (e não do povo) às novas relações sociais próprias à ordem social competitiva” (GUIMARÃES, 2005, p. 92). E diz que o potencial revolucionário dos negros é que poderá livrar a burguesia emergente dos privilégios, desigualdades econômicas e de outras amarras.

Faz-se necessário reconhecer que é na prática social que se acumula força para transformar a sociedade. É com o acesso aos bens culturais que se garante vida digna e uma nova possibilidade histórica. Para tanto, é fundamental que se desenvolvam as condições objetivas sintonizadas com os movimentos sociais de resistência em uma ação altamente responsável e voluntariamente assumida por todos.

Outro conceito que nos apoiamos para analisar o racismo é a colonialidade. Para entender a colonialidade de saber apoiamo-nos Anibal Quijano que interpreta, que essa perspectiva tem base no Eurocentrismo, ao afirmar que ela nasceu em meados do século XVII na Europa Ocidental e se tornou hegemônica com o nascimento da Europa burguesa. Afirma ainda que essa perspectiva está “associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.” (QUIJANO, 2005 p. 239). No entanto, continua Quijano (2005), essas raízes do Eurocentrismo são sem dúvidas mais antigas do que o momento em que se tornou mundialmente hegemônica. Pois essa não é a história cognoscitiva que prevaleceu para todos os europeus e em todas as épocas. Essa racionalidade ou perspectiva de conhecimento transformou-se em “mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo.” (QUIJANO, 2005, p. 239)

Para contrapor hegemonia da colonialidade do saber imposta pelos europeus à América Latina e à África, trabalhamos com os textos de Oliveira (2006, p. 25), que nos conduziu ao entendimento da cosmologia dos africanos e seus descendentes, por ele conceituado como “sistema de valores e princípios que, apesar do sofrimento sempre emergiu das ruínas promovendo a vida, a diversidade, a integração e o respeito pelo seu passado.”.

Com Oliveira (2006, p. 155) problematizaram-se os conceitos de identidade e cultura brasileira, pois, como ele cita:

discutir a identidade negra num país formado a partir da mistura (seria melhor dizer, conflito) entre várias etnias, provindo de diversas regiões geopolíticas diferentes e, consequentemente, de culturas dispares, não é um problema meramente cultural, mas de alcance político e social relevantes. Até porque o que define a identidade racial são as relações de poder entre os povos. Não existe uma substância geográfica, biológica ou cultural que define identidade racial. São as relações de poder que a definem (relações de dominação).

Outro conceito que utilizamos é o de autonomia, proposto por Freire, que tem como marca estar centrado em experiências que estimulam a tomada de consciência e que tenham base na responsabilidade, “vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.”. ( Freire, 1996, p. 67). Também utilizaremos desse autor o conceito de oprimido, em que ele procura conscientizar o professor sobre sua práxis educativa e alinha-se à necessidade de evidenciar os mecanismos da opressão como cerceadores do processo de humanização, de construção do ser:

a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, p. 16)

O conceito de educação popular que encontramos na obra de Freire transformou-se em nossa palavra geradora, como se evidencia em sua epistemologia, por ter nos conscientizado sobre o caminho que queríamos com o doutorado. Entender um pouco mais esse conceito na obra de Freire mudou o rumo desse doutorado, que iniciamos nas ciências sociais e passamos para a educação, pois nos fez optar por realizá-lo em outra instituição que pesquisa o impacto e atualidade do pensamento freiriano nos aspectos político-pedagógicos do ensino superior.

Todas essas mudanças sinalizaram o caminho para a análise que produzimos sobre ensino superior e universidade. Por entendê-la como educação libertadora, tal

como afirmam Gadotti e Stangerlim (2013), quando tratam dos princípios que originaram a educação popular, podemos dizer que estão: “orientados por uma perspectiva de “libertação” que aposta na capacidade das pessoas de problematizar a realidade social em que estão inseridas, conscientizando-se de suas condições objetivas de vida.”. (GADOTTI; STANGERLIM, 2013, p. 24)

Outro conceito imprescindível é o de universidade popular, ou melhor, como conceitua Romão (2013), universidade de características populares, que são instituições de ensino superior que adotam práticas de educação popular e que na última década vimos surgir no Brasil, como é o caso da UNILAB, cujas novas orientações apresentadas em suas matrizes institucionais e curriculares são as perspectivas mais esperançosas que detectamos como forma de descolonização das ideias que circulam nesses ambientes de formação e por se apresentarem “como antídoto aos (des) caminhos corporativos e de baixa inclusão que historicamente, marcaram o setor.”. (SANTOS; MAFRA; ROMÃO, 2013, p. 13). A contribuição dos textos coordenados por Santos, Mafra e Romão foi fundamental para compreendermos algumas premissas da educação popular e de sua práxis no ensino superior brasileiro, e compreender quais são os desafios para a construção de uma universidade que se propõe ter a educação popular como modelo, cujos objetivos compreendem:

[...] tanto a ampla diversidade de saberes quanto os novos contingentes que acorrem à universidade; que não discriminem, incorporando os diferentes; que não se elitizem, produzindo para e com o povo sem qualquer estratificação social, política, étnica ou cultural; que ampliem o cabedal da ciência, abarcando a criatividade das pessoas e as perspectivas cognitivas das gentes; que promovam a conceptualização em chave científica, sem esquecer das inovações tanto teóricas quanto práticas resultantes dos saberes de experiências feitas. (SANTOS; MAFRA; ROMÃO, 2013, p 15)

Para analisar a UNILAB também utilizamos a proposta emancipatória de universidade de Boaventura Sousa Santos (2004), que afirma que a educação superior vem passando por profundas transformações, entre elas o predomínio da mercantilização, como aconteceu nas últimas décadas, com transformações que atingiram também os processos de conhecimento e sua contextualização social. Avalia esse autor que a “resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário.”. (SANTOS, 2004, p. 44)

Os textos de Cunha (1986) referenciam a história do ensino superior e da universidade pública. Segundo ele, o ensino superior atual nasceu com o Estado Nacional e com funções próprias deste. Os colonizadores portugueses protelaram a criação da universidade no Brasil, fundando-a tardiamente. Quatro séculos depois de instalada a primeira universidade na América espanhola (São Domingos, em 1538). Cunha também afirma que Portugal optava por dar bolsas de estudos para que os brasileiros fossem estudar na universidade de Coimbra e que esse “era um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias.”. (CUNHA, 1986, p. 12)

Em virtude do objeto selecionado, o caminho metodológico que emergiu, num primeiro momento, foi o levantamento bibliográfico relativo ao eixo temático e às áreas de investigação, bem como o levantamento da documentação da UNILAB (estatuto, regulamento, Plano de Desenvolvimento Institucional) e do que foi produzido sobre elas (relatórios de pesquisa, ensaios e levantamentos).

A técnica de história de vida com a teoria da memória norteou a coleta de dados desta pesquisa. Com a memória analisamos as lembranças dos professores negros da UNILAB, com vistas a entender seus processos identitários (cultural e subjetivo), seus sentimentos, suas construções de afetividades e suas ações afirmativas no ambiente de trabalho, como também discutir o racismo sofrido. Tal como exemplifica Bernardo (1998), a memória vai dar transparência porque deve permitir que se descortinem situações conflitivas e discriminações. E que as histórias de vida apresentam um núcleo duro, que sofre menos modificações. Esse núcleo é um elemento da memória que constitui as identidades, no caso analisado, a dos professores negros da UNILAB.

Segundo Pollak (1992, p. 204), a memória é “um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva”, porque, constata ele, “[...] é um fenômeno construído social e individualmente.”. E quanto à identidade, a sua construção “é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros.”. Analisando as palavras de Pollak, entende-se que memória e identidade devem ser compreendidas como fenômenos sociais de uma pessoa ou de um grupo.

Nesse esforço de pensar o conceito de memória, tornou-se fundamental o retorno às ideias de Halbwachs, que:

[...] nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (POLLAK, 1992, p. 201)

Como instrumento metodológico, a história de vida contribuiu para um conhecimento mais profundo do cotidiano dos (as) professores (as) negros (as) na UNILAB. Afinal, a abordagem promoveu a compreensão da dinâmica das relações que se estabeleceram no cotidiano, pois esse universo não é quantificável.

O caráter fenomenológico nesta pesquisa se apresentou mais enfático quando fomos a campo e compreendemos particularidades das experiências desses professores negros quanto às suas práxis e a troca de saberes nos ambientes da UNILAB. Investigar tal fenômeno somente foi possível porque esses professores se dispuseram a falar sobre suas vivências como negros, suas experiências no combate ao racismo, suas trajetórias profissionais como educadores e a opção de trabalhar em uma universidade que tem como perfil a promoção da igualdade e da diversidade cultural e racial. Nesse sentido, é a fenomenologia que oferece epistemologia para orientar quem busca compreender fenômenos enquanto ocorrem. Como diz Severino (2007), é a experiência eidética, momento da intuição originária.

Os dados foram coletados em campo, por meio de entrevistas desenvolvidas com um roteiro composto por questões semiestruturadas. Mesmo cientes da eficácia da técnica de história de vida, que ajuda a apreender eficientemente a subjetividade que esta pesquisa exige, deu-se liberdade ao entrevistado para falasse o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal. A história de vida apresenta o retrato oficial do sujeito, em que a “verdade” está na formatação oferecida por ele, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações ou pessoas.

O momento de ir a campo se apresenta na forma de uma abordagem fenomenológica com o propósito de transferir o (a) pesquisador (a) para o ambiente que não lhe é familiar, fazendo com que ele (a) experimente o mesmo contexto da população pesquisada.

A jornada interpretativa e, precisamente, esse argumento antropológico em que eu deixo o gabinete, a comodidade do lugar-comum, o meu lugar, o meu lócus (lugar) e *domus* (lar) e, então, viajo. Vou contemplar essa paisagem desde o seu interior, vou dialogar com as pessoas concretas lá. E aí então, nessa explosão de sentidos, é que se dão as descobertas da constituição de nossa alteridade, me levam ao caminho de mim mesmo, ao mais específico de mim, numa reconstituição pessoal de sentidos. (FERREIRA-SANTOS, 2006, p. 67)

A primeira ação em campo foi quantificar os (as) professores (as) (com corte racial e de gênero) junto à Pró-Reitoria Administrativa, por entender que esse dado evidenciava uma de nossas hipóteses. E, para chegar ao quantitativo de professores (as) negros (as), nos certificamos a partir da autodeclaração<sup>4</sup> do (a) professor (a).

O corte quantitativo ajudou com os pressupostos e as hipóteses trabalhados na investigação, pois foram reformulados, ajustados e reencaixados à medida que desenvolvemos o trabalho de campo. A metodologia quantitativa inscreve-se em uma dimensão epistemológica específica, cuja intenção, no primeiro momento, é conhecer os dados, para só depois avaliá-los. (RUIZ, 1996)

Por fim, uma vez coletados os dados, intentamos promover sua análise e propor o debate que problematize o levantamento bibliográfico acerca da história da universidade, dos meandros do acesso à carreira docente e da invisibilidade do (a) professor (a) negro (a) contrapostos ao que denominamos de “educação antirracista”, por meio da qual postulamos novas práxis, novos olhares, baseados em uma cosmovisão africana.

Acreditamos que o momento que se originou a partir da Lei nº 10.639/2003, como marco representativo de uma das tantas frentes pelas quais trabalhou e trabalha o Movimento Negro, assim como o advento da UNILAB, com suas amplas possibilidades de conhecimento, como se revelam nos dados que apresentaremos, iniciam-se uma fase nova para a universidade brasileira, plena de significados e com todos os elementos necessários para propiciar as mudanças paradigmáticas exigidas para a educação, para as relações étnico-raciais e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

---

<sup>4</sup> A questão da autodeclaração negra, que vem enfrentando problemas de dolo e falsidade ideológica, não será abordado neste trabalho, por configurar questão bastante séria e profunda, mas que foge ao objeto desta pesquisa; entendemos que essa discussão exige um espaço específico.

## CAPÍTULO 1 – ENSINO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE PÚBLICA

A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão da sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. [...] Por tudo isto é que, para os colonizados que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a “positividade” desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando, independentizando-se, a rejeitam e a superam. Quando, assumindo com seu povo, a sua história, se inserem no processo de “descolonização das mentes”. (FREIRE, 1984, p. 20)

A gênese da educação brasileira é a do colonizador: ela é europeia em todos os seus níveis. Foram os jesuítas portugueses, personificados na Companhia de Jesus, os responsáveis pelas primeiras atividades nesse sentido. A primeira iniciativa educativa ocorrida no Brasil Colônia, em 1549, teve como objetivo a catequização dos índios. A epígrafe acima constitui, ao mesmo tempo, um norte metodológico para estudar a educação brasileira, com recorte na educação do negro, e uma exigência para análise crítica do modelo de educação hegemônico implantado no Brasil.

Ao aprofundar estudos sobre a história da educação brasileira, entende-se que as etnias - índios, brancos e negros - que compõem a Nação Brasileira tiveram tratamento diferente no que diz respeito, também, ao acesso e à permanência na educação. Problemizando tal aspecto e recorrendo à história da educação para compreender a sociedade brasileira,

é possível afirmar que, desde os tempos coloniais, instituiu-se um projeto de educação voltado para atender aos interesses da elite que deveria comandar este País, negando, por outro lado, o acesso à educação escolar à população não branca, especialmente ao negro e seus descendentes. (SANTANA; MORAES, 2009, p. 52)

A historiografia da educação brasileira revelou ainda como a exclusão de negros e indígenas do sistema educacional estruturou a sociedade brasileira e determinou seus índices de desigualdade.

O tema educação brasileira, neste trabalho, concentrar-se-á no ensino superior, pois não se tem a pretensão de historicizar toda sua trajetória, considerando os objetivos pretendidos e, principalmente, porque muitos trabalhos já

foram realizados nesse sentido. Mas não se pode deixar de destacar pontos pertinentes a esta pesquisa, como estabelecido no recorte: o ensino superior na universidade pública e a carreira de docente, tendo como sujeito o professor e a professora negros. Portanto, o que será apresentado nesta tese diz respeito ao nível da educação em que estão inseridos professores (as) negros (as) brasileiros.

Este texto apresentará uma breve trajetória do ensino superior, considerando o professor e o desenvolvimento de mecanismos para a carreira docente, e prosseguirá discutindo como essa carreira se desenvolveu no âmbito da universidade pública, inserindo nesse debate questões políticas e técnicas.

Para contextualizar o ensino superior brasileiro as referências são as análises históricas produzidas por Cunha (1986) e Fávero (2006). Para questões relativas à profissão professor, serão utilizadas as análises de Vieira e Gomide (2008); Catani (2009); Növoa (2009); Vicentini (2009); e Lugli (2009); fontes e dados disponibilizados por órgãos públicos serão utilizadas sempre que disponíveis e necessárias.

## **1.1 O ensino superior no Brasil**

A história da educação no Brasil está divida por períodos, em quatro precisamente, conforme textos dos diversos pesquisadores. Optou-se por referenciar, inicialmente, Cunha (1986). Em sua história da universidade brasileira, uma das variáveis metodológicas é a divisão por períodos, que corresponde, em linhas gerais, à “historiografia brasileira corrente”. Como explica Cunha (1986), o primeiro período (1572-1808) é o colonial, em que temos a criação dos primeiros cursos superior de artes e teologia, nos colégios dos jesuítas da Bahia. Durante o segundo período (1808-1889), o chamado “período do império”, houve a criação de um novo modelo ensino superior, que atendesse a demanda de mão de obra urgente para suprimento da Corte recém instalada por essas terras. Mas, será no final do período da república oligárquica (1889-1930), que vamos ter as primeiras experiências de criação de universidades ao longo do quarto período, o da era Vargas (1930-1945), dedicado ao estabelecimento do modelo de ensino superior e de instituições que temos até hoje.

Em sua análise, Cunha (1986) esclarece que essa ordenação de períodos não tem limites rígidos, pois os mesmos servem como referência básica. Explicita ainda que, embora apresente referências do “campo político” para denominar esses períodos, os “marcos fundamentais que os delimitam são interiores ao campo educacional.”. (CUNHA, 1986, p. 13)

O estudioso esclarece as críticas feitas aos colonizadores portugueses pela demora da implantação de uma universidade no Brasil, críticas essas de cunho comparativo com os espanhóis, que implantaram a universidade na América espanhola no início do processo de colonização.

Nas colônias espanholas da América, a universidade não foi uma instituição estranha. Na quarta década do século XVI foi fundada a primeira universidade no continente americano. Ela surgiu em 1538, em São Domingos, significativamente, na ilha onde Colombo teria tido o primeiro contato com o Novo Mundo. (CUNHA, 1986, p. 11)

Além de São Domingos, os espanhóis também fundaram universidades no México, Peru, Chile e Argentina. “De modo que ao tempo da nossa independência, havia 26 ou 27 universidades na ‘América espanhola’” (CUNHA, 1986, p. 11). No Brasil, até essa época, não existia nenhuma universidade, fato que é alvo de críticas diversas, dentre as quais a de que o Brasil teria se saído melhor se tivesse os espanhóis como colonizadores. No entanto, o autor (1986) apresenta outros argumentos para explicar a razão da empreitada universitária na América Espanhola, e não na América Portuguesa:

[...] a Espanha encontrou nas suas colônias povos dotados de cultura superior, dificultando, assim, a disseminação da cultura dos conquistadores. As universidades teriam recebido, então, a função de preparar missionários condescendentes dos costumes dos nativos, capazes de pregar nas suas línguas. Isto, aliás, os colégios jesuítas procuravam fazer no Brasil, com o ensino da *língua geral* no lugar do grego e do hebraico previsto pela *Ratio Studiorum*.

Outro argumento de Faria aponta para a diferença entre os recursos docentes de ambos os países colonizadores. [...] sendo a Universidade de Salamanca de grande porte para a época, com 6 mil alunos e 60 cátedras. Portugal dispunha [...] a de Coimbra, mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte. A população espanhola chegava a 9 milhões, enquanto que a portuguesa atingia 1,5 milhão de habitantes. Com mais habitantes e mais universidades, a população letrada espanhola era muito maior do que a portuguesa. Por isso, [...] enquanto que a Espanha podia transferir recursos docentes para as colônias sem, com isso, prejudicar o ensino nas

suas universidades, o mesmo não acontecia com Portugal. (FARIA, 1952, p. 91 apud CUNHA, 1986, p. 13, grifo do autor)

Cunha (1986) questiona a historiografia que afirma nosso suposto atraso universitário, argumentando que é bem provável que as universidades espanholas implantadas na América fossem equivalentes aos colégios jesuítas e a outras instituições religiosas de ensino superior implantadas no Brasil pelos portugueses, e que isso, provavelmente, seja apenas uma questão de nomenclatura.

Na trajetória do ensino superior, vários foram os motivos que levaram Portugal a retardar a criação da universidade. Entre essas alegações, encontramos uma resposta dada pelo Conselho Ultramarino, em 1768, a um requerimento com pretensão de instalar um curso de medicina na região de Minas, que diz: “um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias, era a necessidade de vir estudar a Portugal.”. (CUNHA, 1986, p. 12)

Todavia, os jesuítas foram os responsáveis pela introdução do ensino superior no Brasil. Criaram 17 colégios para desenvolver o ensino religioso, nos quais era oferecido o ensino das primeiras letras e o secundário. Em alguns colégios, era ministrado o ensino superior em Artes e Teologia, que muitas vezes recebia denominações de Ciências da Natureza ou Filosofia. Outra experiência citada é a que ocorreu no Colégio da Bahia, que no século XVIII desenvolveu estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. Outros estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Maranhão e Pará também ofereciam ensino superior nos colégios jesuítas.

Diante disso, informa Cunha (1986) que o certo é que esses colégios cumpriam as funções de formar padres para atividade missionária, formar quadros para o Estado e ilustrar as classes dominantes locais. Fica evidente que as primeiras “atividades” que marcam a inserção de ensino superior no Brasil Colônia resumem-se, em um primeiro momento, a cursos de Filosofia e Teologia e, mais tarde, a cursos profissionalizantes. Alguns desses cursos conferiam grau de bacharelado e, a quem pretendesse exercer o magistério, de licenciatura. Quanto aos aspectos físicos, os locais onde esses cursos eram ministrados variavam desde colégios e escolas até conventos, hospitais, quartéis e/ou academias militares.

Os estudos superiores [...], inspirados nas ideias dos educadores renascentistas, eram concebidos como um ensino em humanidades, sendo destinados à formação das elites, visando ao poder.

[...] com forte seletividade para o ingresso e uma pedagogia baseada na cátedra do professor. A “moral” e os “bons costumes” são impressões dessa pedagogia, sem revelar os interesses ideológicos ocultos para fins de dominação, por via da obediência. [...] outra marca desta pedagogia jesuítica era a disciplina rígida, inclusive com aplicação de severos castigos. (MILANESI, 1998, p. 52)

Todo o sistema educacional implantado pela Companhia de Jesus, no Brasil, por meio do *Ratio Studiorum*, durou mais de dois séculos. Milanesi (1998 apud CUNHA, 1986) esclarece ainda que esses estudos eram divididos em estudos menores e superiores. Os menores tinham a finalidade de desenvolver estudo das primeiras letras e eram dirigidos a índios e colonos: os estudos superiores tinham como objetivo a formação de novos padres e da elite colonial.

Nesse período colonial, padres jesuítas são considerados os primeiros “ensinantes” que chegaram ao Brasil, pagos pelo Estado português, para catequizar os índios. Esses sacerdotes tinham a missão de divulgar a palavra divina e formar novos pregadores para as tarefas pastorais. Segundo Vieira e Gomide (2008, p. 3.397),

Os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus.

Além de seguirem o mesmo plano pedagógico que a Companhia de Jesus desenvolvia na Europa, os jesuítas no Brasil reproduziam os rituais dos seminários europeus, o que se mostrava totalmente inadequado devido às “características da colônia, carente de educadores preocupados com o desenvolvimento das habilidades dos indígenas e a compreensão de seu papel na nova sociedade que surgia.”. (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 3.837)

Nesse período, os cursos funcionavam em algumas capitâncias e com cursos determinados, tal como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Cursos de nível superior realizados no Brasil no período colonial

Local	Colégios Jesuítas/Início do ensino superior	Cursos
Bahia	Primeiro colégio jesuítico (1572), fundado no Brasil e que servia de modelo para os demais	Humanidades, Artes e Teologia
Maranhão	São Luiz (1688)	Teologia e Artes
Minas Gerais	Mariana (1753). Último colégio antes da expulsão dos jesuítas	Filosofia
Pará	Belém (1695)	Artes e Filosofia
Pernambuco	Olinda (1678) e Recife (1721)	Filosofia
Rio de Janeiro	Fundado em 1638, atingiu porte superior aos demais.	Filosofia
São Paulo	São Paulo de Piratininga (1708) e Santos (1708)	Teologia e Filosofia

Fonte: Elaborado pela autora.<sup>5</sup>

No Brasil colonial, cursos do ensino superior como artes e teologia conferiam o grau de bacharel, licenciado ou doutor, respectivamente. O curso de artes era propedêutico aos cursos profissionalizantes da Universidade de Coimbra (medicina, cânones e direito) e durava em torno de três anos; foi aberto para atender a solicitações daqueles que não queriam a carreira eclesiástica. O curso de teologia durava quatro anos e seu currículo tinha como conteúdo a teologia moral (ética relativa às práticas cotidianas) e teologia especulativa (estudo do dogma católico).

Esse modelo de educação funcionou no Brasil até 1759, quando o Ministro do Rei de Portugal, Marquês de Pombal, fechou os colégios e expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias. Ao tomar essa decisão de fechar os colégios, diz Cunha (1986), o Marquês não estava preocupado em formar quadros para a Igreja Católica, e sim em preparar as elites para o progresso financeiro de Portugal e de seu maior aliado daquele momento, a Inglaterra. Diferentemente do período colonial, todo referenciado pelos católicos por meio de seus colégios e pedagogias jesuíticas, o período do Império, deu lugar a uma nova pedagogia que transformou currículos, métodos de ensino e estrutura escolar, introduzindo a secularização e marcando a intervenção pioneira do Estado português.

Marcado pela influência do Iluminismo e pela Reforma Protestante, esse segundo período da historiografia da educação apresentava-se como novo porque as ideias iluministas, retomando ideais renascentistas, criaram espaço para que surgissem doutrinas democráticas, além de sedimentar as transformações iniciadas pela Reforma Protestante, que organizava a luta burguesa contra a aristocracia feudal.

<sup>5</sup> Baseado em Cunha (1986); Vieira e Gomide (2008, p. 3.837).

O ensino, sob regência do Marquês de Pombal, conhecida também como “política educacional pombalina”, deu-se por aulas régias, com a criação de diversas *Aulas e Cadeiras*. Conforme ilustra Cunha (1986, p. 55), “foram criadas [...] aulas de grego, hebraico, filosofia, teologia, retórica e poética, desenho e figura, aritmética, geometria, francês, quase todas independentes, funcionando em locais distintos.”.

No ensino superior, a política educacional pombalina introduziu o sistema de matérias isoladas e criou novos cursos superiores que passaram a funcionar nos prédios antigos dos colégios dos jesuítas no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Quanto à seleção de professores para as Aulas Régias, Vieira e Gomide (2008) dizem que, a partir de 1789, ela se fazia por concursos, motivado sempre por aposentadorias, novas disciplinas, mortes, sendo que qualquer diploma ou comprovante de habilitação eram documentos suficientes para o cargo pretendido.

As reformas pombalinas inovaram também quando construíram um sistema estatal de ensino, criando um primeiro quadro de professores recrutados e pagos pelo Estado. Recife foi a primeira cidade que realizou concursos de professores públicos, em 20 de março de 1760. Esse concurso inovou porque passou de uma seleção discricionária, realizada no interior das congregações religiosas “introduzindo-se uma visibilidade fundamentada em provas escritas e orais codificadas.”. (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 3.838)

Outra mudança relacionada à carreira de professor é a elevação de *status*, que nessa época é considerado nobre, passando da condição de plebeu à de pessoa honrada, conforme o alvará de 1759; por outro lado, dizem Vieira e Gomide (2008, p. 3.839):

O professor deveria instalar a escola em sua própria casa, adquirindo o material necessário para as aulas e arcando com todas as despesas. Sua avaliação de desempenho estava adstrita somente à sua conduta pessoal, atestada pelo pároco, pelo chefe de polícia e pelos pais de alunos.

Essa política não vingou, pois o governo, ao instituir um imposto para financiar esse modelo educacional de conhecimento como o subsídio literário, não organizou a máquina estatal para tal feito e deixou de arrecadar dinheiro suficiente para pagar os professores. Esse imposto instituído em 1772, e que visava o

financiamento das reformas no campo educação, perdeu sentido também pelo caráter não obrigatório, segundo afirmam alguns autores. (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 3.839)

Nessa reforma pombalina, os princípios pedagógicos estavam organizados em estudos menores, distribuídos nas seguintes disciplinas, o grego, o hebraico e a retórica, cuja a duração dependia do aproveitamento do aluno; os estudos maiores dividiam-se em cursos de Filosofia e Teologia. No Rio de Janeiro, o funcionamento dos Estudos Maiores se concentrava em único convento, sempre que houvesse mais de doze alunos saídos dos Estudos Menores. Organizados de forma seriada, as atividades do ensino superior, desse período, ocupavam todos os dias da semana, com aulas durante quatro horas e duração total de três anos.

Ao final do século XVIII, o que se vê é uma grande influência iluminista trazida pela reforma pombalina, o que traz para o Brasil o modelo de formação de professores implantado em Portugal e mal desenvolvido no Brasil. Segundo Vieira e Gomide (2008, p. 3.839),

Chega-se, desta forma, ao final do século XVIII, sem que a proposta de Pombal estivesse efetivamente implantada no Brasil, podendo-se considerar, no entanto, que as influências iluministas na cultura portuguesa refletiram diretamente na educação brasileira, reproduzindo no item formação de professores o que se praticava em Portugal.

Acerca desse período, finalizam Vieira e Gomide as palavras de Mendonça (2005, p. 35 apud VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 3.839): “foram os mestres particulares licenciados os verdadeiros agentes da reforma”, levando em consideração que nesse período o número de professores era mínimo.

No período do Império, considerado como o momento do nascimento do Estado brasileiro, marcado pela rápida presença da família real portuguesa (1808-1820), o Brasil se torna sede da monarquia, o que determinou rápido desenvolvimento educacional, pois era necessário um novo aparelho de Estado e, portanto, necessitando de pessoas capacitadas para enfrentar as novas demandas, tanto para o trabalho burocrático quanto para

a produção de bens materiais e simbólicos de consumo para a sociedade dominante da época. Com intencionalidade em suprir essas necessidades, foram criados os cursos de nível superior, não

com o interesse de se fazer apenas ciência (de maneira desinteressada de um ponto de vista contrário à concepção utilitária), mas, acima de tudo, para atender a burocracia de Estado e implantar definitivamente um ensino na concepção utilitária, uma vez que se tratava da consolidação na implantação das reformas pombalinas. (MILANESI, 1998, p. 53)

Foram criados vários cursos e academias com objetivo de qualificar esses profissionais. Uma das primeiras ações foi a criação das cadeiras de Anatomia e de Cirurgia, o que, posteriormente, transformou-se no embrião das faculdades de Medicina e de Farmácia. A criação por decreto, em fevereiro de 1808, do curso Médico de Cirurgia, na Bahia, serve como exemplo, assim como a criação da Escola de Anatomia, Cirurgia e Médica, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, em novembro do mesmo ano; eles vão contribuir para a criação de centros médico-cirúrgico e, mais tarde, serão o embrião das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). (VILLANOVA, 1948, p. 8 apud FÁVERO, 2006, p. 20)

Como o ensino superior acontecia sob a forma de aulas ou cadeiras, foram criadas unidades simples, constituídas de um professor que realizava as suas atividades munidas com seus próprios meios (livros, instrumentos etc.), ensinava seus alunos em locais improvisados que se transformavam muitas vezes em cursos, depois em escolas, academias e faculdades. (CUNHA, 2000)

Nesse período, a educação escolar recebeu todos os efeitos dos novos tempos e foi utilizada para promovê-los. Cunha (1986, p. 76) considera que o atual ensino superior brasileiro foi gerado nesse momento, nascendo com o Estado Nacional e, por isso, cumpre as funções e atende às suas expectativas e necessidades. Esse autor acrescenta ainda que a independência política, em 1822, manteve a lógica de promover formação de burocratas, na medida em que se faziam necessários.

Portanto, o ensino superior que se tem hoje formou seu núcleo durante o Império. E mesmo com toda prosperidade econômica e cultural e a elevação do Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves, não alterou os padrões do ensino superior nem viabilizou a criação de uma universidade.

No Império, outras tentativas de criação de universidades se fizeram sem êxito; uma delas foi apresentada pelo próprio Imperador, em sua última fala ao Trono (1889), propondo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária. (FÁVERO, 2006, p. 21)

A secularização do ensino é outra mudança ocorrida durante o Império. Alterou o gestor do sistema educacional, que até então estava a cargo da Igreja Católica. Dessa forma, tornava-se necessário centralizar o controle do Estado, o que levou à criação da Diretoria Central de Estudos e da Mesa Censória, organismos subordinados ao Rei, com objetivo de realizar a formação de professores, conteúdos curriculares e normas disciplinares. O governo passava a definir toda a cadeia produtiva da educação, nomeia, seleciona e inspeciona diretores, professores, alunos, métodos e livros por meio dos conteúdos ministrados e do disciplinamento de hábitos. A seleção e nomeação de professores, segundo Vieira e Gomide (2008, p. 3.839), apresentam-se como:

A “lei áurea” da educação, de 15 de outubro de 1827, é a que primeiro estabelece exames de seleção para mestres e mestras. Com efeito, essa lei em seu artigo 7º dispõe que “os que pretenderem ser promovidos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação”. Os professores seriam examinados em sua proficiência na aplicação do método do ensino mútuo, no qual deveriam se aperfeiçoar, às suas próprias expensas. A instrução no domínio do método caracteriza uma primeira intenção de preparar docentes, conquanto de forma exclusivamente prática e sem base teórica.

O retorno de D. João VI a Lisboa e a Independência do Brasil estavam produzindo mudanças no cenário político, econômico e social, com novas orientações para a educação. O setor foi dividido em estatal, secular e particular, e organizado em duas esferas: a nacional e a provincial. Normatizado, em todo o país encontra-se a área do ensino superior sob a responsabilidade da Corte, com a esfera provincial regulando as escolas primária e média de suas localidades. A esfera nacional teve grande poder e sua importância se estendeu ao setor particular, com a concessão de títulos acadêmicos com validade em todo país.

Assim, embora a esfera nacional controlasse diretamente apenas o ensino superior, seu poder estendia-se, de forma indireta, à esfera provincial e a todo setor particular, pois as escolas secundárias, predominantemente provinciais e particulares, almejavam preparar

seus alunos para o ingresso nas escolas superiores. (CUNHA, 1986, p. 88)

Ao final do período do Império, registra-se a ampliação do curso de Direito, que tinha como atrativo ser o principal fornecedor de quadros para a burocracia estatal. O panorama não mudou tanto em relação ao período que antecede a Independência, até mesmo quanto às iniciativas de criação de uma universidade. Sabe-se que foram muitos os projetos para sua criação, mas o posicionamento daqueles que sempre se colocaram contrários continuou prevalecendo.

Esse cenário pouco se modificou até o início do período da República, que passa a ser avaliado a partir de agora, pois, segundo Cunha (1986, p. 146), “Foi durante esse período que surgiram as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares.” Essas faculdades tiveram um crescimento grande, dada a maior facilidade de ingresso no ensino superior, e devido à necessidade de suprir o mercado de trabalho, além disso, a obtenção do diploma era uma forma de diferenciação social.

Pode-se considerar essa fase republicana como a de grande influência do positivismo, marcada pela atuação do coronel Benjamin Constant (1890-1891) que, como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, foi responsável pela reforma que favoreceu as classes média e alta, desfavorecendo a classe popular.

Benjamin Constant adaptava os projetos da doutrina positivista às necessidades do Estado (à formação da sua burocracia) e as demandas de setores da sociedade civil. Não as dos operários, artesãos, camponeses sem terra, ex-escravos, mas as das camadas médias urbanas. (CUNHA, 1986, p. 170)

Outra característica desse período é a quantidade de reformas educacionais:

Na instrução pública, não eram levadas em consideração as peculiaridades do país, com suas diferenças regionais, sendo que no plano docente destacava-se a insuficiência quantitativa e a baixa qualificação dos mestres. Esforços isolados, como o da Reforma Caetano de Campos, no início do período republicano, visavam à formação de professores capacitados para o ensino. (VIEIRA; GOMIDE, 2000, p. 3.840)

Esse período republicano foi constituído de muitas mudanças normativas, regras pouco preocupadas com a realidade brasileira, constituindo, basicamente,

normas que imitavam ou se inspiravam em reformas ocorridas na Europa ou nos Estados Unidos, bem distantes da necessidade local.

[...] a Constituição da República de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização do ensino. Para tanto, de acordo com o artigo 35, inciso III, competia à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados”. [...] Exigia-se também que o ensino público fosse leigo. (VIEIRA; GOMIDE, 2000, p. 3.841)

Entre as mudanças ocorridas, encontram-se marcas dos ministros responsáveis pela Instrução, como as de Benjamin Constant (1890-1891) e, depois, de Rivadávia Corrêa, que instituíram aumento de vagas e a liberdade de ensino para os setores público e privado, além de criarem diversas escolas de ensino superior, que, segundo Cunha (1986, p. 185), foram nove, sendo seis faculdades de medicina e as outras de odontologia, farmácia e direito.

Em 1911, por meio do Decreto presidencial nº 8.659, do Marechal Hermes da Fonseca, criou-se entre outras coisas, no setor de educação, especificamente no ensino superior,

[...] a figura do livre-docente, inspirada no regime universitário alemão. Era o graduado que tinha um trabalho original aprovado pela congregação de uma escola superior. O livre docente poderia ministrar cursos, chamados particulares e privados, nas escolas superiores, pelos quais não seria remunerado, senão pelas taxas pagas pelos alunos que o procurassem, descontadas as despesas havidas e uma percentagem da receita que caberia ao estabelecimento. (CUNHA, 1986, p. 182)

Após anos de liberdade no setor, o governo de Venceslau Brás determinou que o ministro Carlos Maximiliano (1914) regulasse e restabelecesse a ordem, como define Cunha (1986). Como “resposta concreta” a essa expansão do ensino superior, foi promulgado em 15 de março do mesmo ano o Decreto nº 11.530, que se justifica em razão da intenção de “reorganizar” o ensino secundário e o superior em todo o país, implantando o vestibular para acesso e a criação da universidade no Brasil.

Somente em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de

fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar. (FÁVERO, 2006, p. 22)

As mudanças ocasionadas por esse decreto foram grandes, significantes para o acesso ao ensino superior, por causa das normas, ações, acordos e órgãos implantados ou mantidos. Por exemplo, o Conselho Superior de Ensino, que entre suas atividades passou a atestar funcionamento, fiscalizar e cobrar taxas para as escolas não mantidas pelo governo federal. A instituição da livre docência foi outra atividade conservada, com titulação cujos requisitos eram: validar a paternidade da tese e submeter-se a provas orais. E a nomeação de livre doutor passou a ser temporária, podendo ser renovada. Nasce desse decreto a figura do professor catedrático, que substituiu a do professor ordinário definido na lei orgânica. Os catedráticos eram selecionados por concurso, concorriam com tese escrita e tomavam posse após nomeação do governo. Por ser considerado um cargo elevado, tornou-se vitalício, à época de sua criação.

Observa-se que, mesmo que o surgimento da universidade, apoiado em ato do governo federal, tenha ocorrido em 1915, encontram-se experiências de criação de universidades estaduais anteriores ao Decreto de Carlos Maximiliano, como atesta Cunha (1986, p. 212): “nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911, é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná”, como instituições livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. Passados cinco anos dessas experiências, um fato pode ter mobilizado o governo federal para a criação da Universidade do Rio de Janeiro: a visita do Rei Alberto, da Bélgica, em 1920, agraciado com o título de doutor *honoris causa*, pela recente universidade do Brasil.

Denominadas por Cunha (1986) de “Universidades Passageiras”, essas três instituições tiveram existência curta. A Universidade de Manaus funcionou de 1909 até 1926, quando se fragmentou em três estabelecimentos isolados em razão do fim da prosperidade gerada pelo ciclo da borracha. Essa universidade desenvolveu programas dos cursos iguais aos das escolas mantidas pelo governo federal. Em Manaus, esses cursos foram de formação de oficiais, engenharia, agrimensura, agronomia, indústrias, ciências jurídicas, medicina, farmácia e odontologia. Quanto aos professores da Universidade de Manaus, Cunha (1986, p. 198-199) observa que:

[...] seriam primeiramente nomeados e, posteriormente, renovados por concurso. [...] teriam, pelos estatutos, remuneração estipulada de forma bastante curiosa. Os recursos provenientes das mensalidades pagas pelos estudantes estavam destinados ao pagamento dos empregados (bibliotecário, arquivista, porteiro, etc.); a quantidade que sobrasse seria distribuída entre os professores e a direção, proporcionalmente às suas presenças, registradas em livro de ponto.

Já a Universidade de São Paulo funcionou de 1911 até 1917. Diz Cunha (1986, p. 201) que “vinte profissionais de nível superior (11 médicos, 4 farmacêuticos, 3 dentistas e 2 advogados) uniram-se a Luiz Antonio dos Santos, denominado ‘sócio-capitalista’ e fundaram essa sociedade.”. As atividades se iniciaram com os cursos de Belas Artes, Direito, Comércio, Farmácia, Medicina e Cirurgia, Odontologia e Engenharia. Em 1915, a universidade chegou a ter cerca de 700 alunos e 100 professores. Esses professores estavam organizados por curso / escola e formavam uma congregação capaz de eleger seu diretor.

A outra experiência dessa natureza aconteceu em Curitiba, onde um grupo de profissionais liberais e altos funcionários do governo do Estado do Paraná reuniram recursos do governo estadual aos seus próprios e aos dos professores e criaram a Universidade do Paraná. Essa instituição funcionou entre 1912 e 1915. Cunha (1986, p. 207) diz que “96 alunos e 26 professores deram início aos cursos de direito, engenharia, farmácia, odontologia e comércio”.

O sistema de pagamento e remuneração desses professores era inexistente. Muitos deles assumiam o compromisso de trabalhar por ajuda de custo, doações ou, até mesmo, sem nada receber. Cunha (1986, p. 207) observa ainda que “cada curso tinha uma congregação, composta por catedráticos e substitutos, a quem competia a aprovação dos programas e dos livros adotados pelos professores, a organização das bancas de concursos e outros assuntos.”. Esse sistema não era diferente em relação aos cargos de maior importância na hierarquia das instituições. Cunha (1986, p. 209) relata que até mesmo membros da diretoria ou dos conselhos econômicos deveriam “pagar” para serem nomeados, pagamento esse que se exigia a título de nomeação.

Embora não bem sucedidas do ponto de vista da “longevidade”, essas universidades provavelmente tenham “provocado uma reação no sentido de o

governo da União assumir, controlando, a iniciativa de fundar a universidade.”. (Cunha, 1986, p. 212)

A constituição da universidade brasileira, em um cenário composto por ideários iluministas, positivistas, católicos e liberais diretamente comprometidos com o entendimento de sociedade dos portugueses, nesse momento – início do século XX – influenciados pelo pensamento cultural dos franceses, produziu uma instituição com grandes inadequações às exigências nacionais.

Do ponto de vista da docência, o crescimento do sistema educacional e suas incessantes mudanças propiciaram o surgimento dos *profissionais de educação*, que atuavam desde a escola primária até o ensino superior. Eles que trazem como reivindicação a remodelação dos sistemas estaduais de ensino, melhoria da qualidade de ensino, psicologização do processo educacional e adequação administrativa. Conclui Cunha (1986, p. 220) que “é a tecnificação do campo pedagógico que se inicia, influindo na formação de futuras gerações de profissionais de educação.”. No entanto, o movimento dos professores em torno da profissionalização só aconteceu quando passaram a receber pagamento com regularidade, e se constituiu em trabalho de tempo integral e dedicação exclusiva. A construção e a legitimação da carreira docente só aconteceram com a iniciativa de se organizarem em associações. Essa problemática será analisada a partir da agora.

## **1.2 A universidade pública e a docência superior**

A gênese da universidade é africana. Santos e Almeida Filho (2012) fazem menção à existência da primeira universidade no mundo como sendo a islâmica Jāmi’at al-Qarawiyyin, hoje conhecida como a Universidade al-Qarawiyyin, criada na cidade de Fez, no Marrocos, por uma mulher, Fátima al-Fihri, no ano de 859.

Esses autores trazem para o debate outros exemplos de universidades tão importantes e sólidas, criadas no milênio anterior, quanto às europeias, como é o caso da Escola de Nalanda, na Índia, criada em 427 da nossa era. Mas, continuam eles,

é possível recuar ainda mais. No ano de 387 a.C., num jardim situado nos arredores de Atenas dedicado ao herói Academo, Platão fundou uma escola, hoje conhecida por Academia de Platão ou Academia de Atenas, [...] que funcionou até 529 d.C.. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 28-29)

Partilha-se dessa ideia de que a universidade que existe no Ocidente, há pouco menos de um milênio, seja uma *reinvenção* europeia, “com estrutura de ensino de tipo corporativo, incorporando a representação de interesses comuns de estudantes e professores, formalmente reconhecidas através de bulas papais ou de cartas de outorga de imperadores e de reis.” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 30). Na historiografia ocidental, as primeiras universidades criadas na Europa ocidental foram as de Bolonha (1088), na Itália, de Paris (1090/1170), na França, e a de Oxford (1096), na Inglaterra.

Essa “velha senhora” chamada Universidade e que já tem quase um milênio de existência – considerando-se sua criação, no Ocidente, em 1088, em Bologna, Itália –, nasceu sob a dupla inspiração da universalidade e da corporação. Embora ela tenha dado grandes contribuições à humanidade, lamentavelmente, salvo raras exceções que confirmam a regra geral, o espírito corporativo acabou por predominar em sua estrutura e em seu funcionamento e ela passou, ao longo dos séculos, a produzir muito mais para suas próprias finalidades e para a realização de seus membros do que para a sociedade como um todo. (ROMÃO; LOSS, 2013, p. 86)

Já os colonizadores ibéricos criaram suas universidades em Salamanca (1218), na Espanha, e de Coimbra (1290), em Portugal, que, segundo Santos e Almeida Filho (2012, p. 31), eram

[...] duas universidades peninsulares irmãs Salamanca e de Coimbra, para além da óbvia razão histórica invocada [...] é porque é destas duas universidades que partem as pessoas e os conhecimentos que vão progressivamente permitir, nos dois países e nas respectivas colônias, a fundação de várias outras universidades e/ou centros de saber; que vão alimentar técnica e politicamente, numa primeira fase, a administração colonial; e que vão mais tarde permitir a formação, nas colônias, de uma elite consciente e progressivamente desperta para os valores da liberdade e independência.

O modelo de colonialismo imposto para toda a América ibérica vem dessas duas instituições que foram matriz do pensamento hegemônico eurocêntrico. No Brasil, essa *instituição* só chega ao final do milênio, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 07 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, pelo Presidente Epitácio Pessoa.

Esse decreto definiu que, para a constituição de uma universidade, era necessária a reunião de três escolas: politécnica, medicina e direito, e essas escolas, reunidas em congregação produziriam o regimento interno da instituição, cujo reitor seria o presidente do Conselho Superior de Ensino, e que, segundo Cunha (1986, p. 213), seria “secundado por um Conselho Universitário de dez membros: além do reitor, os diretores das três unidades e seis professores catedráticos, dois de cada congregação, por elas eleitos”, organizariam e administrariam a instituição.

O professor da Escola Politécnica Tobias Moscoso foi o primeiro reitor da Universidade do Rio de Janeiro, assim como o professor Francisco Mendes Pimentel, tornou-se o primeiro reitor da Universidade de Minas Gerais, em 1927, que foi organizada com a mesma modelagem que constituiu a do Rio. A Universidade de Minas também foi inaugurada em 07 de setembro, recebendo, segundo Cunha (1986, p. 213), “generosos subsídios do governo estadual e de seus professores, os quais abriram mão de parte de seus vencimentos para a constituição de um fundo de organização da reitoria”. Pouco tempo após a criação da Universidade de Minas Gerais, o governo federal normatizou a instalação de universidades nos estados, que nasceram gozando de autonomia administrativa, econômica e didática.

Com a autonomia dada aos Estados para a criação de universidades, a Escola de Engenharia de Porto Alegre reuniu seus onze institutos e criou a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, tendo inaugurado no Brasil a pesquisa tecnológica dentro do ensino superior. Segundo Cunha (1986, p. 216), “isso não significa que não houvesse pesquisa tecnológica no país. Até então ela era feita fora das escolas superiores.”.

Mas o modelo de universidade implantada no Brasil foi alvo de muitas críticas, reformas e normatizações. Muitos educadores encabeçaram essas críticas, que ganharam fôlego intenso, como as realizadas pelo jornalista Fernando Azevedo, que em 1926, a pedido do jornal *O Estado de São Paulo*, realizou um diagnóstico sobre modelo de instituições de ensino superior. Para Azevedo, a criação da universidade do jeito que aconteceu não passava da junção de escolas profissionais, inexistindo instituições dedicadas à “alta cultura” que realizassem pesquisa “livre e desinteressada”. Cunha (1986, p. 225) acrescenta que “a repercussão da pesquisa

chegou ao plano federal e levou o Presidente da República Washington Luiz, politicamente ligado a Mesquita, a convidar Fernando Azevedo para dirigir o Departamento de Instrução Pública do Distrito Federal.”

A voz uníssona era de que a universidade brasileira não deveria ser apenas a junção de escolas, mas plural, autônoma e de pesquisa.

Pareceu-me que a opinião majoritária defendia a pluralidade de organização universitária; a autonomia administrativa, pedagógica e financeira diante do Estado; a inclusão de museus e institutos de pesquisa ao lado das faculdades; a criação de escola normal superior e de faculdades de ciências e/ou letras; criação do “espírito universitário” pela contigüidade geográfica dos edifícios, integração dos cursos entre si e dos alunos com os professores; a atuação no sentido da renovação da cultura brasileira pela pesquisa científica, o incentivo às obras de cultura e à extensão universitária, divulgando conhecimentos técnicos, científicos e artísticos. A opinião majoritária condenava a criação de universidades pela mera reunião de unidades de ensino profissional. (CUNHA, 1986, p. 228)

Na década de 1930, duas correntes de pensamento se destacam quanto a projetos para universidade brasileira. Dois projetos com propósitos inovadores, como é o caso da criação da Universidade de São Paulo (USP) pelo grupo encabeçado por Fernando Azevedo, e outro, desenvolvido pelo movimento dos “Pioneiros da Escola Nova”, encabeçado por Anísio Teixeira, que criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro.

A Universidade de São Paulo foi instituída em 1934 pela reunião das faculdades de Medicina, Direito e Engenharia, tendo se consolidado com a ajuda de uma missão acadêmica da Sorbonne. A universidade do Distrito Federal, criada no ano seguinte por Anísio Teixeira, foi, de fato, a primeira universidade brasileira resultante de um projeto acadêmico e institucional próprio. Porém o processo político, no caso da UDF, simplesmente esmagou a iniciativa pela força da Ditadura Vargas e, no caso da USP, o conservadorismo das faculdades desarticulou o modelo inovador originalmente proposto. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 117)

No início da Ditadura Vargas, ocorrem mudanças pontuais no cenário educacional como a criação do Ministério da Educação (Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública), do Conselho Nacional de Educação e do Estatuto das Universidades Brasileiras. O Conselho Nacional de Educação, diz Cunha (1986, p. 294), foi composto por membros vinculados ao ensino superior e tinham assento: universidade federal ou equiparada; cada um dos institutos federais de ensino de

direito, medicina e engenharia, não incorporadas à universidade; ensino superior estadual equiparado; ensino particular equiparado. O Ministério da Educação era uma antiga reivindicação dos profissionais da educação e sua função foi a de controlar a reprodução da força de trabalho e das elites dirigentes. Como diz Cunha (1986, p. 283), “promoveu-se, assim, a especialização de um setor do aparelho de Estado no campo educacional.”.

Já o Estatuto das Universidades Brasileiras, criado no mesmo Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931, dispunha sobre os padrões de organização do ensino superior em todo o país. Admitia duas formas de organização das instituições: universidade ou instituto isolado. As universidades poderiam se apresentar sob uma de duas formas: oficiais (mantidas pelos governos federal ou estadual) e as livres (mantidas por fundações ou associações particulares). Quanto ao corpo docente, o Estatuto definia que:

[...] seria constituído, em termos gerais, de professores catedráticos, um para cada cadeira do curso, auxiliares de ensino (chefe de clínicas, chefe de laboratório, assistente ou preparador) e docentes livres. Os privilégios do cargo de catedrático seriam mantidos, sendo que a vitaliciedade e a inamovibilidade só ficariam garantidas após 10 anos de exercício de cargo e aprovação em concurso de títulos. Os auxiliares de ensino, de indicação do catedrático, de quem deveriam gozar a confiança, estariam obrigados a se submeterem ao concurso de docência-livre, sob pena de desligamento. Os docentes-livres seriam os aprovados em concurso de títulos e de provas, “de capacidade técnica e científica e de predicados didáticos”. Eles teriam encargos principais de lecionar em “cursos equiparados” aos “cursos normais” ministrados pelos catedráticos, de substituí-los nos seus impedimentos e de reger turmas. (CUNHA, 1986, p. 296)

Entre 1930 e 1945, as instituições sofreram mudanças também em sua organização e/ou em suas nomenclaturas, a partir de aglomerações:

A Universidade do Rio de Janeiro tinha passado a se chamar, desde 1937, Universidade do Brasil. A Escola de Engenharia de Porto Alegre foi denominada Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, em 1932, e, a partir de 1934, Universidade de Porto Alegre. Em 1934 a Universidade de São Paulo e, em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, as Faculdades Católicas, embrião da Universidade Católica, mais tarde pontifícia. Teve vida curta a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e absorvida pela Universidade do Brasil em 1939. (CUNHA, 1986, p. 232)

Passada a Ditadura Vargas, foram criadas universidades em todo o Brasil, instituídas por decretos legislativos, com uma estrutura e gestão de ensino muito

semelhantes entre si e tendo como modelo institucional e pedagógico a Universidade de Coimbra.

A nova Constituição de 1946 não alterou alguns dispositivos legais criados durante o período anterior, pois os mesmos se tornaram modelo padrão para as demais universidades e direcionaram a política universitária desse período. Santos e Almeida Filho (2012, p. 117), analisando as mudanças desse cenário, dizem que “Não obstante, por terem sido organizadas em seguida à Segunda Guerra Mundial, essas novas instituições abrigaram importantes *Scholars* europeus que fugiam da devastação do pós-guerra.”. O país viu crescer o número de universidades, de alunos e do quadro de professores e funcionários ligados a esse setor. Entre as importantes mudanças, tem-se a inserção do modelo de universidade de pesquisa científico-tecnológica, afirmam Santos e Almeida Filho (2012). Esse crescimento apontou necessidades que desencadearam a reforma universitária de 1968.

Essa reforma teve como pressupostos a racionalidade e a eficiência, ao introduzir na universidade, entre outras coisas, o sistema departamental e de crédito, a matrícula por disciplina, a carreira do magistério e a pós-graduação. Dentre essas alterações, a questão que envolve a carreira docente nos interessa diretamente. Para Santos e Almeida Filho (2012, p. 73), nesse momento foi criado o título universitário de mestrado “como uma espécie de licenciatura para a docência no ensino superior. [...] passou-se a dispor no Brasil de um título universitário pós profissional, legalmente habilitador à docência universitária.”.

As maiores críticas a essa reforma de 1968 emergem do fato de ter como referência o modelo americano, que já era considerado ultrapassado por eles, além de ter chegado por aqui durante a ditadura militar, pelo acordo MEC-USAID. Para Santos e Almeida (2012, p. 73), “a reforma universitária de 1968, além de incompleta, trouxe o que havia de menos interessante no já testado modelo estadunidense.” Mas, dizem esses autores, lançou as bases de uma “rede institucional de pós-graduação que, gradualmente implementada, viabilizou programas credenciados de treinamento e pesquisa.”.

Outra crítica a essa reforma é quanto à sobre a implantação do sistema departamental. Segundo Fávero (2006, p. 34),

A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observam-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativo de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei nº 9.394/96, o departamento não constitui mais exigência legal.

No início dos anos 1970, o capitalismo brasileiro dá indícios de crise estrutural e, como resposta a essa crise, vão surgir medidas que atendem aos pressupostos de aumento de produtividade. Entre os exemplos, no campo educacional, tem-se a fragmentação curricular transplantada dos moldes da empresa para a universidade, com a criação de institutos, e o isolamento em especificidades disciplinares que fragmentam o saber. Tudo isso para alinhar o conhecimento oferecido/produzido às necessidades de mercado.

Os últimos anos da década de 1970 ficaram marcados pela reorganização dos movimentos sociais e, entre eles, os das universidades públicas. Avaliando esse momento, Fávero (2006, p. 34) observa que para um “significativo número de professores, a consciência de que o problema da universidade envolve não apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente acadêmico e político, exigindo análise e tratamento específicos.”

Os anos 1980 chegaram marcados por mais uma crise política e econômica que reverbera em toda a América Latina. No Brasil, os professores voltavam do exílio e encontravam as universidades em momento de desvalorização social e crise de identidade. Analisando essa fase da história da universidade brasileira, Santos e Almeida Filho (2012, p. 73) dizem que ela “foi particularmente afetada: anos de sub-financiamento, caos administrativo, manifestos em longas, frequentes e frustrantes greves de estudantes, docentes, servidores.”. Esses movimentos de professores trazem a marca da resistência à ditadura. Segundo Bandeira e Mendes (2006, p. 4),

[...] os profissionais da educação se manifestaram na luta pela democratização da sociedade através da participação em associações científicas e sindicais, colocando em questão os modelos dominantes. Percebia-se que o docente adentrava outros espaços, além do ensino, se configurando também como um ser capaz de refletir e intervir nos demais contextos social, político e cultural.

Nessa década, assiste-se a uma tentativa inócuia de reforma, instituída pelo Governo de José Sarney (1985/1990), que se propôs desenvolver uma nova política para o ensino superior. A estratégia utilizada foi compor a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior que incorporasse entre seus membros representantes da União Nacional de Estudantes (UNE), do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e da Federação de Sindicatos de Trabalhadores e Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA). Como bem ilustram Santos e Almeida Filho (2012, p. 121), após sete meses de trabalho, essa Comissão apresentou Relatório Final ao Ministério da Educação, que distribuiu cópia para todas as universidades na expectativa de que, a partir desse documento, fossem elaborados projetos de lei que efetiva essas propostas. Dizem esses autores que “dentre suas propostas, destacavam-se [...] modificações nas carreiras docentes (objeto de negociações das greves). [...] O trabalho da Comissão foi quase completamente desperdiçado: nenhum projeto de lei foi elaborado nem qualquer de suas propostas foi encaminhada.” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 121). Os anos 1980 encerram com a promulgação da nova Constituição brasileira de 1988, que contempla, entre outras coisas, o direito de greve e de organização dos trabalhadores, incorporando princípios de valorização do magistério.

As mudanças nas universidades ocorridas na década de 1990, analisam Santos e Almeida Filho (2012), estavam mais presentes na retórica do que na prática. Isso porque essas mudanças estavam mais atreladas à ampliação na oferta de vagas em cursos existentes do que na inclusão de cursos novos e de novos modelos de universidades. Porém, não levaram em consideração as condições mínimas para sua implantação com número de docentes, instalações e recursos financeiros. Considerada, ainda, como uma “fase heroica”, intitulada como “autonomia-sem-apoio”, por terem submetido as instituições federais de educação superior a um ajuste rigoroso, de otimização de recursos humanos e materiais, mesmo assim essas instituições ampliaram “a relação aluno/professor do patamar de 9/1 para quase 12/1.”. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 122)

Nesse período, tem-se também a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que, entre outras coisas, define que os cursos de graduação tomem “como implícita a ideia de formação profissional”

(SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 123). Com o fortalecimento da ideia de curso de graduação como formação profissional, essa década marca o avanço no acesso à universidade. No entanto, segundo Santos e Almeida Filho (2012, p. 124), também “faz da universidade um dos principais instrumentos de exclusão social, aumentando o débito político e cultural da educação.”. A política de inclusão, a expansão tanto de vagas quanto de campi e a criação de novas universidades têm sido marca dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) desde 2003. De acordo com Santos e Almeida Filho (2012, p. 126), os últimos treze anos têm como característica:

[...] movimento de recuperação gradual do orçamento das universidades federais e deu início a vigoroso processo de expansão. A estratégia institucional predominante nessa fase compreendia a instalação de extensões, *campi* e mesmo novas instituições em regiões sem acesso à educação superior. A motivação dessa interiorização da universidade federal brasileira era o urgente atendimento a demandas históricas de populações e regiões representadas por lideranças político-partidárias.

Esses autores avaliam ainda que a estratégia dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva baseou-se no financiamento da expansão de atividades da universidade, com novos cursos e, simultaneamente, contratação de professores. E, que teve como resultado a ampliação patrimonial ou institucional, materializada na criação de mais de 48 (quarenta e oito) novos campi e ou extensões, e mais 10 (dez) novas universidades. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 127). Também foi característica desse governo a estratégia de combate à exclusão. Como bem analisam Santos e Almeida Filho (2012, p. 131), era necessário realizar a promoção da igualdade e de oportunidades, visando uma nova forma de tratar os modos de acesso à universidade brasileira, com inclusão social e a “qualidade como aumento de chances de sucesso no processo formativo da educação superior”. Era necessário reverter a dívida social e política da história nacional.

Em primeiro lugar, a parte mais trágica e vergonhosa da nossa herança histórica: o pouco reconhecimento do genocídio e etnocídio dos povos ameríndios e a escravatura de africanos, eixo da economia colonial. Em segundo lugar, a profunda desigualdade econômica, considerada uma das piores do mundo, base da exclusão social que infelizmente ainda caracteriza a nação brasileira. Em terceiro lugar, a perversão da educação brasileira, onde os mais pobres, por terem sido alienados do direito à educação de qualidade no nível básico, são obrigados a pagar caro pela educação superior em instituições privadas, enquanto os mais ricos nada pagam por

uma formação profissional em universidades públicas. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 131)

Como produzir instituições universitárias com viés inclusivo? Essa problemática será tratada a partir do estudo com foco na carreira docente, que passamos a tratar a seguir.

### **1.3 O acesso à carreira docente na universidade pública**

No Brasil, a história nos mostra que as primeiras práticas docentes sofreram influência da pedagogia tradicional, de caráter religioso e normativo, visto que a presença da igreja era marcante nessa área. O professor apresentava-se severo, rígido e rigoroso, encarregado de transmitir um saber absoluto e inquestionável. Nessa abordagem tradicional, a metodologia se configurava na exposição oral dos conteúdos feito pelo professor, na qual se privilegiava a seqüenciação e ordenação dos conteúdos, sem articulação com as demais disciplinas. A avaliação nessa abordagem, de modo geral, era única, contemplava questões que enfatizavam a memorização, a repetição e a exatidão. Podemos constatar que o enfoque tradicional ainda conserva alguns traços nos dias atuais. (BANDEIRA; MENDES, 2006, p. 2)

A atividade de ensino é tão antiga quanto a vida humana, afirma Penin (2009, p. 2) ao dizer que a “definição do professor como sujeito do ensino” foi constituída no século XVIII, durante lutas por democratização empreendidas pela burguesia revolucionária. Essa definição inaugurou o início da profissionalização do professor, há pouco mais de 300 anos, quando o caracterizou como o profissional do ensino, ao formular um currículo para sua formação ancorado na área pedagógica.

Por intermédio da Companhia de Jesus o Brasil recebeu os seus primeiros professores do ensino superior, que foram os sacerdotes que vieram ensinar teologia, filosofia e artes. Mas, como já citamos anteriormente, foi durante as reformas pombalinas, realizadas em Portugal e em suas colônias, que vamos ver o surgimento dos concursos de seleção de professores, momento marcado pela assunção pelo Estado da tarefa de ensinar, em 1760. Assim, “os candidatos eram submetidos a uma prova de gramática e outra de matemática para ocupar uma aula atribuída em uma cidade ou vila. Aprovado, o professor receberia um documento que o autorizava a ensinar.” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 69-70). Os concursos definiam que esses cargos eram vitalícios e que professores só o perdiam quando

mudassem de localidade. Entre as críticas a esses concursos, dizem essas autoras, está a necessidade de o candidato conseguir ser nomeado para o cargo, porque muitas vezes a aprovação acontecia, mas as licenças para o trabalho não chegavam por estarem “perdidas nos meandros da administração colonial – era preciso que o Diretor Geral de Estudos as ratificasse, em Portugal.” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 70). Ninguém lecionava sem passar por aprovação em concurso e, as bancas de seleção, segundo (idem, 2009, p. 70), eram constituídas “por representantes do poder central no Brasil e, após a independência, os governadores e presidentes das Assembleias Provinciais.”. Nessa época, também surge no Brasil a figura do professor substituto que, conforme observam Vicentini e Lugli (2009, p. 70),

[...] tanto a falta de interesse dos professores portugueses de deslocarem-se para a colônia como a inexistência de pessoas plenamente habilitadas no Brasil, o que resultou na atribuição de aulas a professores substitutos brasileiros, que já eram maioria no século XVIII.

Durante a Primeira República, a Lei Orgânica do Ensino Superior (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911) criou a figura do livre-docente, inspirado no modelo de carreira da Alemanha, no qual o requisito para entrar na carreira era ter sido aprovado na graduação pela congregação de uma instituição de ensino superior, com trabalho original. Quatro anos depois, um novo decreto (Lei nº 11.530, de 18/03/1915) institui um novo modelo de seleção para os livres-docentes. Desta vez, para serem aprovados esses professores deveriam passar por provas orais e comprovarem a paternidade de suas teses. A nomeação para o cargo passou a ser temporária, podendo ser renovada. Esse decreto também institui no Brasil a figura do professor, que veio a substituir o cargo de professor ordinário, definido na Lei Orgânica. Os professores catedráticos entram na carreira por concurso, concorrendo com tese escrita e, após aprovação, eram nomeados pelo governo. (CUNHA, 1986, p. 188)

Com a Proclamação da República, o governo liberou iniciativas estaduais de criação de instituições de ensino superior e, mais tarde, criou a sua primeira Universidade Federal, que nasce da fusão das escolas de Direito, Politécnica e Medicina, o que evidencia que os primeiros professores dessa instituição chegaram dessas escolas. No final dos anos 1920, o governo federal normatizou (Decreto nº 5.616 de 28/12/1928) a criação de universidades federais nos estados. Alguns anos

depois, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras que estabelece normas de organização do ensino superior em todo o país. Conforme esse instrumento jurídico, quanto aos docentes, os privilégios do cargo de catedrático foram mantidos, sendo que “a vitaliciedade e a inamovibilidade só ficariam garantidas após 10 anos de exercício de cargo e aprovação em concurso de títulos”, (CUNHA,1986, p. 296). Quanto aos docentes em cargo de auxiliar de ensino, por indicação dos catedráticos, passaram a se submeter a concurso de livre-docente, sob pena de serem desligados dos cargos. Para se tornarem “docentes-livres”<sup>6</sup>, necessitavam comprovar por meio de provas a capacidade técnica, científica e didática e ser aprovado em concurso de títulos. (CUNHA, 1986, p. 296)

O regime de cátedra perdurou até anos 1960. Sua extinção removeu características que marcaram o atraso na academia, como o personalismo e o autoritarismo. No seu lugar surge o Departamento, tendo como referência o modelo americano. No Brasil, por sua vez, esses modelos se imbricaram, pois houve universidades em que cada cátedra deu origem a um Departamento. A progressão da carreira docente está descrita no Estatuto do Magistério das Instituições Federais de Ensino Superior (Lei nº 5.539/68) e adota como exigência a dependência do grau acadêmico de mestrado ou doutorado do professor. E, para Cunha (1989, p. 4), “o trabalho em tempo integral e de dedicação exclusiva recebeu incentivos eficazes para fixar os professores/pesquisadores na universidade.”

Nas universidades brasileiras, os anos 1970 foram marcados pelo debate sobre ensino-pesquisa-extensão, tendo rendido bons frutos, pois as instituições acataram o princípio da indissociabilidade para essa tríade missional da universidade. A pesquisa científica chega à universidade durante a ditadura militar, propiciando a formação de uma nova identidade ao incentivar a pesquisa e a pós-graduação. Segundo Cunha (1989), esse incentivo chegou através de agências governamentais como BNDES, Capes, CNPq, FINEP<sup>7</sup>. Mesmo com toda a crise vivida durante o regime militar, os conflitos que pudessem ser suscitados foram abafados pela ideologia dos governos militares. Esse novo braço da universidade traz o pesquisador/professor para dentro da instituição, conforme Cunha (1989, p. 4):

---

<sup>6</sup> Respeitada a nomenclatura do pesquisador na referida obra, conforme páginas 263, 264, 266, 296.

<sup>7</sup> Empresa pública brasileira de fomento à ciência, tecnologia e inovação.

Os programas contratavam professores que, posteriormente, os departamentos eram instados a incorporar, pela via dos concursos ou então pela forma transitória dos professores visitantes que nas universidades federais foram ocasional e indiscriminadamente efetivados pela via do decreto presidencial.

Desde então, a avaliação dos programas de pós-graduação – cursos de mestrado e doutorado – tem sido desenvolvida pela Capes, que também transfere recursos para pesquisas individuais, dentro das modalidades especificadas pelo CNPq. Segundo Cunha (1989, p. 5), “esse apoio à pesquisa individual tem desempenhado importante papel, especialmente nas áreas das ciências humanas e sociais, por permitir driblar o controle interno das instituições.”

Os anos 1980 trazem novas exigências ao docente da universidade federal, pois a sua carreira sofre com as modificações trazidas pelo Decreto nº 8.5487/80, que permite substituir o diploma de mestre ou de doutor pela mera avaliação departamental, para efeito de promoção a assistente ou a adjunto. Em sua crítica sobre o mecanismo departamental de nivelamento, Cunha (1989, p. 6) aponta para a perda do valor departamental para estabelecimento de espaços de disputa da competência acadêmica e intelectual (produção de publicações, intercâmbio acadêmico, participação em bancas, em congressos e em seminários) e rotinização das atividades-meio da universidade, gerando “micropoderes” que se constituem por delegação, nos conselhos e comissões, “mediante princípio da representação” (CUNHA, 1989, p. 6). E continua esse autor:

Assim, estabelece-se um compromisso tácito de se evitar o tratamento de questões de conteúdo acadêmico, em proveito das questões das cargas horárias, dos formulários de controle, das regulamentações disso e aquilo, práticas dificilmente suportáveis pelos pesquisadores propriamente ditos. (CUNHA, 1986, p.6).

A extensão é outra atividade da universidade que contribuiu para mudar a Instituição durante os anos 1970 e após a ditadura militar. Compondo o tripé que atua na universidade, a legislação a deixou como sendo de “nível inferior ao do ensino e da pesquisa, mas o crescimento seguido de autonomização [...] levou-a ao mesmo nível das demais.” (CUNHA, 1986, p. 7)<sup>8</sup>

A transição democrática, na metade dos anos 1980, traz para a universidade a redução de recursos financeiros. Naquele momento, diz Cunha (1989, p. 8), era

---

<sup>8</sup> Conforme visto na Constituição de 1988, que consagrou o tripé ensino, pesquisa e extensão.

necessário que a autonomia universitária não se tornasse apenas “bandeira dos setores arcaicos pintada com as cores do discurso progressista, numa lógica de inversão que marca campos tão distintos da vida social.” Seguindo o pensamento de Cunha (1989), os anos 1980 teriam sido o momento ideal para investimentos em recursos humanos para a universidade, que deveriam ter recebido recursos financeiros suficientes para realizar concursos públicos competitivos, além de adotar a forma pública de seleção, a fim de que se tornasse atrativa e que se recrutasse os melhores quadros para a Instituição. No entanto, a Constituição de 1988, que acabara de ser promulgada, trazia modificações na organização da administração pública (direta e indireta), oportunizando às universidades públicas, com a realização da seleção de professor, a renovação de seus quadros. Embora a previsão do concurso público já tivesse constado em cartas anteriores, foi a partir desta Constituição que se observou um considerável avanço nesse campo, pois, segundo Mourão (2011, p. 4):

O concurso público figura como a forma mais democrática de acesso à Administração Pública, possibilitando, portanto, a igualdade de direitos a todos os cidadãos, a consolidação de um sistema meritório de acesso aos cargos públicos e a necessidade de observância do princípio da moralidade e impessoalidade no trato com a coisa pública. Em outras palavras, essa foi uma das conquistas mais significativas na história institucional do Brasil, característica marcante de um Estado democrático e republicano.

No Brasil, os concursos de seleção para o serviço público sempre foram cercados de pouco profissionalismo. Isso até o século XX, quando começa a ser eliminado o peso dos pistolões, diminuindo, com isso, segundo Vicentini e Lugli (2012), a ação de forças políticas nos resultados da seleção e nas nomeações de servidores.

Mas logo no início dos anos 1990, para regulamentar o dispositivo constitucional inciso X do artigo 37, o governo edita “a Lei nº 8.745, de 09/12/1993, que estabeleceu os casos de contratações em caráter temporário, bem como as condições de estrita necessidade e transitoriedade no âmbito da administração pública”, conforme (MOURÃO, 2011, p. 14), promovendo a expansão do setor do ensino superior privado e, mais tarde, do setor público:

A partir da segunda metade dos anos 1990, assistiu-se a uma forte expansão do número de vagas, cursos e IES nas diferentes áreas de

conhecimento profissional, dentre as quais se destaca a área da saúde. Essa expansão se deu inicialmente às custas do setor privado, seguida mais recentemente pela ampliação de oferta também no âmbito das instituições públicas de ensino. (MACHADO, 2011, p. 327)

Nas universidades federais essa década foi marcada pela presença expressiva de professores substitutos. E os concursos públicos, por serem muito complexos, foram se tornando um desafio para as universidades, por falta de “cultura em um sistema de mérito, e do corporativismo dos servidores e o patriarcalismo da classe dirigente dificultam iniciativas que busquem estabelecer um novo paradigma.” (BINOTTO et al., 2014, p. 230). A crítica à contratação de professor substituto para exercício de atividades permanentes se deve ao fato de esse profissional não poder se engajar em todas as atividades da tríade, como a pesquisa e a extensão, ficando sua ação restrita ao ensino. Isso porque só os professores concursados podem desenvolver pesquisa e impulsionar a extensão.

Os concursos de seleção de professores, nos últimos 30 anos, sofreram muitas críticas, como sinaliza Machado (2011, p. 327), pois “de forma predominante nas últimas décadas, os processos de seleção e formação da docência foram pouco estruturados.” Nessa perspectiva, o corpo docente passou a ser recrutado entre os profissionais com mestrado e doutorado, tornando a disputa mais rigorosa na competência de comunicação do conhecimento, mas não se considerou a prática educativa em si. Assim, por um lado, os professores selecionados eram detentores de titulação que validaria a sua presença nos quadros universitários; por outro lado, tal titulação não garantia a competência pedagógica, tal como explica Machado (2011, p. 327): “no entanto, não são observadas competências profissionais relacionadas à prática educativa, aspectos pedagógicos e perspectivas político-social-comportamentais e coletivas do ser humano.”.

Esses docentes das universidades federais são contratados por 40 horas semanais, destas, em média, 12 dedicadas ao ensino e as 28 restantes para pesquisa e extensão. Segundo Bonini (2009, p. 5), esses docentes estão divididos em “três classes: auxiliar (para a qual se cobra a pós-graduação lato sensu – especialização), assistente (para a qual se exige o título de mestre), adjunto (título

de doutor), titular (também, o título de doutor).".<sup>9</sup> Os concursos públicos e as seleções, além das críticas já apresentadas, segundo Machado (2011), são apontados por Bonini (2009, p. 5) como verdadeiros problemas a serem enfrentados pelas instituições devidos aos desvios que possam favorecer:

Os concursos públicos para docentes no ensino superior se revelam um problema profissional e de linguagem de relevância considerável, uma vez que eles se mostram ambíguos, havendo, por um lado, muitas acusações de favorecimento, parcialidade e subjetividade excessiva e, por outro, a crença de que eles de fato medem o conhecimento dos avaliados. Os problemas de uma avaliação enviesada vão além de um comprometimento ético, pois há um dano:

- a) pessoal, à medida que o candidato por ter sua face profissional arranhada, sua auto-imagem abalada, e o andamento de sua carreira comprometido; e
- b) social, uma vez que, em muitos casos, o profissional aprovado é alçado a uma posição de poder em relação a muitos órgãos e instâncias sociais. A aprovação de um professor em uma grande universidade federal tem impacto direto em muitas outras universidades, fundações e instituições, pois essas universidades federais, em geral, estão à frente da proposição e gestão de políticas públicas em muitos setores da sociedade. É de relevância social, portanto, o levantamento e a avaliação do perfil profissional pressuposto por esses concursos: quais são as representações correntes sobre a natureza e a função social do conhecimento e sobre as práticas que compõem o papel do professor universitário.

Dessa forma, os pesquisadores dos instrumentos de seleção docente concordam entre si e criticam os modelos existentes por falta instrumentos eficazes e resistentes a subjetividades. Para eles, falta eficiência nos mecanismos de avaliação utilizados nos processos de seleção, como as provas (escritas, didáticas e análise de currículo), memorial, a entrevista e o projeto de pesquisa, instrumentos muito subjetivos para esse tipo de avaliação. Binotto et al. (2014, p. 243) compreendem que “as provas escritas recebem críticas, [...] pela limitação que o sorteio de um único ponto representa no ambiente amplo da área concursada e pela subjetividade da análise de um texto dissertativo como resposta à questão proposta para a prova.”. Dessa forma, não seria possível avaliar com profundidade o

---

<sup>9</sup> Cabe esclarecer que a Lei nº 12.863/2013 que “altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nos 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011” (BRASIL, 2013b) alterou a hierarquia da e classificações da carreira de magistério superior. Devido ao recorte de nosso objeto não nos ocuparemos dessa nova reorganização.

candidato na amplitude de seu desempenho acadêmico, dada a restrição a um único tema. A crítica é pertinente, sobretudo se considerarmos que os mecanismos de sorteio não obedeçam à lisura que o processo exige.

Outro ponto a se destacar na avaliação da eficiência desse modelo de concurso de seleção de professores é o momento do sorteio dos temas/pontos, pois os mesmos, sendo temas recortados dentro da área concursada, podem ser muito abrangentes, gerando uma gama de respostas possíveis, o que vai implicar dificuldade para avaliação. Isso faz com que o candidato considere a variável “sorte”, o que o influencia negativamente. Ou, ainda, pode gerar o pensamento de que a perspectiva teórica do candidato, ao coincidir com a da banca, geraria vantagens, embora muitas vezes essas bancas aleguem considerar apenas a coerência do discurso e não a ideologia. Binotto et al. (2014, p. 243) identificam também que a “dificuldade avaliativa evidencia-se quando alguns membros da banca reforçam o aspecto subjetividade e ausência de critérios objetivos de avaliação”. O fato é que, ao se inscrever no concurso, o candidato tem uma expectativa a partir da vaga projetada e divulgada, quando na verdade. Os pontos sorteados podem ser extremamente distantes tanto da expectativa do candidato, quanto da sua vinculação com a temática da vaga, além de desconsiderar o histórico dos candidatos. O que se comprehende é que o recorte devesse atender, minimamente, à coerência entre o perfil da vaga, o tema, a história do professor, de forma que o candidato apresentasse uma proposta pedagógica e metodológica. Mais que um desenvolvimento do “ponto”, o candidato poderia apresentar um percurso pedagógico que atendesse ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), portanto, a seleção se constituiria num diálogo entre pares, visando a seleção de um docente com competências técnicas e acadêmicas para exercício de sua função, e não de pares que se reconhecem pelo favorecimento.

Entende-se que o problema central desses concursos é que apresentam, de uma lado, uma confiabilidade controversa e, por outro, evidenciam relações assimétricas de poder entre avaliados e avaliadores; outra dicotomia se evidencia entre os avaliadores, que têm o papel de rever e reformular as regras desses concursos, propondo e implementando os gêneros envolvidos nesse ritual, além dos avaliados, a quem cabe se submeter aos ritos propostos, contestando-os por meio dos recursos garantidos por lei. A pressuposição da interposição recursiva, por si, é

um direito, mas também configura a possibilidade de *rasuras* no processo que são propiciadas pelos fatores subjetivos, tal como explica Bonini (2009, p. 5):

A condição subjetiva na qual o candidato é encerrado, entretanto, o fragiliza sobremaneira para que ele possa manifestar o seu descontentamento pública e/ou legalmente. Além da chance de sua reclamação ser qualificada como um ato de despeito, ela ainda pode colocar em risco o equilíbrio de uma série de relações profissionais.

Assim, percebe-se que os modelos de concurso docente geram processos atrasados, que exigem revisão e adequação ao contexto atual da universidade, pois a avaliação por pares comprometidos na subjetividade, mas não no grau atingido na instituição acadêmica e nas competências do candidato, oferece possibilidade de preferências e se torna uma “forma de exclusão da diversidade e da não aceitação de novas perspectivas em desenvolvimento.” (BINOTTO et al., 2014, p. 244)

Tais mecanismos de seleção, com todos os problemas que apresentam, podem favorecer, como visto, a formas escusas de seleção docente. Dessa forma, considerando o histórico social brasileiro, a história da universidade e do nascimento da própria carreira docente, há que se considerar mudanças nas formas de acesso às vagas para professores. Não à toa, esse trabalho questiona a evidente diferença, – quiçá inexistência em algumas instituições – do professor e da professora negros (as). As razões para que o percentual comparativo seja tão distante talvez se explique por essa história de desigualdade e de processos racializados das relações sociais-políticas brasileiras, ponto que passamos a tratar.

#### **1.4 Invisibilidade do professor negro**

Os concursos de seleção de professores não podem ser naturalizados como forma de exclusão e não estão imunes a críticas, mesmo quando consideramos o critério de meritocracia. Além disso, há quem aponte esse tipo de seleção como forma de impedimento aos professores (as) negros (as), como aponta Carvalho (2005, p. 85), quando afirma que “Muito pelo contrário, a história da academia brasileira no século 20 também foi uma história de obstáculo ao ingresso de ilustres intelectuais negros nas grandes universidades do país.”

Na verdade, esse modelo complexo de concurso que envolve equação e variáveis do tipo: política acadêmica; pressões externas e internas em favor de determinados candidatos; rede de relacionamento dentro da comunidade acadêmica; linhas de pesquisa, filiações teóricas, campos de atuação; e a trajetória acadêmica (artigos, livros publicados, experiência em pesquisa); Tais relações não propiciam o caráter impessoal necessário em um processo seletivo, tal como afirma Carvalho (2005, p. 90): “que fique claro que os concursos para professores não são regidos (apenas) pela impessoalidade”.

A universidade, por ser pública, deve ser um espaço caracterizado pela diversidade de pensamento e de conhecimento, preparada para e preparadora do diálogo. No entanto, evidencia-se uma tendência às relações pessoais em detrimento da pluralidade e diversidade de pensamento, o que, para Binotto et al. (2014), é um dos motivos de crítica ao modelo de concurso com avaliação por pares, pois, como instrumento único, se tornou questionável, por não produzir diálogo e se tornar um lugar de exclusão. Nesse tipo de processo seletivo, não existe uma perspectiva de reconstrução do conhecimento, não há uma devolutiva aos candidatos não aprovados, uma avaliação que aponte suas falhas e seus acertos. Poder-se-ia argumentar que nenhum concurso tem essa prerrogativa. Mas justamente por tratarmos do âmbito da universidade, espaço privilegiado para o diálogo e o debate, as mudanças de paradigma, no que se refere ao próprio rito da seleção, poderiam – e deveriam – sofrer um processo de humanização.

Ainda que a subjetividade seja inerente a qualquer processo de discussão, os efeitos dessa podem ser minimizados na medida em que o avaliado tenha espaços mais estruturados de debate com seus avaliadores, e que tal processo não esteja tão fortemente centrado em apenas um grupo de pessoas. (BINOTTO et. al., 2014, p. 244)

Criticamos a ideologia do mérito, por ela ser fruto do individualismo, da alienação da dimensão coletiva na produção do conhecimento. Problematiza-se a ideologia do mérito e a do concurso quando não vinculada a causalidade social e quando flutua num vácuo histórico. Carvalho (2005, p. 18) exemplifica, trazendo para a situação empírica o que intentamos teorizar: “como se alguém, independente das dificuldades que enfrentou, no momento final da competição aberta e feroz, fosse equiparado aos seus concorrentes de melhor sorte social.”. Compreendemos que esse modelo de seleção consagrou apenas a concorrência e não as condições para

competir; não trazem para o debate o mérito da trajetória construída pelo professor e pela professora e, supostamente, consideram o mérito da aprovação na seleção. A proposta é que se repense com urgência essa noção abstrata de concurso, de rendimento, de quantificação das trajetórias individuais e de competição, conforme a sugestão do pensador com quem estamos dialogando: “vista de uma outra perspectiva, que introduza a diferença histórica, social e econômica de desigualdade crônica entre negros e brancos no Brasil.”. (CARVALHO, 2005, p. 18)

O mérito isola o trabalho coletivo que existe em qualquer processo, pois haverá sempre os que contribuem, apoiam, ensinam, defendem e corrigem. Ainda conforme o pensamento de Carvalho (2005, p. 185), “o mérito pressupõe um avaliador que já decidiu a priori os parâmetros de aferição, que serão sempre contingentes e parciais com relação ao contingente de candidatos, dada a variedade de formações [...] sociedades humanas.”. Ora, se a decisão foi tomada, a priori, a participação em uma seleção cujo resultado já pode ser pressuposto é inócuia.

Nesse sentido, as cotas raciais nas universidades públicas, que também foram tema de pesquisa de Carvalho (2005), são necessidades imperiosas ao processo de seleção, porque asseguram o direito não apenas da participação, mas a certeza de inserção nos quadros funcionais e, por isso, garantem a representatividade do professor e da professora negros<sup>10</sup>. Carvalho (2005), quando trata da questão das cotas, expõe, desde o início dos anos 2000, sua crítica ao modelo de acesso e permanência de discentes e docentes negros. Segundo sua análise crítica, a falta de professores negros nas universidades federais, na pós-graduação e nas bolsas de pesquisas é fruto de um sistema de seleção falho e tendencioso, como já abordamos. Como afirma esse autor, a universidade pública brasileira é um dos poucos redutos para exercício do pensamento crítico no Brasil, mas quando a analisamos a partir da perspectiva da justiça racial, constatamos total desconhecimento do mundo acadêmico sobre a exclusão racial que pratica e

<sup>10</sup> Não abordaremos o mérito dos demais concursos públicos existentes no país e da obrigatoriedade da reserva de cotas para outras carreiras, embora compreendamos que a Lei nº 12.990, de 2014, que “reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União” constitui mais um passo rumo ao atendimento da agenda do Movimento Negro Brasileiro (BRASIL, 2014b).

convive desde sua origem. Dito de outro modo, os próprios agentes da exclusão não a reconhecem, porque estamos lidando com os processos estruturais e naturalizados de discriminação e racismo.

Quando nos valemos da história para interpretar as instituições de ensino superior não encontramos, desde o século XIX, nenhuma discussão ou projeto de inclusão de negros e/ou indígenas em seus quadros. Não houve debate sobre a composição da elite que integraria as faculdades existentes, daí termos até hoje, a mesma composição racial do pós-abolição em nossa comunidade acadêmica.

Essa política de branqueamento, que não foi anunciada como um processo normativo de composição dos quadros das instituições de ensino superior, organizou-se de forma deliberada pelos colonizadores, tal como pudemos aferir na compreensão da profissão de professor nos primórdios da organização educacional brasileira, afinal ser professor era conferir um lugar de reconhecimento social destacado e, portanto, possibilitava a experiência de rápida e impressionante ascensão social. Os negros, por sua vez, no mesmo momento em que o branco ascendia socialmente, foram levados para as margens da sociedade, por um processo de exclusão e de não reconhecimento social, uma vez que os processos emancipatórios econômicos, sociais, culturais e profissionais foram inversamente proporcionais e definidos segundo o fator racial, no início do século XX, discussão essa que se arrastou pela décadas desse século, até a vigência de algumas conquistas do movimento negro.

O historiador Andrews (1997 apud CARVALHO, 2005, p. 14), ao analisar o Estado brasileiro na virada do século XIX, afirma que “ao invés de investir na qualificação dos ex-escravos, agora cidadãos do país, optou por substituir aos poucos espaços de poder e influência que os negros haviam conquistado pelo estímulo e apoio a imigração européia.” Dessa forma, comprehende-se que a formação do Estado Nacional, republicano, e que se desejava democrático, em lugar do enfrentamento do problema da escravidão, do seu fim e da emancipação do povo outrora escravizado, foi substituído por uma solução que atendesse ao pensamento racializado, eugenético, que também estava e está presente no ideário nacional.

Essa estrutura de branqueamento social que se fez presente em todos os setores sociais teve, na universidade, um lugar de destaque, pois não se deu em

duas frentes: não admitir alunos (as) negros (as) e, assim, não formar professores (as) negros (as), tal como Carvalho demonstra em sua pesquisa. Nela, constata que à falta de professores negros nos quadros das universidades públicas constituía o racismo acadêmico, que segundo Carvalho (2005) consolidou-se na história das principais instituições brasileiras.

Eis uma breve síntese histórica da consolidação da rede racista na nossa academia. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada em 1924, como uma instituição exclusiva da elite branqueada do então Distrito Federal. Dez anos após, foi criada a poderosa Universidade de São Paulo (USP), também como uma instituição inteiramente branca. Essas universidades mais antigas (incluindo, entre outras, a UFPR e a UFRGS) ajudaram a formar a segunda geração de professores universitários e com eles consolidar o quadro docente branco de várias outras universidades públicas. O mesmo processo se deu com a fundação da Universidade de Brasília em 1960: foi formada com muitos professores brancos oriundos principalmente do eixo Rio – São Paulo (USP e UFRJ). Por sua vez, a UNB formou novos mestres e doutores que foram absorvidos por outras universidades federais e estaduais. Oitenta anos depois, temos um quadro universitário gigantesco e que reproduz essencialmente as características da rede original construída na UFRJ e na USP: o *ethos* branco da academia brasileira, cuja história de exclusão racial ainda está por ser relatada. (CARVALHO, 2005, p. 92)

E, dessa forma, formou-se também o quadro de pesquisadores na pós-graduação brasileira, com a exclusiva presença de docentes brancos na composição de programas de pós-graduação e nos institutos de pesquisa. Considerado um dos maiores sistemas de pós-graduação do Terceiro Mundo, esses centros de excelência brasileiros apresentam o mesmo perfil racial homogêneo e excludente, há muitas décadas, afinal, essa rede foi formada por professores universitários e que recrutaram seus melhores talentos entre a população branca e que foram estruturando a rede que temos hoje. No CNPq, dos pesquisadores com bolsa de produtividade em pesquisa, 99% deles são brancos. Esse quadro também está presente, com a mesma proporção de exclusão extrema, entre pesquisadores da Capes, da COPPE/RJ, do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA)/RJ, do Museu Nacional do Rio de Janeiro, da Fundação Getúlio Vargas, do Museu Goeldi, e outros, conforme comprova Carvalho (2005, p. 92-93).

O acesso por concurso de professores negros nas universidades públicas foi sempre cercado de muitos obstáculos e nunca por falta de mérito. Lembremos das

situações emblemáticas vividas por professores e pesquisadores como Guerreiro Ramos, Edison Carneiro, Clóvis Moura e Abdias do Nascimento, considerados grandes pensadores da questão racial brasileira:

[...] lembremos o caso emblemático de Guerreiro Ramos, um dos grandes sociólogos e pensadores da condição nacional brasileira, formou-se na primeira turma da Faculdade Nacional de Filosofia, porém não conseguiu ser professor da instituição. Vítima de várias perseguições (inclusive raciais), foi excluído do grupo seletivo que formou a geração seguinte à sua na primeira universidade pública brasileira. Da mesma forma, Edison Carneiro, um dos maiores estudiosos da cultura do negro no Brasil, não conseguiu exercer a cátedra de Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professores de trajetórias intelectuais apagadas se sucederam nos cargos que nenhum dos dois, brilhantes como foram, conseguiram ocupar. Podemos acrescentar ainda a esta lista de excluídos ilustres o nome de Clóvis Moura, intelectual que dedicou sua vida a escrever sobre a história do negro no Brasil e que, da mesma forma que os outros, não conseguiu lecionar em nenhuma das universidades de renome do país. (CARVALHO, 2005, p. 15)

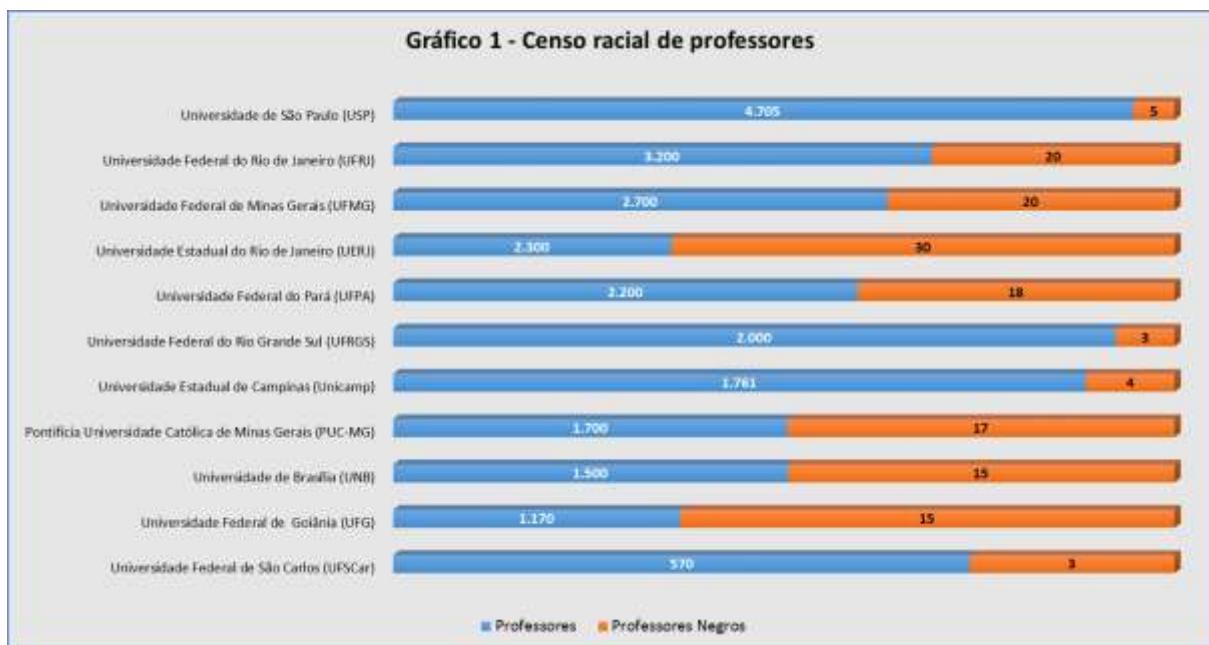
Abdias do Nascimento foi outro professor negro reconhecido por sua atuação, mas só conseguiu lecionar nos Estados Unidos e na Nigéria, no período em que esteve exilado durante a ditadura militar. De volta ao Brasil “nunca foi acolhido por nenhuma universidade pública, enquanto a maioria dos acadêmicos brancos exilados conseguiram retomar os seus postos anteriores”, diz Carvalho (2006, p.12). O próprio Abdias do Nascimento, em sua obra *Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*, apresentou documentos e depoimentos contundentes dos obstáculos enfrentados em sua trajetória intelectual, mesmo com lastro que transpunha as fronteiras do país, quando, por exemplo, foi impedido de apresentar o ensaio produzido para o Colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Cultura Negras, realizado em Lagos, na Nigéria, entre os dias 15 de janeiro e 12 de fevereiro de 1977. Na ocasião, conta Nascimento (1978) que o próprio professor Pio Zirimu, diretor do colóquio, havia solicitado uma comunicação para o evento. Nascimento produziu o ensaio que se intitulava *Democracia Racial no Brasil: Mito ou Realidade?*. Porém, o professor Zirimu, falecido em 30 de dezembro de 1976, deixa uma carta de desculpas-testamento, documento de enorme valor para as discussões étnico-raciais, em que se desculpa com Nascimento (1978, p. 13) nos seguintes termos:

Lamento que você não tenha recebido antes notícias minhas. Eu só tenho de confessar que falhei. Não fui capaz de conseguir que seu

trabalho fosse aceito pelo Estabelecimento. [...] Estou convencido que o material deve ser publicado. [...] espero que as forças da história ainda tralharão, continuarão a trabalhar, para trazer à luz o que você tão claramente disse em seu trabalho.

Nascimento (1978) relata que jamais recebeu uma justificativa válida para a recusa de seu trabalho; no entanto, foi a imprensa portuguesa que, à época, trouxe luz sobre o caso, quando o jornalista português Antônio de Figueiredo, escreveu para o Diário Popular, de Lisboa, em 23 de fevereiro de 1977, que “Altos interesses diplomáticos, diretamente ligados às crescentes relações brasileiro-nigeriana, levantaram-se e o professor Nascimento recebeu uma resposta de recusa” (NASCIMENTO, 1978, p. 30). O relato de Nascimento é apenas um entre os muitos que podem ser citados sobre o racismo acadêmico que se irmana ao racismo estrutural do Brasil, abrigando-se sob o manto da democracia racial.

A fim de demonstrar em números que as variáveis de defesa do racismo acadêmico podem ser contrapostas se comparadas os contingentes totais de professores e a quantidade total de professores não negros, sistematizamos o Gráfico 1, em que nos baseamos no censo racial de algumas universidades públicas brasileiras, realizado com apoio de docentes negros nas suas respectivas instituições.



Fonte: Elaborado pela autora.<sup>11</sup>

Conforme a análise de Carvalho (2005), sistematizada no Gráfico 1, os quadros efetivos de professores nas universidades relacionadas – federais e estaduais – têm menos de 1% de professores e professoras negros, corroborando a hipótese de que existe um racismo acadêmico.

Esses concursos são preenchidos, em sua maioria por docentes brancos. Isso não pode ser visto como resultado de decisões racionais, como se baseadas em padrões de avaliação impessoais dos membros das bancas. Dessa forma, caberia ao Ministério da Educação investigar se as vagas públicas estão sendo preenchidas conforme os critérios estabelecidos nos editais ou se obedecem ao interesse pessoal ou de um grupo, em detrimento dos interesses sociais e da pluralidade racial.

A invisibilidade do professor negro nos quadros das universidades públicas ainda é uma realidade brasileira, mesmo no cenário atual, passados dez anos da publicação dessas pesquisas de Carvalho, em que já se operacionalizaram ações afirmativas para discentes e docentes nessas instituições. Segundo conclusão do próprio pesquisador, “podemos inferir que serão necessários um mínimo de vinte anos para que essa percentagem passe de 0,1 a 0,2 – um salto relativo, ainda que irrisório, de 100% no número de professores negros” (CARVALHO, 2005, p. 91). A

<sup>11</sup> Baseado em Carvalho (2005, p. 88).

constatação do pesquisador, ainda que desanimadora, leva em consideração a execução das políticas afirmativas, um pressuposto para que o debate se estabeleça na sociedade brasileira, de modo a conduzir à reflexão sobre as desigualdades raciais existentes. Assim, comprehende-se que, mesmo dada extrema desigualdade, a sinalização para o diálogo é um passo na direção da equidade.

Contrapondo os resultados de Carvalho, Sales Santos (2011) aponta um equívoco, ao afirmar que existe uma invisibilidade do professor negro nas universidades públicas. Segundo Sales Santos, mesmo com percentuais menores, esses intelectuais negros sempre existiram e nunca deixaram de considerar a necessidade de se lutar contra discriminação racial. Reconhece que esses intelectuais passaram e passam por dificuldades para ocupar a posição de professor de uma universidade pública, bem como enfrentam dificuldades para serem reconhecidos como tal, e concorda com Carvalho quanto ao isolamento em que vivem esses professores em seus departamentos pela falta de pares intelectuais negros, o que, provavelmente, impossibilite o debate sobre a questão racial brasileira com profundidade.

Sales Santos (2011) argumenta de que, até os anos 1970, havia um número irrisório de intelectuais negros atuando como professores nas universidades públicas brasileiras, considerando dois pontos de fundamental importância para a ampliação desse número: primeiro, o revigoramento dos movimentos sociais negros, por exemplo, com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978; segundo, o processo de redemocratização do Brasil, nos anos 1980. A convergência desses dois eventos sociais e históricos deu visibilidade a intelectuais negros ativistas, que entenderam que a luta por igualdade racial necessitava se estruturar também com base em métodos científicos, estudando e compreendendo com profundidade as relações raciais brasileiras com vistas a eliminar o racismo da nossa sociedade, focando áreas estratégicas, como a educação.

Portanto, vimos chegar, mesmo que aos poucos, nos quadros das universidades públicas, professores negros comprometidos com a luta pela igualdade racial e o combate ao racismo, o que pode viabilizar ter um conhecimento científico comprometido e com base na “ética da convicção antirracismo” (SANTOS, 2011) incorporada a sua visão de mundo.

Entendemos a crítica de Sales Santos (2011) sobre a tese da invisibilidade do professor negro nas universidades públicas, proposta por Carvalho (2005), e concordamos com o argumento de Santos que, mesmo apresentando número pequeno, a representação desses intelectuais negros propiciou a sua visibilidade institucional. No entanto, também compreendemos que esses profissionais nunca se curvaram diante da exclusão imposta pelas universidades brasileiras. Muito ao contrário: conhecedores da sociedade brasileira, intelectuais negros como: Guerreiro Ramos, Edison Carneiro, Clóvis Moura e Abdias do Nascimento, continuaram suas atividades profissionais e nunca deixaram que a invisibilidade promovida pelo racismo os tirasse da luta pela igualdade racial ou deixassem de ter *ethos* acadêmico-científico ativo.

Mesmo não estando dentro das universidades, esses professores negros realizaram os seus estudos, pesquisas e se mantiveram na luta pela igualdade racial, de forma que, na contemporaneidade, pudéssemos aprofundar o debate sobre racismo na sociedade brasileira, como vimos fazendo ininterruptamente desde a Conferência de Durban, passando pelas lei nº 10.639/03, lei de Cotas, pelo Estatuto da Igualdade Racial, lei nº 12.990/14 e tantas quantas forem as trincheiras que tenhamos que atravessar, o que já estamos enfrentando: a invisibilidade do professor e da professora negros, uma das metas a ser atingida, acompanhada do significativo aumento do número desses profissionais nas universidades, conforme demonstramos no Gráfico 2, atualizando os dados apresentados no Gráfico 1:



Fonte: Elaborado pela autora.<sup>12</sup>

Desde 2008, o INEP vem coletando junto às instituições de ensino superior dados sobre todos os níveis e tipos de cursos, sobre alunos e professores, nas diferentes formas de organização acadêmica e de categoria administrativa. A realização do Censo da Educação Superior está nas diretrizes gerais previstas pelo Decreto nº 6.425/08<sup>13</sup>. Essa coleta anual é realizada a partir do preenchimento dos questionários por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), que os encaminha para o sistema do Ministério da Educação. O objetivo é produzir dados estatísticos oficiais para a sociedade em geral, e comunidade acadêmica que possam subsidiar políticas públicas.

No ano passado, o governo federal sancionou a Lei nº 12.990, de 9/06/14, que:

Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias,

<sup>12</sup> Baseado no censo INEP (BRASIL, 2013a).

<sup>13</sup> Decreto 6.425, de 4 de Abril de 2008, dispõe sobre o censo educacional. Não nos ateremos a todos os ditames do presente decreto, mas tão somente àqueles que se referem ao objeto desse estudo. (BRASIL, 2008)

das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. (BRASIL, 2014b)

Essa lei, também conhecida como *lei de cotas no serviço público*, faz parte das lutas dos movimentos sociais negros por ações afirmativas dentro do serviço público, por comprovar nas diversas pesquisas que há diferença abissal entre o percentual de pretos e pardos no serviço público federal comparado à população geral do país, que hoje, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são 53% da população brasileira (106,7 milhões) que se autodeclara negra. (IBGE, 2015)

Após o primeiro ano da promulgação da Lei nº 12.990/14, conforme dados da Secretaria de Promoção de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR), o órgão federal que monitora sua aplicabilidade, foram contabilizados 26 editais que a atenderam no período entre setembro de 2014 e abril de 2015. Das 4.177 vagas ofertadas pelo governo federal, 638 foram destinadas a pessoas que se autodeclarassem negras, o que corresponde a 15,3% do total de vagas. (BRASIL, 2015)

Segundo análise da própria SEPPIR, quando da apreciação desses editais de concurso para seleção destinada às vagas nas universidades e institutos federais, considerou-se o percentual muito baixo, concluindo que era “preciso encontrar meios para melhor aplicar o espírito da lei nestes processos seletivos, já que das 1.143 vagas oferecidas por universidades federais e institutos, somente 88 dizem respeito às vagas reservadas para as cotas, ou 7,7%.”. (BRASIL, 2015)

No entanto, analisando especificamente o primeiro parágrafo da Lei nº 12.990/14, que determina que a reserva para cotistas só será garantida quando o concurso público oferecer três ou mais vagas para o mesmo cargo, apresenta uma contradição quando analisamos os concursos destinados às universidades, apresentando-se como um fator dificultador de acesso do professor e da professora negros. Nessas seleções encontram-se:

Muitos editais de concursos para universidades especificam demais os cargos, e acabam tendo vários cargos com apenas uma vaga, impossibilitando a aplicabilidade da lei. Trabalhamos no sentido de dividir as vagas em sub-áreas (sic) de conhecimento, mais amplas, desta forma atingindo o objetivo da reserva de 20% das vagas totais. (BRASIL, 2015)

Assim, a prática comum de oferecimento de vaga única exige que a Lei nº 12.990/14 seja reavaliada. Tais reavaliações, no tocante às leis de políticas públicas, têm sido comuns, porque as necessidades secundárias se apresentam no momento da aplicabilidade. Dada a especificidade do caso brasileiro de racismo e das profundas desigualdades que estamos tratando, os problemas vão se apresentando e se impondo como obstáculos a serem transpostos, realidade que exige vigilância constante dos setores interessados nas promoções de tais políticas públicas. Nesse documento em que a SEPPIR avalia a Lei nº 12.990/14 está explícito que o órgão está acompanhando o seu cumprimento, especialmente por meio de uma construção de Comissão de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação que será criada por uma portaria interministerial, com propósito de orientar as instituições para o seu aprimoramento. (BRASIL, 2015)

No entanto, a título de observação empírica, debruçamo-nos sobre o caso do Departamento de Ações Afirmativas, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que propôs uma campanha institucional com o objetivo de sensibilizar seu público e questionar a quantidade de professores negros nos quadros das universidades públicas. Compreende-se nesse estudo que não é apenas a “quantidade” que está sendo questionada, mas, sobretudo, a representatividade desses professores negros, cujas imagens, uma vez evidenciadas, tiram da invisibilidade que estamos problematizando atores da mudança sobre a existência, a permanência e a visibilidade. Trata-se de “ver” professores (as) negros (as) e, por meio de suas imagens e presenças, sentir-se representado.

A campanha teve como peça principal um cartaz ilustrado com fotos dos professores negros e informações do departamento em que atuam. Ao lado a mensagem com a pergunta “quantos professores negros você tem?”, acompanhada da *hashtag* “#nãoécoincidência”, conforme exemplificamos nas figuras 1 a 4:

Figura 1 – Cartaz da campanha institucional da UFJF



Fonte: UFJF (2016).

Figura 2 – Cartazes da campanha institucional da UFJF



Fonte: UFJF (2016).

A divulgação da campanha na internet produziu grande impacto midiático, sendo replicada em diversos veículos. A campanha foi realizada pelos alunos da universidade, que espalharam cartazes em todos os *campi* da cidade e na Zona da Mata Mineira. Essa é a segunda campanha que problematiza a questão racial no universo acadêmico. Na primeira, os alunos tiraram fotos de si mesmos com frases relacionadas ao preconceito. O que se percebe é que a assinatura profissional da segunda campanha concede certa aura de respeitabilidade que uma campanha com cartazes escritos à mão não consegue provocar.

Figura 3 – Cartaz da campanha institucional da UFJF



Fonte: UFJF (2016).

Figura 4 – Cartaz da campanha institucional da UFJF



Fonte: UFJF (2016).

Os negros organizados, desde os tempos dos quilombos, sempre tiveram discernimento de que essa luta seria muito longa e solitária e, por isso, desde então nunca deixaram de renovar seus pares. Dessa forma, os movimentos sociais negros nunca deixaram de nortear suas bandeiras de luta a partir da educação. Se hoje as

cotas se apresentam como uma medida antirracista, é porque retratam a cultura racista brasileira com mais veemência que no período pré-cotas, por deixar óbvio que se inverte o significado da condição de índio e negro. Esses povos saem da condição de discriminados e excluídos historicamente de todos os recursos e espaços de poder, convertendo-se em sujeitos de direitos, beneficiários de vagas de estudo ou trabalho nas universidades federais do país.

Na análise que faz dos militantes do movimento negro e intelectuais, Sales Santos (2011) afirma que, influenciados direta ou indiretamente pelos movimentos sociais negros para não aceitarem o racismo, a discriminação e o preconceito raciais e, consequentemente, as desigualdades raciais, esses intelectuais negros vão se associar, interagir com o conhecimento científico, produzindo um *ethos acadêmico ativo* em suas pesquisas, estudos, ações, em conjunto com suas atividades profissionais como professores e professoras universitários. Além disso, compreendem que esse procedimento beneficiará negros e não negros a continuarem pesquisando com a mesma conduta de seriedade temas como racismo, preconceito, discriminação, desigualdades raciais e suas consequências a partir de um ponto de vista contra-hegemônico, recusando a colonização intelectual eurocêntrica.

## CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR

A compreensão de que necessitamos de uma educação antirracista exige do pesquisador que explice caminhos, mecanismos e razões para se afirmar que a educação produzida até aqui tem um viés racista. Embora esse assunto pareça esgotado, porque é frequentemente debatido nos meios de comunicação de massa, visto que já se tornou um lugar comum nas discussões – desde as mais sérias e elevadas, até as mais banais – tornam o racismo e a educação racista, assim como o *ethos* nacional racializado temas muito perigosos. Os riscos consistem em, por um lado, tratar como temas dados, portanto, esgotados; por outro lado, como bandeiras de um setor específico da sociedade e que, por isso, não interessam à sociedade brasileira.

Para adentrar ao tema de uma educação antirracista no ensino superior atentamos para essas tendências de que tratamos, cuidando para não incorrer em nenhuma delas. Compreendemos a educação antirracista como uma necessidade nacional, não setorizada; compreendemos-la como um assunto da última hora, nem um pouco esgotado.

Embora muito se discuta sobre o racismo e a colonização, compreendemos também que o espaço acadêmico é privilegiado no sentido de trazer à luz temas que se pensam – e talvez se queiram – esgotados, mas estão longe de um consenso. Entendemos que se a agenda de políticas públicas e políticas afirmativas ainda precisa se preocupar com denúncias semelhantes àquelas que se praticavam nos anos 1950 com o saudoso Teatro Experimental do Negro (TEN) e com a atuação militante e incansável de Abdias do Nascimento, quando a Lei Afonso Arinos já existia, mas para nada servia, é porque pouco mudou daquele momento até agora. Por tais motivos, retomaremos os conceitos de colonialidade e racismo (à moda brasileira, que é bem peculiar), importantes para introduzir a educação antirracista que defendemos.

## 2.1 A colonialidade

A classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça está entre os eixos fundamentais de um padrão de poder mundial de dominação baseado na racionalidade eurocêntrica, expressa na experiência colonial que constituiu a América. Conforme Quijano (2005), a matriz desse padrão tem origem colonial e é mais duradoura e estável que o colonialismo. Trata-se de um elemento fundante da colonialidade hegemônica.

A constituição da América e do capitalismo, tendo a classificação social da população mundial baseada em raça, se constituiu hegemônica por razões etnocêntricas, assumidas pelos colonizadores como um elemento crucial para a forma de dominação que a conquista exigia. Dessa forma, para Quijano (2005), a América inaugura no mundo o espaço/tempo onde é moldada a primeira identidade moderna, pois essa codificação tem como base as diferentes estruturas biológicas e de cor da pele, fatores que hierarquizaram os conquistadores e os conquistados em superiores e inferiores, produzindo novas identidades sociais como “índios”, “negros” e “mestiços”, e redefinindo outras como “europeu”, “português” e “espanhol”. Assim, é na América que essa ideia moderna de raça se legitima, tendo como referência as diferenças fenotípicas e biológicas.

A classificação racial e por gênero transformou-se em um instrumento de dominação social, com caráter universal, isto é, o mais poderoso no mundo, naturalizando a visão europeia de inferiorizar os povos com base no aspecto fenotípico, na desqualificação de descobertas mentais, culturais, sociais, conduzindo os povos dominados a uma perspectiva eurocêntrica de conhecimento e convencendo os dominadores de seu poder hegemônico absoluto. Quijano (2005, p. 228) afirma que “na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade a relações de dominação impostas pela conquista.”; assim, a conotação racial deu forma à divisão das classes sociais na qual os povos foram hierarquizados, sendo que a América constituiu uma espécie de laboratório colonial da dominação a ser replicada para o mundo. A dominação demarcada por hierarquias se associou diretamente às formas de controle do trabalho, dos recursos e dos produtos, atendendo às necessidades do mercado capitalista mundial eurocentrado.

Assim, a nova estrutura global de controle de trabalho, o capitalismo, se alicerçou com base nessas novas identidades sociais, associando os elementos “raça” e “divisão de trabalho” e impondo um sistema em que o trabalho obedecia à constituição racial. Quijano (2005) afirma que na América os índios foram confinados na estrutura da servidão e os negros reduzidos à escravidão. Os colonizadores portugueses e espanhóis podiam receber salários e atuar em áreas como comércio, artesanato, agricultura e, quando “nobres”, nos escalões da administração colonial. Uma nova ordem econômica se organizava na hierarquia das cores: brancos, índios, negros, de modo que o capitalismo colonial moderno legitimou e inaugurou a distribuição racista do trabalho, ao longo do período colonial. Conforme expõe Quijano (2005, p. 230), “uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem sucedido.”

As formas de controle do trabalho nas quais as atividades não são pagas, escravidão e servidão, desenvolveram entre os europeus a presunção de que o trabalho pago é um privilégio de brancos. O controle de trabalho na forma da colonialidade definiu a geografia social do capitalismo, onde a Europa e o europeu se constituíram como o centro do capitalismo no mundo. Nessa condição de centro do capitalismo mundial, a Europa impôs também seu padrão específico de poder, suas formas de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente o intelectual. Essa atuação hegemônica se deu também no controle de todas as formas de subjetividade, em especial nas formas do conhecimento ou de sua produção. Para chegar nesse domínio total, os europeus: 1) desalojaram em suas colônias as populações mais aptas para objetivos capitalistas; 2) reprimiram as formas de produção do conhecimento dos colonizados, como os padrões de produção de sentidos, o universo simbólico, expressão e objetivação da subjetividade. A repressão nesse campo, segundo Quijano (2005, p. 233), “foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura”; 3) coagiram os colonizados a aprender a sua cultura, religião, subjetividade e, sobretudo, a língua, tecnologia para marcar sua dominação. O caráter etnocêntrico de imposição dos valores europeus funcionou como uma forma de controle e inferiorização dos índios e dos negros; atribuídos como valores “novos” e como os mais avançados da espécie humana, os valores eurocêntricos foram impostos como verdades.

O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder. (QUIJANO, 2005, p. 234)

No entanto, no fim do século XVIII e durante todo o século XIX, a resistência intelectual latino-americana se fez presente com toda sua força, somada às agitações e ideias que emergiram nos territórios colonizados que, paulatinamente, tornaram-se independentes. Vinculados ao debate sobre modernização, desenvolvimento e subdesenvolvimento que se firmou no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, sustentaram que a modernidade não significava necessariamente a ocidentalização das sociedades não europeias, mas que ela se constituiria como um fenômeno inerente a todas as culturas. Se modernidade poderia significar avanço, racionalidade científica, secularismo ou novidade, é forçoso admitir que se trata de um fenômeno possível em todas as culturas e em todos os tempos, tal como pensa Quijano (2005, p. 235): “a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-européias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana.”

O processo de modernidade em sua racionalidade, produziu o eurocentrismo, que é o modo concreto de pensar e produzir conhecimento a partir do padrão colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Então, o eurocentrismo é uma perspectiva de conhecimento que nasceu associada ao pensamento burguês europeu. Sua elaboração sistemática foi maturada na Europa Ocidental, antes e durante o século XVII; nos séculos seguintes, tomou porte hegemônico, produzindo domínio da Europa burguesa. O eurocentrismo, enquanto categoria cognoscitiva europeia e, em particular, europeia ocidental não se traduz de forma uníssona em todos os tempos e na forma de pensamento dos europeus, mas em uma “perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo.” (QUIJANO, 2005, p. 239)

Na versão eurocêntrica da modernidade, para se chegar à categoria de “civilizado”, passa-se pelo estado de natureza, a partir de uma perspectiva evolucionista da história humana. Esse juízo de valor se associou à classificação racial da população do mundo que cunhou o etnocentrismo; inseparáveis, a visão eurocêntrica e o etnocentrismo fizeram que se autoproduzissem como civilização, de modo que o colonizado, inferiorizado e subjugado, compreendesse aquele modelo imposto como o único possível para ascender como ser civilizado. Dessa maneira, algumas raças, no pensamento europeu, são condenadas como “inferiores” por não serem sujeitos “racionais”. Essa perspectiva eurocêntrica considera ainda esses “corpos” como objeto de estudo, por estarem mais próximos da natureza, e os converte em domináveis e exploráveis para ser suporte do capitalismo que os levaria à ascensão e os tornaria uma “civilização”.

Durante o século XVIII, esse novo dualismo radical foi amalgamado com as ideias mitificadas de “progresso” e de um estado de natureza na trajetória humana, os mitos fundacionais da versão eurocentrista da modernidade. Isso deu vazão à peculiar perspectiva histórica dualista/evolucionista. Assim todos os não-europeus puderam ser considerados, de um lado, como pré-europeus e ao mesmo tempo dispostos em certa sequência histórica e contínua do primitivo ao civilizado, do irracional ao racional, do tradicional ao moderno, do mágico-mítico ao científico. Em outras palavras, do não europeu/pré-europeu a algo que com o tempo se europeizará ou “modernizará”. (QUIJANO, 2005, p. 244)

Na perspectiva eurocêntrica de conhecimento, a experiência na América se apresentou de forma diferente, até pelo modo cultural de cada um dos colonizadores: os espanhóis e os portugueses primeiro, mais tarde, os ingleses, que (re)produziram, de formas distintas, seu colonialismo e colonialidade. Parafraseando Shakespeare e a tensão de Caliban, Quijano (2005) afirma que se a América Latina se postasse frente ao espelho do conhecimento com base no eurocentrismo, refletiria uma imagem parcial e distorcida, porque possuiu muitos e importantes traços históricos materiais e intersubjetivos dos europeus, mas, mesmo assim, é profundamente distinta da Europa, ou do Próspero shakespeariano<sup>14</sup>. Dessa maneira, seguimos sendo o que não somos, o que vai resultar na dificuldade de identificarmos nossos reais problemas.

---

<sup>14</sup> Referência à peça teatral *A Tempestade*, de William Shakespeare, escrita entre 1610 e 1611 e que pode ser considerada uma análise arguta de um processo que ainda estava em desenvolvimento, mas que já apresentava as tensões coloniais encarnadas em Caliban e Próspero.

Essa contribuição crítica sobre a colonialidade leva à compreensão do quanto é difícil para sociedade brasileira identificar o racismo como prática cotidiana contra os povos indígenas e negros. O racismo opera com as contribuições do eurocentrismo e do capitalismo contra a sociedade brasileira. Entender o racismo nas suas entradas nos possibilitará descolonizar essa prática.

## 2.2 O racismo à brasileira

Os temas das relações raciais e das políticas de ações afirmativas para inclusão de negros e indígenas em todos os níveis de ensino, são as marcas mais fortes no debate sobre a educação brasileira na última década. Voltadas a reparar as desigualdades sofridas por esses povos, as ações afirmativas têm como objetivo dar o acesso ao direito social da educação que historicamente foi negado a essa grande parcela da sociedade. Ao trazer esse debate para cenário da educação, com vistas à implementação de políticas públicas, a sociedade brasileira é obrigada a pensar sobre os preconceitos, racismos historicamente praticados contra esses povos e a repensar sua postura no combate às desigualdades.

A falta de representação desses povos nos diversos níveis de ensino constituiu um importante indicativo da necessidade de reformulação de políticas de acesso e permanência nas instituições públicas de ensino. Dessa forma, é necessário debater alguns aspectos que consideramos importantes sobre questão racial e políticas públicas de ações afirmativas, como a Lei nº 10.639/2003, apesar de tudo quanto já foi dito por pesquisadores da temática, pois a consideramos importante para dialogar com o nosso propósito que é debater a educação antirracista. Os conceitos “raça” e “racismo” também merecem destaque, assim como a “colonialidade”, a “descolonização” e a “cosmologia africana”.

Para contemplar esse debate, consideramos importante pontuar que nossas escolhas sobre o tema desta tese, o racismo, assim como a escolha dos autores e a reflexão dos textos estão dentro de uma perspectiva teórica e política não apenas em defesa das ações afirmativas, mas do comprometimento pessoal da pesquisadora, professora negra, que atua no ensino superior desde 1992, interpretando a questão das desigualdades e da diversidade enquanto aspectos marcantes da sociedade brasileira.

Debater o tema das relações raciais é uma tarefa complexa e o racismo é seu nervo exposto. Não é possível estudar das relações raciais no Brasil sem trazer para esse campo o entendimento do que seja o racismo e de como se formou e se “comporta” em nosso país. Para tanto, iniciamos entendendo o formato do colonialismo imposto à América do Sul. Entre os seus muitos significados, o racismo impõe a “crença” da existência de superioridade e inferioridade entre as raças e pode ser interpretado como um “sistema de desigualdade de oportunidades, inscritas na estrutura de uma sociedade, que podem ser verificadas apenas estatisticamente através da estrutura de desigualdades raciais, seja na educação, na saúde, no emprego, na renda.” (GUIMARÃES, 2005, p. 18). Da forma como o racismo se apresenta nos tempos atuais - a diferença racial e biológica - constitui um fenômeno relativamente novo. outrora, se baseava em aspectos religiosos, políticos, de nacionalidade e de linguagem, mas não fenotípico tal como se firmou entre nós. (SANT'ANA, 2005)

Quando vamos à origem do racismo, localizamos essa prática fundamentada, no século XV, na Europa, interpretada de maneira enviesada a partir das ideias do filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C), que defendia que alguns homens nasciam fortes e por isso destinados aos trabalhos pesados, enquanto outros nasciam fisicamente débeis e com dotes artísticos para realizar grandes feitos filosóficos. Segundo Sant'Ana (2005), essa argumentação teria auxiliado a justificar a escravidão contra indígenas e negros.

Cícero (106-43 a.C), outro filósofo, mas da Roma antiga, apresentava entendimento diferente de Aristóteles: partia da hipótese de que a capacidade de aprendizagem dos homens os igualava e que a diferença estaria no nível de conhecimento de cada um, não havendo uma raça. E aqueles que não eram guiados pela razão, não chegavam à excelência.

Essas doutrinas foram absorvidas e defendidas, na Idade Média, por intelectuais ligados à Igreja Católica Romana. A elas acrescentar-se-iam as ideias de superioridade e inferioridade de algumas raças, o que resultaria nas ideias que fundamentam o racismo moderno. Mesmo tendo perdido, nos séculos seguintes, sua validade doutrinária e/ou científica, muitas dessas teses deixaram marcas profundas

e persistentes nos comportamentos, e nas relações e são acionadas na medida de sua conveniência, para validar as práticas de discriminação, preconceito e racismo.

Fica explícito que a lógica da escravidão beneficiou aqueles interessados em “justificar a escravidão do negro e do índio, mas também nas camadas populares, que de uma maneira ou de outra se beneficiavam com a suposta inferioridade do negro e do índio, transformados em escravos.” (SANT’ANA, 2005, p. 48). Evidencia-se que a marca desse racismo contra os negros ainda repercute, já que esses preconceitos sobrevivem às gerações. Até hoje a discriminação e o preconceito criam raízes fortes no imaginário popular, haja vista a quantidade de denúncias realizadas nos últimos anos por professores negros em seu ambiente de trabalho, como demonstram os exemplos abaixo, publicado no Portal Geledés<sup>15</sup> (2015),

Professor do curso de jornalismo da Unesp de Bauru (a 329 km de SP) e militante do movimento negro, Juarez Tadeu de Paula Xavier, 55, foi um dos alvos das ofensas racistas escritas num banheiro masculino da universidade. As inscrições diziam: “Unesp cheia de macacos fedidos”, “Juarez macaco” e “Negras fedem”. A instituição investiga a ação e lançará campanha em sua rádio contra a discriminação racial.

Sou militante do movimento negro, por isso não me coloco como vítima. Nos espaços políticos, sempre enfrentei a questão racial, mas é a primeira vez que vejo “Juarez macaco” escrito na parede. [...] Nasci na Vila Mazzei, na zona norte de São Paulo, onde comecei a trabalhar aos oito anos numa banca de jornal. O dono exigia que a gente lesse. Me lembro de ter visto uma reportagem sobre os Black Panthers [Panteras Negras] na revista “Realidade”.

Após a pichação, a gente decidiu realizar uma ação administrativa e pedagógica e outra legal. Na primeira, foi montada uma comissão para poder fazer uma apuração e um debate. Do ponto de vista legal, o objetivo é fazer um boletim de ocorrência. Vai ser difícil descobrir o autor, mas queremos que ele compreenda que cometeu um crime e, portanto vai passar por um processo de averiguação e punição. (GELEDÉS, 2015b)

Dona de 145 anos de história, a **Universidade Presbiteriana Mackenzie**, em São Paulo, se viu envolta em mais um episódio de racismo. Nesta terça-feira (6), uma pichação em um dos banheiros da Faculdade de Direito da instituição trazia os seguintes dizeres: “**Lugar de negro não é no Mackenzie. É no presídio**”.

O caso foi denunciado por alunos nas redes sociais e logo viralizou. A estudante **Tamires Gomes Sampaio**, diretora do **Centro Acadêmico João Mendes Jr.**, do curso de Direito da Mackenzie, e

<sup>15</sup> PORTAL GELEDÉS: **GELEDÉS Instituto da Mulher Negra** fundada em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismovigentes na sociedade brasileira (GELEDÉS, 2016)

segunda vice-presidente da **União Nacional dos Estudantes (UNE)**, lamentou que o ato criminoso e racista represente aquilo “que passa na cabeça de muitos que permeiam pelo Mack”.

A assessoria de imprensa da Mackenzie informou que **o episódio “está sendo apurado”** e que mais informações serão prestadas oportunamente. A diretoria da Faculdade de Direito da universidade soltou uma nota, em que repudia “qualquer ato, ação ou manifestação de cunho racista”.

Esse episódio não é o primeiro de cunho racista envolvendo a Universidade Mackenzie. Em 2011, um professor denunciou uma estudante por racismo na instituição. Mais recentemente, em agosto de 2015, uma outra pichação em um banheiro dizia que “o Mack não deveria aceitar nem negros e nem nordestinos.” (GELEDÉS, 2015a, grifo do autor)

Essas ilustrações, embora pareçam repetitivas e exaustivas, comprovam o quanto o racismo, como ideologia e fruto de um pensamento eurocêntrico que se impôs na América, Ásia e África, e por se repetir exaustivamente na prática cotidiana, precisa ser debatido também à exaustão. Esse êxito com a escravidão negra durante a revolução industrial adquiriu *status* científico, sobretudo a partir da publicação da obra de Charles Darwin<sup>16</sup> que, também interpretada de maneira enviesada e conforme os interesses eurocêntricos, determinou que a hierarquização entre as raças era um fator biológico, portanto comprovável pelo método teórico-experimental. Nascia o *darwinismo social*, fundamentando o “racismo [como] uma prática difundida diariamente, [que] tornou-se onipresente e forte” (SANT’ANA, 2005, p. 49).

No entendimento de Beato (1998), o racismo é uma teoria que, por princípio, hierarquiza as raças em inferiores e superiores, somando-se a isso a ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas de uma pessoa com certos traços de personalidade, cultura e inteligência. Sant’Ana (2005), aprofundando sua análise sobre racismo, afirma que a palavra “raça” pode ter o significado explicado de dois modos, a considerar significado e origem: uma fala da origem italiana que significa “família” ou “grupo de pessoas”; a outra é árabe, significando “origem” ou “descendência”.

Durante certo período, os movimentos sociais negros reconheciam como equivocado o uso do conceito “raça” por compreendê-lo apenas do ponto de vista

---

<sup>16</sup> No original: *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or The Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*, publicado em 1859; a tradução no Brasil é conhecida simplesmente como “A Origem das Espécies”.

biológico. Com o avanço do debate sobre racismo, esse termo ainda era considerado equivocado, porque interfere nas relações sociais e continua a promover a manutenção da desigualdade.

Durante os anos 1970, no Brasil e na América Latina, os estudos sobre relações raciais evidenciavam duas vertentes distintas: uma associação entre “raça” e posição social; e outra entre “raça” e classe social. Tais entendimentos levaram à síntese de

que havia no Brasil uma identidade social construída em torno da noção de raça. A categoria de pertença social era não a “raça”, mas, ao contrário a “cor”. Esta era pensada e utilizada pelos brasileiros como evidencia natural, objetiva e irrefutável, conquanto fosse, na verdade, no dizer de Donald Pierson “mais que simples cor, isto é, mais que pigmentação, [indicasse] em primeiro lugar, [a presença] de um certo número de outras características físicas: tipo de cabelo (talvez o mais importante), assim como os traços fisionômicos. (GUIMARÃES, 2005, p. 22)

Ao estudar alguns aspectos do racismo brasileiro, Guimarães (2005) conclui que ele se apresenta como discriminação e preconceito raciais. Discriminação racial é entendida como tratamento desigual dado as pessoas baseado na raça, restringindo o outro no ambiente social, no seu legal e amplo direito constitucional à isonomia de tratamento. Já o conceito de preconceito racial é o considerado a expressão verbal por meio de ofensas. Identifica também que o crime racial mais recorrente no Brasil é aceitação ampla do desrespeito aos direitos individuais dos negros. Na pesquisa realizada, Guimarães (2005, p. 20) nota que, nos registros das delegacias, os crimes que prevalecem “não é a discriminação, a qual envolve tratamento desigual e, portanto, a quebra do preconceito constitucional de isonomia de direitos, mas sim o preconceito expresso verbalmente, o qual é considerado conduta ofensiva à honra da pessoa.”

Uma das formas de combater o racismo é a publicização e a denúncia de seus crimes. O aumento no volume de registros, associados à publicação nos veículos de comunicação, demonstra o sinal de novos tempos. Essas matérias aumentaram “numa proporção seis vezes maior que há duas décadas atrás. [...] De fato, a permanência dessa ordem ‘estamental’ tem sido questionada pela crescente organização dos grupos excluídos.” (GUIMARÃES, 2005, p. 26). Essa luta por mais

democracia, inclusão e respeito aos direitos universais dos indivíduos tem sido protagonizada pelos movimentos sociais negros desde o processo de escravização.

Segundo Lopes (2005), quando lançamos um olhar mais atento sobre a realidade do brasileiro, não entendemos como uma a sociedade multirracial e pluriétnica quer “fazer de conta” que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem. Mas é latente que, todos os dias, manifestações racistas são detectadas nos comportamentos, quer de forma “inocente”, quer de forma inconsciente, quer de maneira escancarada.

Alguns pesquisadores da temática e os movimentos sociais negros apresentam reflexões e críticas ao diagnóstico de que o país é uma democracia racial. Esse conceito, atribuído ao sociólogo Gilberto Freyre e à sua obra “Casa Grande e Senzala”, publicada em 1930, em muito atrapalhou e atrapalha uma análise mais profunda sobre o racismo brasileiro, pois inibiu, mascarou e produziu uma ausência de conflitos raciais que pudessem estabelecer a necessidade de uma luta contra o racismo. Mesmo com o *escravismo criminoso* como define Cunha Jr. (2005), não houve diretamente o entrechoque de castas. Nas palavras de outro pensador, “nossa racismo é, utilizando uma palavra bem conhecida, sutil. Ele é velado. Pelo fato de ser sutil e velado isso não quer dizer que faça menos vítimas do que aquele que é aberto. Faz vítima de qualquer maneira.”. (MUNANGA, 2011, p. 18)

Evidente que existe racismo no Brasil, que sua prática é velada e acontece diariamente. A grande diferença entre o racismo praticado aqui em relação a alguns países, como África do Sul e Estados Unidos da América, é que essas sociedades assumiram a sua existência. Na África do Sul, a adoção do *apartheid*<sup>17</sup> estabeleceu que o racismo era uma prática contra a maioria negra. Ou como nos EUA, onde houve a restrição de direitos aos negros. Nessas duas sociedades, a luta contra o racismo é mais incisiva e sincera, diferente do Brasil, onde a sociedade pratica o racismo e diz não ser racista. Não se combate um inimigo sem “cara”. A luta contra o racismo, não tendo um opressor concreto, fica mais difícil, como explica o professor Munanga (2012):

---

<sup>17</sup> Regime de segregação racial adotada por diversos governos (1948 a 1994), formado e mantido pelas minorias brancas.

Nos EUA era mais fácil porque começava pelas leis. A primeira reivindicação: o fim das leis racistas. Depois, se luta para implementar políticas públicas que busquem a promoção da igualdade racial. Aqui é mais difícil, porque não tinha lei nem pra discriminar, nem pra proteger. As leis pra proteger estão na nova Constituição que diz que o racismo é um crime inafiançável. Antes disso tinha a lei Afonso Arinos, de 1951. De acordo com essa lei, a prática do racismo não era um crime, era uma contravenção. A população negra e indígena viveu muito tempo sem leis nem para discriminar nem para proteger.

Possivelmente, tenha sido essa uma das razões para que pesquisas sobre a temática racial enfrentem tantas dificuldades para sua realização. Como propor estudos sobre racismo se ele não existe? Guimarães (2005, p. 21) explica que é “[...] tanta dificuldade em reconhecer, ainda quando tropeçando persistentemente sobre preconceito e discriminações.”, daí o fato de adentrarmos o século XXI com pendências históricas em relação aos povos que foram, até bem pouco tempo, considerados *minorias*.

Já que os estudos apontam que o racismo contra negros e indígenas é um fato concreto e que as políticas públicas vêm possibilitando esse debate antirracista, cabe, desse momento histórico em diante, o desenvolvimento de ações que ajudem a eliminar essa prática da sociedade brasileira. A educação, como direito social, é a forma mais propícia para colocar uma sociedade em contato com suas questões raciais e sinalizar com transformação de atitude, como é o caso da Lei nº 10.639/2003.

## 2.3 A educação das relações étnico-raciais e a luta antirracista no ensino superior

O despreparo educacional para entender o racismo na sua devida proporção consagra a ideia de que a sociedade brasileira vive em uma democracia racial. O mito de democracia racial, difundido pela educação eurocêntrica, desde o Brasil colônia até os dias atuais, ilude a todos ao impor o pensamento etnocêntrico de que existam raças superiores e inferiores, moldando a forma de lidar com a diversidade étnica e racial, em especial com os povos indígenas e negros.

Na história do Brasil vamos encontrar essa postura e pensamento etnocêntrico dos portugueses desde os primeiros contatos que fizeram com povos

indígenas, que por considerá-los seres humanos atrasados culturalmente, impuseram uma relação de servidão e escravidão, a ponto de naturalizarem esses sistemas por mais de quatrocentos anos. Como cita Cunha Jr. (2005),

Escravidão é um crime perante a humanidade. Mas, tal condenação deste sistema criminoso de produção só foi conseguida recentemente. Embora as consciências tenham confessado a culpa criminosa e se declarado envergonhadas pelos crimes, medidas práticas de indenização e reparação dos povos prejudicados ainda não foram realizadas. (CUNHA JR., 2005, p. 250)

A escravidão criminosa, praticada pelos colonizadores, como diz Cunha Jr. (2007), é a responsável direta pelo fortalecimento do racismo contra os povos indígenas e negros e a sua continuidade tão perversa. A forma como os colonizadores registraram e invisibilizaram a participação dos povos indígenas e negros nos relatos históricos sobre o Brasil faz parecer que: os negros e os indígenas estavam de acordo com a escravização e servidão imposta e por isso não se opuseram, não reagiram e nem teriam criado formas de resistências e que esses povos, por não terem cultura, se permitiram “educar” nos modos de vida e racionalidade europeia. Essa suposta falta de racionalidade permaneceria até hoje nas condições sociais e econômicas em que estão esses povos na América e na África. Com tantos falsos registros, equívocos e mentiras vingou um racismo sem precedentes contra esses povos, suas culturas e identidades.

A história aponta para a necessidade de a sociedade brasileira compreender que a ideia de democracia racial por aqui é uma utopia, no sentido literal da palavra, pois até hoje o pensamento eurocêntrico estimula a visão errônea de que não existe racismo por parte de brancos contra negros e indígenas. A intolerância à igualdade racial ainda teima em sobreviver e, por isso, iniciamos o século XXI com o acolhimento por parte do Estado brasileiro, de antigas reivindicações desses povos indígenas e negros que se transformarão em dispositivos legais, a fim de garantir direitos coletivos e individuais: a aprovação da Lei nº 10.639/ 2003. E ao longo da mesma década, assistimos outras reivindicações se transformando em ações afirmativas, como é o caso das cotas para acesso às universidades públicas de alunos e, mais recentemente, de servidores públicos, como os docentes.

A educação, nesse sentido, se apresenta como uma das vias que vai possibilitar aos brasileiros entenderem a história cultural desses povos e, com isso,

passar a valorizar e reconhecer suas identidades culturais (GONÇALVES E SILVA, 2004). Para o ensino superior, a legislação específica que impõe que as instituições de ensino devam manter nos currículos de seus cursos disciplinas com conteúdos que abordem a história e cultura afro-brasileira e africana, quando for o caso das licenciaturas, da pedagogia e da formação de professores, e para os demais cursos a necessidade de realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação para as relações étnico-raciais, estabelecendo, conforme cita Gonçalves e Silva (2007), que, ao se avaliar os cursos do ensino superior, esses quesitos serão observados.

As orientações dadas pelo Parecer CNE/CP 003/2004, que introduz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, também devem ser observadas em todos os níveis de ensino; no entanto, analisaremos o documento conforme o objeto dessa pesquisa - o ensino superior - para contextualizar a importância e forma de abordagem da Lei nº 10.639/2003, de modo que esses dispositivos possam trazer ao debate os conceitos racismo, colonialismo, descolonização, decolonialidade e cosmologia africana.

### 2.3.1 A educação das relações étnico-raciais no ensino superior

Passada mais de uma década da aprovação da Lei nº 10.639/2003, podemos afirmar que a temática das ações afirmativas, para inclusão das questões específicas de negros na educação, centralizou o debate do ponto de vista das políticas públicas de inclusão social desse período, no Brasil. Essa Lei, que tem como objetivo reparar danos causados às populações negras pelas discriminações sofridas, alterou a forma de conceber educação, pois tornou obrigatória a inclusão, nos currículos de todos os níveis de ensino, de novos conteúdos, formas e entendimentos sobre o que vinha sendo ensinado sobre a cultura desses contingentes étnicos, uma vez que a forma tradicional de ensino reafirmava preconceitos, discriminações e racismos contra esses povos.

A Lei nº 10.639/2003 foi ampliada para abranger a história e a cultura dos povos indígenas no ano de 2008, quando foi alterado o artigo 26-A, no qual ficou definido que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, públicos

e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena", dando origem à Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que mesmo não sendo o que pleiteavam os indígenas para educação, com criação dessa lei, a história dos povos indígenas passa a ser contada de forma a desconstruir sua invisibilidade e a ideia de um índio inocente, genérico e incapaz, fazendo com que esses estudos suscitem diálogos, aprofundem e que produzam novas e diferentes formas de interação, particularmente a partir da inserção de indígenas nas universidades, por meio sistema de cotas, produzindo visibilidade e valorização cultural.

Mesmo sendo tema central do debate educacional da década, e tendo suscitado tanto embate político, a implantação da legislação das ações afirmativas ainda esbarra em muitas dificuldades, entre elas a de formação dos profissionais da área de educação e, especialmente, a dos docentes, pois a maioria não teve acesso a esses conteúdos na graduação ou mesmo na pós-graduação. Compreendemos que apenas com uma formação específica esses professores poderiam atuar com as temáticas da história da cultura afro-brasileira e africana, para promoverem ações de combate ao racismo no ambiente escolar. Uma vez que se tem *déficit* de formação docente para atuar com educação das relações étnico-raciais, as teorias racistas e eurocêntricas são novamente reproduzidas, inviabilizando trajetórias de sucesso escolar de muitos alunos (as) negros (as). Para Munanga (2005, p. 15), essa falta de formação se deve a que

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.

Alguns pesquisadores da temática educação das relações étnico-raciais já constataram que, entre outras dificuldades para a implantação da Lei 10.639/2003, encontramos a valorização exacerbada dada ao ensino da cultura europeia, silenciando as culturas indígenas e africanas. Notamos brasileiros, descendentes de europeus na defesa da manutenção dos privilégios dos brancos em uma sociedade mestiça, colocando a branquitude como norma inquestionável e a visão eurocêntrica

como única. Para a relatora dessa Lei, Gonçalves e Silva (2007), a educação das relações étnico-raciais deve romper com sentimentos de superioridade e inferioridade, fortalecendo as identidades e os direitos para que homens e mulheres combatam racismos, preconceitos e discriminações de todo tipo.

A aprovação da Lei nº 10.639/2003 trouxe para a cena brasileira o debate sobre a prática do racismo desenvolvida pela sociedade brasileira, até então protegido pela ideia mítica do Brasil ser uma nação democrática racialmente, conforme defendeu Freyre (2003). No entanto, vozes de diversos segmentos como juristas, educadores, deputados federais (Ester Grossi, Ben Hur) e pesquisadores das ciências humanas e sociais legitimaram a importância e a necessidade de política educacional de ações afirmativas, fazendo coro com as solicitações dos movimentos negros e outros movimentos sociais.

Essa Lei, que é parte de um conjunto de ações afirmativas, está impactando a educação pela via das políticas curriculares em todos os níveis de ensino; ela vem mudando a vida de muitos brasileiros, independentemente de estar ou não no sistema educacional, a considerar que a população negra, representada pelos movimentos negros, apresenta motivações e solicitações de políticas públicas ao Estado brasileiro para fins de reparação aos racismos cometidos contra os negros. A via da educação se apresenta como a mais eficaz, além de se apresentar como um direito social. Como explica o professor Cunha Jr. (2005, p. 251),

os movimentos negros insistiram por mais de um século para que se realizasse a devida incorporação das histórias e das culturas dos africanos e dos afro-descendentes ao ensino da história geral da humanidade e à História do Brasil, sem, contudo, lograrmos sucesso até o ano de 2003.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de história e da cultura africanas e afro-brasileiros, que tem como alvo tratar da relação de racismo no espaço escolar e produzir novas formas de tratamento para os negros no âmbito social. Na justificativa para proposição dessa Lei, vamos encontrar a necessidade de implantação de novos valores por meio de disciplinas e conteúdos que têm como objetivo dar visibilidade à cultura negra, em resposta ao escravismo criminoso produzido contra os negros fundadores deste país. Ela dá voz à população negra, que poderá aprender e contar a história de sua cultura, de modo

que esses conteúdos possam disseminar entre nós a história real de africanos e afro-brasileiros, uma vez que o que aprendemos até o momento recente só reafirmava uma prática racista, que impedia o reconhecimento da contribuição dos africanos na formação da cultura brasileira. Para discutir a Educação e, em especial, os negros na educação, faz-se necessário entender o racismo produzido contra esse povo, porque o Brasil é “consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos trazidos à força, como cativos, capturados em diferentes regiões da África, e em diferentes épocas.” (CUNHA, 2005, p. 249)

A Lei nº 10.639/2003, além de favorecer o debate sobre o racismo brasileiro, impacta positivamente na promoção de outras ações afirmativas, como o acesso ao ensino superior, e a criação de universidades específicas, como é o caso da UNILAB, e a adoção de cota para concursos públicos.

### 2.3.2 Histórico da Lei nº 10.639/2003

A Lei nº 10.639/2003 foi criada para responder às antigas reivindicações dos Movimentos Negros, e tem como marco legal a Lei de Diretrizes Básicas (Lei nº 9.394/96), quando altera seus artigos 26-A e 79-B, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira nos níveis de ensino fundamental e médio das redes pública e particular do país. O parágrafo primeiro, do artigo 26, estabelece que

incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. (BRASIL, 1996).

E, na sequência, o segundo parágrafo determina que “os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 1996). A alteração do artigo 79-B inclui a data de 20 de novembro no calendário escolar, como “Dia Nacional da Consciência Negra”, data da morte de Zumbi dos Palmares, alterando definitivamente o reconhecimento histórico até então atribuído ao 13 de maio, dia da abolição da escravidão, que não é um dia reconhecido no calendário de lutas do movimento negro, mas o dia da

vergonha branca. Essas alterações tiveram ampliadas seu o entendimento quando o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao estabelecerem que

a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. (GONÇALVES E SILVA, 2007, p. 490)

Como parte de uma política educacional, essa ação afirmativa atinge o ensino de história que em sua trajetória sempre apresentou a versão colonial das relações raciais, que se pautou em valorizar a cultura europeia em detrimento da cultura africana e afro-brasileira. Dessa forma, ao reparar erros históricos, essa lei vai ajudar a criar “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (GONÇALVES E SILVA, 2007, p. 491)

Sabemos que o caminho para chegar à aprovação dessa Lei não se iniciou com o século que acabou de chegar, e que o percurso para mudança no currículo escolar com vista à educação das relações raciais, começou pelo menos vinte anos antes como podemos ver no Quadro 2, que apresenta conteúdo produzido por Rocha e Silva (2013, p. 64):

Quadro 2 – Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira

ANO	PODERES: Legislativo e Executivo	PROJETOS Lei/PL	RESULTADO
1983/86	Abdias Nascimento – Deputado Federal/RJ	1.332/83	Aprovado de forma unânime. Arquivado em 1989.
1987/90	Paulo Paim – Deputado Federal/RS	-----	Não aprovado e arquivado.
1993	Humberto Costa – Deputado Federal/PE	-----	Vetado por ser considerado inconstitucional.
1995/98	Benedita da Silva – Senadora/RJ	18/95	Não aprovado e arquivado.
1995/98	Humberto Costa – Deputado Federal/PE	859/85	Aprovado na comissão de Educação.
1999/2002	Ben Hur Ferreira – Deputado Federal/MS e Ester Grossi – Deputado Federal/RS	259/99	Aprovado conforme PL original.
2003	Executivo Federal	10.639/03	Sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Fonte: Elaborado pela autora.

Compreendemos que a luta por uma educação antirracista começou bem antes da entrada do projeto de Lei de Abdias do Nascimento na Câmara Federal. O

próprio deputado federal, intelectual e ativista político Abdias Nascimento foi um importante protagonista da luta contra racismo desde os anos 1940, quando em sua militância funda o Teatro experimental do Negro (TEN), que influenciou a Constituinte de 1946. Nesse mesmo momento histórico, os movimentos negros concentraram-se na luta pela educação e a difundiram a ideia da educação como forma de ascensão social.

Abdias do Nascimento (1968), depois de nos lembrar da luta do negro pela liberdade nos quilombos, insurreições e levantes, durante todo período de escravatura, situa que, após a abolição da escravidão “por volta de 1920, mais ou menos, em São Paulo, os negros tentam organizar-se para dar forma coletiva aos seus problemas”. (MARINHO JR., 2008, p. 2)

Em 1967, o Brasil torna-se signatário da “Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial”, da Organização das Nações Unidas (ONU). Nessa convenção, o Estado brasileiro comprometeu-se a aplicar as ações afirmativas como forma de promoção da igualdade para inclusão de grupos étnicos historicamente excluídos no processo de desenvolvimento social.

No entanto, somente no final do século XX, o Estado brasileiro passou a se preocupar com os efeitos do chamado racismo estruturante nas relações sociais e buscou mecanismos que efetassem os compromissos assumidos perante a comunidade internacional há quase 40 anos. Esse atraso de décadas, por si só, é suficiente para justificar a iniciativa de políticas de ações afirmativas no âmbito da educação.

Foi durante o processo de preparação da “Conferência mundial contra racismo”, que aconteceu em 2001, em Durban, o governo brasileiro, pressionado pelos organismos internacionais, se posicionou quanto às desigualdades raciais, criando espaços para que os movimentos negros reapresentassem suas antigas bandeiras e propostas de políticas afirmativas, o que culminou com a aprovação da Lei nº 10.639 em 09 de janeiro de 2003.

Como se constata, os mecanismos legais que abordamos são muito recentes e, por tais motivos, ainda estão no calor da promoção de mudanças. No entanto, acreditamos na possibilidade da educação nos instrumentalizar contra o racismo sobre a população negra e que, no futuro, a sociedade brasileira possa acenar com

ações concretas na luta antirracista. A democratização da educação se apresenta como uma das possíveis formas de redução das desigualdades sociais e econômicas. Entendemos, portanto, que esse processo não se efetiva apenas com o acesso do negro à educação; por isso, torna-se necessário refletirmos sobre essas desigualdades com profundidade, pois

medidas práticas de indenização e reparação aos povos prejudicados ainda não foram realizadas. Os herdeiros (colonizadores) dos crimes (escravidão) continuam a se beneficiar das fortunas acumuladas indevidamente, sem o compartilhamento, reordenamento e redistribuição dos benefícios com os povos prejudicados. (CUNHA JR., 2005, p. 250)

Esse cenário só começou a apresentar algumas mudanças bem recentemente, quando o Estado brasileiro entendeu que as desigualdades e discriminações que atingem a população negra precisam ser superadas e acatou as solicitações dos movimentos negros brasileiro para combater o racismo por meio de políticas públicas educacionais e ações afirmativas, como a de acesso ao ensino superior e as cotas para concursos públicos, como estamos estudando.

Como o Brasil só perde para a Nigéria em termos de população negra no mundo, esse segundo lugar, afirma Cavalleiro (2005), é um fator importante, quando se analisa padrões de desigualdade social entre negros e brancos. A redução desse quadro de desigualdades é emergencial para os negros brasileiros, porque

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

Os Movimentos Negros brasileiro têm, em sua trajetória, traçado políticas de combate à discriminação racial e de reparação às desigualdades em diversas áreas, o que se tornou pauta de lutas há mais de um século. Mas, as reivindicações na educação obtiveram salto qualitativo ao longo dos anos, principalmente pela ação de pesquisadores e educadores oriundos dos movimentos negros que colocaram essa discussão nos programas de suas disciplinas, pesquisas ou em atividades culturais, que:

Ao olhar a escola, a sala de aula, o educador comprometido na Promoção da Igualdade Racial deverá “desarmar o espírito”, buscar compreender a discriminação e os preconceitos embutidos na postura, linguagem e prática escolar, muitos deles construídos historicamente pela mentalidade escravista que permeia a sociedade. (ROCHA, 2005, p. 203)

### 2.3.3 Orientações da Lei nº 10.639/2003 para o ensino superior

Ao orientar as Instituições de Ensino Superior (IES) para contemplar as solicitações da Lei nº 10.639/2003, a Resolução CNE/CP 10/2004 faz referência aos cursos do campo das licenciaturas (História, Geografia, Filosofia, Letras, Química, Física, Matemática, Biologia, Psicologia, Sociologia/Ciências Sociais, Artes e as correlacionadas, assim como a Pedagogia e o Normal Superior) por formarem professores e outros profissionais que atuam no ambiente escolar; sinaliza para a necessidade de inclusão de atividades acadêmicas gerais (disciplinas, módulos, seminários, estágios) e específicas (núcleos e/ou grupos de estudos, linhas de pesquisa, extensão) com as temáticas da história e cultura afro-brasileira e africana. As IES também devem desenvolver, por iniciativa própria, a revisão do Projeto-Político Pedagógico (PPP) e as matrizes curriculares de seus cursos, “que podem ser revistos a partir das determinações das políticas de ações afirmativa.” (MONTEIRO, 2006, p. 123)

As orientações para as IES têm como princípio ajudar a construir estratégias educacionais, visando a pedagogias antirracistas e da diversidade, o que possibilitará a igualdade racial, que é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento racial. Às IES cabe contribuir criando condições internas para o avanço da educação antirracista e “para que a educação anti-racista se concretize, é preciso considerar que o exercício profissional depende de ações individuais, coletivas, dos movimentos organizados e também de políticas públicas” (MONTEIRO, 2006, p. 124). Entre as responsabilidades das IES, cita o Parecer CNE/CP 3/2004, estão:

- Elaborar uma pedagogia antirracista e anti-discriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação;

- Responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferece, assim como de seu projeto institucional, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial;
- Capacitar os profissionais da educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnico-racial;
- Capacitar os (as) profissionais da educação a incluírem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais;
- Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas aos objetivos anteriores;
- Incluir as competências anteriormente apontadas nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente, e articular cada uma delas à pesquisa e a extensão, de acordo com as características das IES. (MONTEIRO, 2006, p. 124)

Quanto à atividade de pesquisa, a orientação dada às IES indica a necessidade de revisão dos conteúdos para formação de novos professores e de atualização e formação continuada para aqueles que estão em sala de aula, porque a maioria dos docentes das universidades tiveram uma formação com base no pensamento eurocentrado, portanto, preconceituosa e racista. Para atuar sob a perspectiva de uma educação antirracista não basta saudar o dia 20 de novembro; é necessário ir mais fundo:

É preciso refletir acerca do espaço de formação destes (as) professores (as), ou seja, avaliar se as IES vêm se organizando para a inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais, assim como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (MONTEIRO, 2006, p. 127)

É preciso avançar para além dos discursos, pois esse cenário somente se alterará se os docentes das IES que formam os professores para os outros níveis de ensino mudarem a forma de abordagem das questões étnico-raciais em sala de aula. E essas mudanças devem se basear em pesquisas acadêmicas, em trocas de experiências e em novas *práxis*. Essas novas metodologias têm que chegar à escola e estimular a todos para perceberem os vínculos de suas disciplinas com a temática “relações étnico-raciais”, porque situações ainda mais graves podem acontecer na prática educacional, distorcendo aquilo que já não é claro:

[...] os professores (as) formadores (as) não percebem o vínculo entre a temática “relações étnico-raciais” e suas disciplinas; quando tratam da temática o fazem a medida que situações contingenciais aparecem (o que nos leva a pensar que se as situações não se

apresentam, esta não é abordada). (PINTO, 2002 apud MONTEIRO, 2006, p.126)

Outra ação recorrente, que requer mudança, é a forma como alguns professores percebem seus alunos, pois os conteúdos da temática racial pertencem a todos e vão alterar as relações de todos; ao se propor fazer essa abordagem, o professor formador tem que ensinar aos futuros professores que seus alunos não fazem parte de uma massa homogênea, que são diversos e diferentes e, por isso, podem e devem contribuir com suas experiências de vida para combater e saber enfrentar temas tão complexos como preconceito, invisibilidade e racismo. A preparação desse futuro professor (a) tem que possibilitá-los a entender as contradições e armadilhas que o mito da democracia racial impôs a nossa cultura. Não podemos amenizar “a relação de poder que implica a diversidade cultural e não promove o enfrentamento de manifestações discriminatórias, relativizando-as.” (MONTEIRO, 2006, p. 129)

Quadro 3 – Organismos e temáticas de pesquisa

Instituição	Antes da Lei (AL) e Depois da Lei (DL)	Tema: Educação Formação Professores	Tema: Negro e Educação	Questões Étnico-raciais	Tema: Educação e Raça
INEP	AL (1990 a 1998)	834		(1993) 01	
Capes	AL (1980 a 1990)		125		54

Fonte: Elaborado pela autora.<sup>18</sup>

Quadro 4 – Temáticas de pesquisa

Instituição Capes	Tema: Educação Formação Professores	Tema: Negro e Educação	Tema: Questões Étnico-raciais	Tema: Educação e Raça
2011	1630	270	25	57
2012	1609	368	10	89

Fonte: Elaborado pela autora.<sup>19</sup>

O que se percebe, com base no Quadro 3, é que, paulatinamente, as agências de fomento estão, também, se sensibilizando para a necessidade de subsidiar pesquisas cujos resultados poderão diagnosticar o quadro das relações acadêmicas, no sentido de apontar novas direções. No Quadro 4 atualizamos os

<sup>18</sup> Baseado em Monteiro (2006, p. 127).

<sup>19</sup> Baseado nos dados da Fundação Capes (BRASIL, 2014a).

dados tendo como fonte o banco de teses da Capes, onde encontramos uma diversidade de temáticas que envolvem a educação e o negro como: Lei nº 10.639/2003, educação antirracista, professor negro, docente Negro, intelectual negro, aluno negro, aluno cotista, cotas raciais, quilombola, religiões de matriz africana, afro-brasileiro, capoeira. Atualmente a Capes disponibiliza informações sobre trabalhos defendidos – teses e dissertações dos anos 2011 e 2012. Os trabalhos apresentados anteriormente e posteriormente estão sendo incluídos aos poucos no banco de dados.

Nos dias atuais, nas IES, esse quadro se apresenta muito mais expressivo, comparados à atuação anterior à Lei nº 10.639/2003, não só em títulos, mas em número de pesquisadores negros desenvolvendo suas pesquisas, produzindo novas práxis, relatando novos saberes e produzindo material didático específicos para ações em sala de aula e nas diversas modalidades de formação com a Lei nº 10.639/2003.

Nesse sentido, um novo fazer se descontina aos nossos olhos e a contribuição de conhecimentos que há muito foram relegados ao esquecimento ou à total ignorância, surgem, se apresentam. A presença de professores (as) empoderados sobre os saberes afrocentrados propicia não apenas a representatividade negra a que reclamamos ao longo desta tese, mas multiplica saberes que não são parte, ainda, dos currículos. É nesse sentido que passamos a tratar da cosmovisão africana.

## **2.4 A cosmovisão africana como epistemologia descolonizadora**

Diante da perspectiva eurocêntrica que ainda emoldura e dá forma a teorias e ideias racistas, resta-nos buscar conceitos dignos e respeitosos para promoção da alteridade cultural afro-brasileira, superando o eurocentrismo que nos impõe a negação da identidade negra. Entendemos, assim, que o caminho para contrapor a perspectiva eurocêntrica é lançar mão dos conhecimentos de base africana, que têm como prática o respeito à diversidade e à diferença, uma cosmovisão que promove a dialogia e a alteridade.

Para contrapor o aniquilamento imposto pela colonialidade, por meio das epistemologias eurocêntricas, temos que valorizar os sistemas de inclusão e de valorização da vida, que são marcas das subjetividades dos africanos e indígenas, porque, como já dito, as teorias sobre o mito da democracia racial, do branqueamento e o ocultamento da contribuição dos africanos no desenvolvimento brasileiro se converteram em práticas racistas cotidianas. Para combatê-las, é necessário refletir a história brasileira a partir do legado africano, uma vez que sua influência foi fundamental para a construção do Brasil, apesar de toda expropriação sofrida.

Para aprofundar esse entendimento, é necessário vencer algumas barreiras epistemológicas, conforme expõe Oliveira (2006). Em suas pesquisas, esse autor afirma que Hegel compartilhou da ideia de que a África não tem história, alegando que o continente, por ser primitivo, não promoveu mudanças, não se inovou e que suas estruturas sociais permaneceram “tribais”. É sabido que, muitos outros autores do século XIX, ilustrados pelo eurocentrismo, acreditavam que no continente africano se vivia o mais primitivo dos sistemas sociais, a despeito das relações comerciais estabelecidas e conhecidas com os reinos africanos desde muito antes das grandes navegações.

Será que esses autores desconheciam que a África é o continente mais antigo de ocupação humana? Que é o berço de conhecimento da humanidade? Acreditamos que não, pois antes dessa época as culturas agrícolas, pastoris, artísticas, intelectuais e de manufaturas já eram intensamente bem desenvolvidas no solo africano, além das relações comerciais de longas negociações com os soberanos africanos. Cunha Jr. (2005) nos lembra ainda que, no campo das subjetividades, por exemplo, na filosofia, matemática e na cultura letrada, os africanos têm um inesgotável e significativo acervo, além de preceder outros continentes no desenvolvimento e na construção de cidades, impérios e sistemas comerciais.

Toda essa enumeração de partes do processo civilizatório da humanidade é necessária para ilustrar a complexidade e a importância da bagagem africana trazida para o Brasil, e também levada, antes de 1500, para Portugal e Espanha. Antes do Brasil, esses países receberam fortíssima colonização africana, decorrente da ocupação da península Ibérica pelos mouros durante 700 anos. A Europa, com sua constituição greco-romana, deve grande tributo à base africana. Exemplos importantes são as contribuições das

civilizações egípcia e etíope para a Antiguidade. (CUNHA JR., 2005, p. 249-250)

Na construção de uma epistemologia descolonizadora, temos que registrar e ilustrar para gerações atuais e futuras, o que foram os conhecimentos tecnológicos, intelectuais e técnicos dos africanos; devemos destacar e explicar a sua superioridade técnica em relação ao conhecimento europeus e aos dos indígenas que foram utilizados no Brasil durante o período colonial e do império. Os africanos foram a mão de obra responsável pelas atividades de trabalho e produção em todos os campos como o comércio, a pesca, a agricultura, a manufatura e a mineração. Cunha Jr. (2006) afirma que o Brasil se produziu pelo conhecimento e experiência histórica dos africanos.

A segunda barreira epistemológica eurocêntrica é a ideologia defendida pelas concepções de passividade e incapacidade dos africanos em construírem sua história. Ou seja, a história não teria o que registrar sobre os africanos, pois suas manifestações artísticas, monumentos e arquitetura seriam obra dos fenícios, persas ou quaisquer outros povos brancos ocidentais, desde que não sejam os africanos, mais especificamente da África Subsaariana, ou, dito de maneira direta, os negros. (OLIVEIRA, 2006)

Para contrapor essa ideologia temos que compreender o que nos ensina o cientista senegalês Cheike Anta Diop: que a unidade cultural africana está na diversidade. Ilumina nossas ideias ao dizer que existem eixos que norteiam o conhecimento, a história e a cultura, e que esses eixos comuns, válidos em todo o território, partem de concepções filosófica o que dá uma unidade cultural às diversas etnias (DIOP, 1959 apud CUNHA JR., 2005, p. 259). Sintetizado o pensamento sobre a especificidade cultural e geográfica de África, comprehende-se que “a diversidade surge das localidades e das épocas históricas específicas e contextos históricos particulares que desenvolveram esses eixos culturais. A unidade cultural surge da existência de uma unidade geográfica.”. (CUNHA JR., 2005, p. 259)

Existe um propósito ideológico eurocêntrico em disseminar, por meio das ciências, que os conhecimentos da cultura africana e suas tecnologias, políticas sociais e econômicas, produzidas entre os séculos XII ao XVIII estão caracterizados como fatos isolados e sem unidade cultural. A forma como o pensamento dos

africanos é apresentado pelos europeus compreende civilizações sem importância, compostas por tribos isoladas no meio de selva. O Egito é apresentado por esses pensadores sem “localização” no território africano, como se não fizesse parte dele. Um lugar sem lugar. Mesmo sabedores que o Antigo Egito, a Nigéria e o Congo foram importantes exportadores de tecidos, entre outras riquezas, para a Europa, esse pensamento hegemônico vendeu para o mundo a ideia de que foram eles, os colonizadores, que organizaram as subjetividades, as ciências, as artes e as culturas dos povos africanos.

Oliveira (2006) afirma que a terceira barreira epistemológica eurocêntrica é a prova definitiva do racismo, pois alegam os europeus que, nos impérios negros, as grandes obras e feitos culturais e políticos foram realizados por sujeitos miscigenados e não pelos negros. Mesmo estudiosos que reconhecem que a África construiu sua própria história defendem que isso foi graças à miscigenação, ou seja, que foi a mistura com outros povos que possibilitou tal feito.

Este preconceito contra os africanos foi também formulado da seguinte maneira: os africanos do norte, miscigenados com os árabes, povo de tez branca, possuem história – uma história islamizada, arabizada. Já os africanos ao sul do Saara seriam povos totalmente primitivos, vista que sua miscigenação com povos brancos era praticamente nula. (OLIVEIRA, 2006, p. 25)

Segundo esse autor, a desqualificação, a inferiorização e a produção de teorias racistas contra os africanos e seus descendentes se transformou em uma sistemática na epistemologia eurocêntrica, seja pela negação de autonomia, seja pela inferiorização de sua cultura e identidade. Completa-se esse pensamento com Cunha Jr. (2005), quando explica que a dominação cultural ocidental faz desaparecer e subestimar as especificidades culturais, prevalecendo as categorias gerais, como as greco-romana, judaico-cristã, que fundam o eurocentrismo e secundarizam as expressões de africanos e afrodescendentes.

A mestiçagem foi pinçada e elevada como categoria racial ideológica e transformada em barreira epistemológica eurocêntrica, com intuito evidente de sistematizar a inferiorização dos povos. Como categoria, tem sido utilizada para compreender a dinâmica civilizatória dos africanos e descendentes, e também utilizada como uma ideologia que sonega as efetivas relações raciais e opera um racismo exacerbado em que “o argumento binário do puro/impuro, original/mestiço,

branco (puro)/negro (impuro)/ mulato (mestiço) serviu como uma poderosa arma de dominação da elite – em sua maioria branca, masculina e católica.” (OLIVEIRA, 2006, p. 25)

A partir do pensamento do historiador Ki-Zerbo, Oliveira (2006) afirma que nos anos 1970 os historiadores africanos e europeus passaram a desenvolver mais pesquisas científicas sobre a África, como forma de superar preconceitos e encontrar uma identidade africana. Tudo isso permeado pelo movimento de independência política de diversos países que ainda estavam sob o jugo da colonização tardia do século XX.

Esses novos estudos confirmaram a visão deturpada dos europeus sobre a África, ao lançar uma análise etnocêntrica sobre práticas culturais dessas populações, nos diz Oliveira (2006). Visão que se apresenta bastante distante do *ethos* africano, uma vez que a religião está intrinsecamente ligada à terra e aos costumes, que mudam conforme as organizações dos povos que, não necessariamente, estão ligados a um determinado lugar. Outros aspectos - políticos, econômicos, estrutura social, a organização familiar e tipo de sociedade, com as suas diferenças e a diversidade cultural e civilizatória - sustentam e estruturam os princípios de vida desse povo negro. Tais princípios fundamentam a afirmativa de que os africanos antes da invasão europeia produziram sua cosmovisão, baseada na “singularidade das experiências do real, sem ratificar o evolucionismo, valorizando o modo próprio de cada organização política no contexto da lógica cultural de cada grupo.”. (OLIVEIRA, 2006, p. 41)

A cosmovisão africana segue estruturando o modo de vida africano e de seus descendentes amalgamados pelos elementos do universo, força vital, tempo, pessoa, socialização, morte, família, produção, poder e ancestralidade e religiões que são organizadores da sociedade e dos princípios de diversidade, integração, harmonia com a natureza, senioridade/ancestralidade, complementaridade, polaridade do mundo em energias destrutivas e construtivas e o comunitário/bem estar social. Oliveira afirma que “a identidade da população negro-africana é tributária da manutenção de sua tradição e forma cultural, posto que todos os elementos e princípios da cosmovisão são tributários da tradição destes povos.”. (OLIVEIRA, 2006, p. 72)

Já a cosmovisão europeia tem como base valores burgueses, individualistas, liberais, construídos com o acúmulo do capital em detrimento da distribuição de riqueza, com a valorização do etnocentrismo, um verdadeiro contraponto à cosmovisão africana, que não impõe modelos únicos de sociedade, prima pela promoção da alteridade e está assentada na ancestralidade, na tradição oral e no corpo. Entendendo a ancestralidade concebida como signo de resistência, a tradição oral como a valorização do conhecimento produzido e repassado e o corpo como produtor de saberes e fazeres.

Com a promoção do escravismo criminoso pelos europeus, os afrodescendentes das diásporas tiveram que reestruturar sua cultura e tradição. Recomponeram estruturas e princípios tributários da cosmovisão africana e, no caso brasileiro, reconstituíram as organizações religiosas com suas alterações e especificidades, que é a base da identidade cultural negra. Foram as religiões, sobretudo, que possibilitaram e se constituíram como espaços de liberdade do negro-escravo no Brasil, organizando-se nas irmandades católicas, locais que, entre outras ações, mantinham caixas de pecúlio para compra de cartas de alforria para seus membros.

Já a reestruturação cultural africana se ressignificou no Brasil, ao recompor o princípio de identidade, assentada na “cultura das aparências”, aqui entendido como uma cultura de realizações cíclicas, como trocas simbólicas que foram interpretadas por Muniz Sodré como formas de resistência que “no seio do grupo concreto dá-se sob a lógica da ancestralidade, respeitando o segredo, a luta e a regra – elementos constituintes da dinâmica civilizatória dos afrodescendentes.”. (SODRÉ, 1988 apud OLIVEIRA, 2006, p. 83)

A cultura negra se constitui, portanto, como um *locus* na formação social do brasileiro, marcando um lugar de diferença e sedução ao mesmo tempo. Produzindo na elite branca, católica e patriarcal uma postura “pela desqualificação e inferiorização do ser negro, de forma que a produção de ideologias - branqueamento, mestiçagem -, tem a intenção escusa de disfarçar a sedução que exerce a cultura negra sobre o contingente social brasileiro.” (OLIVEIRA, 2006, p. 84)

A subjetividade dos africanos e seus descendentes é tecida como um produto que engendra todas as esferas de convivência, instalada no seio de todas as relações de poder, entrelaçando o pessoal e o coletivo, transformando os espaços em territórios dominados pelo valor de troca. Nesse sentido, o homem maduro deseja o encontro com o outro em um movimento de renascimento. Aprender é um ato de amor, porque conhecer é um ato amoroso. O amor é o ato do encontro. Uma das formas de amor é a alegria da comunhão; é o sentimento da participação no coletivo, de ser amado. É o sentido da própria vida, fonte do movimento do *eu* ao *outro*, do indivíduo ao social, do particular ao coletivo.

Já o pensamento eurocêntrico que guia o capitalismo propõe a desestruturação da subjetividade. Essa laminação imposta pela lógica acumulativa e egocêntrica do capital expande seu domínio “coercitivo-sedutor” (OLIVEIRA, 2006) sobre as sociedades e seus indivíduos. Para contrapor esse sistema, o pensamento negro-africano defende uma lógica transversal ou composta, uma lógica não egocêntrica, que supõe uma subjetividade fraternal.

A tradição oral dos africanos se afirma como um acervo que conduz suas criações sociais e culturais, museu vivo. Essas tradições orais são criticadas por alguns autores que as considera não confiáveis e funcionais, mantendo o argumento eurocêntrico de inferiorizar os povos africanos pela utilização da agrafoia. Todavia, na atualidade a tradição oral é aceita e não por falta de outra forma de registro, mas por ser “uma fonte integral, cuja metodologia já se encontra bem estabelecida e que confere a história do continente africano uma notável originalidade.” (KI-ZERBO, 2010, p. 21)

Buscamos na história africana e de seus descendentes respaldo para propor uma descolonização, para encontrar metodologias contra hegemônicas e não eurocêntricas, para adotarmos uma práxis que transponha um pensamento limítrofe determinado pela colonização das mentes e do comportamento.

Em busca dessas práxis que se funda na valorização do legado das tradições africanas e afro-brasileiras e na conscientização do pertencimento dos negros, uma das propostas que tem significação relevante, com resultados contundentes, é a proposta de *Pretagogia* como metodologia descolonizadora e afrocentrada,

entendendo por *pretagogia* um conceito de ensino, extensão e pesquisa, fundado na cosmovisão africana.

Pretagogia: pedagogia de preto para preto e branco. A pretagogia está assentada nos valores da cosmovisão africana, que são: ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saber, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade. (SILVA, 2013, p. 60)

Esse referencial teórico-metodológico surgiu para atender aos objetivos da Lei nº 10.639/2003 na formação de professores quilombolas no Ceará, e foi criado pelas professoras doutoras Sandra Haydée Petit e Geranildes Costa e Silva, através do Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Desse modo, a Pretagogia, como epistemologia afrocentrada, é aplicável na formação de professores e alunos das universidades públicas por apresentar em seus fundamentos os valores africanos por meio do ensino de história e cultura negra e por valorizar os afro-brasileiros no reconhecimento desse legado.

A Pretagogia se propõe a uma mudança total de paradigma, como uma prática descolonizadora que está no contraponto das pedagogias hegemônicas, eurocêntrica, propiciando aos seus participantes conscientização e visão crítica sobre saberes e pedagogias tradicionais.

[...] quando pensamos em estudar e em particular quando se pensa em construção das dissertações de mestrados e das teses de doutorados, muitos imaginam que tal contexto está de sobremaneira marcado pela dor, angústia e lamentações. Daí que tentei quebrar tal estigma abrindo com Festa, Dança, Riso, Bebida e Comida as seções de estudo a ser desenvolvido com as docentes envolvidas em minha tese. Isso porque venho aprendendo, por meio da Pretagogia, que para o estabelecer de uma aprendizagem significativa requer-se dançar, tocar, sentir a si próprio e também o outro. (SILVA, 2013, p. 78)

A Pretagogia se apresenta com um recurso metodológico imprescindível para a formação dos professores da UNILAB que ainda são pautados pela hegemonia do pensamento eurocêntrico e com grande dificuldade de entender o projeto da Instituição em que atuam. Durante pesquisa de campo, na UNILAB, campus Redenção, foram diversas as conversas nas salas de professores em que ouvimos: entre elas uma em o professor diz ser impertinente a necessidade de se referir a prática de racismo, como é feito na UNILAB, ele disse não acreditar que isso

possibilite consciência. Fomos tomadas pela surpresa com tal depoimento, esperávamos encontrar nessa sala de professores profissionais cientes da missão dessa Instituição. Não entender o papel da UNILAB no contexto brasileiro é contribuir para a falácia da democracia racial.

Pode-se supor que seja apenas uma questão de *status* estar como professor na universidade pública, tal como vimos no surgimento da carreira docente, quando o professor pagava pelo título. No entanto é o mecanismo da meritocracia que vem sendo privilegiado nos processos de seleção de professor, tal como abordamos anteriormente. Uma ou outra razão, ou quaisquer outras que seja, não podem permitir que se perca de vista que o projeto da UNILAB obedece a uma agenda de resgate histórico, reparação e afirmação do negro na universidade, como aluno, mas sobretudo como professor e professora negros, uma vez que esses espaços tenha sido negados pelo mecanismo do racismo que funciona invisivelmente. Essa clareza de propósito se evidencia nas entrevistas que realizamos<sup>20</sup>. Note-se pela fala da Professora Esperança:

eu participei das primeiras reuniões aqui no Ceará para a criação da UNILAB... certo... pelo movimento negro aonde pessoas diziam a gente não precisa desta universidade aqui... ela não vai contribuir com nada... e um grupo dizia não... se aqui foi o primeiro lugar de abolição nós temos direito a esta universidade...a gente vai ter de [...] mais uma vez com referência o que fizeram de ruim a este lugar o milagre tem obrigação de devolver com estudo... com educação... com experiência com intercâmbio, com tudo... eu participei das primeiras reuniões brigas de foice. E a gente em uma votação ganhou... a gente quer a UNILAB aqui... entendeu?. Então, muitas pessoas não tem noção de como isso nasceu... quer dizer... você sabe muito bem... deve saber que o Abdias do Nascimento... em oitenta e oito nos congressos do negro na América já dizia... "a gente precisa de uma universidade afro-brasileira... a gente precisa dizer que o que houve não foi miscigenação... foi massacre da cultura negra"... a gente precisa de um espaço para fortalecer ressignificar... e realmente se existe uma cultura ou modo de ser negro neste mundo... entendeu?... (Professora Esperança, informação verbal)

Sem o compromisso com a cultura dos afro-brasileiros e com a educação antirracista, existe um risco da UNILAB não produzir práticas pedagógicas descolonizadoras e não promover sua vocação de tecer saberes e práxis sobre a diáspora e a ancestralidade. Se seus professores (as) não forem selecionados a partir de um compromisso com sua vocação não tem como garantir que seus

<sup>20</sup> As entrevistas foram transcritas e gravadas em CD

objetivos e propósitos sejam alcançados. Os professores selecionados devem ser preparados para essa atuação em qualquer que sejam os cursos, devendo entrar em formação continuada durante todo período probatório, conhecendo autores que os auxiliem em suas áreas/currículos com epistemes contra-hegemônicas e entender, em profundidade, a história africana e dos afro-brasileiros como requer a Lei nº 10.639/2003. A educação antirracista deve ser prioridade na UNILAB, assim como a produção de novas metodologias contra hegemônicas.

Não lutamos até aqui contra a racionalidade europeia para sermos recolonizadores e muito menos etnocêntricos com os africanos que possibilitaram ao Brasil ser o que é hoje. O projeto que idealizou a UNILAB, por meio de sua política educacional, credenciou-a cientificamente para a contribuição africana na história do Brasil. O que se deseja, em termos de políticas afirmativas e reparatórias, é que se compreenda que somos o que somos, porque os africanos, mesmo no sistema colonial de escravidão criminoso, não se furtaram em colocar os seus conhecimentos e cultura a serviço da construção do Brasil.

Fora da África o Brasil é o país com maior contingente de negros no mundo e por isso o compromisso com essa ancestralidade é muito grande. A UNILAB e as suas novas pedagogias têm que dar voz, afirmar as lutas de resistência e contribuir para a mudança de paradigma que desautorizar o racismo brasileiro contra os africanos e seus descendentes. Não pode e não deve manter a lógica colonial, como faz o resto do mundo em relação aos negros. Somos uma nação que sabe que é racista e finge não ser. Não assumir o racismo vai desmontar a armadilha colonial de inferiorizar alguns e supervalorizar outros. Ao assumir nossos racismos, os brasileiros conseguirão entender as ações afirmativas de reparação e promover a igualdade racial.

## CAPÍTULO 3 – TECENDO SABERES

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar,  
de invejar sua coragem de anunciar e denunciar.  
Ai daqueles que em lugar de visitar de vez em quanto o  
amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o  
aqui e o agora, se atrelarem a um passado de  
exploração e rotina. (Paulo Freire)

O entendimento de que o contraponto da colonialidade pode ser a perspectiva da cosmovisão africana dá elementos para que o debate sobre a descolonização se faça. Nesse sentido, a presença dos professores (as) que estão se valendo da afrocentralidade para estabelecimento do diálogo que possibilita a descolonização do pensar, se entendidos, torna a *práxis* docente mais significativa no sentido de dar suporte e unidade a esse *fazer* docente.

Pensadores da descolonização, como Eduardo de Oliveira e Anibal Quijano, entendem que o processo de racismo é tão aviltante que procura apagar a história, a memória e, desse modo, não há como construir qualquer representatividade, pois se não se é nada, se o continente africano não existe, se não há cultura, o que ser? Com o que contribuir? O racismo opera o medo, a introspecção, por isso é cerceador, limitador e muito poderoso. Cerceador porque limita a atuação daquele que sofre as práticas racistas; limitador porque impede a ação; poderoso, porque se cerceia e limita, funciona como mecanismo de controle.

A historiografia, no entanto, é farta em demonstrar que a cultura, o conhecimento ancestral, as formas de conhecimentos medicinais, propiciam que esse conhecimento empodere e aprofunde laços e saberes. Se não havia material escrito dos africanos, tal como o mecanismo de pejoração que se vale da agrafo para validar o argumento de inferioridade prefere afirmar, havia a prática comunitária e solidária presente na arquitetura, na matemática, nos conhecimentos medicinais, na filosofia, na religião. Nesse sentido, se pensarmos na cultura e no papel dos *Griôts*, na sua função educativa junto às crianças e aos mais novos, dá completa unidade do que é viver (CUNHA JR., 2005). Daí, negar a ancestralidade e a memória é tirar do afro-brasileiro a própria função de representatividade.

A compreensão dos *racismos* à brasileira requer a percepção de nuances sutis de comportamentos. Professores (as) africanos (as), não habituados com as

práticas sociais brasileiras, não reconhecem tais comportamentos, até que, vivendo situações discriminatórias, passam a compreendê-los. Assim, seus conhecimentos aplicados a tais realidades propiciam que debates, percepções memorialísticas e, desse modo, a construção da identidade, que resultará na representação desse docente, possa integrar novas práxis. Ser docente africano no Brasil não é apenas ser docente, mas ser um negro e, como tal, representar toda uma comunidade africana e afro-brasileira, com toda a carga da história e de resistência que advém de uma sociedade cindida como a nossa.

### **3.1 Apresentando a UNILAB**

A criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), se deu por meio da Lei nº 12.289 sancionada em 20 de julho de 2010 como Universidade Pública Federal. É uma das mais novas instituições de ensino superior criada como parte das políticas de ações afirmativas pleiteadas pelos movimentos sociais negros para o combate ao racismo e reparação de direitos sociais. A inauguração da UNILAB aconteceu no dia 25 de maio de 2011, data em que se comemora o Dia de/da África, com as atividades em seu Campus de Redenção.

Gomes e Vieira (2013) dizem que a criação da UNILAB se deu no que consideram o quarto ciclo de expansão do ensino superior brasileiro, que corresponde ao período de estabilização econômica, distribuição de renda e emergência de uma nova classe média, o que possibilitou ampliação de acesso ao ensino superior com iniciativas de inclusão social e políticas afirmativas. Quanto a esses períodos de expansão dizem as autoras que se caracterizam por:

O primeiro ciclo de expansão compreende o intervalo entre a criação das primeiras instituições até ao inicio dos anos sessenta do século XX; o segundo se localiza de meados dos anos sessenta a meados dos anos noventa do século XX; o terceiro corresponde ao intervalo entre meados dos anos noventa e meados da primeira década dos anos dois mil; e o quarto e mais recente momento se localiza entre meados da primeira década dos anos dois mil até os anos mais próximos (inicio da segunda década dos anos dois mil). (GOMES; VIEIRA, 2013, p. 78)

A criação da UNILAB nesse quarto ciclo expansionista foi baseada nos princípios de cooperação solidária e com a finalidade de formar, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores artísticos e culturais, além de ser um período em que os movimentos sociais brasileiros incluíram entre suas bandeiras de luta o acesso e permanência à educação superior.

Foi o presidente Luiz Inácio Lula da Silva que desenvolveu durante os seus dois mandatos (2003-2010) um projeto de políticas públicas para educação em todos os níveis, baseadas na inclusão social, tanto que um dos seus primeiros atos foi assinar a Lei nº 10.639/2010.

Assim, em 2003, o então recém-empossado presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que promulga essa lei para ser um instrumento legal de enfrentamento da problemática das relações raciais no Brasil. Fazendo isso pela via da educação formal, o governo convoca as instituições de ensino para se envolverem com a luta antirracismo no Brasil. (SILVA, T., 2012, p. 104)

Entre os últimos atos de seu governo, o presidente Lula criou mais quatro universidades federais vocacionadas para a integração regional e internacional. Considerado por Santos e Almeida Filho (2012) como um momento de alta importância política acadêmica e que vai contribuir infinitamente para estratégia de geopolíticas regionais e internacional “O MERCOSUL, no caso da UNILA, a CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa no caso da UNILAB e a Mesorregião Fronteira Mercosul, no caso da UFFS e a grande região da Amazônia, no caso da UNIAM” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 142) A interiorização e a internacionalização fazem da UNILAB um modelo muito especial de Instituição de ensino superior, uma vez que atende as necessidades e aspirações de incluir setores mais pobres sociedade brasileira na universidade e assim como as dos países parceiros da CPLP, onde também são marcados por intensas desigualdades sociais.

A UNILAB surge então como uma ação de reparação à população negra, “a parte mais trágica e vergonhosa da nossa herança histórica: o pouco reconhecido genocídio e etnocídio dos povos ameríndios e a escravatura de africanos” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 131). E com a missão de superar as desigualdades sociais por meio de formação sólida e contribuir com o

desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de língua portuguesa.

Como parte de uma política pública educacional a UNILAB está entre as ações do estado, que objetiva ampliar o olhar da sociedade brasileira para sua história, uma vez que sua sede está instalada na cidade de Redenção, no estado do Ceará, que é considerada a primeira cidade a libertar seus escravos em 1º de janeiro de 1883. “Em 17 de agosto de 1889 foi denominada de Redenção pela lei provincial n. 2.167 nome que se orgulha até hoje, pois o vocábulo Redenção significa salvação, auxílio de alguém que resgata outro.”. (BANDEIRA, 2012, p. 4)

Essa escolha por Redenção se concretizou quando o Ministério da Educação estabeleceu que a UNILAB integraria a política de Cooperação Sul-Sul, centrado em África. Escolha coerente com a história e o projeto desta universidade, uma vez que esta Instituição tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os países da CPLP, especialmente, os africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

A mobilização para constituição da UNILAB começou em 2008 com a instituição da Comissão de Implantação, presidida pelo professor Paulo Speller, que ao longo de dois anos realizou todo o planejamento institucional constituindo a estrutura curricular, acadêmica, administrativa, patrimonial, orçamentária e financeira. Encerram-se os trabalhos em julho de 2010 e instituí-se a nova fase de instalação da universidade com a nomeação de Paulo Speller como Reitor Pró-Tempore.

A educação superior está pautada por ser um bem público com a universalização do conhecimento; a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão; o pluralismo de ideias; a valorização de ferramentas tecnológicas; a democratização no acesso e das condições de permanência; o respeito à ética e à diversidade; a democratização da gestão; a flexibilização curricular; e a mobilidade acadêmica priorizando a cooperação sul-sul.

A UNILAB iniciou suas atividades pedagógicas priorizando cinco áreas estratégicas, definidas em função das demandas conjuntas dos países considerados e dos municípios mais diretamente envolvidos com os seguintes cursos de graduação: Agronomia, Enfermagem, Licenciatura em Ciências, Administração e Engenharia, contemplando, portanto, segmentos fundamentais e estratégicos para o desenvolvimento. Oferecendo 320 vagas distribuídas em 7 (sete) cursos de graduação: 1 (um) de formação EAD, 3 (três) cursos de Pós-graduação e 3 (três) grupos de pesquisa e com um corpo docente constituído por 35 (trinta e cinco) professores. No processo seletivo de janeiro de 2012, ofereceu 732 vagas, sendo 50% para brasileiros e a outra metade para candidatos de países de língua portuguesa da África e do sudeste asiático, o Timor Leste. Quanto aos números alunos está em 3.824 (três mil oitocentos e vinte e quatro) entre os matriculados em cursos presenciais e ensino a distância, conforme constam no site da universidade em abril/2016.

Atualmente, a universidade conta com 4 (quatro) campi: 2 (dois) em Redenção (Campus Liberdade e Palmares) – CE; 1 (um) em Acarape (Campus Auroras) – CE e 1 (um) em São Francisco do Conde (Campus Malês) – BA.

A primeira unidade da UNILAB, esta situada no campus Liberdade que foi cedida pela Prefeitura de Redenção pelo prazo de 20 anos, com possibilidade de doação ao final da cessão. O segundo é o Palmares e fica no município de Acarape, que da mesma forma doou as instalações para funcionamento da universidade. A outra unidade em construção é o campus Aurora que está entre os municípios de Acarape e Redenção. Na Bahia, o campus São Francisco do Conde também foi cedido pela Prefeitura local.

### 3.1.1 Internacionalização do ensino

As múltiplas formas de internacionalização do ensino aparecem em todos os níveis da educação no Brasil, desde sua concepção. No ensino superior, em especial nas principais universidades brasileiras, com as missões acadêmicas que possibilitaram trocas efetivas entre professores brasileiros e estrangeiros que produziram acordos para cooperações e a execução de projetos de pesquisa em conjunto. Essas missões trouxeram para o Brasil grande número de pesquisadores

em meados do século XX que deixaram sedimentos em seus ex- alunos brasileiros a ideia da investigação científica. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012)

Porém, na última década, a mobilidade internacional que grupos de pesquisa e programas de pós-graduação brasileira alcançaram acabou por se refletir, no cenário internacional, o que garantiu e possibilitou ao “Brasil iniciar um experimento político-acadêmico da mais alta importância, ao organizar universidades federais de vocação internacionalizada” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 142), como é o caso da UNILAB, que já nasce com essa finalidade.

O Brasil tem se esforçado, junto à comunidade internacional, em adotar compromissos para o desenvolvimento da África. Nesse sentido, a UNILAB se adapta às recomendações que indicam a importância de as universidades se dedicarem à busca do desenvolvimento econômico e social e à promoção da pesquisa. Esta instituição de ensino superior, desse modo, representa um avanço na política brasileira de cooperação com a CPLP, refletindo o engajamento do Brasil com a proposta da comunidade internacional. (UNILAB, 2014a)

A internacionalização passa a ser concebida como uma das missões dessas instituições de ensino superior, que tem como desafio a capacidade de articular conscientemente para atingir os seguintes objetivos, como dizem os autores Santos e Almeida Filho (2012, p. 145):

- ✓ reforçar projetos conjuntos e integradores;
- ✓ dar maior dimensão ás suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação;
- ✓ conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária; e
- ✓ contribuir para a consolidação de Espaços Integrados do Conhecimento.

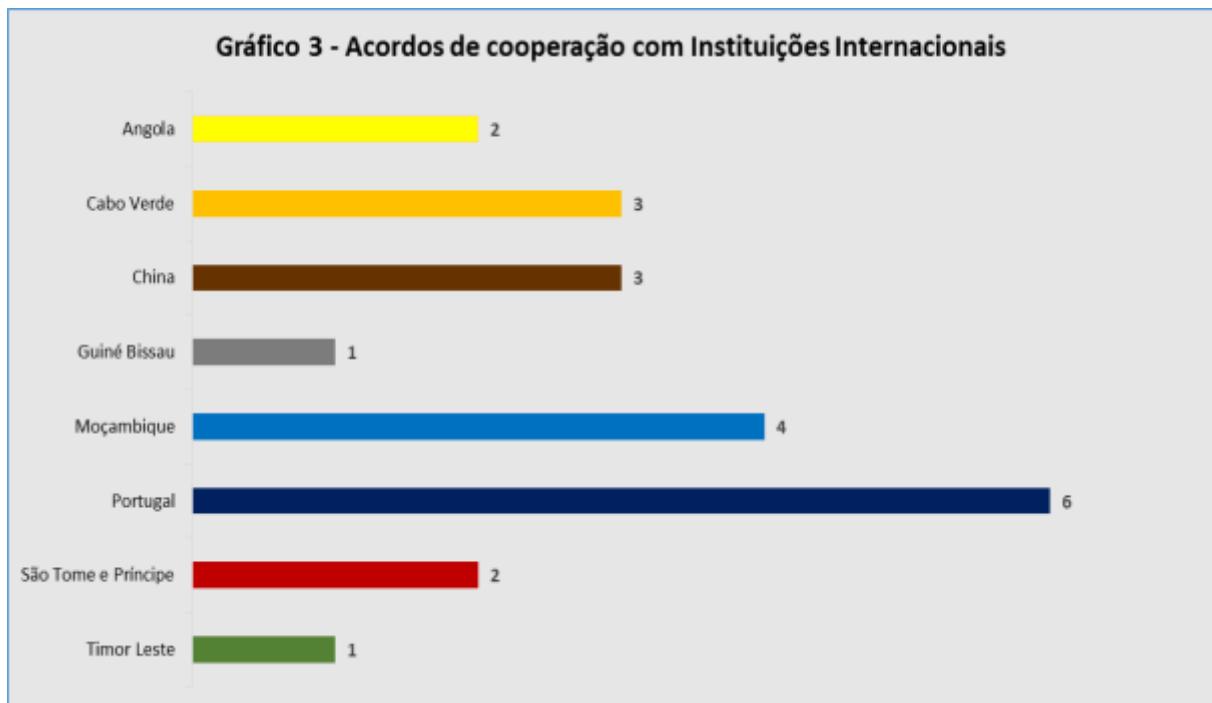
Examinando esses objetivos, compreendemos que, ao associar a diversidade cultural à universalidade científica, a internacionalização acaba por favorecer a mobilidade de seus atores sociais. E, com uma estrutura curricular articulada e multicultural que, entre outras coisas, reforça o papel da universidade como uma das protagonistas do mundo globalizado, conforme Santos e Almeida Filho (2012, p. 145) defendem em suas epistemologias. O que nos ajuda a compreender sua prática de internacionalização, por exemplo, que em seu Estatuto traz o seguinte artigo:

Art. 21. A UNILAB contará com um Comitê Consultivo Internacional, com o objetivo de analisar e avaliar o desempenho e os projetos da Universidade, assessorar a Instituição na definição de políticas de longo e médio prazo, de estratégias institucionais, relativas a essas políticas, no que diz respeito à internacionalização, à gestão acadêmica, ao delineamento de currículos e de agenda de pesquisas, bem como à promoção e à avaliação da comunidade universitária, no sentido de ajudar a Instituição a se autoavaliar em busca da excelência, ampliando a presença da UNILAB na comunidade internacional. (UNILAB, 2015)

Quando refletimos sobre o papel da UNILAB no cenário internacional nossa crítica é que o sistema educacional do nível superior, mesmo protegido pela autonomia universitária, não concebe mecanismos de gestão e avaliação e financiamento a partir do seu modelo institucional/pedagógico e pelo contrario, todas as instituições podem manter suas particularidade, mas devem acatar as normas do Ministério da Educação, que as efetiva igualmente em todo território nacional, não oferecendo mecanismo distintos. Nossa crítica então é que o projeto UNILAB, corre perigo caso seus gestores não entendam a profundidade dos seus desafios e vocação, por terem em suas formações e experiências de gestão, modelos eurocêntricos, colonizadores leia-se instruídos por Bolonha, e por optarem em apenas responder as normas do MEC, submetendo-se aos critérios de eficácia, produtividade em detrimento de desenvolver esforços para promover uma universidade emancipadora e dialógica, reivindicada pelos movimentos sociais para os afro-brasileiros, africanos e porque não dizer que no futuro possa ser para estudantes de toda a diáspora.

Além da relação com o MEC, nossa crítica à UNILAB está ligada ao quesito internacionalização na qual um organismo internacional como Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e a sua Rede de Instituições Públicas de Educação Superior (RIPES) podem, em função das pressões mercadológicas, optar por manter-se produzindo um ensino que acolha mais os conhecimentos instrumentais eurocêntricos e colonizadores úteis a formação de mão de obra qualificada para o capitalismo, o que estaria na contramão do projeto dessa universidade que tem como desafio promover a descolonização e manter-se no contexto da cooperação internacional Sul-Sul com epistemologias contra-hegemônicas .

Entre os objetivos da Pró-Reitoria de Relações Institucionais estão as estratégias de cooperação solidária e interculturalidade; o desenvolvimento e a articulação em rede para realizar projetos que envolvam instituições nacionais e internacionais desses países parceiros. Os acordos assinados são os seguintes (Gráfico 3):



Fonte: Elaborado pela autora.<sup>21</sup>

Entendemos que as perspectivas desses acordos obedeçam também as necessidades de organização das relações diplomáticas que respaldem e resguardem a burocracia previstas nessas parcerias, uma vez que envolvam múltiplas instituições conectadas, em âmbito nacional e internacional, abrangendo as comunidades e governos municipais onde a UNILAB tem seus campi como o Maciço de Baturité, São Francisco do Conde, e os países africanos parceiros e o Timor Leste.

### 3.1.2 UNILAB: universidade alternativa/popular ou tradicional?

Esta tese está alinhada aos objetivos da pesquisa desenvolvida pelo Observatório de Educação (OBEDUC), Projeto Universidade Popular do Brasil – da

<sup>21</sup> Baseado nos dados da Divisão de Desenvolvimento Pessoal – DDP – COGEP (dados de janeiro/2016) (UNILAB, 2016a).

Universidade Nove de Julho (UNINOVE), aprovado pela Capes em 2012 e em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação, que vem estudando as universidades públicas criadas e implantadas nos governos Lula e Dilma. Nesse sentido, pretende responder mesmo que parcialmente essa questão quanto o modelo de instituição se alternativa ou tradicional?

Ao detectar as marcas das universidades alternativas o objetivo é entender as ações inovadoras dessas instituições. Para tanto, essa pesquisa de campo foi dividida em 3 (três) fases: a primeira realizou entrevistas com gestores, reitor e pró-reitores, a segunda ouviu coordenadores de curso e professores e a última será com os alunos, em 2016. A primeira fase da pesquisa realizada por integrantes do OBEDUC aconteceu entre os dias 18 e 20 de março de 2014, no campus de Redenção, da UNILAB, e ouviu os seguintes gestores, os pró-reitores e assistentes: Ana Lúcia Silva Souza, pró-reitora de Extensão, Arte e Cultura; Robério Cândido, representante da pró-reitoria de graduação; Albanise Barbosa Marinho, pró-reitora de pesquisa e pós-graduação; Roberto Borges, pró-reitor de Políticas afirmativas estudantis e Cassio Florêncio Rubio pró-reitor de Relações Institucionais, e Rafaela Pessoa Moreira Pró-reitoria Ensino à Distância. O roteiro de entrevista aborda questões distribuídas em quatro dimensões que são: Políticas de Inclusão, Matriz Curricular, Avaliação e Matriz Institucional.

Para esta tese estamos analisando apenas as questões abordadas na parte da entrevista definida como a “Dimensão Matriz Institucional”. Com objetivo de perceber o entendimento do papel da UNILAB e o enquadramento do modelo institucional. A metodologia escolhida para apresentação das falas é constituído de todo o diálogo da equipe, pois acreditamos que assim dê a dimensão da conversa da dialogia ocorrida. Como veremos a seguir:

OBEDUC: [...] nem tudo está no PDI, PPI, no dia-dia, no cotidiano da universidade, como isso funciona. A partir daí, a gente vai pensar se é possível falar em universidade popular, universidade alternativa, uma nova universidade como já se disse em alguns estudos, é esse nosso propósito.

ROBÉRIO CANDIDO: Pensando nessa pergunta geradora, eu acho que você tem na verdade, é um mix das duas coisas, por exemplo, financiamento é um mix, como em qualquer outra instituição. Não tem como fugir disso, porque ai você tem toda uma legislação, né? E quando eu falo em financiamento, inclui, por exemplo, a reprodução da lógica do ponto de vista instalada dentro do ensino superior

brasileiro, desde meados dos anos dos anos 90, você tem aquele nível de produção com aqueles dados quantitativos e de qualis etc... Você tem mais ou menos dinheiro, então, a gente não consegue fugir disto, a gente até discute, fala, mas não consegue fugir, pois você tem que lidar com as mesmas regras de financiamento do tesouro nacional, com as mesmas regras de financiamento de CNPq, de Capes, são as mesmas. Então, isso em certa medida nos obriga a reproduzir algumas lógicas, nos obriga a ter o mesmo nível de exigência quase persecutória dos nossos professores para que eles produzam um artigo por ano no qualis isso ou aquilo, então essa lógica produtivista, a gente não tem como fugir, a gente acaba reproduzindo a mesma lógica de trabalho que você vai encontrar numa instituição consolidada dentro do modelo clássico, como por exemplo, uma UFRJ ou UFF, você vai encontrar a mesma coisa aqui.

ANA LUCIA: E talvez, no caso das novas universidades, independente de estar na chave das universidades populares e alternativas, a gente enfrenta um desafio ainda maior, porque a universidade é nova, o corpo docente é novo, nós temos que consolidar mestrado, nós temos que implantar a graduação e ao mesmo tempo, fazendo coro ao produtivismo, nós temos também que nos desdobrar entre docência e gestão.

ANA LUCIA: E, tudo. Nós somos: o pesquisador, o docente, o extensionista e o gestor. Diferente do que eu encontrei, por exemplo, em outras universidades, em que você olha a gestão sim ou não de longe, mas aqui, não tem como.

ROBERIO CANDIDO: O que eu estava pra colocar é o seguinte, você tem uma coisa quase... (antes quero deixar claro que tudo que eu falo aqui é meu, eu não falo em nome da gestão e sim em meu nome especificamente), você tem uma relação que é esquizofrênica do governo com a gente. Ele nos cobra um modelo alternativo de instituição, porém ele também nos coloca na mesma camisa de força que ele coloca às outras instituições. A gente não tem muita alternativa, temos que reproduzir os mesmo modelos pra conseguir os recursos, ele exige, mas nos coloca na mesma camisa de força das outras. Agora, existe um diferencial, duas coisas, do ponto de vista da execução, a gente tem, por exemplo, propostas curriculares diferenciadas. (informação verbal).

As análises produzidas pelos gestores evidenciam o quanto é difícil conciliar um projeto inovador e alternativo como da UNILAB com o modelo de controle e administração tradicional proposto pela MEC e as Agências de avaliação e fomento. Os entrevistados entendem e concordam que essa seja uma Instituição diferente das tradicionais por comportar propostas de regionalização, internacionalização, inclusão social e com currículo e modelo acadêmico distinto, onde se prioriza as relações Sul-Sul, mas estão cientes da necessidade de seguir padrões exigidos.

Outro dado importante comentado na entrevista é sobre a referência aos professores (as), como esses professores (as) estão lidando com o projeto institucional e pedagógico, como lidam e participam do projeto UNILAB, como veremos a seguir:

OBEDUC: Como lidar com a questão de formação de professores, por que os professores, tradicionalmente, historicamente falando, eles seguem também de certa maneira, uma formação que é tradicional. De qualquer maneira, nós temos uma matriz curricular, que vocês estão falando que é de alguma maneira alternativa e, temos um corpo docente que eu não sei se corresponde a essa matriz curricular.

ALBANISE: É tradicional, é tradicional.

ROBERIO: Isso gera choque, gera conflitos, que a gente entende que são positivos, porque são choques e conflitos que ocorrem para construir. Outro exemplo disso é a proposta nas áreas de humanidade, você tem uma prática no Brasil que é (interrupção).

ANA LUCIA: Deixa eu só colocar uma coisa, tem também quase que um fenômeno no Brasil, isso eu digo como participante de bancas, enfim, uma parte de professores que prestam concurso para UNILAB, principalmente os últimos, eles vem para a UNILAB, não vem para qualquer universidade, eu tenho sentido isso, mais nos últimos concursos. Então quando ele chega, ele já chega sabendo mais ou menos o que ele gostaria de fazer, acho que ninguém sabe muito bem como fazer, mas eu sinto que os últimos concursos tem acolhido professores, nem tão jovens, alguns professores já com outras trajetórias e com trajetórias não só na docência do ensino superior, mas já perfilados, agora é isso, há, você tem desde o mais tradicional, mas você já tem este que já começa a conhecer a UNILAB, sabe que é uma universidade muito nova.

RAFAELA: No início acho que foi mais isso, as pessoas vinham sem nem saber, eu por exemplo.

ROBERIO: Na medida a universidade vai, que o tempo vai passando, a universidade vai ficando mais conhecida, os próprios docentes nas suas redes de relação profissional, conversam, dialogam, ocorre isso que a prof. (a) Ana Lucia, coloca. Quer dizer, você começa a receber professores, que sabem pra onde é que estão vindo, uma coisa que não ocorria antes.

ROBERIO: Uma coisa que não ocorria antes, antes as pessoas tinham uma formação genérica, que você tem uma formação desde a graduação até o doutorado, que passa pra gente um modelo genérico de universidade, né? No começo muita gente vinha, achando que esse aqui vai ser igual a qualquer outro.

RAFAELA: Claro que a gente sabia que já tinha alguma coisa diferente, pelo nome. Só o nome já dava assim, então para quem vinha achando que era uma universidade federal, ali tem algo diferente, tem aulas diferentes, alunos de países estrangeiros,

alguma coisa é diferente, deve ser legal, assim. Era esse o pensamento das pessoas antes, "ah então deve ser interessante porque tem esses alunos estrangeiros, deve ter professores de fora, deve dar para ter uma oportunidade de integração cultural maior", então, todo mundo sabia que era diferente, mas não conhecia realmente os princípios, né?

RAFAELA: Acredito ser um pouco diferente de que vem ocorrendo atualmente, pelo fato da universidade já ser mais conhecida nacionalmente, internacionalmente, antes, não, no primeiro ano não era, né. (informação verbal).

O que se evidencia é que a seleção de professores acontece de forma tradicional, não inova em nenhum aspecto que o coloque em contato com a proposta da Instituição antes de se inscrever no certame. Mesmo tradicional, conforme observamos na análise da ex-pró-reitora, a UNILAB vem selecionando professores dispostos e que aderem à sua proposta. O quadro de professores é composto apenas por doutores. Na segunda fase da pesquisa de campo para o OBEDUC, em abril de 2015, alguns desses gestores entrevistados já não se encontravam mais nesses cargos e outros não estavam mais na Instituição.

A UNILAB iniciou atividades em maio de 2011 com 16 professores efetivos/redistribuídos e 05 professores visitantes, totalizando 21 professores. O primeiro concurso realizado para o cargo de professor foi lançado em dezembro de 2011 com oferta de 06 vagas para as áreas de Saúde e Ciências sociais aplicadas. (UNILAB, 2015)



Fonte: Elaborado pela autora.<sup>22</sup>

O gráfico 4 apresenta um crescimento de 100% no número de professores(as), em cinco anos de atividade da UNILAB. Desde 2012 a UNILAB vem recebendo professores (as) na condição de visitantes, bolsistas de diferentes agências de fomento (FUNCAP, CNPq e Capes), além de selecionar efetivos para o provimento de seus cargos.

Os modelos de seleção de professores adotados pela UNILAB são: temporário que contrata para atuar com carga horária de 20 horas, com contrato de um ano podendo ser renovado por mais 06 (seis) meses. Outra opção que se apresenta é a seleção de professor substituto onde o contrato é de seis meses, podendo ser renovado até dois anos e com carga de trabalho de 40 horas semanais. O professor visitante é outra modalidade que possibilita as universidades de receberem professores brasileiros e estrangeiros por períodos respectivamente de 02 (dois) e 04 (quatro) anos, para atuar em regime de 40 horas.

Os concursos para professor efetivos, publicados nesse primeiro trimestre de 2016, apresentam nos editais de 2016, em seu item 7.1 com seguinte requisito: IV- Apreciação quanto ao conhecimento do candidato referente à Lei de Criação da UNILAB (Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010) (BRASIL, 2010) com valor de 2,5 (dois pontos e meio) (UNILAB, 2016b). Requisito importante para que o candidato se atente para o compromisso que vai assumir em caso de ser selecionado.

<sup>22</sup> Coordenação de Gestão de Pessoas e Divisão de Desenvolvimento Pessoal – DDP – COGEP. Os dados estão publicados em entrevistas de reitores, livro memória e no Censo MEC-INEP.

No entanto, o edital 55/2016, que apresenta 07 vagas para o Instituto de Humanidades e Letras, não faz menção em seu texto artigo sobre a Lei nº 12.990/14, - lei de cotas do serviço público - uma vez que a mesma exige que os certames que apresentarem mais de 03 vagas devem designar uma para professores que se autodeclararem negros, conforme debatemos no item 1.4 desta tese. (UNILAB, 2016b)<sup>23</sup>.

Desde sua inauguração em 2011, a UNILAB vem recebendo professores estrangeiros como podemos verificar no Gráfico 5. No primeiro grupo de professores conforme consta em seu Livro Memória, publicado no site da instituição, esses primeiros são em número de 5 (cinco), que chegaram à condição de redistribuídos e ou como visitante. Alguns desses professores são ex-alunos de cursos de doutorado e mestrados nas instituições brasileiras, como é o caso da maioria dos professores africanos.



Fonte: Elaborado pela autora.<sup>24</sup>

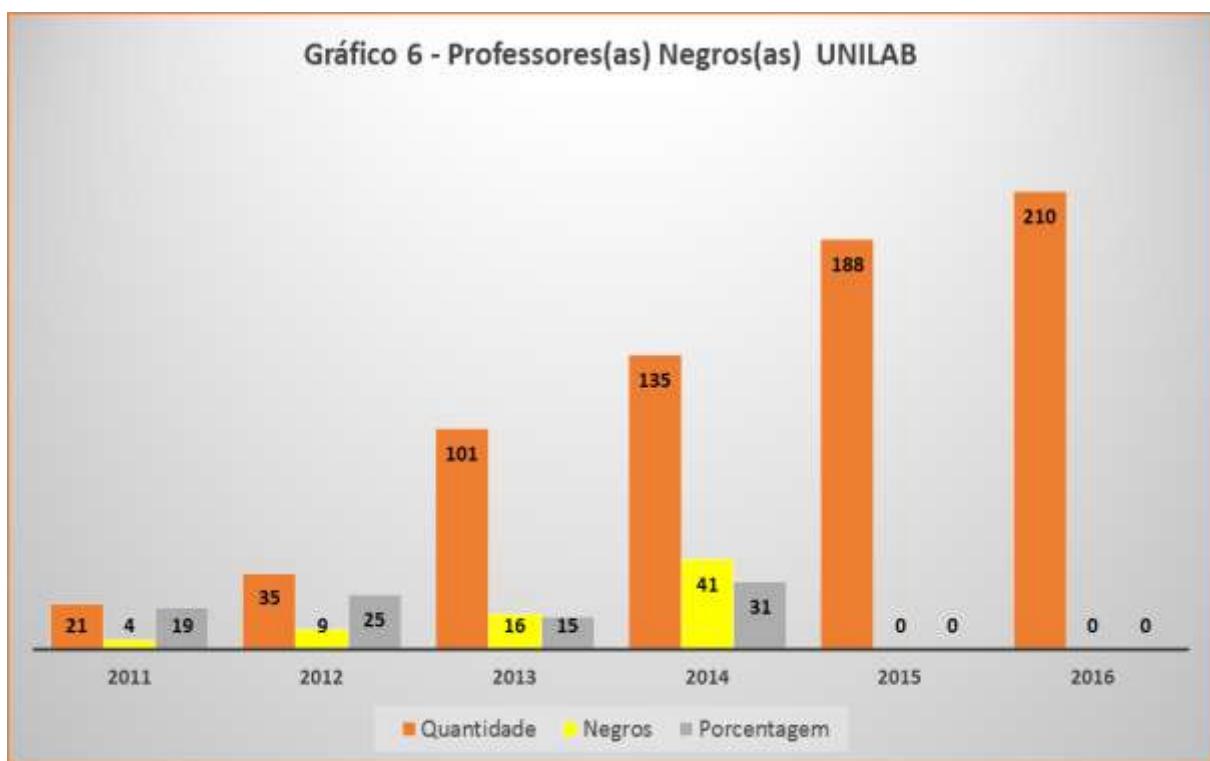
<sup>23</sup> Sobre a não inclusão da referida lei no edital solicitamos informações a Pró-reitoria que nos respondeu por meio do Coordenador dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar (documento em anexo).

<sup>24</sup> Baseado nos dados da Divisão de Desenvolvimento Pessoal – DDP – COGEP (dados de janeiro/2016) (UNILAB, 2016a).

Essa pesquisa tem como hipótese averiguar se a UNILAB vai incluir mais professores (as) negros (as) que a média das universidades públicas brasileiras. Como registramos anteriormente a média nacional está em torno de 1% e nos levantamentos realizados por Carvalho, entre 2003 e 2006, esse percentual não ultrapassava 0,5% o número de professores negros em relação ao número de professores brancos. Como podemos verificar no Gráfico 6, os números apresentados são maiores, alcançando percentuais mais inclusivos, o que pode colocá-la na perspectiva de uma universidade popular, que tem como característica a “valorização do diferente e das diferenças: de cultura, de etnia, de gênero, de identidade, de opção religiosa. [...] condição fundamental para o exercício do diálogo, a democratização das relações e efetiva assunção dos direitos sociais.”. (BENINCÁ; SANTOS, 2013, p. 55)

Uma das críticas que encontramos nos textos de Carvalho (2003) é a falta de dados com corte de raça e gênero no quantitativo de professores das universidades. Mesmo realizando Censo sobre ensino superior desde 2002, apenas em 2005 é que o INEP realiza o Cadastro Nacional de Docentes do Ensino Superior. E, somente no resumo técnico do Censo 2013 é que estão disponíveis os dados consolidados com corte de raça e gênero. O resultado do Censo 2014 ainda não foi disponibilizado para consulta, conforme informa esse órgão público, e o de 2015 está sendo realizado.

Para compor o Gráfico 6 com os dados referentes a 2015 e esse primeiro trimestre de 2016 utilizamos as informações que constam no site da UNILAB.

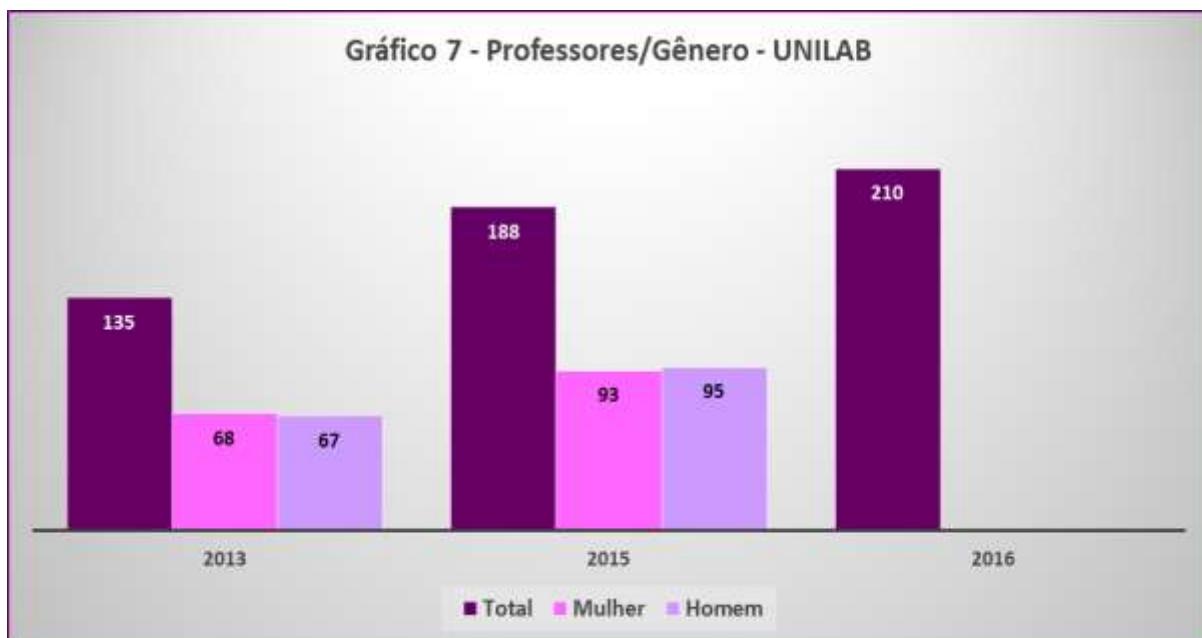


Fonte: Elaborado pela autora.<sup>2526</sup>

Os dados apresentados no Gráfico 7 demonstram a natureza do corte de gênero aplicado sobre número de professores, reforçando o entendimento sobre a perspectiva inclusiva da UNILAB por apresentar, conforme vemos abaixo princípio de equidade.

<sup>25</sup> Nota: Negros é a somatória de pretos e pardos.

<sup>26</sup> Baseado no Livro Memória da UNILAB (UNILAB, 2016a, p. 71), Coordenação Gestão de Pessoas (dados em 05/07/2013) e Censo INEP/MEC 2013 (BRASIL, 2013a).



Fonte: Elaborado pela autora.<sup>27</sup>

Outra informação que contribui para a afirmativa da perspectiva de universidade popular da UNILAB é a integração da professora Luma Nogueira Andrade, que aparece nas fotos a seguir (figuras 5 e 6) assinando termo de posse, por ser a primeira professora doutora travesti a fazer parte do quadro de docentes efetivos de uma universidade pública federal. A posse da professora aconteceu no dia 09 de dezembro de 2013, no auditório do campus Liberdade, em Redenção.

Figura 5 – Luma assinando termo de posse ao lado da Reitora Nilma Lino Gomes



Fonte: Assecom/UNILAB (2015).

<sup>27</sup> Baseado nos dados do Censo INEP/MEC 2013 (BRASIL, 2013a) e Coordenação Gestão de Pessoas (dados de fevereiro e abril 2016).

Figura 6 – Reitora Nilma Lino Gomes em ato de posse da professora Luma



Fonte: Assecom/UNILAB (2015).

Gomes e Vieira (2013) dizem que nem os abolicionistas nem os historiadores puderam imaginar, cogitar que no futuro a cidade de Redenção – que primeiro libertou escravos –, viveria o que está sendo proposto pela UNILAB, que é integrar o Brasil com a África por meio dos jovens e da educação. Como forma de reparar a injustiça produzida pelos pensadores eurocêntricos, colonizadores por não nos reconhecerem como produtores de conhecimento. Essas autoras dizem que entre os desafios cotidianos dessa universidade é “se tornar, no contexto da cooperação internacional Sul-Sul, um centro de produção do conhecimento que realize um diálogo horizontal – e não menos tenso – entre culturas, valores e projetos de sociedade” (GOMES; VIEIRA, 2013, p. 86)



Fonte: Elaborado pela autora.<sup>28</sup>

O processo seletivo para o corpo discente da UNILAB reserva 50% das suas vagas para alunos brasileiros e os outros 50% para os estrangeiros de países africanos como: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e o asiático Timor Leste, todos os países que utilizam a língua portuguesa de seus colonizadores (gráfico 8). Essas vagas são deliberadas conforme define a Lei nº 12.711 de 2012:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

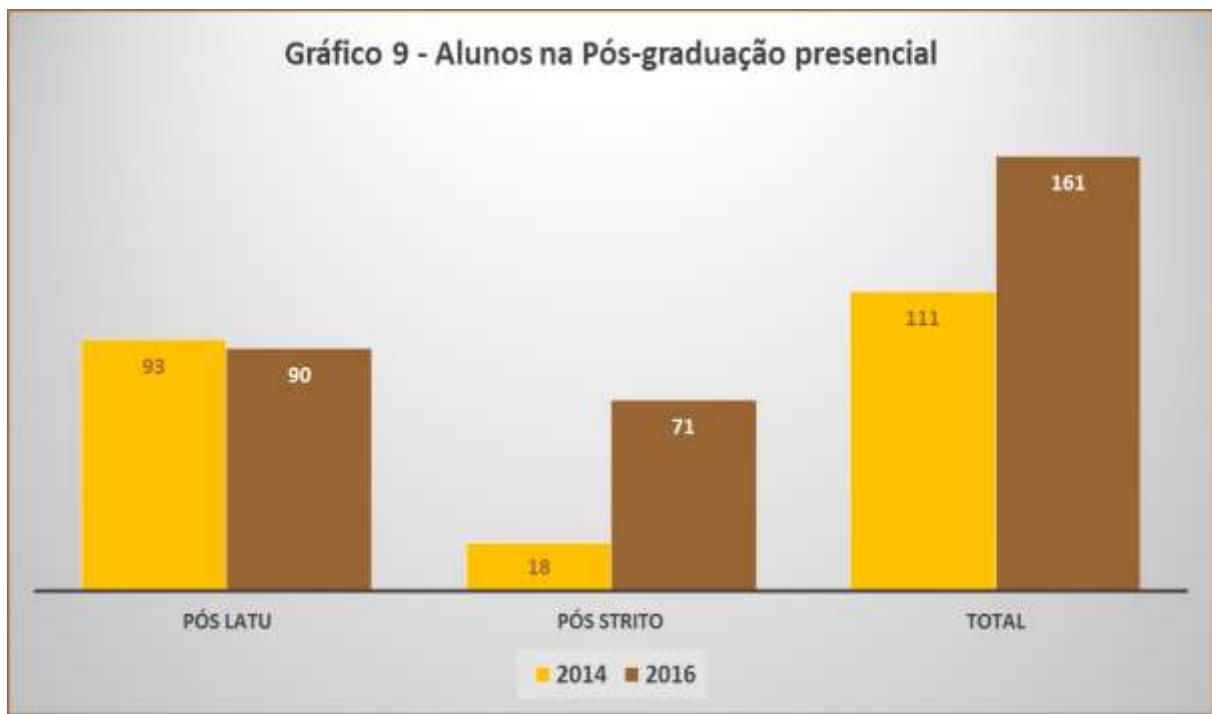
Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012).

O processo seletivo é distinto para alunos brasileiros e estrangeiros. A UNILAB como as demais universidades públicas federais utilizam o Sistema de

<sup>28</sup> Baseado nos dados da Diretoria de Registro e Controle Acadêmico- DRCA (dados de julho/2014 e abril/2016) (UNILAB, 2016a).

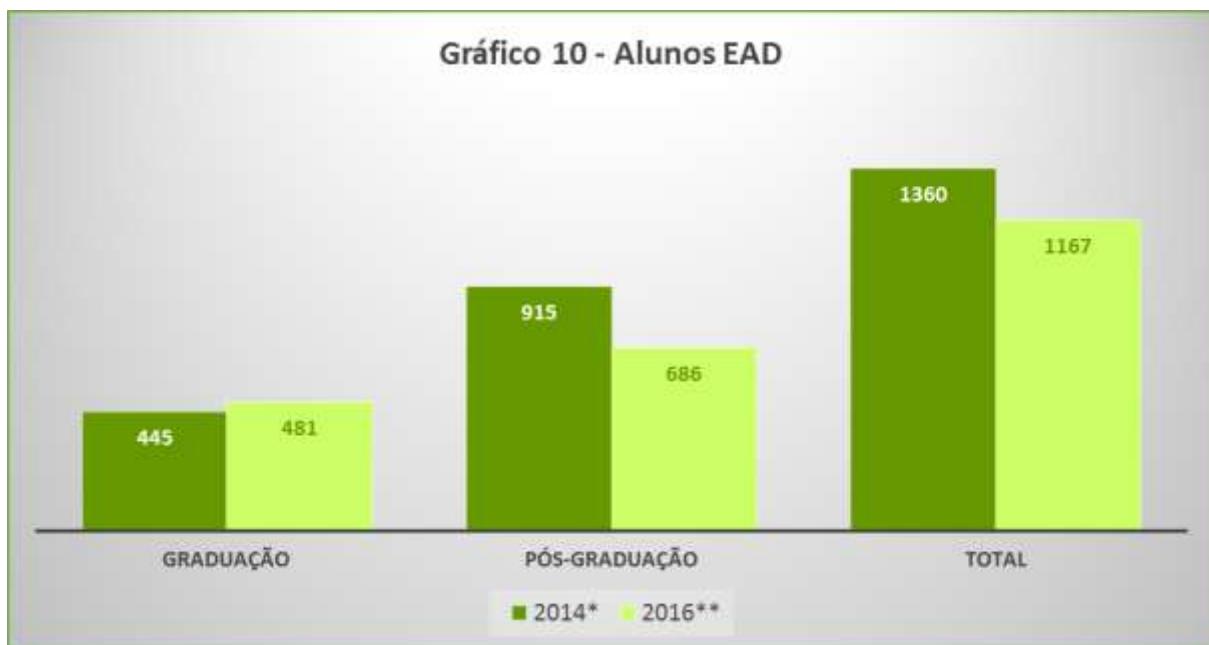
Seleção Unificada (SISU) a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os alunos que vem dos países parceiros encaminham formulário de inscrição acompanhado de histórico escolar e uma redação na representação diplomática brasileira em seus países. O Ministério das Relações Exteriores, por meio do Itamarati encaminha para UNILAB, onde ocorrerá a análise do histórico e correção da redação, selecionando os candidatos que irão ingressar na instituição.

Desde 2011 a UNILAB vem desenvolvendo, além da graduação, também a sua atuação nas áreas de extensão e na pesquisa. Nesses 5 (cinco) anos de atuação essa instituição vem concretizando ações junto às comunidades locais e pesquisa, através da pós-graduação conforme dados no Gráfico 9. O Ensino a Distância também se apresenta como um grande atrativo da Instituição (gráfico 10).



Fonte: Elaborado pela autora.<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Baseado nos dados do Relatório do RIPES jul./2014 (UNILAB, 2016a) e Diretoria de Registro e Controle Acadêmico – DRCA (dados de abril/2016).



Fonte: Elaborado pela autora.<sup>30</sup>

Quanto ao sistema letivo, o calendário acadêmico da UNILAB é trimestral, com 65 dias letivos para cada período, e recesso de quinze dias para inicio de novo trimestre. Na grade curricular, além de cursos com conteúdos específicos à formação profissional dos alunos, a UNILAB projetou para seus diversos cursos a disciplina obrigatória Sociedade, História e Cultura nos Espaços Lusófonos, com objetivo de proporcionar a integração de estrangeiros com os brasileiros. (RIBEIRO, 2012)

Os alunos brasileiros da UNILAB são moradores do Maciço de Baturité e de outros municípios do Ceará, uma vez que acessam a instituição pelo SISU, utilizando a nota do Enem. Já os alunos estrangeiros optam por morar em Redenção dividindo apartamentos alugados enquanto aguardam a finalização da Residência Universitária. Quanto às refeições todos os alunos utilizam o Restaurante universitário dos Campi. Alguns desses alunos recebem bolsa de estudo do Programa Nacional de Assistência Estudantil e outros recebem bolsa do país de origem. No planejamento da UNILAB constam a proposta de receber até 5 (cinco) mil alunos. As informações sobre a UNILAB correspondem até abril de 2016 onde teve fim a coleta de dados e para esta tese.

<sup>30</sup> Baseado nos dados do Relatório do RIPES jul./2014 (UNILAB, 2016a) e Diretoria de Registro e Controle Acadêmico – DRCA (dados de abril/2016).

### 3.2 Metodologia e análise de dados

A fim de sistematizar a coleta de dados, nessa pesquisa utilizamos a metodologia de história de vida, organizadas em entrevistas com questões semi-estruturadas (Anexo A), que, embora tenham obedecido a um roteiro constituído por doze questões, sua finalidade única era nortear a inquirição do pesquisador. A partir das questões formuladas, procurou-se dar total liberdade para que o processo de recuperação memorial dos entrevistados se desse.

Tal como afirma Bernardo (1998), as histórias de vida tendem a apresentar unidade com menos modificações. Tal elemento da memória constitui as identidades desses professores negros da UNILAB. Aliar as histórias de vida à função profissional desses sujeitos recupera trajetórias que podem explicar processos históricos de exclusão por meio de práticas racistas e, ao mesmo tempo, explicam os processos de resistência que, por mais que se estude sobre, só são conhecidos de fato por sujeitos negros (as).

Como a coleta de dados da memória apresenta peculiaridades, pautamo-nos das orientações de Bernardo (1998, p. 39) quando afirma na entrevista:

não segue linearidade, revelando os seus próprios mecanismos. É um ir e vir constante. Os caminhos são de profunda complexidade, demonstrando aspectos multifacetados das potencialidades do lembrar. Associações são realizadas entre dados do passado e do presente, bem como em outros diferentes aspectos.

A pesquisa de campo propiciou que percebêssemos o caráter fenomenológico de modo mais evidente, pois as especificidades das experiências desses professores (as) negros (as) quanto às suas *práxis* e a troca de saberes nos ambientes da UNILAB estão intrinsecamente ligadas às vivências como negros (as), às experiências no combate ao racismo, suas trajetórias profissionais como educadores, assim como a consciência de que a atuação em uma universidade que tem como perfil a inclusão e a integração internacional, não é meramente atividade econômica de cunho pessoal, mas obedece à agenda da promoção da igualdade e da diversidade: trata-se do processo de memória individual na construção de uma memória coletiva e, por isso, da representatividade do negro no espaço universitário, até então invisibilizado. Nesse sentido é a fenomenologia quem oferece

epistemologia para orientar quem busca compreender fenômenos enquanto ocorrem, tal como afirma Severino (2007) se tratar da experiência eidética, momento da intuição originária.

A aproximação entre o levantamento bibliográfico e as hipóteses iniciais aventadas também foram elucidadas nesse momento do campo, porque apresentam-se na forma de uma abordagem fenomenológica que tem o propósito de transferir o pesquisador para o ambiente que não lhe é familiar, fazendo com que ele experimente o mesmo contexto da população pesquisada. Vivenciando realidades e memórias, elaboradas pelos entrevistados. E ao cruzar essas informações o pesquisador constituirá um novo tecido histórico.

A primeira ação em campo foi quantificar os professores (com corte racial e de gênero) junto a Pró-reitoria administrativa da UNILAB, por entender que esse dado evidenciava uma de nossas hipóteses. Para chegar ao quantitativo de professores (as) negros (as), certificamo-nos da autodeclaração dos professores (as) e, ao todo, foram realizadas 6 (seis) entrevistas, sendo 3 (três) professoras e 3 (três) professores. Também procuramos equilíbrio quanto à nacionalidade dos entrevistados, por isso, optou-se analisar as falas de 3 (três) brasileiros e 3 (três) africanos. Entre os brasileiros temos 2 (duas) professoras e 1 (um) professor; entre os africanos temos 1 (uma) professora e 2 (dois) professores.

A coleta de dados foi realizada no Campus Liberdade, da UNILAB, ou seja, no local de trabalho. Todos concederam entrevistas individualmente. Sendo que 4 (quatro) professores concederam entrevista na sala de professores e 2 (dois) professores concederam entrevista em suas casas, na cidade de Fortaleza (CE).

Os relatos obtidos foram gravados, transcritos (Anexo C), sistematizados e conservados o seu conteúdo de forma integral, na base de dados do OBEDUC. Para esta tese, o *corpus*, portanto, é composto dessas entrevistas que são apresentadas em sua integralidade, mas são citadas em recortes, organizados a partir de temas definidos anteriormente. Com base nesses depoimentos realizamos a análise, que tem como referência a teoria da memória, pois, conforme Bernardo (1998, p. 29):

[...] a opção pela memória se dá porque o que interessa são situações vividas que, embora possam parecer insignificantes à primeira vista, após a análise, poderão se mostrar plenas de

significados. Na realidade, o estudo da memória se revela como recurso metodológico por excelência.

Por um lado, o pesquisador é um sujeito ativo perante seu objeto de investigação, pois, na sua interação com a realidade, modificam-se tanto o produtor da pesquisa quanto o objeto pesquisado. Essa perspectiva supõe uma postura em que não se parte de elementos teóricos definidos, pois são redefinidos em todo o processo de investigação, avaliando constantemente a pertinência teórica dos modelos a serem utilizados.

Por outro lado, na medida em que a técnica de história de vida é adotada, poder-se-á escolher o material que servirá para qualificar a análise do discurso (vai ajudar a desvelar os fundamentos ideológicos do discurso que se têm feito tão naturais ao longo do tempo que se começou a tratá-los como comuns, aceitáveis e traços naturais do discurso), uma vez que esta pesquisa tentará expor minuciosamente a maneira como os professores (as) negros (as) descrevem o seu perfil, suas práticas e os significados que lhes atribuem, negociando, por sua vez, com as interpretações feitas, categoria de análise e hipóteses.

Nesse sentido, os objetivos específicos desse estudo possibilitaram o entendimento da criação da UNILAB no contexto brasileiro, dando visibilidade às ações inovadoras dessas “universidades alternativas”. Conhecemos os mecanismos que possibilitaram o acesso desses professores negros à UNILAB. E, também foi possível compreender um pouco mais sobre o racismo acadêmico produzido na universidade pública brasileira. Por meio da técnica da história de vida, identificamos de que forma a cosmologia africana vem sendo tecida dentro dessa universidade. Essa técnica nos possibilitou analisar as discussões acerca das questões raciais, bem como das inter-relações produzidas pelos professores (as) negros (as) com e entre seus colegas negros e brancos no interior da academia.

Os estudos, entretanto, apontam que o processo educacional ao longo dos anos vem ratificando preconceitos e estereótipos acerca das minorias e reafirmando os privilégios educacionais de uma pequena parcela da sociedade brasileira, como reporta Ferreira-Santos (2005, p. 212):

[...] não nos admira que no Brasil, somente a partir da década de 1940 é que o “povo” vai à escola. Este equipamento, dito “civilizacional” sempre serviu a uma elite ora oligárquica, ora estatal,

ora pequeno-burguesa. Daí, resultar compreensível a sua mais completa inadequação histórica ao tentar “servir” uma outra clientela: o populacho. É agora que o processo de democratização do acesso e da permanência na escola começa a se consolidar.

Chegamos até aqui com a certeza que a “escola” ainda se consolida como um espaço onde racismo e preconceito são mais fortes do que o amor e solidariedade. Como as utopias modelam nossas esperanças quem sabe um dia esse placar possa mudar. Nossa experiência como estudante aponta para o caminho quase utópico sobre “escola”, na infância e juventude percebemos a escola como uma segunda casa. Pois em nossa trajetória escolar encontramos no ensino fundamental e médio muitas professoras negras que se mostravam lutadoras e resistentes ao racismo. No ensino superior, na universidade pública, esse cenário se alterou completamente, no curso de comunicação social tivemos apenas com uma professora parda. Frequentamos, a graduação na Universidade Federal do Espírito Santo, no período (1985–1990) onde havia um “movimento” organizado pelos professores Cleber Maciel e Joaquim Beato que expunham suas opiniões sobre as questões relativas ao negro, falavam positivamente sobre o combate ao preconceito e a necessidade de estudar este tema. Esse “movimento” nos despertou para pesquisa com a temática racial, tanto que finalizamos a graduação com o trabalho de conclusão de curso, relatando a experiência de produzir para a rádio universitária, uma série com documentários musicais sobre cantores e intérpretes negros.

Durante o mestrado, na comunicação e semiótica da PUC/São Paulo tivemos apenas um professor negro e três alunos contando comigo. Quando iniciamos o doutorado, fomos selecionada inicialmente no curso de ciências sociais na PUC/SP, e durante todo o ano de 2012 fiz disciplinas e participamos de Núcleo de Estudos Étnico Racial, sob orientação da Profa. Terezinha Bernardo que nos possibilitou redesenhar o projeto, e aprofundar o debate sobre racismo, escrevendo artigo sobre o Estatuto da Igualdade Racial. Nesse curso encontramos 08 alunos (as) negros (as) e 02 professores (as). Por motivos diversos nós mudamos de instituição de ensino e curso. Iniciamos o ano de 2013, no curso de doutorado em Educação, na UNINOVE, onde não encontramos nenhum professores (as) negros (as) e tivemos como colegas de apenas 4 (quatro) alunos (as) negros (as). Fomos acolhidos por um orientador que tem produção sobre a temática racial e que trata alunos com respeito e sem arrogância intelectual. Em todos esses espaços

acadêmicos sempre fomos alvo de racismo. Essa resistência em saber conviver em ambiente acadêmico racista possivelmente tenha se construído por termos iniciado nossa vida escolar - fundamental e médio - em uma instituições onde trabalhavam nossa mãe e outros familiares. Entendemos que viver cotidianamente enfrentando e compreendendo a luta contra o racismo nos faz chegar aqui, mais qualificados para interpretarmos e aprofundarmos as reflexões produzidas pelos professores (as) negros (as) que colaboraram compartilhando suas trajetórias profissionais e suas lutas antirracistas.

### **3.3 Conscientização, opressão e dialogia**

A escolha por Paulo Freire, suas ideias, pedagogias e de suas obras aconteceu porque propiciam o diálogo e as utilizaremos como categorias de análise para entrevistas desta tese. Uma vez que o diálogo é à base da transitividade, como nos ensina Freire, ao referir-se a capacidade que a condição humana nos dá de sermos transformados e de transformar quando nos colocamos em dialogia. Dessa forma a escolha pelas categorias conscientização, opressão e a dialogia vai possibilitar a interseção necessária ao propósito desta tese, que é tecer saberes.

O primeiro contato com a obra de Paulo Freire aconteceu durante participação na pastoral da juventude, em meados dos anos 70, em Vila Velha, no Espírito Santo. Outro contato com as ideias de Freire ocorreu durante a graduação (UFES) quando as professoras do curso de educação Marlene Carrara e Edna Oliveira, o levaram para um evento no Espírito Santo. Em 1992, no curso de mestrado, fui sua aluna na disciplina Seminários, na PUC/SP. A opção pela reflexão crítica que Freire faz da educação brasileira nos ajudará a ampliar consciência sobre o papel dos negros na educação.

Nesse sentido, esta tese ao investigar as memórias dos professores (as) negros (as) que lecionam na UNILAB contribuirá para a ampliação dos estudos sobre a educação do negro no Brasil, com um olhar voltado para as conquistas alcançadas por ações afirmativas de reparação como a implantação dessa universidade.

Com o propósito de respeitar o anonimato dos 6 (seis) professores, optamos por representá-los por sentimentos, assim: os africanos com as seguintes denominações solar, calmaria e ventania e os brasileiros como: esperança, prosperidade e alegria. Como sugestão de Ferreira-Santos utilizamos como referência para os nomes dos entrevistados os sentimentos que passaram durante as entrevistas. Nos anexos, as entrevistas estão completas e com a mesma apresentação de nomes.

Taveira (2013, sala de aula)<sup>31</sup>, vai dizer que a marca ou a característica de um educador freireano está no compromisso que esse professor tem com seus alunos, ao “sentir-se comprometido com os educandos”, afirma ele. Outra característica brota desse compromisso, ao possibilitar uma convivência de tempo e lugar, nascendo daí uma relação.

Mesmo que apresentem biografias distintas, na educação, professor e aluno serão considerados iguais por seu grupo cultural. E ao entender essa dimensão o professor faz política, uma vez que na concepção freireana toda a educação é ato político, sendo essa considerada a outra característica.

Dessa concepção política decorre uma característica, que é o questionar-se constante. O professor questionador quer entender o seu papel e posicionamento nos diferentes contextos. Outras características ou marcas de um freireano são a aula interação e a troca de saberes que acontecem durante aula, o que vai beneficiar professor e o aluno, ao entenderem que ambos contribuem para a aprendizagem. Taveira (2013) diz que isso é “uma forma de captar o modo (e o nível) de transitividade que cada situação possibilita à tarefa educativa de formação”.

Paulo Freire (1976), diz que muitas pessoas acreditam ser de sua autoria o vocábulo “conscientização” por esse conceito permear suas práxis e obra. No entanto, esse conceito foi cunhado, em 1964, por uma equipe de professores, entre eles o filosofo Álvaro Pinto e o Professor Alberto Guerreiro Ramos, que atuavam no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Afirma também que seu entendimento sobre a profundidade do significado da palavra consciência lhe saltou

---

<sup>31</sup> Os professores Adriano Salmar Nogueira Tavares e Jasson Mafra ministraram a Disciplina Paulo Freire, Educação e Práxis, no segundo semestre de 2013 – para alunos do doutorado e mestrado em Educação da UNINOVE.

de imediato desde a pela primeira vez que a ouviu e comentou: “[...] estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1976, p. 15). Mas a difusão do vocábulo *conscientização* - para o mundo, assim como a sua tradução para o inglês e o francês, ficou por conta de Dom Hélder Câmara, informa o próprio Freire.

Entre as espécies que habitam a Terra, o homem é o único animal que tem como característica a possibilidade de se distanciar do objeto para admirá-lo, admirar aqui no sentido filosófico, pois

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. (FREIRE, 1979, p.15).

A escolha dos professores (as) negros (as) para nos conceder entrevista acorreu entre os que trabalham no Campus Liberdade, em Redenção e no Campus Palmares, em Acarape. Esses professores escolhidos atuam nos cursos de Pedagogia, Bacharelado em Humanidades, Administração Pública, pertencem ao quadro efetivo e estão em atividade. Foram admitidos por concurso público da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com tempos variáveis de serviço: 3 (três) meses foi o menor tempo de serviço e 4 (quatro) anos foi o maior tempo. Nossos entrevistados são três mulheres, sendo 2 (duas) brasileiras e 1 (uma) africana, e 3 (três) homens, sendo 1 (um) brasileiro e 2 (dois) africanos. A opção pelas professoras brasileiras se deu por conta dos temas de suas teses de doutorado. A escolha do professor brasileiro e da professora africana foi motivada por participarem da equipe atual de gestão da UNILAB. E os 2 (dois) professores africanos foram escolhidos um por ter participado da Comissão de instalação da UNILAB e o outro por ter com experiência com o debate racial e dos movimentos sociais brasileiros. Todos os professores escolhidos são doutores.

A realização das entrevistas nos proporcionou uma quantidade de informações sobre os professores (as) negros (as) da UNILAB, as quais nos ajudaram a atingir o objetivo do trabalho. A organização das entrevistas que

apresentaremos foi realizada a partir das temáticas estabelecidas pelo roteiro da entrevista. Dessa maneira, buscamos concentrar as falas/respostas de acordo com a pertinência das temáticas com objetivo de responder aos problemas e hipóteses que levantamos como: O papel da UNILAB; O combate ao racismo; Acesso à carreira docente; Trajetória escolar; O combate à invisibilidade e à troca de saberes.

Assim, pretendemos, como já explicado, com o presente estudo entender se a UNILAB, com sua proposta de integrar professores brasileiros e africanos está produzindo novas formas de convivência e dando voz aos sujeitos que sempre tiveram suas histórias silenciadas.

### 3.3.1 O papel da UNILAB

O diálogo com os professores (as) negros (as) teve por objetivo apreender percepção sobre a UNILAB, uma vez que como ação afirmativa a UNILAB deve assegurar a diversidade e pluralidade social e por fazer parte das utopias dos movimentos sociais negros, como ação de educação das relações étnico-raciais deve estar empenhada em promover igualdade de direitos e como defende Gonçalves e Silva (2007, p. 490) de ser “capaz de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiência histórica, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação”. Ao nos aproximarmos das ideias de Freire (1979) entendemos o quanto a conscientização e o compromisso com a transformação do mundo nos prepara para sermos anunciadores e denunciadores. Por isso, saber sobre o entendimento dos professores sobre o papel da UNILAB no contexto do ensino superior e da educação antirracista se faz essencial para esta tese. Como nos revelam as professoras:

Escolhi a UNILAB pelo projeto, por que emprego eu tinha. Estar na UNILAB me entusiasma, foi o que determinou a minha permanência no Brasil. Nós temos um grupo pequeno de professores estrangeiros, mas eu me sinto muito bem quando entro em sala de aula.

O próprio projeto nas suas outras dimensões é um desafio muito grande, por que às vezes você faz um concurso para dar aula a um grupo mais ou menos homogêneo e na UNILAB não temos homogeneidade. Lá, trabalhamos com os alunos do Maciço, do Timor, que não falam e não entendem português. Tem alunos da Guiné, Cabo Verde, Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, eu tenho às vezes, em uma sala de aula, que trabalhar com as sete nacionalidades. É um desafio muito grande para qualquer um, mas para mim é este desafio que me move.

Em uma universidade com a missão da UNILAB, você integra nacional e internacionalmente, não é uma coisa fácil, mas nós temos que procurar sempre a integração. Acho que esse é o diferencial de estar ali: poder fazer algo. Estou com cinquenta alunos de países parceiros e tenho certeza posso fazer um trabalho para eles fazerem a diferença quando chegarem nos seus países. Daqui a pouco vão se formar e estarão na administração pública, promovendo o desenvolvimento, a integração.

A UNILAB é uma coisa fantástica que tinha que acontecer, de fazer esta interiorização da educação superior e de uma certa forma promover o desenvolvimento sustentável local e também esta cooperação com os nossos países parceiros. (Professora Calmaria, informação verbal).

Eu diria que a UNILAB é um território autorizado para preto, uma universidade de cooperação Sul-Sul. Ela já nasce com essa expectativa epistêmica, mas existem muitas resistências... porque nem todo mundo que passou no concurso da UNILAB acredita nessa perspectiva. Há resistência a ponto de se dizer que a cooperação Sul-Sul é América Latina, é tudo menos África. E isso, mesmo olhando para UNILAB e vendo a África aqui dentro.

A gente ainda tem um estatuto muito frágil, que dá condições de se questionar uma expectativa Sul-Sul, que priorize apenas a África lusófona. Acho que nossos embates ainda vão demorar muito tempo e a gente precisa ter muito cuidado. Quem acredita nesse projeto da UNILAB a partir dessa priorização de África, precisará ser muito forte e saber o que esta fazendo com muito segurança, para que esse projeto não se transforme num grande arco-íris intercultural, com a África como apêndice. (Professora Prosperidade, informação verbal).

Essa compreensão do papel da UNILAB como um braço das ações afirmativas para o ensino superior, que tem por finalidade integrar brasileiros e africanos, vai produzir uma “alfabetização política” ao demonstrar que o aumento da representação do professores (as) negros (as) nas Instituições de ensino superior brasileiras pode e deve ser alvo de uma política de inclusão de professores (as) negros (as) mais incisiva, com mecanismo que recupere mais rapidamente e potencialize a entrada de mais professores, do que propõe a Lei nº 12.990/14, que define que a cada 03 vagas do concurso de seleção, uma deverá ser disponibilizada para corte racial. Para, além disso, a entrada desses professores (as) negros (as) no ensino superior com objetivos de educação antirracista deve ser alvo de formação para fortalecê-lo para o enfrentamento do racismo. Pois, como já exemplificamos nesse estudo, vários professores negros são alvo continuo de racismo no ambiente acadêmico.

### 3.3.2 O combate ao racismo

Freire (1979) afirma que, num primeiro momento, tomar consciência, não significa conscientização, uma vez que essa consiste em chegarmos a uma criticidade, a um posicionamento crítico sobre a realidade que estamos vivendo e que, ao conhecermos essa realidade, assumimos uma posição epistemológica. A conscientização acontece quando superamos a forma singela e espontânea de compreensão e passamos a interpretar a realidade com mais propriedade e elementos. Ao possibilitar essa interpretação da realidade e estabelecer um diálogo, professor e aluno se alimentam da diversidade cultural que os envolve. Promove assim uma mútua conscientização sobre suas realidades, assim como uma interpretação sobre suas culturas que vai muito além do senso comum, que os fará assumir uma posição epistemológica. “A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mas se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (FREIRE, 1979, p. 15). A conscientização de alguns professores quanto ao papel de combate do racismo da UNILAB é que vem fortalecendo ajudando a concretizar seus objetivos de atuar solidariamente com países africanos pela composição de corpo docente e discente.

O combate ao racismo é uma emergência, é uma dívida do Estado brasileiro para e com a população negra. Sendo a educação um direito social, ela deve contribuir para essa luta. Buscamos nas falas desses três professores expressas abaixo deixar emergir suas práxis de sala de aula, como destacamos a seguir:

Você tem a ementa e tem o programa do professor, que ele tem a liberdade de construir com o seu ponto de vista, principalmente, óbvio que preceituado pela ementa. As discussões são levantadas, a bibliografia, autores africanos, autores negros.

Minha praia é a discussão interdisciplinar. Por exemplo, estou dando agora a disciplina chamada Estrutura Dinâmica das Cidades Escravistas para uma turma de calouros inclusive. A ementa começa com uma discussão sobre a escravidão na África e eu acho isso um erro brutal, por que deixa de trabalhar com os alunos a noção de que a escravidão não é uma característica unicamente africana. Então eu faço um enxerto na ementa para discutir escravidão na Grécia, em Roma, no Egito, na bíblia, no islamismo, no cristianismo, antes de entrar em África. Tem uma outra dimensão.

Também interessante, como professor negro, é o levantamento de questões que talvez um outro professor ou professora não levantasse, que é a própria experiência de trabalho, de vida, da militância. Isso é um outro ponto importante. E o contato com alunos

africanos, às vezes usando a régua racial brasileira, em que você tem de um lado preto, de outro branco e aqui no meio, além das cinco categorias do IBGE, mais de cento e trinta e seis classificações. Os alunos, alguns africanos, estão sofrendo racismo extremado aqui na cidade, porque não entram na categoria de negros, são pretos e africanos, então, dentro da régua racial, estão no extremo oposto ao branco. As características fenotípicas deles são algo inusitado para a população do Ceará ou de Redenção.

Alguns deles têm me procurado para discutir racismo no Brasil. Como me falaram, estão sentido aqui o que não sentem lá. Você tem comunidades cabo-verdianas notadamente mestiças, alguns com pele muito clara, que aqui no Brasil poderiam passar como brancos e outros mestiços e parece que estes meninos não sofrem preconceitos aqui, como estão acusando os guineenses, por que a Guiné não teve é uma intensa mistura entre portugueses e populações autóctones como teve em Cabo Verde e no Brasil, então eles são muito pretos e esta deve ser uma das razões por que alguns estão interessados em trabalhar com a questão racial no Brasil.

Estas questões elas muitas vezes tomam o programa de algumas disciplinas da UNILAB. Há os convites para professores de onde estas questões são permeadas o tempo todo, mas isso não significa que os demais estudantes da UNILAB absorvam isso com a mesma uniformidade. As distinções são evidentes: temos alunos cabo-verdianos, guineenses, de Moçambique, Angola, Timor-Leste, Brasil e ainda é preciso fazer uma pesquisa para saber como estes conteúdos têm sido absorvidos por estes estudantes. Todo estudante de qualquer curso da UNILAB têm aulas sobre esses. Mesmo que ele faça engenharia de energias ou matemática, ciências da natureza, vai ter estas disciplinas, então acho acabam em algum momento do curso fazendo contato com este conteúdo, o que é bom, é muito bom. (Professor Alegria, informação verbal)

Eu tive uma aluna, a Luana, que foi fundamental na minha vida. Era uma menina de oito ou nove anos de idade em 2005, de uma turma de crianças na faixa alunos de sete e dez anos, com a autoestima baixíssima, revoltados de um modo geral, todos negros. Era uma sala de aula em que a escola segregou esses alunos, achando que eles iriam evoluir, mas foi o contrário que aconteceu.

Todo mundo dizia “aquela sala é a que ninguém sabe, ninguém lê, mas eu fui me aproximando da Luana, e de outras crianças, mas a Luana foi muito importante. O livro de histórias trazia um menino branco que se dizia rei do futebol, e o autor pedia que as crianças se desenhassem como reis e rainhas de alguma coisa em que eles se julgassem muito bons. E eu (risos) seguindo o livro ingenuamente, contei a história e disse “agora vamos todo mundo se desenhar como reis e rainhas.”

Luana, com sua esperteza, disse “tia eu não vou desenhar”. Eu perguntei por que e ela respondeu: “Porque eu nunca vi rainha negra.” Quer dizer, a Luana fez uma denúncia. Eu disse “Existe Luana.” E ela: “Existe não tia, nunca passou nem na televisão.” Aquilo me impactou. Ao mesmo tempo, uma menina negra menor do que Luana, disse “Tia, a gente pode ser tudo o que a gente quiser, não é?” Eu disse que sim e esperei pra ver o que ia acontecer. Pois Luana, ou se convenceu ou se permitiu, e se desenhou como princesa, e também a irmã, o pai e a mãe como pessoas da realeza.

Nessa época, me dei conta de que isso poderia ser o tema da minha dissertação de mestrado. E aí foi quando comecei a pensar que, se trabalhasse com literatura africana e afro-brasileira, eles poderiam construir um novo ser negro. E comecei a escrever o projeto. Mas a grande questão era que referencial teórico usar, por que a universidade não tinha nenhum pra trabalhar questões étnico-raciais. Nesse momento, a Sandra (Petit), que já me orientava na construção do projeto, recomendou procurar a dissertação da Ana Lírio, que criou um referencial teórico chamado “Anti-pós facto”, onde você faz um diagnóstico, faz uma intervenção e realiza o diagnóstico novamente para ver se houve ou não alteração. E eu me inspirei neste referencial para fazer intervenção com a literatura e ver as alterações de pensamento das crianças. Isso foi muito bom. (Professora Esperança, informação verbal)

Facilmente, quando me encontro na sala de aula, consigo conversar academicamente sobre a cosmovisão africana. Por exemplo, numa aula tem momento em que eu começo a falar com o aluno sobre Max Weber, que na teoria da ação diz que a ação se fundamenta a partir da tradição, razão, afeto, o que ele chama de uma ação racional, ação tradicional. Aí eu puxo uma discussão com a questão da ancestralidade, por que tenho a maioria dos alunos africanos que procura minhas aulas são africanos, embora tenha brasileiros também.

Mas eu vou dar esse exemplo. Eu digo para eles: “Você lembra que na nossa terra a gente fala do respeito aos mais velhos? Porque que... você tem que agir dessa forma e não de outra? Em nossa cultura geralmente você diz que tem que fazer assim porque os avôs nos ensinaram e, se você não faz assim, os avôs, sobretudo ancestrais, não vão ficar felizes.” Parece banal, mas eu estou indo até o universo do aluno. Aí, eu costumo pegar a questão do casamento: “Me diga aí, como é que você se casa na Guiné Bissau, geralmente como é que faz?” Aí ele vai te dizer “Ah, para a gente, a festa é sempre alguma coisa de comunidade. Não é o indivíduo João que casa com a Maria, é a família do João (que se casa) com a família da Maria.” E explica que quando se faz os rituais, jogando vinho no chão é por que os ancestrais - a comunidade dos mortos - também têm que participar de um ritual como o casamento. Aí converso com outro aluno, pergunto como fazem os católicos: “A gente reza para Jesus, também evoca Deus no processo do casamento”, e por aí vai.

Então nesse caso de casamento, por exemplo, eu vou dialogar com tradições, a partir de conhecimentos que eu tenho, da minha vivência, mas também das coisas que eu leio na antropologia. Eu consigo ser um educador intercultural, que procura exemplos, registros, numa cultura (ou) na outra, uma vez que meus educandos são de culturas diferentes. É isso que a gente procura fazer... (Professor Ventania, informação verbal)

No curso de suas trajetórias, os professores Alegria, Esperança e Calmaria lembram dos momentos em sala de aula, em que a dialogia possibilitou a conscientização como forma de transformar sua práxis e o cotidiano de seus alunos. Para além das ações individuais, sabemos que nem todos os professores foram e/ou

estão preparados para planejar atividades educacionais para superação do racismo. Mas, como afirma Freire (1977, p. 25),

educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Nesse aspecto, é importante destacar que uma educação antirracista, com base numa “prática para liberdade” necessita respaldar com formação continuada, material didático e troca de saberes, entre seus professores. Somente assim os professores que nunca passaram por movimentos sociais, - que tem como objetivo atualizar os discurso políticos e propor ações práticas, - e/ ou aqueles professores que não tiveram em suas formações universitárias conhecimento sobre o reconhecimento e a valorização da história do negro no Brasil, sintam-se fortalecidos e respaldados para não silenciar sobre os conflitos raciais no cotidiano escolar e na dinâmica curricular. Assim como esses professores possam propor ações que identifique suas dificuldades para lidar com assuntos, como: racismo, discriminação, preconceito, ações afirmativas e cotas, em sala de aula. Ou produzam ações inovadoras para a eliminação do racismo.

### 3.3.3 O acesso à carreira docente

A solidariedade é a “palavra-chave” mencionada nos espaços reservados aos agradecimentos na maioria das monografias, dissertações e teses de professores negros e negras. Todos os autores que li expressam em seus textos que foi graças à solidariedade de familiares, amigos e especialmente alguns professores que conseguiram alcançar tais objetivos. E muitos não negam que chegaram à docência inspirados por esse sentimento e pelos exemplos que tiveram ao longo de sua trajetória escolar. No livro “Educação como prática da liberdade”, Freire (2003) disse que alcançamos a consciência crítica quando o ato de representar os fatos e as coisas acontecem na existência empírica, que correspondem a situações que vivemos e ao entendimento dos seus motivos.

Não se escolhe ser professor por não ter outra forma de viver e isso aprendemos em sala, com Paulo Freire, pois, quando se escolhe essa profissão, é

porque entendemos o compromisso com a solidariedade e afetividade. Igualmente por compreendermos que essa opção acontece ao longo da vida e que a interiorizamos pela experiência de ter sido aluno e pela visão que vamos criando do que é ser professor, essa intercessão molda a identidade profissional. Porque estar em sala é ter a intenção de contribuir na formação de sujeitos mais críticos, capazes de se reconhecer em sua essência, sujeitos na sua história, - professores (as) e alunos (as) - e não como objetos de uma sociedade que forma consciência ingênua. Aos professores (as) cabe a função de diálogo, de compartilhar a afetividade, solidariedade, generosidade e conhecimento de forma a construir uma práxis com intenções objetivas quanto à realidade social.

Falar de solidariedade é lembrar que, na trajetória de vida e na luta para estar na docência e passar pelos diversos níveis de ensino, professores negros e negras tiveram que acessar suas redes de solidariedade para superar dificuldades de cunho financeiro, afetivo e o preconceito racial. Essas dificuldades, mesmo que superadas, moldaram as opções e as formas de atuação, especialmente a profissional. Ao compreender essa rede de solidariedade, amplia-se a visão de mundo e facilita na criação de mecanismos de resistência para o combate ao racismo e à invisibilidade.

Nasci numa favela de Fortaleza, sem nenhuma expectativa nem escolarização básica. Sabe como é, família de pobre, onde o importante é um dia após o outro, o sustento. Eu não tinha expectativa nenhuma de ser professora, nem de terminar a educação básica. Aos dezenove anos, fiquei grávida, transitando da casa da minha mãe pros meus parentes, depois abandonei a família e virei hippie. Quando tive a minha filha na sala de parto, acredito que por influência dos orixás, decidi em ser professora.

Há vinte e três anos atrás, fiz o magistério e pensei “Tô feita na vida”, mas uma professora disse “Não, você tem muito talento pra docência, precisa fazer curso de pedagogia”. Aí fiz o vestibular e passei, foi a grande virada, a revolução na minha vida foi estar numa universidade federal, no curso de pedagogia. A partir daí, conheci o professor Henrique Cunha Junior e, por meio dele, a professora Sandra Petit. Fiquei absolutamente encantada, porque era a primeira vez na vida que eu via negros bem sucedidos. Foi a partir daquele momento que tive a coragem de me assumir negra e me aproximei da Sandra. O professor Henrique fez essa mediação. Ele me encontrava nos corredores e perguntava “Já procurou Sandra?”. Aí eu fui, me tornei bolsista dela na iniciação científica. Sem ter ainda a lei de cotas, ela me adotou (risos). Aí pronto, foi mestrado, doutorado... (Professora Prosperidade, informação verbal)

Não sou brasileiro, sou da Guiné-Bissau eu fiz as instruções primárias e secundárias lá. Comecei uma faculdade de direito lá e

depois participei de um concurso para vir estudar no Brasil. Conseguia a aprovação, eram três vagas, e aí resolvi vir fazer o curso de Letras. Saí de lá direto para fazer curso superior, a graduação, na UNICAMP. Na verdade quando eu terminei a minha graduação de licenciatura em letras... faltavam algumas disciplinas para terminar o curso de linguística... eu já estava no curso de mestrado... fazendo mestrado na área de educação e supervisão educacional na UNICAMP... terminei o mestrado sem ter terminado ainda a graduação em linguística... aí... eu entrei no doutorado ainda faltando algumas disciplinas da graduação de linguística. Fiz o doutorado em políticas da educação [...] quando terminei eu já fui direto para Mato Grosso para ajudar no programa de mestrado em educação. Fui dar aula no mestrado e fazer pesquisa... em dois mil e cinco eu já estava em Mato Grosso trabalhando na universidade... eu fiquei lá até em dois mil e nove... aí em dois mil e dez eu vim para cá... eu fiquei dois anos... e depois renovei mais dois anos. (Professor Solar, informação verbal)

Em dois mil e três, quando eu cheguei para o mestrado, fui convidada por um professor, eu e uns colegas, para atuarmos como tutores em um curso a distância que ele coordenava. Aí tinha aquela disciplina Docência Superior e eu fui e fiz com o meu professor, que me deu uma oportunidade de muitas vezes assumir a turma, de fazer um planejamento com ele. Depois vieram convites das universidades privadas para ministrar aulas. Eu comecei ali, fiz a teoria e a prática juntas. Ali eu fui deslanchando e quando estava no final do doutorado, já estava ciente de que não ia mais para o mercado de trabalho que não fosse o ensino.

Aí, comecei a pensar que daqui a pouco precisaria arrumar as minhas malas para voltar para Cabo Verde. Só que ano antes de terminar o doutorado, fiquei sabendo do projeto UNILAB e pensei: "E eu não quero morar fora de Cabo Verde, mas se tiver que fazê-lo será no Brasil. E quando eu vi a UNILAB, percebi que lá estando consigo trabalhar com vários países, com Cabo Verde, com Brasil e outros países da comunidade, então vou poder dar a minha contribuição, então acabei escolhendo ficar na UNILAB. (Professora Calmaria, informação verbal)

Terminei a graduação em História e surgiu a possibilidade de fazer Antropologia Social na USP. Fiz a prova, passei e o (Carlos) Serrano foi o meu orientador. Fiz Antropologia Social com recorte em África, pesquisei Moçambique. Tive a sorte de ter os recursos da Fundação Ford para passar três meses entre Moçambique e África do Sul para fazer as pesquisas e assim eu fiz. Depois retornei, fiz a defesa da dissertação de mestrado e retornei para a Cândido Mendes, onde eu era estagiário, mas com a defesa da dissertação passei a pesquisador, com carteira assinada e tudo. Ou seja, depois que eu terminei o mestrado em Antropologia Social na USP, fui contratado na Cândido e comecei a dar aulas no curso de especialização que acontecia aos sábados. (Professor Alegria, informação verbal)

Diante das revelações acima dos professores africanos e brasileiros, compreendemos que foi o estudo a ferramenta que lhes deu a oportunidade de se colocar de forma igual na vida e na profissão. Foi o estudo o instrumento para

enfrentamento das adversidades impostas pelo pensamento eurocêntrico e racista, mas também foi por meio dele a forma de poder entrar e atuar profissionalmente em um ambiente tão racista quanto o da universidade brasileira, assim como saber combater e não aceitar os abusos herdados do colonizador e mantidos e desenvolvidos pela sociedade brasileira.

O acesso à profissão docente, especialmente no setor público vai possibilitar ao professor negro uma ascensão social e isso nenhum dos entrevistados duvida, mas não vai protegê-lo do racismo, como citamos anteriormente com exemplos no capítulo anterior. Daí um dos caminhos para amenizar a violência produzida pelo racismo possa ser a formação permanente, possibilitando ao professor articular-se com seus pares para produzir epistemologias antirracistas e contra hegemônicas.

### 3.3.4 Troca de saberes

As falas dos (as) professores (as) negros (as) a seguir ilustram detalhadamente o maior desafio do projeto da UNILAB que é o produzir conhecimento correto sobre o continente e a cultura africana. A falta de preparação das instituições de ensino e de seus docentes em todos os seus níveis, são fatores dificultam a assimilação da cultura africana para além do que é apresentado pelas pesquisas, livros didáticos, ementas de disciplinas, uma vez que ajudam na manutenção dos estereótipos e reforçam o que é veiculado pelos meios de comunicação de massa.

Professores (as) em todos os níveis de ensino têm dificuldade de reconhecer o que foi produzido de imagem negativa contra esses povos e têm que receber novas análises e abordagens com referências descolonizadoras, devendo ser produzidas com base em outras pedagogias como a Pretagogia, criada a partir da cosmovisão africana, pois somente assim podemos amenizar as ações racistas e desmascarar a existência de democracia racial.

O conhecimento e a compreensão sobre as lutas e as formas de resistência dos povos africanos contra o escravismo criminoso em toda a diáspora; a colonização portuguesa até os anos 1970 no continente africano; e as formas de

descolonização possam construir memorial positivo acerca da história desses povos e contribuindo com a educação antirracista.

Muitos professores e alunos não lembram que a cultura africana é milenar e que consagrou a transmissão de conhecimento pelo diálogo, com a troca de saberes e não subjugando o outro, mas compartilhando. A oralidade desenvolvida por esses povos não foi por falta de conhecimento e a cosmovisão africana apresenta todos os elementos que comprovam suas estratégias e intenções.

Das opiniões de professores sobre a existência de troca de saberes entre os africanos e brasileiros temos as opiniões abaixo:

Você consegue fazer isso quando é legitimado, quando o grupo tem consciência de que aquilo é necessário e tem a mesma importância dos conhecimentos europeus, dos Estados Unidos, por exemplo. Hoje, a grande discussão que se tem dentro do Instituto é a reformulação do projeto pedagógico do curso, pra que ele forme os nossos alunos, não como a administração pública brasileira, mas como a dos países da comunidade. Então quais disciplinas abordar em quais sistemas? Mas talvez ainda tenha alguma resistência: pra que estudar, por exemplo, gestão de pessoas em Cabo Verde? O que nos acrescenta saber se eles estão além ou aquém?

Há tempos, eu escutei uma colega dizer que estava acompanhando os editais, mas em um determinado edital não dava para concorrer porque era sociologia africana, e que não existia. Eu falei: “Não existe? Como assim não existe? Olha, tem filosofia africana, antropologia africana, temos de nos abrir para conhecer, por que existe. Mas é aquela concepção de que a África é um único país, e um país subdesenvolvido, que só tem problemas, que ninguém sabe que tem pensadores, pesquisadores. Que tem algo que pode nos ajudar. Acho que ainda estamos no estágio embrionário, porque não existe esta consciência para que se possa aprender. (Professora Calmaria, informação verbal)

As diretrizes pregam a interdisciplinaridade, mas cada um entra na sala, dá aula e vai embora, então é o modelo tradicional. O problema é que a pessoa tem de saber o que tem lá na África. Nós sabemos, eu sou de lá, nós podemos falar. Mas se você não sabe não consegue falar, e o brasileiro não sabe da África, sabe que tem leão, tem elefante, mas não sabe que tem cultura. E como não sabe, não consegue falar.

Agora começou um curso de sessenta horas para os professores que estavam na probatória. Vai ser um espaço para introduzir aos professores novos conceitos sobre a problemática africana, é um primeiro passo. Se o professor vai dar aula sobre isso daí, é outra coisa, mas ele tem de passar por isso, essa formação. E essa universidade foi concebida nesta perspectiva: uma universidade federal que tem a questão de estudo do Brasil, dos países de língua portuguesa, a maioria africanos. É preciso ter esta noção do que é a África, que são vários países. (Professor Solar, informação verbal)

Ainda não consegui fazer relações por que quando estourou esta greve a gente ficou muito disperso. Tem gente que nem se conhece, nem se viu, porque não tem condição de ter contato com as pessoas. Eu acho que umas estão funcionando, outras não. Nós vamos começar a ter reuniões de estudo, chamar as pessoas, pensar eventos coletivamente que tenham o princípio que a gente quer. Para mim a UNILAB representa a partir da cosmovisão africana, ela tem todo um projeto espiritual também, de devolução. A gente precisa encabeçar esta discussão para o projeto poder deslanchar. Meu grande medo é isso ficar tensionado e não se sabe como sair, porque a gente já consegue perceber os conflitos em sala de aula. E neste conflito alguém vai ter de recuar,? O estrangeiro ou dono do projeto? (Professora Esperança, informação verbal)

Estamos tentando, exatamente com a RIPS, construir esta rede que vai além da própria UNILAB, que é trazer cada vez mais pesquisadores e professores das universidades parceiras para estarem conosco aqui dando aulas, na graduação, pós-graduação, mestrado, nas pesquisas. Nossa ideia nesta rede é identificar, por exemplo, temas comuns de pesquisas. E para amenizar a distância física, construir uma plataforma virtual RIPS, onde possamos integrar pesquisadores e também as próprias universidades, e criar uma revista acadêmica virtual, ancorada no site. Nossa ideia agora é operacionalizar a RIPS. Ainda falta construir alguns pilares, acordos de cooperação com universidades parceiras. Então, quando eu penso em rede, em termos de pesquisas.

Eu não posso afirmar, mas acho que por estarem em institutos diferentes, ou porque há disputas pessoais entre eles, antipatias pessoais entre alguns deles, ou também por que estão em disputas por pró-reitorias por eleições internas - tudo isso é natural - mas, na produção de artigos, na participação em eventos, eu os vejo muito mais trabalhando individualmente do que em rede. (Professor Alegria, informação verbal)

Se me permite, vou reformular a pergunta. Onde está na UNILAB a construção dos saberes? Ela tem diretrizes para a realidade atual? Eu tô falando em dificuldade de implementação, fora os nossos problemas, por que todo o espaço público é espaço de disputa. O nosso princípio é cooperação solidária, mas quantas pessoas entendem cooperação solidária, trabalham coletivamente, na UNILAB? Mas o que estou querendo afirmar? Há um grupo na UNILAB que quer que a ela seja (como) qualquer universidade, igualar o ensino. Isto interessa para eles, mas não serve para o afro-brasileiro ou o africano. Na minha leitura, ficou muito claro que desde 2013 a UNILAB recua em relação às demandas da população negra e Africana. (Professor Ventania, informação verbal)

Na perspectiva freireana a ideia de superioridade entre as culturas deve ser rebatida com veemência, compreendendo a dialogicidade como a possibilidade de troca entre as culturas e o mais positivo quando se trata de ensinar aprendendo. E no caso da UNILAB a troca de saberes deve ser um objetivo a ser perseguido tanto por professores (as) e alunos (as) brasileiros quanto por professores (as) e alunos

(as) africanos por possibilitar diálogo em torno de problemas comuns como é o racismo produzido pela invasão cultural, aqui também na visão freireana, feita pelos colonizadores nos países da lusofonia que desqualificaram nossas culturas. Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987) propõe a problematização como forma de reconhecer o valor histórico dos homens e como forma de superação da contradição que existe entre quem ensina e quem aprende, igualando nos processos de reconhecimento as pessoas e os conhecimentos que cada uma delas carrega.

Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996), ao falar sobre a necessidade da escuta para produzir uma dialogia, cita uma conversa com a professora Olgair Garcia que disse,

vinha observando o quanto importante é necessário saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele (FREIRE, 1996, p. 113)

Para tecermos saberes com propósito de uma educação antirracista, tanto os (as) professores (as) negros (as) brasileiros (as) quanto os (as) africanos (as) teremos que nos dispor ao diálogo, com vista a superação da inferiorização da cultura negra imposta pela colonização, e com propósito de descolonizá-lo. Como exemplificaram nossos entrevistados, temos que superar esse conhecimento estereotipado de “desconhecer a existência de uma sociologia africana” e ou “achar que o continente africano seja um território de leões, de guerra e de muita fome”. O mais indicado é partirmos para construção de uma ação cultural para liberdade, transformando a UNILAB como práxis para a escuta, com o exercício exaustivo da dialogia para servir de exemplo de educação antirracista no Brasil e o mundo.

Refletindo sobre a fala do professor Solar, ao mencionar que está sendo oferecida uma formação aos professores que estão em estágio probatório, nossa sugestão é que esse momento se ocupe em apresentar as reais intenções do projeto UNILAB, que é contribuir para eliminar a falácia do mito de democracia racial no Brasil e, assim, a existência do racismo, além de ampliar conhecimento sobre o continente africano e a cultura negra, fazendo com que esse professor novato incorpore em seu entendimento e discurso que, sendo um continente africano

composto por diferentes países e sendo essas culturas milenares, a possibilidade de troca é infinita.

Outra fala que devemos sublinhar nessa análise é a do professor Alegria que, ao se referir a RIPES, que é composta por instituições de ensino e pesquisa dos países parceiros no CPLP, menciona o propósito de “trazer cada vez mais pesquisadores e professores das universidades parceiras para estarem conosco aqui dando aulas, na graduação, pós-graduação, mestrado, nas pesquisas”. Momento que acreditamos na efetivação da pretagogia, que é um referencial que propõe uma pedagogia de preto para preto e branco, uma vez que a Pretagogia foi desenvolvida nos valores da cosmovisão africana, que são: a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade.

### 3.3.5 Combate à invisibilidade

O debate sobre a invisibilidade do professor negro no ensino superior é o tema central desta tese, que entende que essa presença ínfima de professores nas universidades públicas é produzida pelo racismo acadêmico, uma vez que os espaços escolares são locais onde professores (as) e alunos (as) vivem as piores experiências racistas. Combater invisibilidade significar entender o racismo como ideologia que nega as diferenças culturais e como doutrina científica que considera apenas um saber.

Perguntados sobre as formas de combater essa invisibilidade, nossos entrevistados se posicionaram apresentando as seguintes expectativas:

Nós temos os núcleos de estudos afro-brasileiros, de estudos africanos, e acho que são caminhos, que aí você vai identificando temas pertinentes, de interesse dos pesquisadores que se agrupam neste núcleo. Com base nas suas pesquisas, faz a extensão, que é uma forma de obter visibilidade, por que as pessoas começam a conhecer, ter curiosidade. Você vai fazendo suas pesquisas, tenta divulgar, e por meio delas vai para a sala de aula. (Professora Calmaria, informação verbal)

Aqui ainda somos poucos professores negros, mas como é que a gente faz pra não se tornar invisível? Produzindo bastante, fazendo um estardalhaço sobre tudo que a gente faz, divulgando, publicizando. Porque se não a gente acaba entrando nessa lógica da invisibilidade. Se entrarmos numa universidade federal, precisamos

criar dispositivos para que mais colegas negros possam estar aqui. Se eu fosse falar isso para meus alunos, eles diriam que é racismo ao contrário, mas não é. Quem estuda temas de referência da população negra, sabe que é uma necessidade para que a gente possa se fortalecer e fazer o que a gente acredita, numa universidade, no caso da UNILAB, que foi feita a partir dessa demanda.

Somente transformando o currículo por meio de uma consistente orientação epistemológica, na perspectiva da leitura sobre África, sobre sua história, as consequências da escravização, do racismo. É todo esse aporte teórico, epistemológico, metodológico, que está no projeto institucional da universidade e não pode ser um projeto de um professor negro.

Se o problema é estrutural, a gente tem de mudar essa estrutura e o currículo é a vida da universidade. No caso da UNILAB, por mais frágil que seja, nos temos esse amparo. Ela já nasce com essa perspectiva e nós nos aproveitamos disso, estamos construindo um projeto pedagógico que tenha essa força vital, o discurso afro-centrado, uma epistemologia que realmente dialogue, que faça dialogar faça viver o Sul. É preciso um currículo vivo, que faça vibrar essas mentes colonizadas. É preciso descolonizar mentes a partir do currículo. (Professora Prosperidade, informação verbal)

A organização dos eventos para socializar o que foi produzido, ter um meio de divulgação, esta é uma das formas. E ter um método para trabalhar também em sala de aula. Não adianta você ter produzindo e não ter voz, ter o lugar da produção deste conhecimento e divulgação. Não adianta fazer pesquisa, ficar produzindo e não dar aula, por que dando aula sobre aquilo que foi produzido, a pesquisa que se está fazendo, já vai divulgando. Esse movimento que tem de ser feito para se ter acesso à informação, a essa construção nova, com este olhar daquilo que foi silenciado. (Professor Solar, informação verbal).

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) têm se apresentado como espaço apropriado para formação de professores e alunos, como espaço de extensão, como local de mobilização assim como para difusão de produtos desenvolvidos pelas pesquisas.

Mas, para ampliar a representatividade do professor negro nas instituições de ensino superior, para além da divulgação de suas atividades, também se faz necessário modificar a Lei nº 12.990/14 no sentido de considerar outros mecanismos na contabilidade das vagas divulgada por edital, uma vez que as instituições, para não se adequarem à lei, divulgam uma vaga por edital, não deixando acumular as vagas o que inviabiliza a indicação de vaga para cota. Dessa forma evidenciam a sistematização do racismo acadêmico, revelando que pessoas negras não merecem trabalhar em universidades.

Na tentativa de combater esse racismo a Universidade de Brasília (UnB) lançou em janeiro de 2016, pela primeira vez, edital para contratação de docentes que estabelece cota racial, com base na Lei nº 12.990, de 2014, que determina a reserva de 20% das vagas de concurso público para candidatos negros. Afinal, disse Freire (1996, p. 36): “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Para o fortalecimento identitário dos professores (as) negros (as) nas universidades públicas, é necessário formação permanente, mobilização e resistência, como vem nos ensinando a ancestralidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema central desta tese foi “a invisibilidade, a presença ínfima, do professor (a) negro (a) produzida pelo racismo acadêmico, nas universidades públicas brasileiras”, com intuito de pesquisar ações que pudessem se tornar alvo de políticas públicas e que ampliassem essa presença. Dois anos após iniciarmos a pesquisa, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.990/14, também conhecida como lei de cotas do serviço público, que vem possibilitando o ingresso de mais professores (as) negros no sistema. Como estamos pesquisando dentro de um Observatório de Educação (OBEDUC), mantivemos nosso corpus de pesquisa e passamos a refletir sobre o papel do professor (a)s negro (a) em instituição inclusiva como a UNILAB.

Ao optarmos por pesquisar as ações afirmativas e especialmente a UNILAB, duas questões emergiram: a presença de alunos no ensino superior brasileiro a partir de 2004 com a implantação das cotas sociais e raciais e um maior acesso de professores (as) negros (as) as universidades públicas que alteram o ambiente acadêmico não apenas do ponto de vista racial mas porque de alguma forma essas inclusões provocam novas concepções e novos conhecimentos.

No primeiro artigo que lemos sobre a implantação dessas novas universidades brasileiras de cunho inclusivo duas instituições nos interessaram estudar: a UNILAB, pela questão racial e integração com países africanos, e a UNILA, por integrar a América Latina. O artigo ao qual nos referimos apresentam as seguintes análises sobre a produção de conhecimento:

A existência recente de universidades criadas “de baixo para cima”, ou seja, a partir da organização das forças populares como é o caso da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), causa expectativas sobre novas formas de construir conhecimento e comprometimento com as comunidades humanas. Um dos principais desafios liga-se ao que Santos (2005) caracteriza como “ecologia dos saberes”, que segundo ele significa a extensão universitária ao contrário na medida em que se abre às práticas sociais e incorpora os conhecimentos dos camponeses, dos indígenas, dos afrodescendentes, dos ribeirinhos, das mulheres, enfim, das camadas populares. (BENINCÁ; SANTOS, 2013, p. 56)

A escolha de pesquisar a UNILAB se concretizou quando vislumbramos que poderiam surgir novas pedagogias e ecologias de saberes quando essa “comunidade humana” começassem a produzir. E ecologia dos saberes deve ser entendida, conforme propõe Boaventura Sousa Santos<sup>32</sup>, como sendo a mistura de experiências populares com a diversidade de saberes e conhecimentos científicos e universitários com o objetivo de se produzir conhecimentos novos, não eurocêntricos e possibilitar condições de utilizá-los na realidade. (BENINCÁ; SANTOS, 2013)

As questões que levantei para esta tese foram todas respondidas. Sobre a quantidade de professores negros da UNILAB em relação às demais universidades públicas a resposta é positiva. Se é uma instituição tradicional ou alternativa/popular, por tudo que refletimos, o *status* é tradicional. E, se os professores (as) negros (as) estão se mobilizando para trocar saberes e construir práticas antirracistas, podemos dizer que sim, timidamente, mas sim.

O projeto UNILAB inova porque questiona modelo hegemônico de prática pedagógica que sustenta um saber centrado no homem branco, europeu, masculino, uma vez que esses conteúdos produzem uma desvalorização da identidade dos alunos (as) e dos professores (as) negros (as). Outro ponto importante deste projeto é que, sendo uma instituição de ensino superior de cunho científico e proposito de novas formas de pensar, poderá questionar as práticas racistas da sociedade brasileira que ainda insistem em se apresentar como uma democracia racial.

Quanto à opção em trabalhar com os (as) professores (as), em vez de ter como público-alvo da pesquisa os alunos, fomos orientados pela necessidade de qualificar nossa formação como a temática racial e entender as novas emergências, com o objetivo de entender o protagonismo do (a) professor (a) negro (a) no projeto de ações afirmativas implementadas nas universidades públicas a partir de 2003.

O entendimento é que o (a) professor (a) negro (a) é o (a) protagonista nesse cenário de inclusão por contribuir com um olhar crítico sobre os conteúdos e currículos favorecendo todos os seus alunos e a sua história até então negligenciada, sendo esses professores (as) os (as) propositores (as) de novas epistemologias.

---

<sup>32</sup> Boaventura concedeu entrevista ao Benincá no dia 1 de abril de 2009, em Coimbra, Portugal.

O (a) professor (a) negro (a) consciente de seu papel representará para seus alunos (as) negros (as) e não negros (as) o exemplo de pessoa determinada que sabe enfrentar bem os percalços e as barreiras, entendendo melhor seus alunos e, por isso, aberto à interlocução e às parcerias. E, por isso, Ferreira-Santos (2002, p. 148, grifo do autor) disse que o (a) professor (a) ao

Compreender a importância das mediações simbólicas, valorizar o repertório cultural do Outro, iniciando práticas dialógicas com profundidade da exemplar busca pessoal de coerência entre a prática e o discurso, e transitar entre as várias **culturas** (práticas simbólicas de vários povos em tempos e espaços diferentes) para a **cultura** (no seu sentido agrário) da **Cultura** (patrimônio universal humano), é que acreditamos se constelar as práxis do que denomino de *práticas crepusculares*: trânsito entre os dois registros de sensibilidade, diurno e noturno, ampliando e refinando a própria sensibilidade.

São esses (as) professores (as) negros (as) que em razão da militância antirracista poderão identificar com precisão os conteúdos racistas nas produções dos novos saberes e com essa militância favorecerão o desenvolvimento de redes solidárias, tão recorrentes na cosmovisão africana, para ajudar os (as) alunos (as) concluam seus cursos e prossigam nas atividades acadêmicas. Ferreira-Santos (2002, p. 148) vai acrescentar que para uma sintonia de fato entre professor (a) e aluno (a) não encontramos recomendações nos “currículo escolar, mas na presença humana de um(a) iniciador (a) da cultura. O programa é o pretexto para o encontro. Silencioso encontro de diálogos abissais”.

A ressonância desse encontro acontece quando o (a) professor (a) negro (a) assume seu pertencimento ao espaço acadêmico ao recriar seu fazer educativo. É o ato de conscientização “que prepara homens, no plano de ação para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 2008, p. 132).

Concluímos, registrando que o papel do (a) professor (a) negro (a) em uma instituição como a UNILAB, demanda consciência por entender o papel da instituição que atua e que deve estar em sintonia com os seus (as) alunos (as), garantindo o diálogo por uma educação antirracista que repense o universo simbólico da civilização africana que durante séculos foi negado à população brasileira (SOUZA; SOUZA, 2008, p. 97) e tecendo saberes para que produzam processos educativos mais diversos, igualitários e solidários.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDEIRA, Hilda M. M.; MENDES, Barbara M. M. **Profissão docente**: organização histórica do processo. In: Evento Educação GT09, Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2006.
- BANDEIRA, Maria José. Direitos culturais: a preservação da memória da abolição dos escravos em Redenção. In: I Encontro internacional de direitos culturais. Fortaleza/CE, 2012.
- BEATO, Joaquim. **Um novo milênio sem racismo na Igreja e na sociedade**. CENACORA, 1998.
- BENINCÁ, Dirceu; SANTOS, Eduardo. O caráter popular da educação superior. In: MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio, SANTOS, Eduardo. (Org.). **Universidade popular**: teorias, práticas e perspectivas. Brasília: Líber Livros, 2013.
- BERNARDO, T. **Memória em branco e negro**: olhares sobre São Paulo. São Paulo: EDUC: UNESP, 1998.
- BINOTTO, Erlaine et al. O Desafio da escolha e as atribuições da banca de seleção docente nas universidades federais. **Revista Semestral Planejamento e Políticas Públicas**, IPEA, Brasília, n. 43, p. 225-249, jul./dez. 2014.
- BONINI, A. A análise crítica de gêneros e a prática profissional: o caso do concurso público para professor em universidades brasileiras. V INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON GENRE STUDIES, 2009, Caxias do Sul. **Anais SIGET**. Caxias do Sul: Educs, 2009. p. 1-12.
- BRASIL. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm)>. Acesso em: 8 mar. 2016.
- \_\_\_\_\_. Fundação Capes. Ministério da Educação. 22 set. 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao/editais>>. Acesso em: 20 maio 2016.
- \_\_\_\_\_. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Resumo Técnico 2013a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre 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. Brasília: DF, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 26 maio 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm)>. Acesso em: 2 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 24 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm)>. Acesso em: 18 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. SEPPIR. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Leis das cotas garante o ingresso de 638 negros no serviço público em um ano.** 24 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/junho/lei-de-cotas-garante-o-ingresso-de-638-negros-no-servico-publico-em-um-ano>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Série Antropologia**, ed. 395, Departamento Antropologia/UNB, 2006.

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

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta do racismo acadêmico. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep/MEC, 2003.

CATANI, A. M. O papel da universidade pública hoje: concepção e função. **Jornal de Políticas Educacionais**, São Paulo, p. 4-14, 2008.

CAVALLEIRO, E. História da educação do negro e outras histórias (Introdução). **Coleção Educação para Todos**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, v. 6, p. 9-10, 2005.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: Lopes, E. M. T. et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.

\_\_\_\_\_. A universidade brasileira nos anos oitenta: sintomas de regressão institucional. **Em Aberto**, Brasília, ano 8, n. 43, jul./set.1989.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporâ**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 340 p.

CUNHA JR., Henrique. Os negros não se deixaram escravizar – Temas para as aulas de história dos afrodescendentes. **Revista Espaço Acadêmico**, ano VI, n. 69, p. 1-7, fev. 2007.

\_\_\_\_\_. Espaço urbano e pobreza da população negra. In: Quarto Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, Salvador. **Anais...** Salvador, 2006.

\_\_\_\_\_. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília. Ministério da Educação/SECAD, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba, UFPR, n. 28, p. 17- 36, 2006.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. As filhas do vento e a ancestralidade africana: a alma de Orfeu-Jeliya-Griot. In: SOUZA, E. P. (Org.). **Negritude, cinema e educação**: caminhos para implementação da Lei 10.639/2003. Brasília: Mazza, 2006. p. 65-86 [versão eletrônica].

\_\_\_\_\_. Ancestralidade e convivência no processo identitário dor do espinho e a arte da paixão entre Karaba e Kiriku. In: SECAD-MEC (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003, Brasília: MEC/Unesco, 2005, v. 2, p. 205-229. (Coleção Educação para Todos).

\_\_\_\_\_. A cultura das culturas: mytho e antropologia da educação. **Cad.Educ.FaE/UFPel**, Pelotas, n. 18, p. 135-152, jan./jun. 2002.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- \_\_\_\_\_. **Cartaz à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em progresso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. 1933. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Casa-Grande\\_%26\\_Senzala](https://pt.wikipedia.org/wiki/Casa-Grande_%26_Senzala)>. Acesso em: 15 maio 2016..
- GELEDÉS. **Geledés** – Missão Institucional. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional/#ixzz49cWUpPQM>>. Acesso em: 20 maio 2016.
- \_\_\_\_\_. **Pichação racista causa revolta entre aluno da Universidade Mackenzie em São Paulo**. 8 out. 2015a. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/pichacao-racista-causa-revolta-entre-alunos-da-universidade-mackenzie-em-sao-paulo/>>. Acesso em: 3 dez. 2015.
- \_\_\_\_\_. **‘É uma cicatriz que incomoda’, diz docente alvo de racismo na Unesp**. 29 jun. 2015b. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/e-uma-cicatriz-que-incomoda-diz-docente-alvo-de-racismo-na-unesp>>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- GOMES, Nilma Lino. **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa/São Paulo, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia/CeiED, n. 24, p. 75-88, 2013.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <[revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092)>. Acesso em: 20 maio 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Intelectuais negros e formas de integração nacional. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 274-281, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a23v1850.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Editora 34, 2005.

\_\_\_\_\_. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: FUSP, Editora 34, 2002.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino**: os limites das políticas universalistas de educação. Brasília: UNESCO, 2002.

IBGE. Censo Demográfico, 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000002405241102015241013178959.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. A trajetória de um intelectual negro na UNB. **Revista PADÊ**: Estudos em Filosofia, raça, gênero e direitos humanos, Brasília/DF: Uniceub/UnB, v. 1, n. 1, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério D. **Acesso e permanência da população negra no Ensino Superior (Prefácio)**. Brasília/DF: Ministério da Educação, SECAD: UNESCO, 2007.

KI-ZERBO, Joseph (Ed.). Introdução. In: SILVÉRIO, Valter (Org.). **História geral da África**. 2. ed. rev. São Paulo: Ática-Unesco, 2010. p. 17-24.

LABORNE, Ana Amélia. Trajetórias de docentes do ensino superior: ações afirmativas no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação e Diversidade**: estudos e pesquisa. Recife/PE: UFPE/MEC-SECAD, 2009. Coletânea.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

LUCINDA, Elisa. Poema Espírito Santinho. In: **O Semelhante**. Rio de Janeiro: Gráfica Barbero/Rob Digital, 1997.

MACHADO, José Lúcio Martins et al. Formação e Seleção de Docentes para Currículos Inovadores na Graduação em Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 3, p. 326-333, 2011.

MARINHO JR., Lenicio Dutra. A lei 10.639/03 e seus reflexos na Educação Pública. In: IV Seminário estado e políticas promovido pela Universidade Federal de Uberlândia, dez. 2008. Disponível em: <[www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CP01](http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CP01)>. Acesso em: 10 dez. 2013.

MILANESI, Irton. A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da Educação: da colônia à república. **Revista de Educação**, Campinas/SP, PUC, v. 3, n. 5, p. 51-63, nov. 1998.

MONTEIRO, Rosana. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MOURÃO, Pablo A. L. Análise da Medida Provisória 525/2011: ampliação da contratação temporária de professores substitutos e “precarização” do trabalho docente nas Universidades Federais. **Revista Eletrônica do curso de Direito da UFSM – Qualis**, Cascavel, B1, v. 6, n. 3, p. 1-18, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Nossa racismo é um crime perfeito. Entrevista do dia 9 fev. 2012. **Revista Forum**. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2012/02/09/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida a Viviane Angélica Silva, aluna de doutorado em educação FE/USP para pesquisa de doutorado em andamento, no dia 25 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep/MEC, 2003, p. 115-128.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afro-descente. 3. ed. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

PENIN, Sonia Teresinha de S. Salto para o Futuro. **Profissão Docente**. (Edição Especial), TV Escola, MEC, ano XIX, n. 14, out. 2009.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, São Paulo: Revista dos Tribunais/Vértice, v. 5, n. 10, p. 200-214, 1992.

\_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, São Paulo: Revista dos Tribunais/Vértice, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Colección Sur Sur, 2005, p. 227-278.

RIBEIRO, Fabrício Américo. **UNILAB**: políticas educacionais e a transformação do espaço urbano em Redenção- Ceará. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ROCHA, Lauro Cornélio. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antonio Novaes. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 55-82, jul./out. 2013.

ROMÃO, J. E.; LOSS, A. S. A universidade popular no Brasil. In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Líber Livro, 2013, p. 81-123.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SANT'ANA, Antonio Olimpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANTANA, Jose Valdir Jesus de; MORAES, Jorlúcia Oliveira. História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 13, ano IX, p. 51-59, dez. 2009.

SANTOS, Boaventura S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Universidade popular**: teorias, práticas e perspectivas. Brasília: Líber Livro, 2013.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS, Sales Augusto. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. **Revista Eletrônica Mosaico/PPHPBC** do Cpdoc/FGV, 5. ed., ano III, 24 set. 2011. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/metamorfose-de-militantes-negros-em-negros-intelectuais>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo. Cortez, 2007.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para formação de professores/as. 2013. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, Tássia F. de O. Lei n. 10.639/2003: por uma educação antirracismo no Brasil. **UNEB**, Salvador, ano VII, v. 16, p.103-116, jul./dez. 2012.

UFJF. Notícias. Campanha da UFJF viraliza nas redes sociais. 4 fev. 2016.

Disponível em: <<http://www.ufjf.br/noticias/2016/02/04/campanha-da-ufjf-viraliza-nas-redes-sociais/>>. Acesso em: 20 maio 2016.

SILVA, Viviane Angélica. Um herdeiro bastardo? Consideração sobre o debate racial na USP e seu desembocar na trajetória acadêmica de Kabengele Munanga. **Revista Teoria e Sociedade**, 2013. Disponível em:

<<http://www.fafich.ufmg.br/revistasociedade/index.php/rts/article/view/81>>. Acesso em: 30 maio 2016.

SOUZA, Edileuza Penha; SOUZA, Barbara Oliveira. Propostas para uma educação anti-racista. In: SOUZA, Edileuza Penha et al. (Org.). **História e cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

UNILAB. Disponível em:<[www.unilab.edu.br](http://www.unilab.edu.br)>. Acesso em: 13 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Caminhos e desafios acadêmicos da cooperação sul-sul**. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/LIVRO-UNILAB-5-ANOS-2.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2014a.

\_\_\_\_\_. Cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/cursos-de-graduacao/>>. Acesso em: 8 maio 2016a.

\_\_\_\_\_. Institucional. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/institucional/>>. Acesso em: 11 dez. 2014b.

\_\_\_\_\_. Instituto de Humanidades e Letras abre concurso com sete vagas para professor na Unilab. 16 maio 2016. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/noticias/2016/05/16/instituto-de-humanidades-e-letras-abre-concurso-com-sete-vagas-para-professor-na-unilab/>>. Acesso em: 27 maio 2016b.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: VIII EDUCERE, 2008, Paraná, **Anais**, p. 3.835-3.848.

VIEIRA, Lourdes. **Manual doutrinário, ritualístico e comportamental umbandista**. São Paulo: Madras, 2006. p. 126.

## ANEXO A – ROTEIRO ENTREVISTA

**1.** Como foi a sua trajetória escolar até chegar a universidade  
(esclarecendo na resposta os itens abaixo)

- a) escolarização da família
- b) relacionamento dos professores e colegas
- c) qual influência recebeu na trajetória escolar

**2.** Como foi o acesso a carreira docente universitária e quais as estratégias que você utiliza para se permanecer no cargo?

(esclarecendo na resposta os itens abaixo)

- a) ingresso na profissão
- b) mobilidade individual e acadêmica
- c) concepções ideológicas que nortearam suas práticas
- d) relações com colegas docentes

**3.** O que é ser negro? Você tem orgulho de ser negro?

**4.** Qual tem sido a sua práxis de combate ao racismo em sala de aula?

**5.** Como dar maior visibilidade as intervenções, produções acadêmicas culturais e políticas referentes aos negros brasileiros? E, das pesquisas realizadas por cientistas negros brasileiros?

**6.** Como deve ser tratada a invisibilidade do professor negro no ensino superior? O racismo acadêmico está posto nas universidades públicas brasileiras, como inserir professores negros no ensino superior?

**7.** Você se sente preparado para inserir o debate sobre racismo na sala de aula?

**8.** Existe democracia racial no Brasil?

**9.** Qual a sua experiência com o racismo? Quando e como você compreendeu o significado de ser negro?

**10.** Como valorizar a cosmovisão africana em sala de aula?

**11.** Quais práticas pedagógicas têm sido construídas com os professores negros africanos? Como trabalhar em sala de aula conceitos equivocados sobre cultura africana?

**12.** Qual o diferencial de estar na UNILAB e em outra universidade dita tradicional?

São Paulo (SP), 31/03/2015

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTA

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A assinatura consignada abaixo confirma e reconhece o consentimento de

---

---

quanto aos objetivos estritamente acadêmicos da entrevista por ele concedida ao pesquisador e quanto aos compromissos da instituição pesquisadora, a Universidade Nove de Julho, de São Paulo, de não publicação de quaisquer dados coletados sem a autorização expressa do entrevistado.

A presente entrevista se inscreve nos marcos do Projeto “Observatório da Universidade Popular”, financiado pela Capes e realizado pela Universidade Nove de Julho no âmbito de seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Uninove).

Ademais, declara o entrevistado que foi amplamente esclarecido sobre os objetivos da pesquisa e teve total liberdade para se manifestar conforme suas convicções.

Cidade de \_\_\_\_\_, aos \_\_\_\_ dias do mês de \_\_\_\_\_ de 2015.

## ANEXO C – EMAIL TROCADO COM A UNILAB SOBRE VAGA CONCURSO

**Documento:** email trocado com a UNILAB sobre concurso que não contempla vaga pela Lei 12990/14

**Mluci eBRNET** 27 de mai 2016  
para cogep, propae, mim

Prezados Senhores,  
Venho solicitar informações quanto ao Edital 55/2016,  
que oferece 07 vagas para concurso de professor e não inclui a lei 12990/14.  
No aguardo de uma resposta,  
Atenciosamente,  
Maria Lucia da Silva

**Maurílio Machado <maumac@unilab.edu.br>**

31 de mai  
para Pró-Reitoria, mim  
Prezada Maria Lucia,  
Contemplamos a lei 12990/14 em editais de concursos toda vez em que a oferta de vagas for igual ou superior a 3 *internamente a um dos setores de estudo*. Por favor, verifique o edital 71/2015 para ver um exemplo. No caso do edital 55/2016 tal situação não ocorre. Por isso não há instituição de cotas.  
Gentilmente.

Em 30 de maio de 2016 12:46, Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis UNILAB <[propae@unilab.edu.br](mailto:propae@unilab.edu.br)> escreveu:

Prezados, encaminhando e-mail.  
Atenciosamente,  
Gesyanne Teixeira  
Secretaria Executiva - Propae/Unilab

----- Mensagem encaminhada -----

De: **Mluci eBRNET <mlucia@ebrnet.com.br>**  
Data: 27 de maio de 2016 19:11  
Assunto: sobre edital 55 2016  
Para: [cogep@unilab.edu.br](mailto:cogep@unilab.edu.br), [propae@unilab.edu.br](mailto:propae@unilab.edu.br)  
Cc: Maria Lucia da Silva <[mlucia1459@gmail.com](mailto:mlucia1459@gmail.com)>

**Maria Lucia da Silva <mlucia1459@gmail.com>**  
31 de maio 2016

para Maurílio

Boa noite, professor Maurílio!  
Muito obrigado por responder a questão.  
Teve algum motivo para essa opção?  
Atenciosamente,  
Maria Lucia da Silva