



**INCLUSÃO DO ESTUDANTE AFRICANO NA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO  
INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB):  
PERSPECTIVAS PARA UM CURRÍCULO CONTRA-HEGEMÔNICO**

**DANIEL BOCCHINI**

**SÃO PAULO**

**2017**

**DANIEL BOCCHINI**

**A INCLUSÃO DO NEGRO NA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO  
INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB):  
PERSPECTIVAS PARA UM CURRÍCULO CONTRA-HEGEMÔNICO**

Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação apresentado à Universidade Nove de Julho como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes

**SÃO PAULO**

**2017**

Bocchini, Daniel.

A inclusão do negro na universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB): perspectivas para um currículo contra-hegemônico. / Daniel Bocchini. 2017.

178 f.

Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes.

1. Educação superior. 2. Inclusão curricular. 3. Afrodescendentes.
- I. Gomes, Manuel Tavares. II. Título

CDU 37

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Professor Doutor Manuel Tavares Gomes – UNINOVE/SP  
Orientador

---

Professor Doutor Maurício Pedro da Silva – UNINOVE/SP  
Examinador

---

Professor Doutor Muryatan Santana Barbosa – UFABC/SP  
Examinador

---

Professor Doutor José Eduardo de Oliveira Santos – UNINOVE/SP  
Examinador

---

Professor Doutor Daniel Pansarelli – UFABC/SP  
Examinador

---

Professor Doutor Celso do Prado Ferraz de Carvalho – UNINOVE/SP  
Suplente

## **DEDICATÓRIA**

Dedico essa pesquisa aos estudantes negros que são excluídos e invisibilizados nas universidades públicas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que, diretamente ou indiretamente, contribuíram com essa pesquisa.

Em especial:

Ao meu orientador Manuel Tavares pelas contribuições, críticas, dedicação e respeito com que levou esse trabalho. Agradeço também o companheirismo e os conhecimentos compartilhados. Muito obrigado pela convivência desses três anos e por ter confiado em mim.

Aos professores Maurício Silva e Muryatan Barbosa pelas participações tanto na banca de qualificação como na de defesa. Os apontamentos e sugestões foram importantíssimos para a construção da tese. Agradeço os ensinamentos divididos com tanta gentileza e generosidade.

Aos professores Eduardo Santos e Daniel Pansarelli pela participação na banca de defesa. Agradeço as contribuições e discussões que engrandeceram a pesquisa.

Aos estudantes, professores, coordenadores e Pró-Reitores da UNILAB que participaram da pesquisa. Agradeço a atenção e a disponibilidade em me receber.

Agradeço aos professores das disciplinas do doutorado: Ana Maria Haddad Baptista, Antônio Teodoro, Celso Carvalho, Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão, Marcos Lorieri, Margarita Victoria Gomez, Mônica Todaro e Sofia Lerche Vieira.

Agradeço a minha esposa Cristina Miyagui cujo amor, amizade e incentivo permanente foram fundamentais para a construção dessa tese. Obrigado por estar sempre ao meu lado me ajudando a crescer, te amo!

Agradeço aos meus pais Edson e Lourdes por me apoiarem e dividirem comigo mais esse sonho. Vocês são o motivo de tudo isso. Amo vocês.

Agradeço a minha irmã Carolina meus cunhados Fábio e Plicilia obrigado por tudo. Em especial, gostaria de agradecer meu irmão Pedro por, mais uma vez, me ajudar nas intermináveis transcrições.

Agradeço a minha sogra Mirtha e meus cunhados Luciana e Pedro pelo carinho e amor. É demais estar ao lado de vocês.

Agradeço meus amigos Celson Mody, Daniel Hoelz e Felipe Saraiva por tantos anos juntos.

Agradeço a minha tia Maria Luiza pelo exemplo de professora e de ser humano. É um enorme privilégio ter você ao meu lado.

Agradeço ao meu querido tio/amigo/*douto* Adílson Gil Martins (*in memoriam*) que, assim como foi na minha defesa do mestrado, sempre esteve ao meu lado me apoiando, aplaudindo e torcendo pelas minhas conquistas. Você estará sempre no meu coração!

Agradeço a minha amiga e mãe acadêmica Prof. Dra. Graciele Massoli Rodrigues. Serei eternamente agradecido por ter confiado em mim.

Agradeço aos colegas da pós-graduação da UNINOVE pelos debates promovidos em sala de aula e nos eventos.

Agradeço a direção, coordenação e os professores da escola EMEF Jardim Guarani – José Alfredo Apolinário, obrigado por me apoiarem e incentivarem nesse projeto.

Agradeço aos coordenadores do curso de Educação Física da UNINOVE César, Erinaldo, Alessandro e Rui por todo o apoio nesse processo.

Obrigado a todos.

## RESUMO

A multiplicidade cultural e, conseqüentemente, o encontro com o outro são marcas da sociedade contemporânea. Dessa maneira, os ambientes sociais caracterizam-se pelo encontro e pela disputa de certos significados. Procurar compreender esse cenário torna-se fundamental para construirmos espaços sociais mais justos e democráticos, visto que é notável a condição de subalternidade com que determinados grupos sociais são tratados nos diversos setores, inclusive na educação. Analisando essa marginalização, a questão dos afrodescendentes adquire relevância devido à sua histórica luta por reconhecimento na sociedade e também no sistema educacional. Para reverter esse quadro, algumas ações afirmativas foram adotadas a fim de diminuir a desigualdade racial (política de cotas, isenção na taxa de inscrição nos vestibulares, cursinhos populares etc.). Também, nos últimos anos foram instituídas no Brasil universidades que estão sendo denominadas de populares, na medida em que apresentam diferenças relativamente às universidades ditas tradicionais ou clássicas. Com esse intuito, no ano de 2010, foi criada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), localizada no município de Redenção, no estado do Ceará. Considerando essas questões, a presente pesquisa teve como objetivo desvelar de que modo se operacionaliza a inclusão dos estudantes afrodescendentes na UNILAB, considerando a construção curricular e a percepção dos próprios estudantes. Por meio da utilização de entrevistas e questionários com pró-reitores, coordenadores, professores e estudantes podemos considerar que a UNILAB ainda está muito aquém de considerarmos uma universidade que inclui essa população. Em função do seu recente nascimento, consideramos de suma importância o desenvolvimento de novas pesquisas que contribuam para amadurecimento dessa instituição.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Inclusão Curricular; Afrodescendentes.



## ABSTRACT

The cultural multiplicity and, consequently, the encounter as the other are marks of the contemporary society. In this way, social environments are characterized by the encounter and the dispute of certain meanings. Seeking to understand this scenario becomes fundamental for building fairer and more democratic social spaces, since the subaltern condition with which certain social groups are treated in the various sectors, including education, is remarkable. Analyzing this marginalization, the issue of Afrodescendants acquires relevance due to its historical struggle for recognition in society and also in the educational system. In order to reverse this situation, some affirmative actions were adopted to reduce racial inequality (quotas policy, exemption from the entrance fee, entrance fees, etc.). Also, in the last years, universities have been instituted in Brazil that are being denominated of alternatives or popular, in that they present differences with respect to the so-called traditional or classic universities. With this in mind, in 2010, the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB) was created, located in the municipality of Redenção, in the state of Ceará. Considering these questions, the present research aimed to reveal how the inclusion of Afro-descendant students in UNILAB is operationalized, considering the curricular construction and perception of the students themselves. Through the use of interviews and questionnaires with the pro-rectors, coordinators, professors and students, we can consider that UNILAB is still a long way from considering a university that includes this population. Due to its recent birth, we consider of great importance the development of new research that contributes to the maturation of this institution.

**Keywords:** Higher Education; Inclusion; Curricular Justice; Black.

## RESUMEN

La multiplicidad cultural y, en consecuencia, el terreno de juego como los otros son marcas registradas de la sociedad contemporánea. Por lo tanto, los entornos sociales se caracterizan por la reunión y la disputa determinados significados. Trate de entender este escenario se convierte en esencial para construir más justa y democrática espacios sociales, ya que es notable la condición subalterna que ciertos grupos sociales se tratan en diversos sectores, como la educación. El análisis de esta marginación, la cuestión de ascendencia africana se convierte en relevante debido a su lucha histórica por el reconocimiento en la sociedad y el sistema educativo. Para revertir esta situación, se tomaron algunas medidas positivas para reducir esta desigualdad racial (política de cuotas, la exención en la cuota de inscripción en la entrada, etc. abarrotar popular). Además, en los últimos años se han establecido en las universidades de Brasil de ser llamado alternativa o popular medida en que difieren en cuanto a las universidades tradicionales o clásicos dicho. Con ese fin, en 2010, se creó la Universidad de Integración Internacional africanos de habla portuguesa-brasileña (UNILAB), ubicada en el municipio de la redención, en el estado de Ceará. Teniendo en cuenta estas cuestiones, el presente estudio tuvo por objetivo conocer cómo poner en práctica la inclusión de los estudiantes afrodescendientes en UNILAB teniendo en cuenta el desarrollo curricular y la percepción de los propios estudiantes. Mediante el uso de entrevistas y cuestionarios a los pro-rectores, ingenieros, profesores y estudiantes podemos considerar que UNILAB aún está lejos de considerar una universidad que incluye esta población. Dependiendo de su nacimiento reciente, consideramos muy importante el desarrollo de una nueva investigación que contribuye a la maduración de esta institución.

**Palabras clave:** Educación Superior; Inclusión; Justicia Curricular; Afrodescendientes.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC – Academia Brasileira de Ciências

ABE – Associação Brasileira de Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CGE – Ciclo Geral de Estudos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Enade - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

GT – Grupo de Trabalho

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MRE - Ministério das Relações Exteriores

MST – Movimento dos Sem Terra

OBEDUC – Observatório da Educação

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

Proex - Pró- reitoria de Extensão, Arte e Cultura

PROPAE - Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PVNC – Pré-vestibular para Afrodescendentes e Carentes

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SiSU – Sistema de Seleção Unificado

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

STF – Superior Tribunal Federal

UDF – Universidade do Distrito Federal

UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNILA – Universidade da Integração Latino-americana

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

UNISUL – Universidade do Mercosul

URJ – Universidade do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Comparação entre pesquisa qualitativa e quantitativa .....	103
Tabela 2 – Amostra entrevista .....	105
Tabela 3 – Amostra questionário.....	106

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Universidade popular .....	115
Gráfico 2 – Universidade intercultural .....	119
Gráfico 3 – Relação universidade intercultural e país de origem.....	119
Gráfico 4 – Inclusão dos estudantes .....	122
Gráfico 5 – Relação inclusão dos estudantes e país de origem .....	123
Gráfico 6 – Currículo multicultural .....	138
Gráfico 7 – Relação entre currículo multicultural e o país de origem.....	138
Gráfico 8 – Método diferenciado no processo de ensino-aprendizagem.....	141
Gráfico 9 – Avaliação da aprendizagem.....	145
Gráfico 10 – Gestão democrática .....	147

## SUMÁRIO

CANETA, PAPEL E CORAÇÃO: O COMEÇO DA HISTÓRIA .....	17
INTRODUÇÃO AO DEBATE .....	19
CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA .....	26
CONTEXTUALIZANDO O DEBATE .....	26
1. PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA .....	39
1.1. Universidade: o percurso de um sistema hegemônico .....	39
1.2. Universidade à brasileira: “lugar onde não se pode colocar os pés” .....	43
1.3. Referencial teórico.....	55
1.4. “Lugar onde se pode colocar os pés”: universidades populares rumo à democratização .....	55
1.5. Da negação à afirmação: o currículo universitário no centro do debate racial.....	62
1.6. O currículo na educação superior brasileira .....	66
1.7. Para uma política curricular universitária de representação afrodescendente .....	75
1.8. Recontando a história: dialogando com a lógica hegemônica racial.....	78
1.9. O racismo contra os afrodescendentes como critério de exclusão social no Brasil ....	84
1.10. Diversidade cultural: caminhando para a valorização da diferença .....	91
2. TECENDO OS CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	101
2.1. Tipo de pesquisa e justificativa em função do objeto de pesquisa .....	101
2.2. Instrumentos metodológicos da pesquisa .....	103
2.3. Tipo de amostra .....	105
2.4. <i>Locus</i> da pesquisa e caracterização .....	106
2.5. Técnicas de análise de dados .....	110
3. INTERPRETANDO OS DICURSOS: NOTAS SOBRE A LINGUAGEM E A ILUSÃO. .....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	150
REFERÊNCIAS .....	154
Anexos .....	172

Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores  
serão sempre os heróis das narrativas de caça.

Provérbio africano



## **PAPEL, CANETA E CORAÇÃO: O COMEÇO DA HISTÓRIA**

Esta pesquisa é fruto de um caminho acadêmico que venho percorrendo a partir da graduação no curso de licenciatura em Educação Física. Durante minha formação na faculdade, as disciplinas que debatiam as questões educacionais sempre me chamavam a atenção. No entanto, quando íamos para algumas aulas práticas, eu percebia que aquelas discussões teóricas ficavam distantes daquele momento, tornavam-se uma prática pela prática, ou seja, descolada do contexto escolar e preocupada, apenas, com o ensino da técnica. Essa situação me deixava um pouco intrigado, porque eu não queria aceitar que minha função como educador seria a mesma da experiência que tive como estudante na época da escola, em que meus professores de Educação Física limitavam-se a treinar os fundamentos esportivos.

Felizmente, esta história começa a ganhar novos rumos a partir de uma palestra a que assisti na faculdade, realizada pelo Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes. Naquele dia, a conversa foi sobre a temática do esporte educacional. A fala do professor e o debate que surgiu naquele encontro ajudaram muito a dar outro sentido à minha prática como futuro professor. Influenciado por essas discussões, após o término da graduação, ingressei em um curso de especialização em Pedagogia do Esporte Escolar.

Nesse curso tive contato com algumas ideias que buscavam integrar a Educação Física como um componente escolar, não mais sendo vista como uma prática alienada. Mesmo assim, as teorias eram superficiais, por não considerarem criticamente a relação de ensino-aprendizagem, e o discurso era pautado em uma educação pelo jogo, esporte, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras. Nessa concepção, a Educação Física não tinha objetivos próprios, carregava uma ideia funcionalista, servindo apenas como um fim em si mesma ou como um meio para desenvolver capacidades importantes para outras disciplinas.

Ao final dessa especialização tínhamos que escrever, em grupo, um artigo. Durante uma reunião para a escolha do tema, um membro do grupo comentou que estava fazendo parte de um grupo de estudos na Faculdade de Educação na USP e sugeriu que escolêssemos algo relacionado aos Estudos Culturais,<sup>1</sup> especificamente à questão das identidades culturais. Assim, decidimos estudar o papel dos esportes na construção das identidades nas aulas de

---

<sup>1</sup> Movimento que teve o início na década de 1960 (no chamado período Pós-guerra), na Universidade de Birmingham (Inglaterra), e que surgiu a partir da eclosão de diversas manifestações dos direitos humanos, como o movimento estudantil, o movimento das minorias, a emancipação feminina, a liberação sexual e outros. De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003) e Neira e Nunes (2011), esse movimento visa intervir na construção de valores e significados mais democráticos, ou seja, objetiva uma forma de educar em que os grupos em desvantagens possam ter seus interesses e conhecimentos reconhecidos e contemplados, mesmo compreendendo o mundo a partir da ótica em que os grupos elitizados por controlarem os conhecimentos, gostos, comportamentos e linguagem terminam excluindo pessoas.

Educação Física. As discussões que o grupo fazia com o orientador Prof. Dr. Marcos Garcia Neira possibilitaram-me compreender a diversidade cultural que se manifestava nas aulas de Educação Física, por exemplo, por meio das diferenças entre gêneros, classes, raças, etnias e religiões. Vimos que, dependendo da maneira como abordamos os conteúdos nas aulas, podemos contribuir para o aumento do preconceito e da discriminação relativamente a determinados grupos que, histórica e culturalmente, estão em desvantagem social.

Essas percepções aumentaram a partir do momento em que ingressei, como professor, na rede municipal de São Paulo. Muitas vezes, na ânsia de trazer para as aulas um ambiente democrático, onde todas as identidades seriam representadas, reconhecidas e respeitadas, muitas ações pedagógicas só contribuía para reforçar espaços excludentes, desiguais e preconceituosos. Ao mesmo tempo em que tentava encontrar alternativas para minha prática pedagógica, observava que nas falas e nas aulas de vários colegas não havia a menor preocupação com essas questões, e suas práticas se pautavam pelo que, dentro da área, chamamos de “rola bola”, ou seja, uma prática alienada e descomprometida com o contexto escolar.

Todo esse cenário me levou a uma grande crise profissional. Então começaram a surgir inúmeras perguntas. Por exemplo: Por que razão, nas aulas de Educação Física na escola algumas identidades se sobressaem em relação a outras? O que com que uma identidade tenha mais preponderância nas aulas? A prática docente pode favorecer o aumento do preconceito em relação a determinados grupos sociais? O professor percebe essa possível relação?

Esses questionamentos me impulsionaram para a realização do mestrado, cujo objetivo foi analisar a percepção dos professores sobre as relações de identidade e alteridade nas aulas de Educação Física. A pesquisa foi realizada com os professores que lecionam nas escolas municipais de Jundiaí (SP). Por meio da aplicação de questionário e entrevistas, percebemos que os discursos dos professores orientam-se por bases democráticas e justas, porém, quando os confrontamos com suas práticas, de certo modo influenciados pelo currículo vigente, caminham no sentido oposto, ou seja, contribuem para reforçar ambientes segregatórios e preconceituosos a determinadas práticas, gêneros, classes, etnias, raças e grupos sociais. (BOCCHINI, 2012)

As discussões promovidas no mestrado me impulsionaram a duas ações: inicialmente, procurei buscar uma orientação didática mais crítica, democrática, combatente a qualquer manifestação preconceituosa ou que tivesse como pressuposto fundamental a injustiça curricular (MALDONADO; BOCCHINI, 2013a; 2013b; 2014; 2015; BOCCHINI;

MALDONADO, 2014a; 2014b; 2014c; 2015). A segunda ação desencadeada foi aprofundar os estudos no sentido de buscar compreender como essas relações de inclusão ocorrem em outras instâncias do sistema educacional, especificamente na educação superior, e se, atualmente existem novas experiências que visam a construção de um novo modelo que reconheça a pluralidade cultural que caracteriza o espaço e cenários educativos.

Assim, surge a oportunidade de iniciar meu doutorado, o qual alinhei ao projeto financiado pela CAPES, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho, Observatório da Educação – (OBEDUC), que tem por objetivo estudar as matrizes institucionais, estrutura e funcionamento de universidades recentes criadas no Brasil a fim de detectar os fundamentos, princípios e ações alternativas que propõem em contraposição aos modelos tradicionais universitários.

## **INTRODUÇÃO AO DEBATE**

Cotidianamente, é possível observar e conviver com uma imensa diversidade de indivíduos que têm tradições, costumes, gostos, traços físicos, condições sociais e opções religiosas. Em outras palavras, pode-se dizer que essa pluralidade de culturas, constitutiva das sociedades contemporâneas, possibilita a caracterização da vida por intermédio de aspectos materiais e simbólicos. Essa forte característica contemporânea, decorrente dos processos de globalização, é considerada por muitos pensadores e cientistas, de diferentes áreas do conhecimento, como um conceito-chave para compreender os dias atuais. Desse modo, devemos admitir sua complexidade dada a impossibilidade de reduzir sua análise a uma única variável. Ou seja, o fenômeno da globalização envolve diferentes dimensões: social, política, econômica, cultural e tecnológica.

Nessa configuração, influenciada também pela diluição das barreiras geográficas, a sociedade possibilita aos indivíduos novas maneiras de ser e estar no mundo, fazendo com que os espaços sociais, que promovem os encontros entre as pessoas, transformem-se em cenários que se caracterizam pelo constante movimento de atração e repulsa, na medida em que existe uma tentativa de determinadas posições se sobreporem em relação às demais. Podemos dizer que esse distanciamento entre os indivíduos, de certa forma, pode ser explicado pelo forte apelo a uma padronização dessas mesmas formas de ser e estar no mundo, sendo estas, ocidental, euro-americana, branca, letrada, masculina, com determinadas características físicas, heterossexual e cristã, que se encontra arraigada e estabelecida no imaginário social e naturalizada no convívio diário dos indivíduos.

Esse processo de padronização estabelece a divisão da população em, pelo menos, dois grupos em oposição: incluídos/excluídos – como, rico/pobre, homem/mulher, branco/negro e heterossexual/homossexual. Nesse sentido, Candau (2011) compreende que tais diferenças são oriundas de realidades sócio-históricas, ou seja, são processos discriminatórios pelos quais determinados grupos sociais passaram em determinado tempo da história humana e que reverberam até os dias atuais, em um contínuo movimento de construção-desconstrução-construção. Ressaltamos que tais dinâmicas configuram-se nas relações sociais e são embutidas de questões de poder, que por sua vez são produzidas por meio da subjetividade dos discursos.

Esse cenário de globalização<sup>2</sup> possibilitou o aumento de políticas neoliberal, que favorecem a liberdade econômica ordenada pelo mercado, o consumismo, o avanço da tecnologia de produção, pouca intervenção estatal, privatização e entrada na economia de multinacionais (OLSSSEN; PETERS, 2005). Muitos defendem que esse sistema tem uma grande importância porque contribui, por meio da concorrência, para o desenvolvimento econômico e social. Outros grupos afirmam que essa política só traz privilégios às grandes potências econômicas e às empresas multinacionais, provocando, em certa medida, um aumento no índice do desemprego, baixos salários, dependência do capital internacional e aumento e aprofundamento das diferenças sociais.

Nos países mais pobres ou em vias de desenvolvimento, como é o caso do Brasil, o impacto da política neoliberal é muito mais severo, dado que um dos grandes problemas que esses países enfrentam na atualidade é a desigualdade. Mesmo compondo o cenário das maiores potências econômicas do mundo, e embora nos últimos anos tenha diminuído consideravelmente, dados apontam que somos o quarto país do mundo no *ranking* da desigualdade. Assim, podemos constatar que, definitivamente, o Brasil ainda não é um país de todos. Para termos uma ideia, dados divulgados recentemente pela Secretaria de Política Econômica (2016) apontam que os 8,4% mais ricos são responsáveis por mais da metade da renda do país, cerca de 60%.

Na tentativa de explicar esses números, diversos estudos, como o de Barros e Mendonça (1995), Henriques (2000), Jaccoud e Theodoro (2005) e Barros *et al.* (2006) apontam que a desigualdade social brasileira é marcada por ser um processo complexo e amplo, ou seja, caracteriza-se por ser um fenômeno histórico e social que pressupõe a

---

<sup>2</sup> De acordo com McGrew (1992), a globalização caracteriza-se por processos em escala global, ou seja, que extrapolam os limites das fronteiras nacionais e que possibilitam a integração e conexão de comunidades e organizações em novas condições de espaço e tempo, tornando o mundo em realidades e experiências mais interconectado.

manutenção e organização de um sistema desumano, em que os pobres são produzidos independentemente da situação econômica. Essa relação também pode ser compreendida por meio da letra de um *rapper* brasileiro chamado Emicida, que aponta o sistema como uma “máquina de moer pobre”.

A complexidade com que se apresenta a desigualdade social em nosso país torna-se inquestionável a partir do caráter multifacetado que a constitui. Para construir uma ideia do que isso representa, se utilizarmos como referência a questão regional, encontraremos enormes diferenças em relação à concentração de renda, por exemplo, entre as regiões Sul e Nordeste, que, segundo o IBGE (2014), correspondem, respectivamente, ao primeiro (0,874) e ao quinto lugar (0,677) entre as cinco regiões do Brasil nos índices do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), que procura identificar como a população está vivendo em determinado lugar, tendo como base a qualidade de vida, renda *per capita*, mortalidade infantil, taxa de analfabetismo, expectativa de vida, nível de escolaridade e qualidade dos serviços básicos (saúde, educação, saneamento).

Quando continuamos a análise, fazendo um recorte local, vemos que não é necessário ir tão longe. Atentando à cidade de São Paulo, segundo uma pesquisa realizada pelo Movimento Nossa São Paulo em 2016, no item emprego a diferença entre o melhor bairro (Itaim Bibi) e o pior (Marsilac) é de 2.218, 6 vezes – cerca de 300 mil empregos no primeiro distrito, contra apenas 136 no segundo. Em relação ao analfabetismo, a discrepância entre o melhor e o pior bairro é de 2,4 vezes. No tocante a homicídios, a diferença é de 28,5 vezes.

Considerando esse contexto, podemos claramente perceber que se encontra em xeque um dos princípios fundamentais que constitui o Estado Democrático de Direito, que é o princípio da dignidade da pessoa humana. A dignidade parte do princípio da justiça humana. Desse modo, conclui-se que esse princípio que integra a lei federal não é colocado em prática, pois tornou-se comum e banalizado observar políticas promovidas pelo Estado que resultam na supressão de direitos dos cidadãos, mesmo sob um aparente véu democrático. É necessário ter consciência de que essas relações são pautadas pela força econômica e política de determinados grupos que se utilizam desses meios para impor seu domínio e poder.

Esse quadro brasileiro de desigualdade reserva certa particularidade a determinados grupos sociais. Quando comparado à questão do gênero, segundo os dados do IBGE (2014), apesar de as mulheres terem mais anos de estudos, ganham, cerca de, 29% a menos em relação aos homens. Além disso, lideram o índice de trabalhos informais e possuem menos horas trabalhando.

Verificando as condições sociais de homossexuais também não são diferentes. Pesquisas realizadas por Poty (2009) e Freitas (2011) retratam que os números da evasão escolar entre esse grupo assustam dado que os motivos não passam, nem perto, do fracasso escolar, sendo causados pela exclusão, preconceito, discriminação e violência por parte de estudantes e professores. Pensando no futuro desse grupo populacional, pensamos que trará enormes prejuízos à sua formação e acesso ao mercado de trabalho.

Outro importante aspecto de manifestação do preconceito no Brasil, assunto sobre o qual a presente pesquisa pretende se debruçar, está concentrado nas diferenças em função da origem étnica-racial. A discriminação racial, em relação aos afrodescendentes, em nosso país, adquire determinada especificidade se comparada a outras nações. Em primeiro lugar, porque fomos a nação que trouxe o maior número de afrodescendentes no período escravocrata; segundo, porque fomos o último país no mundo a acabar com a escravidão; terceiro, por atualmente, o Brasil ser o país com o maior número de afrodescendentes fora do continente africano. Segundo o censo produzido pelo IBGE (2014), declararam-se afrodescendentes – incluem-se pretos e pardos – 53,6% da população. Comparada à década passada, obteve-se um crescimento de 2,5%, fato que pode ser explicado pela crescente tentativa de reconhecimento por meio de políticas públicas que permitiram maior taxa de autodeclaração dos afrodescendentes.

No entanto, não podemos criar ilusões com esses números nem com essas possíveis explicações. Quando analisamos a condição da população negra no Brasil, deparamos com dados alarmantes. A Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal, em parceria com a Faculdade Zumbi dos Palmares, com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Fundação Getúlio Vargas, produziu, em 2012, o primeiro banco de dados nacional sobre a população negra. Apresentamos alguns deles: a renda média domiciliar *per capita* da população negra é metade daquela da população branca; dos 24 milhões de indivíduos que se localizam na “linha de indigência”, 70% são afrodescendentes, possuem as piores posições no mercado de trabalho, lideram a lista nos índices do desemprego e do trabalho informal, entre os afrodescendentes está o maior índice de trabalho infantil, a menor cobertura do fator previdenciário, e é a população mais carente, habitando áreas com baixa ou nenhuma infraestrutura básica – como saúde, saneamento, transporte, segurança e etc.

Nessa perspectiva, Sylvia Nunes (2006) destaca que o Estado sempre foi omisso em relação à situação dos afrodescendentes, pois todas as injustiças e humilhações sofridas são revertidas como culpa do próprio afrodescendente e por conta de manobras ideológicas, as relações de poder passam a ser concebidas como algo natural, sem qualquer relação com a

raça. Carvalho e Canen (2010) acrescentam que a marginalização da identidade negra também está associada à interconexão de fatores sociais, situação diaspórica, culturas locais, gênero e linguagem.

Apesar da democracia racial na qual somos cotidianamente forçados a acreditar em nosso país, não é muito difícil depararmos com manifestações racistas que, em determinados momentos apresentam-se de forma escancarada e evidente, como em massacres, ou de maneira silenciosa e sutil. Jaccoud e Theodoro (2005) classificam duas formas de discriminação: a direta e a indireta. Entende-se por direta uma prática mais explícita que utiliza a cor como determinante de exclusão ou restrição. A indireta, como há pouco comentamos, manifesta-se pela invisibilidade e por tons aparentemente neutros e naturais, sendo mais difícil de ser enfrentada. Como afirma Gomes (2001, p.20) “ora tornando-se banal e, portanto, indigna de atenção salvo por aqueles que dela são vítimas, ora se dissimulando através de procedimentos corriqueiros, aparentemente protegidos pelo Direito”.

Quando aprofundamos a temática educacional, esse quadro permanece o mesmo, ou seja, dos afrodescendentes liderando os piores dados e situando-se em último lugar nos melhores. Dados do Censo Demográfico IBGE (2010) indicam que o índice de analfabetismo entre os afrodescendentes é de 13,3%, enquanto o dos brancos é mais que a metade, 5,9%. A partir dos quinze anos, a população branca possui uma média de 8,4 anos de estudos contra 6,7 anos dos afrodescendentes, representando quase dois anos de diferença; na faixa dos quinze a dezessete anos de idade, 60% dos estudantes brancos estão no ensino médio, enquanto apenas 32% dos afrodescendentes o frequentam.

Pesquisas do Censo Escolar de 2006 mostram que os afrodescendentes representam 33% dos matriculados em escolas privadas. Essa defasagem dos afrodescendentes no sistema educacional não pode ser justificada apenas pelas diferenças socioeconômicas. Pesquisas como a de Soares *et al.* (2002), Jaccoud e Beghin (2002) e Albenarez (2002) corroboram essa questão a partir de comparações realizadas entre o desempenho de estudantes brancos e afrodescendentes, mesmo controlando os níveis sócioeconômicos. Isto é, simulando que os afrodescendentes fossem oriundos de condições de escolaridades de pais do mesmo nível que dos brancos, ainda assim obtiveram resultados inferiores. Tal fato pode sugerir que haja dentro das escolas um tratamento discriminatório ou abordagens temáticas raciais que inferiorizam e provocam um impacto negativo nos estudantes afrodescendentes.

Quando levamos essa discussão para o ensino superior, essa situação não é diferente. Segundo os dados do Censo no Ensino Superior de 2013, os afrodescendentes representam apenas 8%, e os pardos, em torno de 31% no número de matrículas. Ou seja, 92% da

população afrodescendente do Brasil ainda não frequenta os bancos universitários. Vale destacar que esses números expressam apenas o acesso dessa população a essa modalidade de ensino. Se considerarmos a porcentagem de conclusão destes que ingressaram nas universidades, pesquisas apontam que gira em torno de 5%.

Por caracterizar-se como um espaço para poucos, a educação superior brasileira tem pela frente um enorme desafio que diz respeito a sua reforma e ampliação, principalmente na tentativa de elaborar soluções que respondam a essa significativa desigualdade racial, tanto no acesso quanto na permanência, que, infelizmente marcam seu contexto.

Gomes e Vieira (2013) mostram que a história do ensino superior no Brasil apresentou quatro ciclos expansionistas, sendo o primeiro entre a criação das primeiras instituições até ao início dos anos 70, o segundo, em meados dos anos 70 até aos anos 90, o terceiro ciclo, no intervalo entre os anos 90 e o início dos anos 2000, e, o último e atual do meio da década dos anos 2000 até recentemente. Ainda segundo as autoras, esse aumento do número de vagas e de instituições é produto do grande crescimento no consumo dos bens culturais, em grande parte, devido às famílias pobres que outrora nem imaginavam adentrar numa sala de educação superior, passaram a reconhecer as universidades como um importante caminho na tentativa de mudar de vida.

Esse movimento expansionista é fortemente marcado por diversas manifestações sociais, que incluem em seus planos de luta o acesso e a permanência na universidade. Uma das ações políticas que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e que contribuiu sobremaneira para o crescimento da educação superior foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que, dentre seus múltiplos objetivos, visa: aumentar o número de vagas na graduação; a ampliação da oferta de cursos noturnos; a promoção de inovações pedagógicas; e o combate à evasão. Ações que possuem como meta diminuir a desigualdade social no país.

Nesse cenário, o movimento negro também se levantou na discussão de políticas que possibilitassem a democratização das universidades. A primeira política afirmativa adotada pelo governo foi a modalidade de cotas raciais, que há pouco tempo foi decretada pela Lei 12.711/2012. Outras ações afirmativas também foram adotadas a fim de diminuir essa desigualdade racial (isenção na taxa de inscrição nos vestibulares, cursinhos populares etc.). É importante destacar que essas ações têm como objetivo reconhecer e reparar os danos históricos que a população negra sofreu ao longo dos anos, e que, de certa maneira, impedem a participação igual na sociedade.



Além disso, nos últimos anos foram implantadas no Brasil algumas universidades que se denominam como alternativas ou populares, na medida em que apresentam diferenças com relação às universidades ditas tradicionais ou clássicas. As inovações dessas instituições são alternativas no que diz respeito: ao diferencial no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); às formas de ingresso de docentes e discentes; a sua gestão democrática; à construção participativa de suas matrizes curriculares; à inclusão da diversidade cultural incorporada ao corpus científico e tecnológico; à construção de uma genuína ciência pública; à democracia cognitiva omnilateral<sup>3</sup>, em função de incorporar os conhecimentos produzidos fora da academia; e à avaliação dialógica (institucional e de aprendizagem).

Segundo Tavares (2013), essas instituições são caracterizadas por uma experiência desafiante, na medida em que caminham para um sentido contrário aos modelos universitários europeus e americano, ou seja, possibilitam a construção de uma universidade intercultural, que tem como pressuposto as epistemologias que historicamente foram negadas e silenciadas, como é o caso dos saberes afrodescendentes. Na perspectiva de uma educação superior que privilegie os oprimidos, Florestan Fernandes (1975, p. 268) refere:

[...] é de esperar-se o advento de uma mentalidade pedagógica e de uma administração de espírito igualitário, antielitista e que deixe um lugar crescente para a cogestão na vida cotidiana da universidade. O educador que “educa os outros” e o reformador que “reforma para os outros” são entidades condenadas ao desaparecimento. Dai as ponderações, que visam transcender ao imediatismo estreito do presente e às limitações intrínsecas à “universidade ambígua” que conhecemos para situar o debate no plano do mesmo em que a universidade deixa de ser uma “privação necessária” para ser comum e de todos.

Com esse intuito, no ano de 2010, foi criada pela Lei Federal nº12.289/2010 a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), localizada no município de Redenção (CE), primeira cidade do Brasil a abolir a escravidão. Suas atividades tiveram início no dia 25 de maio de 2011, dia em que se comemora a África. Sua missão no cenário do ensino superior é:

Produzir e disseminar o saber universal de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de expressão em língua portuguesa – especialmente os africanos, estendendo-se progressivamente a outros países deste continente – por meio da formação de cidadão com sólidos conhecimentos técnicos, científico e cultural e comprometidos com a necessidade de superação das desigualdades sociais e a preservação do meio ambiente.

---

<sup>3</sup> Romão (2013) corrobora que essa expressão tem o sentido que Boaventura atribui à dimensão do paradigma emergente: tornar a ciência pública e democrática: do mundo acadêmico para a sociedade e desta para o mundo acadêmico. A ciência só tem sentido se for apropriada pela população, se for democratizada e tiver uma dimensão pragmática.

De acordo com o 2º artigo da lei que prevê sua criação, Brasil (2010), os objetivos institucionais da UNILAB são:

[...] ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

O modelo universitário alternativo ao clássico que a UNILAB se propõe, como percebemos, ainda é muito recente. Por isso, considera-se importante o desenvolvimento de pesquisas que contribuam para o amadurecimento dessa instituição.

### **CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA**

Considerando o cenário anteriormente descrito, não podemos negar que a criação da UNILAB instaura a possibilidade de uma importante estratégia, no âmbito da educação superior, a fim de fortalecer os laços de integração e cooperação entre os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Além disso, a implantação dessa universidade favorece a consolidação de políticas públicas na área da educação que visam democratizar o acesso e a permanência dos estudantes nas universidades. Nesse sentido, essas instituições se caracterizam por um modelo oposto ao das consideradas clássicas ou tradicionais, na medida em que propõem uma educação intercultural que atenda aos saberes que historicamente foram negados nesse espaço e ao diálogo entre a diversidade e diferença cultural.

Em consonância com tal proposta, pretendemos saber em que medida e de que modo a UNILAB promove a inclusão dos estudantes afrodescendentes? Como ocorre o ingresso desses estudantes na universidade? Como são organizadas as matrizes curriculares que orientam a inclusão da diversidade cultural? E como os estudantes percebem essa inclusão?

É sobre essas questões que a presente pesquisa se debruça, em desvelar de que modo se operacionaliza a inclusão dos estudantes afrodescendentes na UNILAB, considerando a construção curricular e a percepção dos próprios estudantes.

### **CONTEXTUALIZANDO O DEBATE**

Não é de hoje que alguns pesquisadores apontam a carência de estudos que relacionam a questão racial com a educação. Essa negligência acadêmica tem favorecido uma prática educacional que provoca forte desigualdade entre os diferentes grupos sociais na distribuição de oportunidades na educação superior. Ferreira (2007) acrescenta que, historicamente, o

Brasil produziu uma educação elitista que funciona como uma espécie de “filtragem de talentos humanos”. Esse processo favorece a perpetuação das discriminações existentes na sociedade, recaindo, principalmente, sobre afrodescendentes e pobres.

De qualquer modo, a produção de pesquisas nessa temática inicia-se com maior relevância a partir da década de 1980, por meio das contribuições de Pinto (1981; 1987) e Rosemberg (1986), que ressaltam a importância dos professores e ativistas afrodescendentes na construção de uma consciência crítica e antirracista nos conteúdos e na prática pedagógica.

Também há algum tempo Ribeiro (1991) e Barcelos (1992) destacam as diversas desvantagens dos estudantes afrodescendentes na educação superior, denunciando as inúmeras discriminações, desde aspectos ligados ao estereótipo até questões atreladas à estrutura, como exemplo, a predominância do modelo eurocêntrico de educação, que distorce e marginaliza a história africana e, conseqüentemente, a identidade negra. Os motivos que podem justificar essa escassa produção científica no campo acadêmico podem estar relacionados com a negação de uma problemática racial, a ideia de uma alta mestiçagem e com a ideologia do branqueamento (JACCOUD; BEGHIN, 2002; NUNES, 2006).

No sentido de reverter esse quadro, entram em cena, na agenda política do nosso país, discussões sobre as ações afirmativas, tendo seu início no programa de combate ao racismo do Governo Federal na *Conferência Internacional contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância*, realizada em Durban, na África do Sul, no ano de 2001. O Plano Nacional de Educação prevê triplicar a população universitária, expansão que caminha no sentido de incluir estudantes de baixa renda, afrodescendentes e os vindos de escolas públicas, bem como garantir sua permanência na educação superior.

A definição das políticas de ação afirmativa foi encaminhada pelo Grupo de Trabalho Interministerial, criado pelo governo brasileiro, que tinha como objetivo eliminar qualquer forma de desigualdade acumulada historicamente, garantindo a igualdade de tratamento e oportunidades, assim como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização oriundas de questões raciais, étnicas, religiosas, de gênero etc. (SANTOS *et al.*, 1999).

Segundo Joaquim Barbosa Gomes, presidente do Superior Tribunal Federal (STF), as ações afirmativas provocam um considerável impacto na sociedade e, além disso, configuram importante instrumento jurídico em favor da comunidade negra:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio da constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade

deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitados por todos, e passa a ser um objetivo institucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2005, p.45)

Ainda nesse debate, Sabrina Moehlecke (2004) elucida que está em jogo uma relação muito complexa de igualdade, pois possibilita a criação de uma tensão sobre o paradigma da sociedade neoliberal, burguesa e branca, na medida em que se busca uma redefinição da igualdade de oportunidades, tendo como suporte as particularidades de um grupo social.

A partir da implantação de ações afirmativas, diversas políticas públicas direcionadas à população afrodescendente manifestaram-se pelo Brasil. Guimarães (1997) elucida que as ações afirmativas, visando a questão racial, surgem articuladas com os movimentos sociais exigindo condições de equidade no acesso a bens e produtos. Dessa forma procura combater os processos democráticos de uma sociedade que só reproduz formas desiguais de tratamento.

Heringer e Ferreira (2012) ressaltam que a adoção das ações afirmativas gerou um grande movimento de opiniões, que se polarizaram em quatro áreas de disputa. A primeira, na opinião pública, entre artistas e intelectuais contra essa política; a segunda, na universidade, onde se sustentavam a ideia de que tal ação feriria o mérito do ingresso e provocaria a queda na qualidade do ensino; a terceira, no Poder Legislativo Federal, que era palco de um conflito em torno da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e a lei que criava as cotas; e por fim, no Poder Judiciário, que recebeu diversas ações acusando a inconstitucionalidade dessa política.

Parte das universidades públicas têm adotado as políticas de cotas raciais. Dados do Senso da Educação Superior de 2013 apontam que das 59 universidades federais existentes no Brasil, apenas 21, ou 42,3%, adotaram a política de cotas raciais. Mais uma vez, Heringer e Ferreira (*ibidem*) explicam que o processo de inclusão no ensino superior pode ser realizado por meio de cotas, reservas ou bonificação por pontos, podendo estar envolvidas universidades públicas ou privadas. Assim sendo, a responsabilidade pela implementação são atribuídas as leis (municipais, estaduais ou federais) ou aos próprios conselhos universitários, uma vez que tenham tal autonomia. Seguem dizendo que as vagas podem ter a distribuição imediata, isto é, no caso de as vagas de ações afirmativas serem destinadas todas de uma vez a este fim, ou de forma parcial, onde as vagas totais são distribuídas em dois ou três vestibulares. De qualquer modo, para concorrer a essas vagas, na maioria das vezes, as universidades solicitam que o candidato apresente uma autodeclaração (documento em que o candidato declara o pertencimento ao grupo excluído).

Essa situação evidencia que a problemática do ingresso do estudante afrodescendente na educação superior envolve dois fatores: condição social e condição racial. Essa relação fica

clara nos estudos de Otaviano Helene (1997), que analisou o desempenho dos candidatos no vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) utilizando três variáveis: condição socioeconômica, escolaridade dos pais e tipo de escola frequentada. Os resultados apontados pelo autor mostram que a alta condição socioeconômica, aliado à escolarização dos pais e uma trajetória de estudos em escolas privadas, fornece o triplo de oportunidades de sucesso do candidato no vestibular. Sendo assim, segundo o autor, existe a necessidade de criar mecanismos compensatórios para que os estudantes afrodescendentes não sejam excluídos desse nível educacional.

A possibilidade de uma maior vantagem devido ao um alto índice socioeconômico, para o ingresso na educação superior, também foi investigada por Guimarães (2006), que constatou que na Universidade de São Paulo (USP), no ano de 2012, dos aproximados 11 mil estudantes, apenas oitocentos eram afrodescendentes, 7 % do total. E mesmo após a criação da USP Leste, cujo objetivo foi descentralizar a universidade, possibilitando a inclusão de estudantes de baixa renda e afrodescendentes, o autor revela que, apesar do aumento de estudantes afrodescendentes, constatou-se que a maioria era oriunda de escolas particulares e pertencia a classes sociais privilegiadas.

Dessa forma, a própria Lei 73/99, do sistema de cotas, determina que a universidade reserve no mínimo 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente no ensino médio público ou com renda familiar de 1,5 salário mínimo. Não podemos negar que essas ações favorecem um sistema de educação superior mais democrático, embora ainda não seja suficientes, na medida em que os determinantes econômicos configuram-se como o principal motivo para que os estudantes abandonem seus cursos. Por isso, além do ingresso, é necessário criar condição para a permanência até a conclusão do curso.

Na tentativa de refletir sobre essa desigualdade no processo de inclusão dos afrodescendentes na educação superior, Bowen e Bok (1998), em suas pesquisas para compreender as universidades norte-americanas, anunciam a necessidade de analisar o processo admissional em duas etapas: a seleção pré-processo formal e o processo formal de admissão. No caso da primeira etapa, seleção pré-processo formal, os autores levantam como fatores determinantes o fato de estudar em escola pública e a cobrança de taxas de inscrição para os vestibulares. Já na etapa formal de admissão, a adoção de políticas compensatórias que visem equalizar as condições de oportunidade dos estudantes.

Sensíveis a essas questões e também visando a reforma e expansão da educação superior no Brasil, foram implantadas algumas ações, como os cursinhos pré-vestibulares comunitários. Destacamos aqueles que possuem um recorte racial, como o Pré-vestibular para

Afrodescendentes e Carentes (PVNC) e o Educafro, que contam com diversos núcleos de preparação de jovens para o vestibular. Essas organizações também atuam na defesa de outras políticas de ações afirmativas, na luta de oferta de bolsas de estudo e na isenção de taxa de inscrição para vestibulares, que vislumbram a possibilidade de romper com as desigualdades raciais, tanto no acesso quanto na permanência.

Mesmo superando essas barreiras, ainda é possível constatar que após o acesso na educação superior, o estudante afrodescendente ainda continua sendo vítima de discriminações. Apesar da sua desvantagem social, o fato de ter conquistado sua vaga na universidade não o isenta de novos obstáculos. As seguintes pesquisas apontam que no interior das universidades existe uma forte desigualdade racial.

Santos e Queiroz (2006) investigaram o perfil racial dos ingressantes na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e observaram as condições desfavoráveis que os estudantes afrodescendentes enfrentam na educação superior em relação ao não prestígio das áreas escolhidas por eles, já que a menor concorrência se deve ao critério de escolha dos cursos. Isso pode explicar a segregação social, racial e os rótulos criados a determinadas áreas nas universidades: de um lado os cursos de pobres/afrodescendentes, e do outro os cursos de ricos/brancos.

Essa questão também pode ser comprovada pelos dados da USP de 2013 retratando que, em relação aos cinco cursos mais concorridos (Medicina, Engenharia Civil, Publicidade e Propaganda, Ciências Médicas e Relações Internacionais), a universidade teve como calouro apenas um estudante afrodescendente. Petrucelli (2004) exemplifica essa relação em sua pesquisa, e, com base no Censo de 2000, 83% dos médicos autodeclaravam-se brancos. Com base nesses dados, segundo o autor, o Brasil levaria aproximadamente 25 anos para ter o número de médicos afrodescendentes proporcional à sua população. Ainda assim, só seria possível caso todas as vagas de Medicina das universidades fossem destinadas aos afrodescendentes.

Ainda nessa discussão, Waldemir Rosa (2007) acrescenta em seu estudo, realizado na Universidade Estadual de Goiás, que as diferenças no perfil socioeconômico produzem nas salas de aulas um espaço onde professores e estudantes exotizam e ridicularizam os estudantes afrodescendentes. Dessa maneira, o racismo institucionalizado pode contribuir também para uma maior evasão desse grupo.

Esse quadro inicial retrata a triste realidade da inclusão dos afrodescendentes na educação superior e, ao mesmo tempo, nos faz encarar a necessidade de ampliar as diversas políticas que visam compensar essas desvantagens. No entanto, não podemos negar que esse

assunto ainda é muito recente e se apresenta envolto em grandes polêmicas. Existem segmentos da sociedade que defendem que a ideia de pensar em ações políticas que tragam certos “privilégios” para os afrodescendentes seria uma maneira de reforçar o preconceito já existente, em outras palavras, afirmar a sua incapacidade intelectual ou cognitiva, fato que também poderia trazer enormes prejuízos à qualidade educacional das universidades brasileiras, colocando em xeque o mérito individual. Já para outros segmentos, a adoção de políticas públicas que visam a inclusão dos estudantes afrodescendentes é entendida como uma compensação histórica, na medida em que, ao longo dos anos, esses indivíduos vêm sofrendo com a negação de seus direitos, ocasionando um quadro de desigualdade quando comparado a outros grupos.

Corroborando com essa complexidade, Rios (2006) traz cinco elementos que considera favoráveis à implementação das políticas de inclusão dos estudantes afrodescendentes e três pontos que acredita ser uma objeção. As ideias positivas são: a importância aos efeitos da discriminação no passado; a promoção da diversidade; a natureza compensatória e reparatória; a criação de modelos para os estudantes e para os grupos minoritários; e a construção de melhores condições de serviços às minorias. Em suas contestações, cita a necessidade de atender ao mérito e as consequentes injustiças à população branca; tensão entre o modelo de proteção individual e grupal; e o caráter prejudicial em relação à população afrodescendente por meio do reforço de estigmas e preconceitos.

Esses diferentes pontos de vista ficam evidentes nos relatos da pesquisa desenvolvida por Ernandes Barboza Belchior (2006) quando discute a implementação das cotas para os estudantes afrodescendentes da Universidade de Brasília, aprovada no ano de 2003. Para analisar esse processo, realizou entrevistas com os atores sociais que participaram dessa construção, dezenove professores e seis estudantes. Segundo o autor, quatro fatores foram responsáveis pela aprovação do sistema pela universidade. O primeiro destacado é a experiência em movimentos sociais dos envolvidos; o segundo, a articulação entre os setores envolvidos; terceiro, a apresentação da proposta para o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão; e o último, fazer com que a parte conservadora aceitasse a proposta.

Mesmo sendo favoráveis às questões das cotas para estudantes afrodescendentes, eclodiram nesses debates diversas opiniões. Alguns entendiam que tal ação não resolveria os problemas dessa população; outros acreditavam que a adoção dessa política poderia ocasionar um maior preconceito racial na universidade, e para uma parcela, as cotas feririam a meritocracia e o direito de igualdade a todos. Havia ainda aqueles que questionavam o critério de definição de afrodescendentes devido à grande miscigenação do povo brasileiro, algumas

pessoas defendiam que a reserva de vagas não deveria ser para pessoas negras, e sim para os pobres e os que estudaram em escola pública, e, por fim, também tinham voz aqueles que reivindicavam o direito à cota também para outros grupos minoritários. Para finalizar sua pesquisa, Belchior aponta que a possibilidade do diálogo entre as partes envolvidas e as discussões pautadas na problemática racial foi fundamental para a inclusão das cotas raciais na Universidade de Brasília.

É notável que a temática da inclusão dos afrodescendentes nas universidades desperta entre as pessoas inúmeras compreensões e, ao mesmo tempo, coloca em evidência várias perguntas para as quais não há respostas simples. Amaral e Ribeiro (2009) também trazem para a pauta de suas investigações essas discussões e relatam a experiência da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro em relação a políticas de cotas e de acesso a afrodescendentes. Segundo as autoras, a adoção de políticas de cotas a partir de 2004 foi resultado de diversos embates políticos entre a comunidade científica, o poder público e os movimentos sociais. Inicialmente, o próprio poder público do estado carioca, que se opôs na discussão legal dessa questão, foi obrigado a atender às pressões populares e dos movimentos sociais. Também houve uma resistência da própria universidade, mesmo após ser aprovado o Projeto de Lei nº 2.490/2001, que instituía uma cota de 40% para estudantes afrodescendentes ou pardos, justificando que somente reservar vagas não era o suficiente para resolver o problema, sendo necessária uma análise bem mais profunda, considerando que na base da questão está uma organização antidemocrática e injusta da sociedade. O relato é concluído por meio da reflexão sob duas vertentes: uma, a ideia de que a política de cotas pode favorecer um encobrimento e prolongamento de um problema muito complexo cuja base está na educação básica; duas, a reflexão se apoia no “oportunismo” político dos governantes. Porém é importante ressaltar que a construção de novos padrões sociais só ocorre mediante a implementação de políticas públicas.

Destaca-se que as universidades pioneiras na adoção de cotas raciais enfrentaram e, em certa medida, ainda enfrentam uma desqualificação e diversos processos jurídicos por parte daqueles que se sentem prejudicados por tal decisão política. Além desse questionamento, ainda é acrescido a esse debate a própria capacidade de esses estudantes ao ingresso nas universidades. Muitos acreditam que a conquista de um maior espaço na academia tem provocado um declínio na qualidade de ensino das universidades.

Na tentativa de compreender se realmente o acesso do estudante afrodescendentes na educação superior tem resultado na baixa qualidade, alguns estudos procuraram analisar o



desenvolvimento dessa política de inclusão no cotidiano da universidade, com o intuito de traçar um perfil de suas ações e avaliar a sua efetividade.

Para elucidar essa questão, Cunha (2006), em sua dissertação, procurou analisar o primeiro processo seletivo utilizando o sistema de cotas para afrodescendentes da Universidade de Brasília. Nesse estudo, a autora também procurou caracterizar os candidatos inscritos e aprovados comparando os estudantes que optaram pelo sistema de cotas e os do sistema universal. Para encerrar, acompanhou os estudantes durante o primeiro semestre, a fim de investigar se um melhor desempenho no curso está associado a um melhor resultado no vestibular, tanto em relação ao cotista quanto ao não cotista. Nos resultados obtidos pela pesquisa, referindo-se ao perfil, destaca-se que os estudantes cotistas tendem a optar por um curso menos concorrido, como forma de minimizar a competitividade e ingressar na universidade, e quanto ao desempenho, de uma maneira geral, os candidatos do sistema universal tiveram melhores resultados, quando comparados aos candidatos cotistas. No que diz respeito à investigação da relação do desempenho do curso e o vestibular, os resultados apontam que nem sempre isso ocorre, tanto para cotista quanto para não cotista. Porém, a pesquisadora Egláisa Cunha ressalta que o baixo desempenho dos cotistas em relação à atuação no primeiro semestre de curso pode ser explicado pela ausência de políticas que possam fornecer um atendimento e um sustento universitário por meio de apoios pedagógicos e financeiros.

Barros (2001) amplia o debate em relação ao desempenho dos estudantes atribuindo à família um papel importante na geração da desigualdade pela transmissão intergeracional da pobreza. Em outras palavras, aponta que fatores como a renda *per capita* e a escolaridade dos pais influenciam na *performance* acadêmica dos estudantes. Essa correlação pode, até certo ponto, justificar alguma defasagem no desempenho que os estudantes afrodescendentes apresentam quando comparados aos estudantes brancos. Considerando essa realidade, é possível ressaltar que os afrodescendentes sofrem uma dupla exclusão: a primeira em função de sua pertença racial, e a segunda por serem pobres.

É interessante notar que mesmo após a inclusão dos estudantes afrodescendentes, via políticas de cotas, ainda não podemos afirmar que existe de fato sua inclusão. Como a maioria é oriunda de famílias menos abastadas, a falta de recursos acaba sendo um impedimento para seu bom desempenho no curso, pensando nas demandas de inúmeras cópias de textos, compras de livros, moradia, alimentação e transporte. Por sofrer uma discriminação em dobro, mesmo que esse estudante tenha condições de suprir essas necessidades, do ponto de vista

financeiro, por ser afrodescendente, ainda corre o risco de sofrer as injustiças relacionadas à sua cor de pele, e dessa não há para onde correr.

Para entendermos melhor as relações que ocorrem nas salas de aula, ainda mais quando essa relação pressupõe uma sobreposição entre o rico/pobre, branco/afrodescendente e cotista/não cotista, Nery e Costa (2009) realizaram um estudo de caso, na Universidade de Brasília, com o objetivo de investigar a afetividade entre os estudantes, tendo como base as ações afirmativas. Para tanto, participaram da pesquisa dez estudantes, sendo cinco cotistas e cinco não cotistas. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevista e sociodrama. Os resultados encontrados apontam que existe uma autocobrança muito grande em relação ao bom desempenho por parte dos estudantes afrodescendentes e cotistas. Isso se refere a uma saída encontrada para a discriminação vivida no cotidiano da universidade e também sentida nos processos de inclusão. Por outro lado, os estudantes universalistas, ou seja, que participam do processo seletivo tradicional, possuem uma indiferença, desqualificação e até um descaso em relação às questões raciais. Desse modo, concluem que para uma efetiva inclusão dos estudantes afrodescendentes e cotistas na universidade, é necessária uma intervenção psicossocial multidisciplinar no sentido de construir entre os estudantes um diálogo e atitudes mais solidárias entre as diferentes identidades.

Se por um lado existem estudos que buscam compreender de maneira crítica o “baixo” desempenho dos estudantes afrodescendentes na educação superior, por outro, algumas pesquisas contestam essa prerrogativa. Petrucelli (2006) contribuiu para o debate no momento em que analisou a opinião de professores sobre os quatro anos de políticas de cotas raciais. Para tanto, aplicou um questionário e entrevistou professores de quatro universidades públicas e verificou que cerca de 74% deles consideram que os estudantes cotistas têm um desempenho muito bom ou bom, enquanto apenas 7,5% acreditam que o desempenho é ruim ou péssimo.

O grande problema é que basicamente as discussões sobre as ações afirmativas giram em torno exclusivamente dos sistemas de cotas. Nesse sentido, somente o acesso à educação superior ainda é pouco para afirmarmos que existe a inclusão dos afrodescendentes, como bem destacou a pesquisa de Egláisa Cunha, citada anteriormente. A política de cotas é um importante pilar das ações afirmativas, porém não é o único. É necessário que os estudantes tenham condições de ingressar na universidade, mas também que possam ter a possibilidade de permanecer nela.

Santos (2006) compreende que as políticas de permanência envolvem várias transformações, tanto na estrutura quanto no funcionamento das universidades. Essas ações

priorizam a qualidade na formação acadêmica e incentivam a mobilização crítica de todas as instâncias para a discussão do processo de exclusão social dos estudantes afrodescendentes.

Tão importante quanto a ampliação de vagas na educação superior e os mecanismos diversos de acesso aos estudantes afrodescendentes é a necessidade de reconhecer que esses estudantes precisam de um apoio especial, prioritariamente financeiro.

Assim, algumas intervenções têm sido adotadas a fim de criar condições de permanência do estudante afrodescendente nas instituições superiores. Essas iniciativas podem ser formais (mudanças curriculares, programas de extensão, bolsas etc.) e informais (rede de solidariedade de amigos, famílias e comunidade). Em seu estudo, Gomes (2004) classifica que essas ações ocorrem no momento de formação dos estudantes, ou seja, no início, meio ou término da graduação, embora nas três etapas aconteça o que a autora define como “fortalecimento político cultural”. Segue explicando que as universidades que trabalham no início da formação preocupam-se em preparar o estudante para a disputa de bolsas oferecidas pela instituição. Quando essa política é realizada no meio da formação, buscam o envolvimento do estudante nos grupos e em projetos de pesquisa. E, por fim, aquelas universidades que defendem as ações ao final da graduação procuram incluir academicamente os estudantes nos programas de pós-graduação. Com esse quadro, segundo o autor, ocorre a chamada “crítica ao discurso hegemônico”, ou seja, com essas ações de permanência a universidade supera a visão de aquisição de diplomas e passa a ser reconhecida como um espaço de empoderamento dos estudantes afrodescendentes.

Para contribuir com o debate desses aspectos, alguns pesquisadores relataram experiências universitárias que visavam implantar políticas de permanência para estudantes afrodescendentes. Um exemplo disso é o estudo de Dyane Brito Reis (2007), que teve como objetivo compreender como as estratégias e experiências, visando ao acesso dos afrodescendentes na educação superior, podem gerar sua permanência. Assim, a autora realizou seu estudo na Universidade Federal da Bahia, aplicando um questionário e entrevistas a 76 estudantes que ingressaram em 2005 pelo sistema de reserva de vagas. Os dados coletados mostram que grande parte desses estudantes é oriunda de famílias com rendas de até cinco salários mínimos e é sustentada pelos pais e familiares, ou seja, as chamadas redes de solidariedade.

Para ilustrar essa dificuldade na permanência acadêmica, segue a fala de um estudante destacado na pesquisa:

[...] A universidade não se importa com a permanência do estudante, ninguém nunca perguntou como você iria tirar xerox; se você tinha tomado

café para aguentar o dia inteiro etc. Chega ao ponto de você lutar muito por uma coisa e ter que desistir no meio do caminho, como eu pensei em desistir. Várias vezes eu pensei: como eu venho na próxima semana? Como eu vou comer na rua? Não consegui bolsa Pibic. Não consegui bolsa alimentação. Eu me perguntava: como que diversidade que está dentro da Universidade sobrevive? (Reis, 2007, p.58).

Para concluir, a autora aponta que poucos estudantes têm o incentivo de políticas institucionais que contribuem para a permanência na Universidade. As bolsas que não atendem suficientemente ao universo dos cotistas, normalmente giram em torno de R\$250,00 a R\$280,00, ou seja, quase não dá para sobreviver, como relatam alguns estudantes. Dessa maneira, a prática que mais tem possibilitado a permanência desses estudantes são as ações grupais informais, rede de solidariedade, família e amigos, que se organizam para sustentar o transporte, alimentação e os custos dos materiais dos estudantes. Além disso, alguns precisam se desdobrar para alcançar boas notas a fim de que possam garantir bons horários nas disciplinas e assim tenham tempo para fazer estágios ou trabalhar.

De fato, é possível perceber que as políticas de ações afirmativas devem ser compreendidas como uma questão complexa, visto que são instrumentos importantes na luta contra a marginalização cultural, social, econômica e política dos estudantes afrodescendentes na educação superior.

Dado que as universidades com características populares poderão possibilitar o acesso e a inclusão dos grupos sociais mais excluídos da educação superior, faz sentido, a partir de um conjunto de autores que, nos últimos anos, têm refletido sobre esse modelo, saber o que as torna diferentes das universidades tradicionais e quais são as suas características.

Partindo desse princípio, para que efetivamente a inclusão desses estudantes ocorra, nos últimos anos foram criadas no Brasil universidades denominadas como populares ou alternativas, na medida em que apresentam uma proposta diferente do modelo tradicional. Pautam-se em diversas políticas de inclusão por meio da forma de ingresso dos estudantes e professores, de sua matriz curricular, oferta de bolsas e auxílios moradia, transporte e alimentação.

Seguindo os passos de Padilha (2007) e Gadotti e Stangherlim (2013), as universidades populares caracterizam-se por serem instituições alternativas às universidades tradicionais, ou seja, são espaços de educação superior que buscam resgatar uma dívida histórica em relação a alguns grupos sociais, como é o caso dos afrodescendentes. Nesse sentido, está em jogo a construção de uma universidade que tenha a capacidade de incorporar uma nova racionalidade, desta vez dos grupos marginalizados e esquecidos. Nessa

perspectiva, não se coadunam com qualquer ação que busque valorizar os preceitos do mercado, privatização, alienação ou a desumanização.

Na década de 1960 já existia a ideia de construir uma universidade que se pautasse numa perspectiva de educação popular,<sup>4</sup> porém um modelo de universidade pública nesses moldes se tornaria um grande obstáculo para a “modernização” do ensino superior (GADOTTI; STANGHERLIM, 2013).

Uma das primeiras experiências foi a criação da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), no ano de 2005, criado pelo Movimento dos Sem-Terra (MST) com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico, social e cultural dos trabalhadores do campo. Nesse ano a escola ofereceu quinze cursos distribuídos em áreas como Filosofia, Sociologia Rural, Teoria Econômica, História etc. Os estudantes são indicados pelos próprios acampamentos e assentamentos e estudam em um regime de alternância, isto é, permanecem cerca de vinte dias na escola e depois retornam a suas comunidades, lá ficando por volta de dois meses. Atualmente a equipe gestora tem empreendido esforços para que os estudantes tenham conhecimentos de técnicas e métodos de pesquisa, para que possam realiza-las junto a suas próprias comunidades (FERNANDES, 2007). Além de visar os trabalhadores do campo, há algum tempo a ENFF também oferece cursos alternativos voltado aos indígenas e estrangeiros vindos da América Latina e da África.

Com esse formato educacional, a ENFF compreende a pesquisa como um fenômeno de princípios educativo e político, contribuindo para a construção da autonomia, criatividade e criticidade. Nessa perspectiva, assume o desafio de repensar os programas e os processos de avaliações dos cursos a fim de superar a visão fragmentada, especializada e domesticada dos currículos vigentes no ensino superior (TEIXEIRA; LOBO, 2013).

Além dessa importante iniciativa, Teixeira e Lobo (*ibidem*) destacam outras quatro experiências pilotos que ocorreram em 2007 nas seguintes universidades: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Sergipe, Universidade de Brasília e Universidade Federal da Bahia. O projeto teve como objetivo implantar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, destinado aos trabalhadores sem-terra, agricultores familiares, quilombolas e indígenas. Possui como objetivos a luta pela terra, reforma agrária, direito ao trabalho, à cultura e ao território. Os pesquisadores seguem dizendo que a base didática acontece a partir de grupos de trabalho que pesquisam a própria realidade onde estão

---

<sup>4</sup> Segundo as contribuições de Paulo Freire, a educação popular é pautada no diálogo e se lança numa tentativa de democratizar o ensino, ou seja, se propõe a reconhecer e valorizar os conhecimentos oriundos do povo, a fim de construir uma prática autônoma e libertadora.

inseridos. Esses mecanismos procuram garantir a interdisciplinaridade e uma educação contextualizada para os estudantes.

Thiago Pereira (2014), em sua tese de doutorado, relata outra interessante experiência, que é a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), criada em 2009 graças a ações de movimentos sociais e lideranças políticas. Oferece 33 cursos, e neles ingressam anualmente uma média de 42 turmas. De modo geral, os cursos oferecidos privilegiam a economia regional. No primeiro vestibular observou-se um dado interessante, quando 87% dos inscritos realizaram todo ou quase todo o ensino médio em escola pública e, por intermédio de uma política de bonificação, os alunos que frequentaram a escola pública têm o ingresso quase garantido. Em seu Projeto Pedagógico Institucional, deixa claro o respeito à diversidade cultural e à pluralidade de pensamentos, bem como a luta contra qualquer tipo de desigualdade, especialmente, relativa aos historicamente excluídos da sociedade e da educação superior. As experiências referidas se caracterizam como projetos de universidades com características populares ou alternativas. Nos exemplos citados é possível notar que o foco de atuação são os trabalhadores do campo e a comunidade local, desse modo, percebemos que não existe qualquer política específica para a inclusão e permanência da população negra, por mais que possuam políticas, como a de bonificação aos estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, onde a maioria dos estudantes é afrodescendente.

É importante ressaltar, mais uma vez, que a adoção de políticas ou até de novas posturas da universidade, tendo como base as lutas de grupos marginalizados, pode acarretar uma visão deturpada da instituição. Essas questões justificam que, fora das iniciativas por parte do governo e de universidades federais ou estaduais, são poucos os exemplos de organizações privadas que procuram introduzir essas ações. Guimarães (2002, p.15) reforça dizendo que:

Políticas públicas que utilizam discriminação positiva são impopulares em todo o mundo ocidental – na Europa e na América, ainda quando se demostre, através de argumentos sólidos, a compatibilidade dessas políticas com os ideais universalistas e individualistas, o fato é que a maioria da população branca se opõe a ela. Isso é um fato.

Na contramão desse quadro, em 2004 surge a Universidade da Cidadania Zumbi dos Palmares, primeira instituição privada do Brasil e da América Latina que visa a inclusão e manutenção dos afrodescendentes na educação superior. Embora reserve 50% das vagas para os estudantes afrodescendentes, estes preenchem quase a totalidade, cerca de 90% das vagas. De acordo com suas diretrizes, a instituição pretende construir com pesquisas que possibilitem

o auxílio a problemas globais e locais, principalmente em relação à discriminação, preconceito e intolerância racial.

Oferece por intermédio de seu currículo uma formação humanística e um grande apoio aos estudantes, com aulas de Português, Matemática, Inglês, Assistência Social, Psicológica etc., e conjuntamente, nas disciplinas do núcleo básico, é focada a história, cultura e situação econômica dos afrodescendentes (VICENTE, 2012).

É interessante destacar que a inclusão dos afrodescendentes na educação superior não se dá apenas a partir de políticas públicas de acesso e permanência, esses pontos são partes da inclusão. Para que, de fato, se efetive esse princípio se faz necessária a incorporação de epistemologias, ou seja, de conhecimentos e saberes que foram negados e considerados inferiores pela sociedade e por essas instituições. Essa questão passa a ser um grande desafio das universidades criadas recentemente, pois suas pretensões caminham no sentido de inclusão de saberes e diálogo entre eles o que não acontece com o conhecimento historicamente validado e que, de certa forma, orienta e legitima as condutas sociais, os modos de organização das instituições tradicionais de ensino superior, a pesquisa e produção do conhecimento.

## **1. PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA**

### **1.1. Universidade: o percurso de um sistema hegemônico**

Desde a Antiguidade o processo de educar sempre foi pautado por interesses diversos. No início a educação era de responsabilidade da família. Todavia, com a expansão da sociedade, houve a necessidade de institucionalizar as práticas educativas num local específico, com conhecimentos articulados e por meio de indivíduos preparados para tal fim. Assim como existiu a imprescindibilidade da criação de uma escola, o processo educativo também requisitou o surgimento de instituições superiores, a universidade.<sup>5</sup>

É importante destacar que, quando nos debruçamos sobre essa instituição, levantamos elementos essenciais para compreendermos a construção da nossa identidade social. Teixeira

---

<sup>5</sup> De acordo com o Decreto nº 5.773/06, penso ser importante destacar que, apesar de ter a universidade como *locus* dessa pesquisa, é interessante compreender que a educação superior não se faz por apenas esse modelo de instituição. Considera-se que essa modalidade de educação também é constituída por faculdades, faculdades integradas, institutos e escolas superiores e centros universitários. Além da autonomia de criar, organizar e extinguir cursos e programas, as universidades se diferem desses outros formatos por oferecerem cursos nas três áreas de conhecimento (saúde, humanas e exatas) e pela indissociabilidade entre a tríade ensino, pesquisa e extensão.

(1935) acrescenta que os países que não tinham universidades não tinham também uma existência autônoma e viviam sob a reprodução dos outros. Não é por acaso que as experiências do passado utilizadas para a sobrevivência da humanidade ganham com a universidade uma complexidade intelectual.

Santos e Almeida Filho (2012) apontam que a primeira instituição universitária denominada *Jāmi` at al Qarawiyyin*, tem origem africana, fundada na cidade de Fez, em Marrocos, no ano de 859. Os autores ainda referem que:

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.... (p.28)

Dessa forma, compreendemos que a criação universitária do ocidente seja uma reinvenção europeia. Na historiografia que conhecemos, as primeiras universidades criadas foram as de Bolonha, em 1088 e a de Paris em 1200. Essas instituições anunciavam o desabrochar de um novo percurso “civilizatório”.

Oliveira (2007) revela que o aparecimento das cidades, assim como o surgimento do comércio e o desenvolvimento de ofícios, foi determinante para o surgimento da universidade. Na Itália, essa instituição tem uma motivação secular. Foi uma exigência da burguesia para responder às necessidades de ordem prática. Na França, as universidades surgiram ligadas à Igreja e, desse modo, configuravam-se de forma autônoma e em pé de igualdade com outras importantes instituições, como a família e o Estado, embora existisse um consenso de que eram universidades pontifícias, em que seus membros desfrutavam de privilégios eclesiásticos (BOHRER *et al.*, 2008).

Essas universidades possuíam quatro faculdades: Artes, Teologia, Direito e Medicina. O chamado *studium generale*. Os livros eram caros, e as universidades tinham como método de ensino a leitura e comentário pelo mestre e discussões entre os estudantes. Rossato (2005) ressalta que essas instituições recebiam estudantes de várias nações e tinham o reconhecimento oficial do Papa, a maior autoridade civil.

Monroe (1979, p.133) retrata a metodologia da época do seguinte modo:

A educação universitária, a princípio, era totalmente livresca, feita por uma seleção muito limitada de livros em cada campo, livros que eram aceitos como se suas palavras fossem a absoluta e última verdade. Era dirigida muito mais para o domínio do poder dos discursos formais, especialmente argumentação, do que para a aquisição de conhecimento ou para a busca da verdade no sentido mais amplo, ou mesmo para familiarizar o estudante com aquelas fontes literárias do saber que, embora ao seu alcance, estavam fora da aprovação eclesiástica ortodoxa.



Partindo desse breve panorama inicial é possível ressaltar que, desde seu nascimento, a função da universidade concentra-se em, essencialmente, fortalecer os ideais dogmáticos da Igreja e construir discursos formais, em vez de buscar a verdade. Além disso, configura-se em um espaço para as elites, já que frequentar as aulas era bastante caro. Esse cenário também é apontado por Bohrer *et al.* (2008) quando citam que os assuntos políticos, eclesiásticos e teológicos eram debatidos livremente, no entanto, com certa inclinação às classes privilegiadas.

Devido ao seu grande isolamento em relação à sociedade, por volta do século XV essa instituição entra em declínio por conta de seus objetivos conservadores, chegando até ser contrária à Reforma e ao Renascimento. Teixeira (1968) elucida que a universidade conseguiu nessa época criar uma unidade de pensamento, porém não conseguiu caminhar à altura das transformações científicas que estavam por vir.

Mesmo assim, Hastings Rashdall (1895) afirma que a Idade Média ofereceu um importante legado com a criação da universidade. O autor aponta que as pesquisas desenvolvidas por ela, assim como as tradições e sua organização, contribuíram para o progresso e o desenvolvimento do continente europeu. A respeito da importância da universidade, o autor concluiu que nenhuma outra escola influenciou ou influenciará o desenvolvimento do pensamento como a universidade medieval.

Quando analisamos o pensamento de Hastings Rashdall, concluimos duas situações: a primeira é aceitando e compreendendo que, de fato, ao longo da Idade Moderna até aos dias de hoje, o mundo sofre uma grande influência da cultura europeia; por outro lado, começamos a entender o possível marco inicial do que Anibal Quijano (2007) chama de colonialidade, ou seja, um processo de dominação colonial definido como um padrão do poder e do saber que classifica por intermédio da existência de uma única geopolítica do conhecimento. Um exemplo dessa relação é quando compreendemos o “outro” como excluído da ordem mundial, tal como determinados grupos étnicos e raciais. Em outras palavras, podemos dizer que a universidade medieval contribuiu, em grande parte, para a disseminação do eurocentrismo, que, desde então, permeia os espaços sociais, raciais, políticos, econômicos, culturais e educacionais no nosso país.

Após o período medieval, a universidade começa a renascer a partir da racionalidade científica, iniciada pela Revolução Científica dos finais do século XVI, cujo propósito fundamental era a oposição ao mundo medieval, negando as explicações místicas e religiosas. A adoção desse novo paradigma contribuiu para a construção de um mundo que influenciaria a forma de pensar e organizar a universidade.

Desse modo, o modelo de universidade que temos hoje começa a ser construído com a Universidade de Berlim, no ano de 1808, incorporando os valores do desenvolvimento da racionalidade e da ciência, e configura-se como um marco da universidade moderna. Essa instituição começa a se tornar um espaço da busca da verdade, investigação e pesquisa. Humboldt (1997, p.79) deixa claro em seu conceito duas tarefas: “De um lado, a promoção do desenvolvimento máximo da ciência, de outro, a produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e ‘moral’ da nação”. Pereira (2009) descreve os princípios essenciais do projeto humboldtiano, que é a formação por meio da pesquisa, unidade entre ensino e pesquisa, interdisciplinaridade, liberdade da administração da instituição e da pesquisa que produz relação integrada, porém autônoma entre a universidade e o Estado, e a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário.

Além do modelo alemão, ainda na primeira metade do século XIX surgiria, em contraposição, o modelo francês, denominado napoleônico, que entre suas divergências acreditava que a pesquisa não era a tarefa primordial da universidade, voltando sua formação para a especialização e profissionalização, e como sua manutenção advém do Estado, tem pouca autonomia em relação aos poderes políticos.

Em 1852, John H. Newman apresentou outra proposta, o modelo anglo-saxão, que defendia uma educação liberal ao enfatizar o desenvolvimento da personalidade dos estudantes. Magalhães (2006) ressalta que esses modelos, apesar de terem origens diferentes, partilhavam algumas ideias comuns, como a consciência de pertencer a uma instituição científica e nacional e a orientação de reconhecer o Ocidente como o centro da história da humanidade.

Pereira (2009) explica a existência de duas principais correntes: a idealista, que pressupõe uma educação geral para a formação do intelecto, valorizando a liberdade acadêmica, a integração entre o ensino e a pesquisa e considera a universidade como um direito da humanidade. A outra corrente, a funcionalista, tinha como missão suprir as necessidades sociais, com características de uma instituição instrumental que prepara para uma formação profissional e política. O mesmo autor avança em suas considerações dizendo que esses projetos universitários adequavam-se ao seu tempo, ao contrário da universidade medieval, e, ainda, projetavam-se para além dele, exercendo forte influência nas universidades australianas, norte-americanas, europeias e canadenses. Assim, os elementos que caracterizaram a construção da universidade moderna influenciaram a criação de diversas universidades que encontramos nos dias de hoje, inclusive no nosso país.

Porém, veremos a seguir que o percurso brasileiro para até sua primeira universidade não foi nada fácil. Esse caminho foi de 371 anos, período que vai desde a primeira faculdade trazida pelos jesuítas em 1549 até à implantação da primeira universidade reconhecida pelo Estado, no Rio de Janeiro, no ano de 1920.

## **1.2. Universidade à brasileira: “lugar onde não se pode colocar os pés”**

Para iniciarmos nossos passos rumo ao entendimento do atual desafio das universidades no Brasil faz-se necessário analisarmos esse fenômeno a partir de um contexto social amplo, como parte de uma totalidade. Ianni (2011) aponta um caminho para encararmos o desafio de pesquisar a universidade brasileira. De acordo com o autor, é necessário compreender esse espaço a partir de sua constituição, sempre tendo como referência o contexto histórico no qual estava inserido.

Sendo assim, levantar luzes sobre sua origem, objetivos, intenções, organização e forma de funcionamento torna-se ponto de partida fundamental a fim de entender o presente e construir aspirações de uma universidade cujo caminho está na democratização do acesso e permanência e na inclusão de outras culturas e epistemologias, ou seja, que pretende ter uma concepção alternativa ao modelo tradicional implantado.

A educação superior em nosso país teve origem com a vinda dos jesuítas, em 1549, em que o principal objetivo era instaurar um processo de “civilização” dos nativos. Esse ensino ocorria em faculdades isoladas, e os cursos formavam para as áreas de Filosofia, Teologia e Medicina (FÁVERO, 2006). Com base nesses dados, ponderam-se dois pontos de destaque: o primeiro refere-se ao etnocídio praticado pela Igreja Católica ao entender que o padrão civilizatório europeu era superior ao encontrado em terras brasileiras, e, assim, utilizava a educação como meio de alcançar essa “humanização”. Também nessa relação é necessário reconhecer que está implícita uma supervalorização da cultura branca em detrimento de outras. O segundo, vai ao encontro de ressaltar que essa educação ocorria em faculdades isoladas. Então, ao contrário das colônias espanholas da América, que já possuíam universidades, no Brasil os grupos religiosos ministravam seus cursos superiores em conventos, hospitais, quartéis, escolas, colégios e faculdades. Vale a pena realçar que o ensino magistral e dogmático operava apoiado no saber dominante, isto é, para atender somente aos filhos da aristocracia, que tinham o objetivo de formar profissionais para o estado, como o Curso Médico de Cirurgia na Bahia, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Hospital Militar no Rio de Janeiro, e, na mesma cidade, uma Escola de Engenharia (CUNHA, 1980). O currículo era sistematizado pelo *Ratio Studiorum*, criado pela Companhia de Jesus, e tinha

como cerne garantir a homogeneidade dos procedimentos, da mente e coração dos professores jesuítas e dos estudantes.

Luiz Antônio Cunha (1980) continua dizendo que, apesar da real preocupação em “educar” a colônia, Portugal tinha um interesse estritamente de exploração. Sua ideia era retirar ao máximo as riquezas existentes no Brasil. Esse é um argumento muito utilizado pelos pesquisadores para justificar o fato de a coroa nunca ter criado uma universidade. Com essa estratégia, o país tinha seu desenvolvimento travancado e, assim, consolidava a dependência em relação à metrópole, que em alguns casos concedia bolsas de estudos para que os brasileiros fossem a Coimbra estudar. Moacyr (1937) aponta outro motivo que levou ao atraso na implantação da primeira universidade, que se deve a uma parte dos brasileiros pensarem que a construção de uma universidade na colônia não seria bom negócio, sendo melhor que as elites da época fossem realizar seus estudos na Europa. Faria (1952) também procura explicar, com outros argumentos, que o motivo de existirem tantas universidades na América espanhola e nenhuma na portuguesa era porque a Espanha encontrou em suas colônias um povo que tinha uma “cultura superior”, dificultando a difusão da cultura dos conquistadores. A outra alegação está pautada na estrutura docente dos países colonizadores, no século XVI. Enquanto a Espanha tinha oito universidades, Portugal tinha apenas uma. Além disso, havia grande diferença em relação à população. A Espanha tinha 9 milhões de habitantes, enquanto Portugal tinha 1,5 milhão. Portanto, com mais habitantes e mais universidades, a Espanha podia transferir recursos para suas colônias sem interferir no ensino em suas universidades, fato que não ocorreria com Portugal.

Mesmo assim, é fundamental compreendermos que houve diversas tentativas de criar uma universidade no Brasil, ainda durante o período colonial, todos esses esforços foram vencidos pela resistente política de colonização, por parte de Portugal, que impedia qualquer possibilidade de independência. Teixeira (1968) lembra que nessa época, desde José Bonifácio até Rui Barbosa, foram apresentados 42 projetos de criação de universidades, sempre rejeitados pelo Governo e pelo Parlamento.

Desde a Proclamação da República, em 1889, até a revolução de 1930, a educação superior sofreu grandes mudanças em função da publicação de diversas leis. Essas transformações que marcam os anos iniciais da República assinalam a facilidade de acesso a educação superior, consequência das mudanças nas formas de admissão e no aumento do número de faculdades e de escolas superiores. Segundo Cunha (1980), essas alterações foram provocadas por dois motivos: o primeiro, a partir da necessidade de aumentar o poder de trabalho com alta escolaridade, e o segundo, com um caráter ideológico, que se dava no

entrou entre positivistas e liberais pelo “ensino livre”, e ainda pela luta positivista contra os privilégios para conferir diplomas. Nesse sentido, segue o autor dizendo que esse processo de expansão e facilitação colocou em xeque a função desempenhada pelo sistema educacional, que era garantir à minoria todo o poder, prestígio e alta remuneração que o diploma possibilitava. Dessa maneira, tornavam-se justificáveis as discriminações sociais. Nessa época, a criação dos exames vestibulares buscava assegurar os objetivos que fundamentam a sua existência.

A partir dessa engenharia social da educação superior brasileira constituída na época, tornam-se mais compreensíveis alguns dos principais ensinamentos de Pierre Bourdieu. Nos primeiros anos do século XX, conforme apontam os relatos, fica evidente que a educação superior servia como estrutura que favorecia a construção de um sistema de dominação que legitima e privilegia por intermédio do mecanismo de acesso, conteúdo, programa e avaliações os saberes das classes dominantes. Dessa forma, cria-se uma instituição que possibilita um maior sucesso e, conseqüentemente, a perpetuação do *status* social da elite. Essa relação torna-se “justa” por meio de um aparente mérito individual que contribui para a naturalização das discriminações sociais.

Anísio Teixeira (1968) ajuda a compreender essa relação ao avaliar que a educação superior em nosso país posicionava-se com um caráter utilitário e restrito às profissões, além disso, a alienação ocorria pela transmissão da cultura europeia e pela valorização dos ensinamentos do passado, fato que levava a uma educação sem reflexão sobre o presente e ao esquecimento do Brasil e de seu povo.

Após a Proclamação da República entram em cena, por meio do ministro da Justiça e Negócios Interiores, Rivadávia de Cunha Corrêa, uma reforma que, inclusive leva seu nome – Reforma Rivadávia Corrêa –, no ano de 1911, e que buscava um ensino livre, ou seja, a “desoficialização” que compreendia o ensino secundário e o ensino superior, gerando certa independência para as instituições de ensino. Tal reforma tem como base o inciso II da Lei nº 2.356 de 1911, que diz assim:

Ao reformar a instrução superior e secundária mantida pela União, dando, sob conveniente fiscalização, sem privilégios de qualquer espécie: Aos institutos de ensino superior: a) personalidade jurídica e competência para administrar seus patrimônios, lançar taxas de matrículas e de exames e mais emolumentos por diplomas e certidões, arrecadando todas as quantias para provimento de suas economias, não podendo também sem anuência do Governo Federal alienar bens; b) completa liberdade da organização dos programas dos respectivos cursos, nas condições de matrículas, exigindo o exame de admissão para o ingresso em seus cursos, no regime de exame e disciplina escolar.

Segundo o ministro, essa reforma propunha a substituição do ensino obrigatório pelo ensino livre. Para ele, esse foi o caminho para a emancipação das consciências em relação à abolição da escravatura e a constituição da república (MOACYR, 1942; CURY, 2009). Essa reforma é considerada por muitos um momento de atraso na educação superior brasileira, principalmente porque não tinha objetivo de ser uma instituição oficial. Mesmo assim, atrelada às mudanças oriundas da Constituição de 1891, ela contribuiu para o surgimento de instituições livres e independentes da federação – eram indesejadas pelo poder central –, como, em 1911, a Universidade de São Paulo, e em 1912, a Universidade do Paraná. Ambas as instituições, em função do insucesso e do não reconhecimento do Estado, duraram poucos anos.

Somente em 1915 surge a Reforma de Carlos Maximiliano, em uma tentativa contrária à Reforma de Rivadávia Corrêa, ou seja, buscava oficializar o ensino superior no Brasil. O art. 6º do Decreto nº 11.530 diz que “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnicas 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”. Com esse decreto, em 1920, é criada a primeira universidade oficial do nosso país, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), que se converteria, posteriormente, em Universidade do Brasil e atualmente é conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para termos uma ideia do que isso representa, enquanto estávamos comemorando a primeira universidade legalmente criada em nosso país, na mesma época, universidades como a de Bolonha, Oxford, Córdoba (Argentina) e Harvard completavam, respectivamente, 700 anos, 686 anos, 297 anos e 274 anos.

Além disso, essa reforma buscou organizar a educação superior, criando exames de vestibular e trazendo a obrigatoriedade de conclusão do curso secundário para o ingresso na faculdade. Magalhães (2006) compreende que o modelo de universidade que utilizávamos como referência era centrado no conhecimento, buscava garantir sua função na sociedade por meio da investigação e do ensino, cujo principal intuito era favorecer o fortalecimento e o desenvolvimento do Estado-nação mediante a formação de quadros necessários para seu funcionamento.

Contribuíram para discutir as questões relacionadas à concepção de uma universidade, suas funções e autonomia a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC). Segundo a ABE, para ser digna dessa denominação, a universidade deveria ter como centralidade a cultura, disseminação da ciência adquirida e a criação de uma ciência nova. Paula (2009) e Pereira (2009) comentam o lastro histórico do

modelo napoleônico, que influenciou sobremaneira as universidades no Brasil, inicialmente, como descrevemos há pouco, devido a características de serem faculdades isoladas, grande poder ao estado e por apresentarem um forte cunho profissionalizante. As autoras ainda reforçam dizendo que atualmente poucas instituições de educação superior têm uma relação entre ensino e pesquisa, e apesar de desempenharem um papel importante à nação, são consideradas universidades essencialmente de ensino. Quando refletimos sobre esse cenário, compreendemos o motivo de as universidades brasileiras terem a marca de manter as desigualdades sociais e raciais. A funcionalidade e a fragmentação propostas por esse modelo de ensino dificultam a criação de uma formação globalizante, criativa e crítica a fim de contribuir para o surgimento de soluções para os problemas sociais que alguns grupos enfrentam, em especial os afrodescendentes.

A criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, no ano de 1930, possibilitou o aparecimento de reformas no âmbito educacional, inclusive na educação superior, apresentando um caráter mais centralizador e que permitiu desvendar com melhor definição sua face política e educacional (FÁVERO, 2006). Entre as mudanças, foi instaurado um Estatuto das Universidades que no artigo 1º refere o seguinte:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios de conhecimento humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorre, enfim, para a educação do indivíduo e da coletividade, para harmonia de objetivos entre professores e estudantes e para o aproveitamento de todas as atividades universitárias, a grandeza da Nação e o aperfeiçoamento da humanidade.

Essa reforma foi vista por muitos como uma enorme frustração, pois, devido ao projeto governamental preocupar-se com uma gestão de equilíbrio, não tinha uma diretriz educacional claramente delineada. Assim, não conseguiu atender às expectativas de dois principais grupos da ABE, o primeiro liderado pelos católicos, que pleiteavam uma educação pautada em uma recuperação moral do país por meio de suas tradições e, com isso, acusavam esse projeto de laicizante. O segundo grupo, dos engenheiros, oriundos das escolas politécnicas pretendiam construir as universidades como um espaço de formação para as elites pensarem o Brasil, criticando a grande intervenção oficial (MENDONÇA, 2000).

Ainda segundo Mendonça (*ibidem*), a luta pela hegemonia interna na ABE era travada entre o grupo dos católicos e um grupo novo de intelectuais que ficaram conhecidos como Pioneiros da Educação Nova, que no ano de 1932 lançam o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional*, cujo objetivo era muito próximo ao que o grupo dos engenheiros pensava, isto é, criar uma verdadeira universidade, que teria a concepção de uma tríplice

função, investigação, transmissora de conhecimento e popularizadora, entendendo a pesquisa como o cerne da universidade. Nesse manifesto levantaram questões como a gratuidade e igualdade de acesso ao ensino, independente do sexo, e pensavam a expansão do ensino como um fator essencial para a democracia, igualdade social e o desenvolvimento econômico do país.

Com base nesse ideal, e na tentativa de construir uma relativa autonomia universitária nesse período, eclodem pelo Brasil, por intermédio da junção de faculdades isoladas, as primeiras universidades, a partir dessas novas regras, como é o caso da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. De acordo com os estudos de Maria de Lourdes Fávero (2006), a UDF nasce com uma forte influência de Anísio Teixeira e se propõe a assumir uma condição muito diferente, tanto do ponto de vista de estrutura quanto de cientificismo em relação às universidades existentes na medida em que pretendia compreender a instituição como um local de atividade científica livre e de produção cultural desinteressada. Trazia também uma proposta que integrava o ensino, a pesquisa e extensão. Em suas palavras, na inauguração dos cursos da UDF, Anísio Teixeira (1935, p.33) fala que as universidades exercem funções únicas, não se limitando a apenas trazer conhecimentos, preservar a experiência humana ou preparar práticos/profissionais.

A função da universidade é única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não o morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (p.33)

Seguindo o ritmo da industrialização, após a Era Vargas, em meados de 1945, as universidades tinham uma grande preocupação com a formação profissional, com ênfase na pesquisa e na produção de conhecimentos, lutavam pela sua independência no sentido de contrariar o regime autoritário vigente. A partir dessa época ocorreu uma considerável expansão da educação superior, fundando treze universidades federais, quatro universidades privadas católicas, três universidades privadas leigas, uma universidade estadual e 255 estabelecimentos isolados e novas unidades congregadas as universidades existentes. Esse crescimento teve forte influência da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, que evidenciou a cooperação da iniciativa privada (TEIXEIRA, 1968).



As discussões ocasionadas pela LDB de 1961 provocaram também debates, principalmente pelos movimentos estudantis, que criticavam o caráter elitista e reivindicavam uma universidade aberta à população por meio da extensão e de serviços comunitários. Além disso, denunciavam o regime de cátedra vitalícia, queriam concursos públicos para a admissão de professores, lutavam pela atualização curricular e ampliação da participação estudantil nos órgãos colegiados e questionavam uma maior relação entre as universidades, os órgãos do governo e a liberdade de expressão, já que também nessa época as universidades passaram a sofrer fortes influências políticas e começaram a adotar novas ideologias a fim de serem utilizadas como base de sustentação do governo (FERNANDES, 2000; MENDONÇA, 2000; COSTA e RAUBER, 2009).

Os movimentos de resistência procuravam pensar a universidade como um espaço democrático, desvelando a articulação entre a ideologia burguesa, política e educação. A educação superior estava ao serviço da classe dominante, das elites e como espaço de reprodução da ideologia e cultura dominantes e de uma racionalidade hegemônica.

De acordo com Mendonça (2000) e Fávero (2006), as investidas da população tiveram uma enorme censura a partir de 1964, com o golpe militar, havendo diversas repressões com o intuito de encerrar qualquer debate que ocorresse dentro ou fora das universidades. Então, por meio de fortes repressões, os militares buscavam silenciar estudantes e professores. A insatisfação da época, de toda a comunidade universitária, era referente à incapacidade de o ensino público conseguir dar conta do número de estudantes que era aprovado no vestibular. Para termos uma ideia, no ano de 1960, cerca de 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições, e no ano de 1969, esse número aumentou consideravelmente, indo para 162 mil.

Diante desse quadro, uma das importantes respostas dessa luta foi a criação, por meio do Decreto nº62.937, de 1968, de um Grupo de Trabalho (GT) que ficou responsável por encontrar caminhos para a crise universitária instaurada. O Relatório do Grupo de Trabalho (1968, p.15) dizia que tinha o objetivo de “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”. Entre diversos apontamentos, o relatório traz a questão da insuficiência no atendimento das necessidades provocada pelo crescente processo de desenvolvimento.

As reivindicações e os resultados no GT ganharam um importante respaldo com a Reforma Universitária de 1968, que visou à modernização e ampliação das universidades públicas, que paulatinamente começaram a ser adotadas pelas instituições. Entre as mudanças, seguindo Martins (2009), destacam-se a articulação entre ensino e pesquisa, extinção das

cátedras vitalícias, vestibulares unificados, introdução do regime por departamentos, institucionalização da carreira acadêmica, associando o ingresso e progressão docente à titulação acadêmica, e uma política de pós-graduação. Embora tenha possibilitado importantes alterações, a reforma produziu efeitos paradoxais, pois não conseguiu atender satisfatoriamente à demanda de acessos e ofereceu condições para a expansão do ensino superior privado.

Desse modo, essas instituições privadas passam a ser vistas como pertencentes a um mercado educacional, cujo objetivo principal é a obtenção de lucros de forma rápida, em alguns casos não eficientes, de acolher a procura do mercado, podendo também ser denominados de consumidores educacionais. Com esses moldes, Florestan Fernandes (1975) considera a educação superior privada como o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, são instituições que vivem para o próprio sustento, isoladas de um contexto amplo, preocupam-se com uma formação profissionalizante e pouco contribuem para a pesquisa e para a construção de intelecto crítico. Ainda em tom de crítica, Tragtemberg (1982) e Martins (1988) afirmavam que, além de conferir um caráter empresarial à educação superior, as instituições privadas trouxeram também para esse âmbito, o controle da mentalidade, ou seja, exerceram uma coerção ideológica que impossibilitava a formação da criticidade do saber.

Essas políticas favoreceram a escalada da privatização na educação superior, dando um salto, em relação ao número de matrícula, de 142 mil no ano de 1965 para 885 mil em 1980. Em porcentagem, significava dizer que mais da metade da população estudantil da educação superior, cerca de 64%, estava matriculada em um instituição privada (MARTINS, 2009). Além disso, o próprio autor mostra que triplicou o número de universidades privadas, de 20 para 64 instituições. Essa expansão foi percebida pelos proprietários como uma maior vantagem no mercado, devido a ser um estabelecimento maior que uma faculdade e que poderia oferecer variados cursos na mesma instituição. Mendonça (2000) afirma que o período que compreende a criação da primeira universidade, 1934, até o ano de 1968 é marcado pela fase mais crítica da educação superior no Brasil, quando foram implantadas diversas universidades que assumiram uma configuração que conhecemos até os dias de hoje.

Com a crise econômica que crescia no Brasil, refletida pela alta da inflação e um aumento do desemprego, na década de 1980, houve um decréscimo na expansão da educação superior. Essa diminuição ficou mais relevante na educação superior privada: 885 mil matrículas em 1980 e 811 mil matrículas em 1985. Enquanto isso, a rede pública teve um pequeno aumento, de 492 mil matrículas em 1980 para 566 mil em 1985 (MARTINS, 2009).

Nessa fase, de acordo com Cristovam Buarque (1994), a universidade entra em um processo de assolação, devido à redução dos recursos, em função da crise financeira que o Estado atravessava. O autor considera que esse cenário nada mais é que o reflexo da falência do projeto nacional da elite brasileiro, cujas bases fundamentam-se do autoritarismo, endividamento, intervenção do estatal e na concentração de renda. Consequentemente, esses indícios reverberam na perda da imagem universitária construída até então.

Em uma reflexão conjuntural, a crise na universidade brasileira perpassa por características políticas, estruturais, intelectuais e ideológicas. É uma crise política, porque a universidade convive em um embate dentro da estrutura social, que por um lado é conservadora e disciplinar, e por outro, renovadora e até revolucionária, em busca de uma transformação da ordem vigente. Também essa crise é estrutural, na medida em que seus problemas vão além de uma ampliação de matrículas, havendo a necessidade de elevação dos níveis de ensino e investigação. A crise intelectual representa a incapacidade de uma melhor compreensão da própria universidade a fim de possibilitar caminhos para sua transformação. Darcy Ribeiro (1975) conclui que a ideológica caracteriza a própria divisão dos universitários, pois essas transformações podem incidir em mudanças sociais ou na manutenção do *status quo*.

Em seus escritos, Demo (2011, p.47) levanta argumentos que justificam uma crise na universidade:

[...] a atual instituição universitária está em decomposição histórica, seja porque se mantém medieval, sobretudo em termos de impunidade social, distanciamento elitista e atraso didático, seja porque perdeu a noção essencial de mérito acadêmico em troca da burocratização funcional, seja porque é muito pouco produtiva e criativa, custando muito além do que vale para a sociedade que a sustenta.

Vale destacar que esses argumentos sobre a crise da universidade, lamentavelmente, são retomados por Romão e Loss (2013) desde a sua criação no Ocidente, com a universidade de Bolonha, na Itália, em 1088, onde o corporativismo, a produção para a própria subsistência, o elitismo e a fragmentação dos saberes já ocorriam em seu interior. A manutenção da educação superior por parte do Estado chegou ao ponto de formular teorias contrárias à socialização e universalização a fim de que o poder de pertencer a essa instituição ficasse restrito à elite.

A Constituição de 1988 oferece poucas contribuições em relação à educação superior inicialmente, no artigo 207, quando assegura a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e

patrimonial; no artigo 213, afirma que as atividades de pesquisa e extensão poderiam receber apoio do Poder Público.

Com a intenção de regulamentar esses princípios contidos na Constituição, no mandato do Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi aprovada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que oferece o IV capítulo inteiro à educação superior, indo do artigo 43 ao 57. São estabelecidas suas finalidades (art. 43), definidos seus cursos e programas (art. 44) – estabelecendo-se que ela será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (art. 45) –, regulamentados os processos de autorização e reconhecimento dos cursos (art. 46), definido o ano letivo regular (art. 47); trata da emissão dos diplomas (art. 48), das regras de transferência de estudantes (art. 49), da disponibilidade das vagas não preenchidas para estudantes não regulares (art. 50), das normas de seleção e admissão dos estudantes (art. 51), das características que as instituições devem ter em função de seu perfil formativo pluridisciplinar (art. 52), do exercício de sua autonomia (art. 53), afirma o atendimento às peculiaridades das estruturas, organização e financiamento das universidades mantidas pelo Poder Público (art. 54), do compromisso da União em assegurar recursos orçamentários suficientes para a manutenção das instituições federais (art. 55), determina-se que as instituições públicas de ensino superior “obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” (art. 56), e estabelece que “o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas” (art. 57).

Além disso, no governo FHC ocorreram vários investimentos. Por um lado, intensificou-se o número de instituições privadas na educação superior, dado que o Conselho Nacional de Educação (CNE) adotou uma política de tornar menos rígida a criação de novos cursos e instituições particulares. Se apoiava na ideia de que o desempenho poderia ser regulado por meio de agências externas e avaliações, como o Exame Nacional de Cursos, o “Provão”. Por outro lado, fomentou a oferta de vagas das universidades federais, porém a partir dos recursos humanos e físicos já existentes, em um incentivo à aposentadoria de professores e funcionários, e, ao mesmo tempo, freou a abertura de novos concursos públicos, provocando um grande aumento de professores substitutos e com isso a sua precarização. Com essas políticas, o número de matrículas cresceu 209%, entre 1995 e 2002. Foi um aumento de 1,7 milhões para 3,5 milhões de estudantes, sendo que 70% dessas matrículas pertenciam a instituições privadas.

Sguissardi (2004) ressalta que o governo incentivou, em meados da década de 1990, a criação de mais instituições privadas, em detrimento das públicas, principalmente aquelas instaladas na região Sudeste, devido à alta demanda de estudantes e, conseqüentemente, de renda e lucro. Em decorrência dessa ótica, nascem leis federais, sobre forte influência do Banco Mundial, que buscam respaldar esses objetivos neoliberais. Estabelecem que a tríade (ensino, pesquisa e extensão) seria indissociável, mas aplicável, apenas às universidades. Essas políticas conduzem a uma visão mercantilista da educação superior que privilegia a concorrência mercadológica, subalternizando a dimensão da pesquisa. Nesse sentido, perde-se o caráter social da universidade, favorecendo a perpetuação de um modelo que não reflete sobre outros modelos de racionalidade e que, conseqüentemente, não valoriza a diversidade cultural e epistemológica. (BANCO MUNDIAL, 2011)

A formação e a educação são elementos essenciais para o crescimento econômico e, nesse sentido, exige-se que a diversidade cultural e étnica que compõe a sociedade brasileira possa estar representada na universidade, quer ao nível do público que a frequenta quer ao nível da pluralidade cultural e epistemológica; na ausência dessa representatividade e da respectiva inclusão. De acordo com Chauí (2003) a educação superior passa a ser reconhecida não mais como uma instituição de educação e de formação, que toma como referência a sociedade, mas como uma organização social, cujos resultados são analisados pela competição dentro do mercado educacional. Buarque (1994), Bernheim e Chauí (2008) e Romão e Loss (2013) corroboram tal percepção na medida em que pontuam o caráter permeável e sensível da universidade aos abalos sociais e a incapacidade de enfrentar os problemas de ordem socioeconômica, como a fome, o desequilíbrio ecológico, as desigualdades etc. Dessa forma, continua refém das exigências do mercado esquizofrênico, tornando a produção do seu conhecimento matéria-prima básica. Federico Mayor (1999, p.7) diz:

Agora, quando estamos chegando ao final deste século e nos preparamos para ingressar num novo milênio, estamos verificando um desenvolvimento do ensino superior e uma crescente conscientização do seu papel vital para o desenvolvimento econômico e social. No entanto, o ensino superior está num estado de crise em praticamente todos os países do mundo.

Esse engendramento da política educacional, segundo Ball (2001), está articulado com a questão da globalização, no sentido de haver uma colonização da política educacional por meio da política econômica. Tal relação se deve à inércia dos estados frente à cada vez maior influência de corporações supranacionais que gerem e controlam as nações mundiais, resultando em um processo de unidade e homogeneização ocidental nas políticas nacionais da

atualidade. Esse cenário fica mais evidente no documento publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1995, quando diz: “esta mudança fundamental de visão tem envolvido todos os países membros no difícil processo de mudança cultural” (p.8), processo que tem como objetivo “o desenvolvimento de uma cultura orientada para o desempenho.” (p.8).

Para Severino (2008) e Tavares (2013) as mudanças a partir da década de 1990, em que as iniciativas do Poder Público parecem desempenhar um papel de dualismo em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que caminham por um discurso retórico sobre a defesa da qualidade do ensino, e a democratização também cria condições para uma potente mercantilização da educação superior. Enfim, o governo implementa ações alicerçadas no ponto de vista técnico sem se dar conta do projeto político-educacional orgânico. Os autores afirmam que esse cenário corrobora para uma grande incerteza, fato que provoca a distorção de certos ideais que, conseqüentemente, tecem na teia social uma grande confusão e mistura de valores e posições, e esse mesmo sintoma parece estar afetando a universidade, onde nos causa a impressão que o sentido de sua existência, a organização interna, as relações com o centro de poder, político e econômico ou ao saber que é passado não são tarefas tão simples de serem definidas ou compreendidas.

Teodoro (2013) menciona a emergência para a construção de uma nova racionalidade que coloque fim a esse período tenebroso na história da humanidade. Frente a esse contexto, mais uma vez Tavares (2013) afirma que esse modelo de educação superior tradicional, pelas características referidas anteriormente, não tem condições para se auto-transformar ou se “despensar” (p.59), com o intuito de abrir-se a novas racionalidades, epistemologias, enfim, a novos horizontes. Sendo assim, ainda de acordo com o autor, nos cabe perguntar: como a universidade atual será capaz de atender a outros modelos de racionalidade que utilizem como pressuposto básico a diversidade e as riquezas culturais? Ou: como é possível a universidade contemporânea, em seu interior, atentar-se às epistemologias que sempre foram esquecidas e desprivilegiadas, tornando seu propósito educacional mais abrangente e humano?

Com esse cenário, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris no ano de 1998, diz que “os sistemas de educação superior devem fortalecer sua capacidade de conviver com a incerteza, de mudar e provocar mudança”. Na próxima parte do texto trataremos para o debate uma concepção universitária contra-hegemônica, ou seja, que caminha em uma perspectiva contrária ao modelo tradicional que vimos há pouco.

### 1.3. Referencial Teórico

#### 1.4. “Lugar onde se pode colocar os pés”: universidades populares rumo à democratização

Seria impossível iniciar qualquer reflexão sobre a construção de uma nova racionalidade das universidades sem compreendermos como pressuposto sua democratização, ou seja, quando esse espaço abriu as portas para que determinados grupos pudessem entrar, “colocarem seus pés”, ainda mais, como constatamos, que historicamente essa instituição vem sendo destinada a uma minoria. Não podemos negar que o retrato elitista da universidade nada mais é do que o reflexo de uma sociedade marcada que exclui uma considerável parcela da população. Wolkmer e Fagundes (2013, p.330) explicam que:

A dinâmica de contextualização latino-americana tem sido marcada por um cenário construído pela dominação interna e pela submissão externa. Trata-se de uma trajetória fundada na lógica da colonização, da exploração e da exclusão dos múltiplos segmentos étnicos, religiosos e societários. Um horizonte de contradições e desequilíbrios sociais, dominado pelo autoritarismo e pela violência de minorias detentoras do poder e pela marginalidade e resistência das maiorias “ausentes da história”, como os movimentos indígenas, afrodescendentes, campesinos e massas populares.

Por outro lado, Santos (2011, p.56) defende uma ideia alternativa à globalização neoliberal, denominada por ele de “globalização contra hegemônica” que busca uma democratização radical da universidade por intermédio da inserção do país num contexto nacional de produção e distribuição de conhecimentos. Em outras palavras, pode-se dizer que tal modelo busca horizontalizar o conhecimento e reconhecer a diversidade sociocultural presente no mundo. Para cumprir esse desafio, o autor, destaca três protagonistas: a própria universidade; o Estado; e os cidadãos individualmente ou coletivamente considerados.

Marilena Chauí (2003) traz sete princípios que materializam uma educação superior destinada à democracia: primeiro, manter um posicionamento contra a exclusão; segundo, autonomia universitária na gestão acadêmica, política e financeira; terceiro, democratização e não massificação; quarto, valorização dos professores; quinto, valorização da pesquisa; sexto, políticas de financiamento público; sétimo, construção de uma racionalidade crítica que não se coadune com os ideais hegemônicos.

A construção de qualquer lógica democrática perpassa pela ruptura de uma história alicerçada na herança colonial, forjada pelo eurocentrismo, ou seja, na adoção de ideias hierarquizadas do ponto de vista econômico, político, racial, de gênero e também do conhecimento. Nesse sentido, Santos (2005) nos mostra uma saída por meio de um formato de

Estado democrático, chamado pelo autor de experimental. Santos explica que esse modelo se pauta em dois princípios, inicialmente por meio de iniciativas institucionais multiculturais, em que são atribuídas condições de igualdade. Porém, o direito de oportunidades não basta, por isso é necessário que o Estado democrático garanta possibilidades mínimas de inclusão.

As tentativas de construção democrática na educação superior brasileira, apontam segundo Silva et.al (2009), pelo menos desde o ano de 1930, para a adoção de políticas públicas que assegurassem a entrada da população afrodescendente, reivindicadas pelo Movimento Negro. Após um período de desarticulação, o Movimento Negro, retorna apoiado em diversas discussões na área da educação superior em relação ao acesso, cursos pré-vestibulares, isenção de taxa em vestibulares e adoção de cotas (SANTOS, 2012).

No entanto, a ampliação desse espaço a originários de outros grupos sociais tem sempre exigido duras e persistentes lutas. Ianni (2011) contribui dizendo que é essencial a mudança de relação entre a sociedade e a instituição universidade, por meio de pressões, na tentativa de rearticular a produção e a transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, Pinto (1994, p.99) avança no debate explicando que:

O estudante, ao iniciar a escola primária, e tão somente por isso, já está habilitado a ingressar um dia na universidade. Só não pensa assim quem acredita que a escola primária se destina apenas a alfabetizar a massa dos trabalhadores, para os fazer trabalhar melhor para os seus atuais senhores, porém deixando-os nas condições de culturas rudimentar em que se encontram atualmente. A sociedade atual cultiva, como privilégio de classe, a “predestinação universitária”. A autêntica democratização do ensino consiste precisamente em extinguir a predestinação universitária. Para tanto, é necessário que o processo educacional, em todas as suas fases seja franqueado a massas trabalhadoras na totalidade, e estas atravessem, portanto, sem obstáculos intransponíveis os pórticos da faculdade.

O primeiro posicionamento contrário a qualquer forma de exclusão nas universidades brasileiras foi incentivado pela Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, onde o Brasil foi signatário, que previa, como questão prioritária, ações que pudessem eliminar qualquer tipo de discriminação e racismo. A partir desse marco, iniciou-se uma tentativa de corrigir possíveis desvios históricos presentes na sociedade brasileira implementando ações compensatórias.

No ano de 2002, foi aprovado o Decreto nº 4228, instituindo o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Essa iniciativa teve repercussão na questão do ingresso dos estudantes afrodescendentes na educação superior. Por meio da Lei Federal nº 10.558/02 é criado o programa Diversidade na Universidade, conhecido como “lei das cotas”, que busca promover



o acesso à educação superior de grupos desfavorecidos, prioritariamente os afrodescendentes e os indígenas brasileiros.

A renovação e democratização da educação superior começa a ser construída a partir da mudança no governo federal, no ano de 2003, o que favoreceu a implantação de uma nova política educacional, concentrando suas energias no fortalecimento das instituições públicas, principalmente as federais, além de promover novos concursos para docentes e a atualização salarial, e foram criadas políticas de acesso e de permanência dos estudantes na educação superior, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), que tem o objetivo de conceder bolsa a estudantes cuja família tenham renda *per capita* de até três salários mínimos. O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil aponta o crescimento do número de estudantes afrodescendentes na educação superior. Segundo Santos e Silva (2012), isso se deve às ações afirmativas para o ingresso estudantil e às estratégias de promoção do acesso nas instituições particulares como ProUni e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Além disso, os autores apontam que no geral cerca de 1 milhão de estudantes podem ter sido beneficiados por esses programas, sem os quais muitos sequer conseguiriam chegar próximo à porta de uma universidade.

As principais críticas dirigidas a esse programa são: transfere recursos públicos para a iniciativa privada, em vez de investir em instituições públicas; questionamento da vantagem dada os estudantes beneficiados pelo programa; estudantes beneficiados pela cota, por critérios sociais ou raciais, apresentariam desempenho inferior àqueles que realizaram o processo seletivo sem qualquer vantagem.

Cristovam Buarque (1994) entende não haver perda de qualidade, e sim de velocidade, ou seja, a sociedade cria problemas com dimensões tão singulares, com uma agilidade tão grande, que a universidade não consegue responder. Assim, fica claro o descompasso: por um lado, a sociedade formula perguntas novas, e por outro, a universidade continua a se dedicar a encontrar respostas velhas.

Também no mesmo ano de 2003 foi inaugurada, na cidade de São Paulo, a Faculdade Zumbi dos Palmares. De acordo com seu *site*,<sup>6</sup> é a primeira instituição de educação superior idealizada por afrodescendentes e voltada para a sua inclusão, tendo como foco a cultura, a história e os valores da negritude. Tem em sua matriz curricular o compromisso com a implantação da Lei nº 10.639/2003, que constitui como obrigatório o ensino de história da África e afro-brasileira em todos os níveis de educação.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.zumbidospalmares.edu.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Alguns anos mais tarde o governo instituiu o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto Presidencial nº 6.096/07, que, entre outras metas, procurava ampliar o acesso, promover inovações pedagógicas, combater a evasão e melhorar a qualidade dos cursos. Dessa maneira, o Brasil poderia atingir os objetivos estipulados pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que previa até o ano de 2010, a meta de pelo menos 30% dos jovens de 18-24 anos na educação superior.

Em 2008 foi criado o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais (UNIAFRO), que visava assistência financeira às instituições de educação superior para a formação inicial e continuada do professor e a elaboração de materiais didáticos em relação a essa temática.

Mesmo com essas iniciativas, os dados mostram que enfrentamos um enorme desafio no atendimento à demanda no setor público, visto que o Censo da Educação Superior de 2010 publicou que quase 80% dos ingressos na educação superior se concentravam nas instituições particulares. Esse quadro nos desperta para uma reflexão na tentativa de criar outra perspectiva, senão continuaremos a ver os filhos das classes populares e afrodescendentes fora das universidades ou tendo que pagar seus próprios estudos, enquanto os filhos das classes privilegiadas e brancos manterão seus espaços nas universidades públicas.

Qualquer atitude de renovar o sistema universitário esbarra em uma consciência ingênua pelo trato igualitário entre os estudantes. Darcy Ribeiro (1975) apresenta os diferentes pesos, do ponto de vista da sociedade e das universidades, que os estudantes representam: primeiro, o estudante consumidor procura os estudos universitários para atingir um certo grau de ilustração intelectual e oportunidades para a convivência social; o estudante profissionalista está em busca de uma habilitação formal para o exercício de uma profissão liberal; aqueles que possuem recursos para uma dedicação exclusiva pretendem graduar-se no menor tempo possível, e os outros sem condições convivem com a alternância de períodos de trabalho e estudo, frequentando cursos noturnos; e por fim, o perfil do estudante acadêmico, que é aquele que se destaca nos estudos com capacidade acima do comum, esperando alcançar sucesso no campo escolhido. O autor aponta, ainda, quatro características resultantes das consequências de a universidade não estar atenta a essas diferenças: a primeira, a inexistência de serviços como bolsa de estudos para estudantes com dedicação exclusiva; a segunda, os caros serviços de assistência social, como moradia, alimentação, transporte etc.; a terceira, a falta de atenção ao estudante consumidor, que, por falta de orientação, estará sujeito a uma frustração profissional; a quarta, a excessiva duração dos cursos, o que privilegia os estudantes oriundos de camadas mais favorecidas.

Essa relação ganha contornos reais no livro *Memórias e percursos dos estudantes afrodescendentes e negras na UFMG*, onde Teixeira, Práxedes e Pádua *et al.* (2006), a partir das narrativas de estudantes afrodescendentes, buscaram refletir sobre o processo de chegada e inserção na vida acadêmica, além de compreender como a dimensão étnico-racial influenciava as estratégias de perceber os outros estudantes afrodescendentes e a si mesmo no interior da Universidade Federal de Minas Gerais.

Na tentativa de democratizar a educação superior brasileira, renasceram nos últimos anos as discussões iniciadas com Anísio Teixeira, na década de 1940, sobre as universidades populares, ou seja, instituições que tenham como objetivo ser o palco da justiça social e da emancipação política e que possam ser acessíveis às camadas populares, a fim de resgatar uma dívida histórica.

Não podemos deixar de citar que o ideal de popularização da educação teve como grande defensor o patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire. Que, em sua vasta obra (1970, 1979, 1992 e 1997) se preocupou em construir uma educação libertadora, ou seja, onde os oprimidos buscassem, por meio da conscientização, uma crítica da realidade social vivida, a fim de serem protagonistas de sua própria transformação, visto que em uma sociedade opressora os sistemas educativos, tal como a educação superior, são compreendidos a partir de instrumentos que contribuem para o fortalecimento do poder hegemônico e a manutenção do *status quo*. Em outras palavras, o caráter popular da educação superior necessita ser um espaço de privilégio a grupos historicamente negados e subalternizados, onde as diferentes pessoas e formas de ver o mundo sejam concebidas como uma riqueza ontológica do processo educacional.

Benincá e Santos (2013) também procuraram levantar fundamentos que justificam uma práxis a partir dos interesses dos “de baixo”. Preliminarmente, os autores acreditam que a universidade deve ser popular quanto aos seus princípios. Querem dizer que o acesso aos grupos marginalizados, como é o caso dos estudantes afrodescendentes, é um importante pilar que sustenta tal proposta. Também nesse princípio está à ideia de uma configuração que dê espaços ao diálogo e à efetivação dos direitos sociais visando à constituição de um novo significado contrário ao elitismo e branqueamento que caracteriza a universidade. Outro ponto ressaltado caminha ao encontro de uma instituição que combate a formação tecnicista e analfabeta politicamente. E quanto aos meios de ser popular, é justificável que haja adequações no ensino (composição curricular, metodologia etc.), de modo que a sua finalidade seja a aquisição de conhecimentos necessários para a transformação individual e social. Considerando as práticas históricas do colonialismo, das quais ainda se sofrem os seus

efeitos<sup>7</sup>, deverá encarar-se o desafio de descolonizar as instituições, os currículos e, principalmente, as mentes.

A avaliação também é outra importante discussão dessa nova perspectiva, o modelo de avaliação somativa, que apenas se preocupa com a quantificação dos conhecimentos apreendidos, não consegue retratar o processo de aprendizagem que o estudante atravessou, assim, termina se transformando em um método de classificação, hierarquização e exclusão. Nesse novo sentido, a avaliação deverá levar em conta todo o processo do estudante, passando a ser não mais somativa e, sim, formativa. Além disso, é necessário que esteja atenta a diversidade cultural presente na sala de aula, ou seja, quanto mais variamos os instrumentos de avaliação mais garantimos a inclusão dos estudantes.

A democratização universitária constitui-se elementar para sua popularização. Nesse sentido, o exercício da transparência e de sua abertura à comunidade não poderá faltar. E por fim, a universidade que se propõe a ser popular terá que discernir seu papel na sociedade neoliberal, sem assumir a condição de uma empresa do saber, devendo lutar por uma boa qualidade educacional, científica e profissional e da construção da cidadania.

Com esses pressupostos, fica notório que a dimensão popular não está relacionada somente com o acesso. Para que essa concepção seja praticável, se faz necessário uma abertura a diversidade, em que a direção das ações alinhe-se com aqueles que tradicionalmente foram excluídos. Gadotti e Stangherlim (2013) complementam afirmando que uma educação popular fatalmente deve ter em seu alicerce uma nova epistemologia, horizontalizar as formas de conhecimento, isto é, tratando com respeito os saberes e as práticas dos diferentes grupos sociais para que suas realidades sejam problematizadas e posteriormente transformadas.

Assim, com o intuito de alterar a composição social das universidades, justifica-se a efetivação de ações afirmativas como a política de cotas (afrodescendentes, indígenas e fator escola pública), isenção na taxa de inscrição nos vestibulares, cursinhos populares etc. Essas ações caracterizam-se como mecanismos que contribuem para um processo pautado na equidade. Só é possível pensar na possibilidade de todos os estudantes terem acesso e/ou permanecerem na universidade, usufruindo dos mesmos direitos da mesma forma, quando tratamos os desiguais de maneira diferente.

---

<sup>7</sup> Consideramos, na linha de pensamento de Anibal Quijano e Walter D. Mignolo que, apesar do fim do colonialismo, os seus efeitos se manifestam como colonialidade do poder no paradigma epistemológico dominante, nas relações sociais, nos processos de exclusão. Com o fim do colonialismo, sobreviveu a colonialidade.

Procurando atender a essas prerrogativas, nos últimos anos foram implantadas no Brasil novas universidades, com perfis diferenciados, universidades populares e/ou alternativas, como a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), a Universidade do Mercosul (UNISUL) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Essas universidades, embora tenham objetivos diferentes, têm como principal ideia a inclusão de outros grupos sociais e a adoção de saberes, línguas, modos de aprendizagem e pesquisa que foram ao longo da história desvalorizados frente a uma construção colonial e moderna que categoriza as formas de conhecimento entre válido/inválido, universal/local e conhecido/esquecido. Segundo Tavares (2013, p.68), essa constituição tem se tornado uma das grandes barreiras para o surgimento de um novo modelo de educação superior, sendo tais universidades criadas recentemente no Brasil como sendo uma possibilidade de se fazer “justiça histórica e epistemológica”.

Busca-se entender os indivíduos do Sul como sujeitos, e não como meros destinatários de políticas, construindo assim um conhecimento que Santos (2011, p.42) denominou de pluriversitário, que, diferente do universitário, “é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada”.

Desse modo, a metodologia que se apresente nesse modelo não é de uma educação bancária – educação centrada no professor, que deposita o seu conhecimento para um estudante desprovido de suas próprias reflexões – como definiu Paulo Freire, e, sim, uma educação muito mais integrada à formação cultural, que valoriza a interculturalidade e que reconhece as experiências individuais dentro de um processo de enriquecimento coletivo. Ricobom (2010) alerta que o processo de integração entre os países na internacionalização da universidade de forma alguma deve simbolizar um processo de neocolonização, isto é, na imposição de valores por parte dos países mais fortes economicamente.

Magalhães (2006) aponta que desde a década de 1980 a educação superior atravessa um paradigma da adaptabilidade. Isso se deve ao fato de no seu interior estarem imbricadas teorias organizacionais e pressões financeiras e políticas. Esse quadro cria, como em qualquer outra instituição, a necessidade de se atentar ao meio ambiente que a cerca, e também para a sua sobrevivência, assim, surge a emergência de constituir outra missão.

A internacionalização é compreendida por Fernando Seabra Santos e Naomar de Almeida Filho (2012) como a quarta missão da universidade contemporânea. Nesse quadro, o conhecimento se comporta como os sistemas econômicos e financeiros na medida em que o desenvolvimento nacional ganha uma maior amplitude e influências quando ocorre uma

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

- ✓ Reforçar projetos conjuntos e integradores;
- ✓ Possibilitar maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação;
- ✓ Conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária;
- ✓ 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 intercultural que, entre outras coisas, reforça o papel da universidade como uma das protagonistas do mundo globalizado e possibilita o diálogo entre os diferentes tipos de conhecimento que circulam pelo mundo.

Há uma ideia nesse processo de integração entre os países em configurar a universidade como um braço diplomático para a ampliação e aprofundamento das relações políticas, sociais e econômicas. Ricobom (2010) esclarece que essa fase integracionista busca a construção de uma política externa autônoma, ou seja, independente das constantes influências europeias e/ou norte-americanas.

A experiência com as universidades populares no Brasil ainda é muito recente, por isso a relevância de desenvolver pesquisas que possam auxiliar no amadurecimento dessa nova instituição que se apresenta, participando do projeto de desenvolver uma ciência pública e que seja democrática. Para avançar na construção desse modelo universitário, é fundamental compreender e discutir sobre a temática do currículo.

### **1.5. Da negação à afirmação: o currículo universitário no centro do debate racial**

Os indiscutíveis sinais de transformações que estão ocorrendo nas variadas formas de pensar, conviver e habitar o mundo têm gerado uma constante sensação de incertezas e desafios. Esses sentimentos contribuem para um significativo aumento da concorrência, desigualdade, exclusão e discriminação, características de uma política neoliberal que tem se tornando hegemônica em todo o mundo.

Logo, instaura-se um momento de tensão e crise nas diferentes atividades humanas, que no campo educacional refletem-se nos debates sobre as questões curriculares. Não é por acaso que presenciamos nos corredores das academias que a questão do currículo tem se

tornado, e, de fato se tornou, um elemento-chave para compreendermos as dinâmicas educacionais. Como diz Macedo (2011, p.13) “o currículo é o novo príncipe”.

Veiga-Neto (2002) aponta duas reflexões nesse cenário. Primeiro, que parece ter aumentado a sensação de que o conhecimento tem sido desigualmente distribuído, e que nessa lógica neoliberal, o currículo tem deixado de lado seu aspecto socializador – como um direito social –, assumindo assim uma concepção mercadológica.

E é justamente nesse debate, das epistemologias do currículo, que Moreira (2005) aponta que vivemos em uma crise educacional que, segundo o autor, está centrada na teoria crítica do currículo. O termo “crise” é utilizado na tentativa de caracterizar o paradoxo, que consiste na contradição entre o arcabouço conceitual e a visão de mundo inscrita na teoria e as vivências dos sujeitos envolvidos. Em síntese, os currículos, como instrumentos de poder, estão desajustados em relação à realidade.

É possível sugerir que esse grande investimento na investigação sobre o currículo deu-se com o intuito de tratar os problemas pedagógicos de forma mais complexa, ampliando o olhar para além da didática e incluindo nessas discussões os aspectos sociais, políticos, econômicos etc. Um fundamental resultado que esses debates podem nos trazer é uma maior e melhor apropriação da comunidade educacional, no sentido de compreender a dinâmica curricular que fatalmente está articulada aos aspectos políticos-pedagógicos que são inerentes a sua prática.

Nesse sentido, é preciso também que tais discussões ecoem para a sociedade, onde os grupos e movimentos sociais imbricados nos espaços educacionais, no caso de nossa pesquisa na universidade, construam espaços mais democráticos para debaterem as questões teóricas e práticas do currículo a fim de que seja possível produzir ações que visem descolonizar a prática curricular vigente e hegemônica que se comporta como um mecanismo reprodutivo que legitima processos de exclusão, subordinação e exploração de diversos grupos sociais, como é o caso da negritude.

Caminhando na tentativa de alcançar tal ideal, antes passearemos por algumas dimensões conceituais do currículo. Em diversos encontros na educação frequentemente ocorrem conversas, às vezes mais acaloradas, em que a pauta é o currículo, e a partir desse momento é notável a polissemia e a complexidade que carrega esse termo. Muitos entendem que o currículo é o conjunto de documentos, como apostilas, livros didáticos, orientações ou planos de ensino, que normalmente já vêm prontos, e os professores apenas tentam colocar esses conteúdos na prática. Concebem-no como a vida de uma instituição educacional, isto é, tudo o que faz parte desse local de ensino, desde a limpeza de um corredor, uma aula ou um

trabalho administrativo. Já outros possuem uma visão mais distante, atribuindo o sentido do currículo ao meio mais comercial, corporativo ou institucional.

Michael Young (2014) não procura entender o currículo a partir de sua própria concepção. Ele utiliza como ponto de partida o aprendizado, que é a ação mais básica da atividade humana. Desse modo, elucida que o aprendizado ocorre em dois sentidos: primeiro, em uma perspectiva histórica, dado que ao longo do tempo a relação entre aprendizado e currículo foi se tornando mais complexa e diferenciada; em segundo lugar, pelas formas como esse aprendizado se faz na sociedade. Além disso, os conhecimentos acontecem o tempo todo e são produzidos de duas maneiras: por intermédio do senso comum, aquele com que convivemos diariamente e construímos ao longo de nossa existência, e o outro é um conhecimento especializado, elaborado em grande parte por pesquisadores, que contribuem para compor o conhecimento curricular dos programas educacionais. O autor segue dizendo que o currículo é especializado de duas formas:

1. Em relação às fontes disciplinares: conhecimento produzido por especialistas nas áreas de conhecimento – história, física, geografia. Os especialistas disciplinares nem sempre concordam ou acertam, e, embora seu propósito seja descobrir a verdade, às vezes são influenciados por outros fatores, além da busca da verdade. Contudo, é difícil pensar em uma fonte melhor para “o melhor conhecimento disponível” em qualquer campo. Não há país com um bom sistema educacional que não confie nos seus especialistas disciplinares como fontes do conhecimento que devem estar nos currículos.
2. Em relação a diferentes grupos de aprendizes: todo currículo é elaborado para grupos específicos de aprendizes e tem de levar em consideração o conhecimento anterior de que estes dispõem.” (p.10)

Macedo (2011) elucida que as explicações reduzidas favorecem o aparecimento de pensadores educacionais delirantes e sem compromisso, que dão preferência a modelos (tecnicistas), sistemas prontos e fechados, e buscam a todo tempo a homogeneização. Quanto mais uniforme, melhor. Nesse caso, a diferença não tem espaço, pois colocam os objetivos acima das pessoas, acima de suas referências culturais e históricas, acima das peculiaridades dos contextos e também acima de um debate que potencializa uma reformulação na teia social.

Nessa discussão, Michel Young (2014) aponta que a preponderância de ideias tecnicistas ocorre na medida em que é concretizada a separação dos objetivos normativos e críticos, ou seja, aqueles que buscam prescrever um modelo curricular raras vezes debruçam um olhar crítico sobre seus pressupostos fundantes, apoiando-se em competências, resultados



e avaliações, construindo um abismo ao acesso às possibilidades de vislumbrar alternativas curriculares mais justas e democráticas.

Atualmente, uma das definições mais abrangentes de currículo é de Gimeno Sacristán (2000, p.34). Para o autor, é um “projeto seletivo de cultura, cultural, social, político e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. Em outras palavras, é possível compreender que o currículo traduz a ideologia de um projeto pluridimensional elaborado a partir de uma concepção de indivíduo, sociedade, nação e mundo.

Quando refletimos sobre a complexidade que compõe o significado do currículo, é inegável que por trás desses pressupostos estão imbricadas diferentes teorias pedagógicas, valores e crenças que contribuem sobremaneira para formar, implicitamente ou às vezes não, uma ideia de homem e de sociedade. Tais características tornam o currículo parcial, não neutro e intencional. Consequentemente, o currículo também é visto como um elemento que forja identidades. Como afirma Silva (2007, p.150):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles os quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso [...] o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é um documento de identidade.

Ainda nesse debate, Berticelli (2005) sabiamente desenha a ideia de currículo a partir de sua prescritividade, isto é, sua construção é pautada em uma ação de conveniência ou inconveniência, dependendo do ponto de vista. Dessa forma, o caráter político e cultural, e com isso as relações de poder, entram na pauta na discussão dessa temática. Quando se pensa em poder, devemos também ter a clareza de que o currículo transforma-se em um espaço de representações simbólicas e terreno de inclusões e exclusões, no qual, muitas vezes os sujeitos influenciados não conseguem ter espaços, ficam como coadjuvantes na imposição discursiva do currículo. O mesmo autor esclarece que “é a concretude da prescritividade que materializa o currículo” (p.164). É interessante destacar que as noções de tempo e espaço contribuem para produzir diferentes discursos e, com isso, diferentes maneiras de se pensar e praticar o currículo.

Como exemplo da característica prescritiva e temporal do currículo, na Grécia antiga a educação tinha uma visão exclusivamente militar, sendo que para cada idade o estudante tinha atividades físicas e mentais muito bem delimitados. Em Atenas, a *Paideia* caracterizava-se como um sistema educacional que se concentrava em atividades como a ginástica, retórica, música, gramática e filosofia. Da mesma maneira aconteceu na Idade Média, sobre forte influência de Santo Agostinho, em que a educação tinha claros objetivos dogmáticos,

clericalis, humanistas e filosófico-religiosos levados a cabo por intermédio do *Trivium* (gramática, dialética e retórica) e do *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música).

Essa prescrição curricular favorece a perpetuação das dinâmicas do Estado, escolarização e da sociedade, em função da centralidade do poder que se origina no governo e que produz o que Goodson (2007) chama de “prescrição retórica”. A partir dessa lógica incorporam-se parâmetros e modelos que, apesar de serem passíveis de transgressões, ainda têm uma íntima relação com os indivíduos que cotidianamente constroem o currículo.

Portanto, pensar o currículo universitário é caminhar em um terreno marcado por diferentes concepções em relação ao seu formato, conteúdos e funções. O currículo é a expressão de um projeto cultural inserido em um contexto histórico, social, político e econômico conformando-se e concretizando-se por meio de práticas educativas.

De qualquer modo, o questionamento central é o seguinte: qual o conhecimento que deve ser ensinado? O que os estudantes devem aprender? Quais são os conhecimentos válidos ou não válidos para fazer parte de um currículo? Thomaz Tadeu da Silva (2007), a partir de uma perspectiva de Apple, amplia essas perguntas como um “por quê”, ou seja, por que esses conhecimentos e não outros?

### **1.6. O currículo na educação superior brasileira**

Após a definição do conceito de currículo e sua caracterização, procuraremos levantar as possíveis explicações sobre os porquês de a educação superior brasileira historicamente ter construído sua ação curricular pautada em certos conhecimentos em detrimento de outros, desse modo constituindo-se em um espaço para o saber hegemônico, dominante.

Na educação superior brasileira, a gênese do currículo foi marcada pelo imperialismo, eurocentrismo e pela valorização da cultura branca. Essas características ficam evidentes quando Cunha (1980, p.32) relata uma passagem em que o padre jesuíta Antônio de Oliveira, em viagem a Portugal, fala com o ministro do rei de Portugal sobre o reconhecimento de um curso no período colonial: “a negativa do ministro baseou-se no fato de que os brancos da Bahia não queriam que seus filhos estudassem ao lado de pardos, que nessa época estavam impedidos de pertencer a todas as ordens religiosas por estarem atreitos a rixas e vadiagem”. Destaca-se nessa passagem a representação negativa atribuída à população negra e, conseqüentemente, sua exclusão de participação na educação superior.

Além disso, como já vimos, o *Ratio Studiorum*, documento criado pela Companhia de Jesus, com 467 regras, pautava sua pedagogia na unidade de três instâncias: professor, método

e matéria. Assim, orientavam suas práticas educacionais em duas instâncias: os estudos menores para os índios e colonos e os estudos superiores (equivalente à universidade) para os padres e a elite governante. Milanese (1998) e Pereira (2008) explicam que os estudos superiores tiveram como modelo as ideias renascentistas, com foco nas humanidades, sendo destinados à formação das elites que visavam o poder. Assim, por meio de uma forte seleção para o ingresso e pautado na ação docente, a “moral” e os “bons costumes” tornaram-se os mecanismos ideológicos para dominação, via obediência. O caráter que marcava esse currículo era a unidade, tanto na matéria quanto no método e na atuação do professor, que, inclusive, era o mesmo do início ao final do curso.

Alguns anos depois, o Brasil assume em seu currículo na educação superior as reformas propostas por Marquês de Pombal, que traz a ruptura com o modelo religioso e a adoção de uma visão utilitarista – buscando resoluções de questões práticas – sob influência do Iluminismo. Esse currículo passa a contemplar uma dimensão mais científica e aberta ao comércio, Ciências Humanas e Naturais, Física e Matemática. As aulas eram isoladas e dispersas sem qualquer articulação entre elas, denominadas Aulas Régias. No entanto, essa nova orientação continua a excluir os indivíduos das camadas populares (CUNHA, 1980).

O autor segue dizendo que no período imperial foram criados cursos que tinham como objetivo atender à produção de bens simbólicos para as elites. Desse modo, o currículo foi construído tendo como base os estudos positivistas, ou seja, a ideia de que o único conhecimento verdadeiro era o científico, negando qualquer outra forma de conhecimento que não tivesse princípios epistemológicos e metodológicos ajustados ao modelo positivista. Esse cenário culminou na separação e hierarquização dos conhecimentos tidos como “legítimos” e “institucionalizados” e os saberes “desqualificados” que deveriam ser silenciados. Boaventura de Sousa Santos (1988), no texto “Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna”, tece críticas em relação ao domínio discursivo do conhecimento científico sobre o conhecimento de senso comum, alegando que tal entendimento produz uma separação da ciência com a sociedade e a não valorização das diversas experiências humanas. Desse modo, defende a teoria do conhecimento total, uma racionalidade que reaproxime a ciência do senso comum, sendo este, por meio de sua dimensão libertadora, capaz de ampliar o conhecimento científico.

Nem mesmo a liberdade de ensino, resultante do Decreto nº 7.247, de 1879, foi suficiente para que a educação superior pudesse trilhar novos caminhos, pois ainda tinha o Estado como detentor do controle de abertura de cursos e dos títulos. Alguns anos depois, no período republicano, houve um aumento no acesso à educação superior, sendo essa a única

forma de galgar uma diferenciação na teia social, porém, a fim de evitar excessos, foram introduzidos os exames vestibulares, que avaliavam, entre outras coisas, questões morais e cívicas (MILANESE, 1998). A efetivação desse recurso de seleção justifica-se pela meritocracia, em que o esforço pessoal é sinônimo de justiça e naturalidade, ao mesmo tempo em que ameniza práticas excludentes e discriminatórias.

Destacamos que nesses períodos citados, independente da instituição, igreja ou Estado, a educação superior brasileira sofre um forte controle em relação ao currículo implementado, inculcando uma formação normativa e normalizada a partir dos padrões europeus, favorecendo a validação de determinados conhecimentos e a hierarquização e exclusão de indivíduos, inclusive da população negra. Reiteramos que tais concepções de currículo visam racionalizar e constituir uma noção administrativa na sua gestão, sempre se pautando nas exigências econômicas, sociais, políticas e culturais da época (APARECIDA SILVA, 2006).

Nesse sentido, Sousa Santos (2011) procura entender as transformações ocorridas nas universidades, refletidas em seus currículos, durante o século XX e o início do século XXI. Assim, o autor identifica três crises provocadas pelas alterações da estrutura econômica e nas variadas formas de se conceber o conhecimento. A primeira crise apontada pelo autor ocorre em sua hegemonia, reflexo da tensão entre os objetivos tradicionais da universidade e as atribuições ao longo do século XX:

De um lado a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo ocupar desde a idade média. Do outro a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais úteis à formação de mão-de-obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. (SANTOS, 2011, p.9)

Essa concepção fica evidente na Era Vargas, quando o currículo polarizou-se entre duas forças: de um lado, os católicos, que buscavam uma educação obediente e conformista com o destino das pessoas, favorecendo a construção de uma base para o estado totalitário, e do outro lado, os liberais, que apoiavam a elite em ascensão por meio de uma educação reconhecida como “cultura superior” que pregava o individualismo, a democracia e a propriedade. Nesse quadro, o Estado serviria para garantir, de forma “neutra”, os interesses individuais a partir do próprio esforço (CUNHA, 1980; MILANESE, 1998). A Reforma Francisco Campos, em 1931, trouxe para o currículo da educação superior a vinculação da educação secundária aliada ao superior, porém, desde sua implantação esse currículo cria um afastamento das camadas populares. É possível alegar que a alteração proposta por Francisco de Campos leva o sistema educacional a um efeito desastroso, pois nessa articulação entre

educação secundária e superior os exames de seleção passam a exigir conhecimentos cada vez mais específicos, transferindo para as escolas a responsabilidade de “treinar” os candidatos ao vestibular nos chamados cursos preparatórios (RIBEIRO, 1988).

Nessa temática, diversos estudos, como o de Ribeiro (1988), Dubet (2003) e Peixoto e Aranha (2008), apontam que atualmente o grande gargalo educacional ocorre na escola. Assim, seletividade educacional apenas retrata a seletividade social, ou seja, os mecanismos escolar e universitário trabalham no controle do acesso ao saber e na manutenção de determinados valores e privilégios sociais.

A tensão hegemônica na universidade também efetiva-se por meio da criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, que marca os princípios de uma educação superior como instrumento ideológico, traduzido em grande parte pelo currículo. Com essas influências, surge a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. Orso (2003) afirma que, embora tivessem parâmetros traçados, os currículos dessas universidades eram pautados em uma dimensão de educação liberal voltada a uma formação mais humanista e integral, fazendo oposição e criando uma tensão a uma educação superior, muito criticada na ocasião, que pregava uma formação instrumentalista e fragmentada.

A segunda crise proposta por Boaventura de Sousa Santos (2011) é de legitimidade, em que a universidade perde o reconhecimento social a partir da seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros e pela adoção de saberes especializados, configurando-se em um espaço seletivo e com restrita possibilidade de acesso. Nesse cenário, há um levantamento social buscando democratizar o acesso à universidade, a fim de que a população excluída possa ter representantes nessa instituição.

Os primeiros passos para tal prerrogativa foi o Manifesto de Córdoba, em 1918, que representa uma tentativa de repensar o caráter colonial que permeava a estrutura política e pedagógica da universidade. Procurou corresponder aos anseios da luta popular contra a oligarquia na construção da autonomia e democratização da educação superior, e tinha preocupação com o papel sociopolítico e cultural que a universidade exercia na época. Entre outras coisas, pleiteava-se autonomia docente, política e administrativa, gratuidade e liberdade acadêmica para a escolha de disciplinas, livre frequência nas aulas e a produção de conhecimentos a serviço da sociedade (PEREIRA, 2008).

Outra importante ação foi o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, que procurou dar voz à luta para a criação de uma verdadeira universidade gratuita e com igualdade de acesso, cujo foco seria a pesquisa em todos os campos do conhecimento

humano. Essas características favoreceriam a democracia, a justiça social e o desenvolvimento econômico do país.

A iniciativa de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira também buscou colocar a universidade em outros rumos. A criação da Universidade de Brasília, em 1962, almejava uma política de modernização da educação superior por meio da produção de conhecimento científico e tecnológico, indispensáveis para o desenvolvimento cultural e científico do Brasil. Segundo os fundadores, o currículo desenhava-se em quatro funções: formação para a preparação profissional intelectual, científica e técnica; proporcionar ao estudante o contato com saber e a sua busca; o desenvolvimento do saber e a universidade como local de sua elaboração; e a universidade como transmissora de uma cultura comum (TEIXEIRA, 1961).

Embora o modelo proposto por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira tenha sido muito importante para criar outras racionalidades na universidade, devido ao regime militar, a influência norte-americana era muito grande. Desse modo, as recomendações da época pautavam-se na teoria do capital humano no plano econômico. A exigência era a construção de um sistema capitalista a partir da criação de um mercado consumidor. Nesse sentido, as universidades fundamentavam-se nos princípios do rendimento e da eficiência. Além disso, haveria um maior estímulo às instituições privadas, para uma maior concorrência, e imunidade ou incentivo fiscal como garantia de mensalidade para estudantes bolsistas (FÁVERO, 2006; CUNHA, 2007; ESTHÉR, 2015).

Com essa conjuntura é que Sousa Santos (2011) explica a terceira crise da universidade, fase em que sua autonomia científica e pedagógica vira refém dos interesses financeiros oriundos do Estado e de seus parceiros. Portanto, a crise institucional é:

Resultado da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter essa última a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou responsabilidade social. (*ibidem*, p.10)

Lira (2012) comenta que a implantação do Decreto nº 5.540/68 e da Reforma Universitária confirma tal intenção na medida em que propõe uma educação a partir dos padrões empresariais, e, logicamente, com objetivos de inserir os estudantes no mercado de trabalho, para atender à demanda dos interesses mercadológicos. Nessa visão, o currículo fragmenta-se em relação às suas disciplinas e passa a valorizar apenas os conhecimentos técnicos. Também nessa reforma são criados cursos de curta duração, regime de tempo integral e o vestibular classificatório para o ingresso. Ainda a Reforma de 1968 previa que as universidades adotassem o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, e o chamado Ciclo Geral de Estudos (CGE), que, geralmente cursado no primeiro semestre,

era composto por disciplinas gerais antes de o estudante ter acesso aos estudos específicos do curso escolhido. Segundo Pereira (2007, p.85-86), essa etapa tinha três objetivos: “recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular; orientação para a escolha da carreira; realização de estudos básicos para ciclos posteriores”.

Concordamos com Dias Sobrinho (2002) quando diz que a aproximação da universidade ao setor produtivo gera nos projetos políticos pedagógicos dos cursos e em suas matrizes curriculares apenas conhecimentos aplicáveis e operacionais, contribuindo para a formação de um indivíduo flexível às exigências do mercado e de perfil profissional submisso, reducionista e acrítico frente aos inúmeros desafios da vida. É importante destacar, mais uma vez, que o Brasil adotou o modelo francês de universidade, com um maior foco na formação profissional, e não o modelo alemão, preocupado com a formação cultural do povo.

Quando ampliamos esse debate curricular, constata-se que a formação tecnicista, prioriza apenas o ensino através da seguinte organização: geral para específico, teórico para o prático, e básico para o ciclo profissionalizante. Além disso, constrói uma representação de que o profissional formado deve sair pronto para ser inserido no mercado de trabalho. Afinal, para esse modelo educacional, a quantidade de informação transforma-se em sinônimo de qualidade. É possível, ainda, dizer que quanto mais horas o estudante passa ouvindo o professor, melhor será sua chance de aprendizado (CUNHA, 1998). Dentro desse quadro, Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p.53) relatam algumas consequências:

- a) a perda de reconhecimento, obsolescência e desprestígio de uma formação inicial profunda e polivalente, em troca do peso da formação a nível de pós-graduação e formação permanente, ligadas, especialmente, as necessidades imediatas do mercado de trabalho;
- b) a forte entrada das universidades privadas e a concorrência entre as universidades fazendo com que alguns títulos "valham" mais do que outros;
- c) a progressiva implantação da optatividade até os atuais planos de estudo (que revalidam, inclusive, aqueles realizados a nível de segundo grau), para que os estudantes tenham cada vez mais possibilidades de construir seus próprios itinerários, baseados numa realidade provisória e variando em função das mudanças do mercado de trabalho;
- d) a ausência de um autêntico debate curricular na universidade, paralisando a dinâmica de determinação das disciplinas e projetos de cursos, num discurso essencialmente intradisciplinar e economicista;
- e) a prática do sistema de créditos, acrescida do baixo investimento nas IES, bem como da não mobilização para um projeto pedagógico, construído sob novas bases epistemológicas e estruturais, que não permitem, nas universidades, a construção de novas possibilidades para um currículo que estivesse centrado nos estudantes, atendessem a diferentes formas de ensino, possibilitasse tratamentos interdisciplinares, favorecesse a unidade teoria-prática e ensino-pesquisa.

Nos anos posteriores, a dinâmica universitária, atrelada aos interesses mercadológicos, enraíza-se ainda mais devido ao maior investimento das universidades privadas em detrimento das públicas. Segundo Santos (2011, p.105), essa iniciativa política decorre de três pontos: “estancar a expansão do setor público através da crise financeira; degradar os salários dos professores universitários a fim de os forçar a buscar emprego parcial no setor privado; atuar com uma negligência benigna e premeditada na regulação do setor privado”.

Não podemos esquecer que tal perspectiva alinha-se ao que os teóricos curriculares chamam de Teoria Tradicional do currículo. Nessa visão, o conhecimento é considerado um componente dado, ou seja, é pré-existente à realidade. Assim, a formação deve complementar as habilidades profissionais para uma melhor adaptação na vida adulta. Daí surge a necessidade de selecionar os saberes emergentes para capacitar os cidadãos. A ênfase desse modelo curricular se dá na eficiência, produtividade, organização, avaliação e desenvolvimento. Cunha (1998) avança dizendo que no modelo tradicional, a prática é colocada como a parte mais importante do curso, não havendo espaço para a pesquisa.

Tais pressupostos concretizam-se nas pesquisas realizadas por Cunha (1989), Vasconcelos (2000) e Nunes (2000), quando retratam as diversas insatisfações dos estudantes universitários em relação ao currículo, práticas de ensino e aos docentes. Os depoimentos obtidos pelos estudantes traçam um perfil do currículo universitário baseado em um corpo docente distante da realidade dos estudantes, como sendo os únicos detentores da verdade, demonstrando serem superiores e autoritários, não adotam uma variação metodológica, não utilizam recursos ou somente sempre o mesmo recurso, e a avaliação é vista como um processo de coação e, muitas vezes, sem critérios bem definidos.

Porém, a realidade da ação curricular universitária reserva para determinados grupos sociais um desafio maior. Barcellos (2006), Sotero (2009) e Passos e Rodrigues (2015) analisaram o currículo e as experiências de estudantes afrodescendentes na universidade. Constatam que a temática étnico-racial ou qualquer discussão nesse sentido não compõe qualquer discussão no currículo dos cursos analisados. Além disso, os estudantes relatam que, por estarem em um local onde historicamente o afrodescendente foi excluído, reconhecem-se como minoria nesse espaço e, por isso, afirmam que, em algumas situações, muitos estudantes – os brancos – nem lembram que são afrodescendentes, ou, em outros casos, quando sentem ações discriminatórias implícitas, como pelo modo que os estudantes afrodescendentes são olhados.

Em outras palavras, podemos concluir que o currículo tradicional instituído nas universidades configurou-se como um mecanismo de reprodução das relações de poder



existentes na sociedade pela divulgação de uma epistemologia monocultural e eurocêntrica e produziu a construção do sujeito europeu como o único representante legítimo da “verdadeira” cultura, ao mesmo tempo em que essa produtividade tornou invisível os outros sujeitos, seus saberes e suas formas de conhecimentos plurais. Bhabha (2007, p.111) avança no sentido de compreender que a lógica colonial fincou-se no “reconhecimento e repúdio das diferenças raciais/culturais/históricas”.

A fim de construir outras proposições, faz-se necessário lançar um olhar crítico a essa realidade com o intuito de desnaturalizar o discurso curricular universitário tradicional. Nesse sentido, entra em cena a perspectiva intercultural. Para situarmos essa nova análise, Catherine Walsh (2001, p.10-11) refere que:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

E ainda Walsh (2009, p.21 e 22) propõe uma importante distinção entre a interculturalidade funcional e a crítica:

Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando o reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uninacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural, que mantém a desigualdade, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde a partir dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma história de submissão e subalternização.

Do ponto de vista curricular, Canen (2000) diz que a interculturalidade torna-se uma alternativa que tem como pressuposto a valorização da diversidade cultural, em que as práticas pedagógicas e o currículo possibilitam a construção de uma nova racionalidade epistemológica, com o objetivo de superar a sobreposição entre as culturas, preconceitos e discriminações. Silva (2007) acrescenta que os grupos subordinados (mulheres, afrodescendentes e os homens homossexuais) iniciaram uma crítica ao modelo literário, estético e científico do currículo universitário, que retratava o predomínio da cultura branca,

masculina, europeia e heterossexual. Assim, esses grupos sociais reivindicam no currículo universitário uma amostra das diversas contribuições dessas diferentes culturas.

Com essa nova configuração, abrimos os olhos para dois importantes pontos: inicialmente, há uma mudança semântica no tratamento, que deve estar sempre no plural, não mais no singular. Se antes falávamos de cultura, hoje falamos de culturas. Além disso, como já foi dito, devido às relações de poder que permeiam o conflituoso campo curricular, a noção política ganha uma relevância essencial, na medida em que a legitimidade em relação à imposição ideológica e epistemológica, dos significados e das representações, sempre estarão no centro de disputa.

Portanto, partimos do que Connell (1993 *apud* Moreira e Candau, 2003) denomina “justiça curricular”, ou seja, o currículo como forma de produção histórica da igualdade. Em outras palavras, nessa concepção, a ação curricular deve oferecer ao estudante instrumentos para refletir as formas como a diferença é construída nas relações sociais. Sendo assim, o caminho para tal reconstrução parte da inclusão dos conhecimentos dos menos favorecidos, é hora de ouvir a história ser contada por aqueles cujas vozes sempre foram silenciadas, nada é mais legítimo que isso.

Candau (2008) elege alguns princípios fundamentais para a promoção da educação intercultural. A desconstrução é o primeiro ponto levantado pela autora. Desse modo, afirma a necessidade de ingressarmos no universo do preconceito e discriminação e favorecer a reconstrução do imaginário individual e social de determinados grupos sociais. Outro aspecto é questionar o caráter monocultural e etnocêntrico das políticas educativas e das práticas pedagógicas que permeiam os currículos. Uma terceira preocupação para a construção de uma educação intercultural ocorre na articulação entre a igualdade e diferença. Tal ação permite a valorização das diferenças culturais em seus saberes e práticas. Em seguida, elenca o resgate como possibilidade de construir as identidades pessoais e coletivas. Por meio de histórias de vida, as identidades podem ser contadas, narradas, reconhecidas e valorizadas. Nessa dinâmica, o estudante deverá ser capacitado a desestabilizar o conhecimento hegemônico confrontando com diferentes perspectivas históricas, pontos de vista e representações, com o intuito de promover uma interação sistemática com as culturas discriminadas. O último elemento levantado, o empoderamento, nada mais é do que levar o indivíduo ou grupo social a ter condições de assumir o papel de protagonista de sua trajetória, potencializando sua organização e participação na sociedade.

Alicerçado nos fundamentos interculturais, e sem esquecer os pressupostos da presente pesquisa, um dos importantes caminhos para reverter esse quadro de discriminação racial está

na adoção de uma nova postura por parte das universidades, isto é, na implementação de novas práticas curriculares que privilegiem os conhecimentos oriundos da cultura negra e afrodescendente. Tal ação, nos espaços onde foram historicamente excluídos, poderá representar uma educação superior mais justa e humana. Desse modo, não temos dúvida de que o currículo configura-se como um artefato cultural importantíssimo para trazer significados mais democráticos e justos para a educação superior.

### **1.7. Para uma política curricular universitária de representação negra**

Não podemos negar que a aprovação do Parecer CNE/CP 003/2004<sup>8</sup> e da Lei 12.711/12<sup>9</sup> foram passos importante a fim de garantir um reparo aos diversos danos que historicamente foram provocados à população afrodescendente para ter acesso e ser reconhecida na educação superior. Segundo o Parecer, as instituições de educação superior devem providenciar:

Inclusão, respeitar a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade. (BRASIL, 2004, p.24)

Alguns nos depois, em 2008, com o objetivo de alcançar tais metas, foi aprovado o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Dentre as principais ações, destacam-se: adoção de políticas de ação afirmativa e a inclusão de conteúdos referentes à educação das relações étnico-raciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente articuladas com a pesquisa e a extensão de acordo com as características das Instituições de Ensino Superior (*idem*, 2008, p.54).

Quanto mais ampliamos o direito à educação com a democratização das universidades, mais presenciaremos em seu interior grupos sociais que foram historicamente invisibilizados, discriminados e excluídos de toda a construção curricular. Essa dinâmica inevitavelmente nos leva a refletir que a característica tradicional e colonizadora do currículo vigente não atende mais às exigências desse movimento, na medida em que se fazem necessárias propostas

<sup>8</sup> Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Superior.

<sup>9</sup> Lei das cotas que instituiu a reserva 50% das vagas em instituições e universidades públicas e privadas destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas. Também adota critérios raciais para negros, pardos e indígenas.

emancipatórias e holísticas a fim de contemplar os conhecimentos, demandas políticas, valores e condições de vida desses indivíduos.

No entanto, ainda buscamos avançar no sentido de criar um currículo universitário que, além de questionar as concepções e representações colonizadas, dominadas e escravizadas sobre a África, os africanos e os afrodescendentes brasileiros, seja capaz de construir uma história alternativa legitimando diferentes conhecimentos e experiências históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais.

Nos últimos anos foram publicadas algumas pesquisas que buscaram relatar experiências fundamentais na descolonização e na tematização étnico-racial do currículo universitário.

Verrangia (2013) trouxe contribuições para o tratamento das matrizes africanas e afro-brasileiras no currículo de formação de ciências, além dos aspectos legais e da desigualdade educacional referente aos assuntos raciais. O autor aponta que, no contexto das ciências naturais, a conceituação de raça deve ser encarada de forma crítica, para que não assumamos a ideologia hegemônica que prega a dominação e alienação. Apresenta outras possibilidades de temas que discutam, sob a ótica africana ou afro-brasileira, o estudo da vida, dos animais, plantas, saúde, produção de alimentos e ervas medicinais. Douglas Verrangia ainda cita que o currículo de formação em ciências deve valorizar importantes características da cultura africana, como a oralidade, ancestralidade e corporeidade. Em relação ao primeiro, relata que diversos mitos, fábulas, provérbios e lendas abordam elementos da natureza que são fundamentais para que os estudantes possam conhecer e valorizar outras formas de produção de conhecimento. Em relação à ancestralidade, é possível discutir as fases relativas à vida (infância, adolescência, adulto e ancião) e compreender suas construções sociais, por exemplo, mediante rituais de passagem para outra fase da vida que envolve maturidade psicológica e responsabilidades, e não apenas uma referência biológica, como na cultura branca. Outro aspecto a ser debatido está na relação com o idoso: enquanto nos países mais capitalistas as pessoas mais velhas são improdutivas, portanto, esquecidas e desvalorizadas, na cultura africana ser idoso é sinônimo de sabedoria, e, por isso, essas pessoas são muito respeitadas. Na corporeidade, entra em jogo o corpo integral, não mais o corpo estritamente biológico, como o ensino tradicional de ciências prevê, até porque nas matrizes africanas o corpo é entendido como sagrado, templo dos orixás, o Ori.

Uma pesquisa muito interessante foi realizada por Santana (2012), onde relata o Seminário Africanias ocorrido no ano de 2011. Esse evento marca a implantação do ensino/aprendizagem das línguas africanas kikongo e kimbundo no currículo da Universidade

do Estado da Bahia (UNEB), nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão. A autora, em sua descrição sobre o seminário, destaca algumas falas dos oradores sobre a importância de conhecermos essas línguas africanas. Inicialmente, porque pela língua nos identificamos e somos identificados. Em nosso caso, há uma relevância especial, pois dos afrodescendentes escravizados que vieram para o Brasil, a maioria falava kikongo e kimbundo, porém, foram impedidos pelos colonizadores, sendo forçados a falar a língua portuguesa. Mesmo assim, temos em nosso vocabulário diversas expressões dessas línguas africanas nas religiões afro-brasileiras, na capoeira e nas cantigas de ninar das mães negras. De qualquer modo, a valorização desse intercâmbio linguístico possibilita o reconhecimento e a valorização da ancestralidade africana e, conseqüentemente, o combate às manifestações de racismo e preconceito enraizadas na cultura brasileira.

Santos e Carvalho (2012), em seus estudos, investigaram as novas práticas propostas em relação à identidade e ao pertencimento racial de jovens afrodescendentes na Faculdade Zumbi dos Palmares, localizada na cidade de São Paulo, ligada ao Movimento Negro. Segundo os dados coletados pelas autoras por meio de observações sobre a rotina da faculdade e de entrevistas com cinco estudantes, o projeto oficial da Faculdade Zumbi dos Palmares tem o objetivo de incorporar conceitos relacionados à promoção da igualdade racial com o estímulo a construção de um referencial positivo dos afrodescendentes por meio de um resgate histórico e cultural da realidade dos afrodescendentes no Brasil. Dessa forma, opera em duas frentes contraditórias: de um lado existe a questão do trabalho como elemento que estrutura o pertencimento racial na instituição, embora essa consciência aconteça por meio do ideal de ascensão social mediante esforço individual, como garantia de uma participação mais igualitária dos afrodescendentes na sociedade, e por outro lado, inclusive com o apoio psicológico oferecido pela instituição, prega a necessidade de união dos afrodescendentes, enquanto grupo nas reivindicações perante o estado e a sociedade no combate às injustiças sociais e históricas. Assim, concluem que o contexto apresentado por essa instituição possibilita a construção de um sentimento de pertencimento racial.

Outro estudo que buscou o reconhecimento e a valorização dos afrodescendentes, por meio do currículo universitário foi desenvolvido por Rosana Monteiro Batista (2012) em sua tese de doutorado, quando analisou a implantação da temática étnico-racial no currículo do curso de pedagogia em uma instituição privada comunitária situada na cidade de Bragança Paulista, interior do estado de São Paulo. A fim de verificar a inclusão no currículo das temáticas étnico-raciais, foram aplicados questionários aos estudantes, professores e à coordenação do curso. Foram entrevistados oito estudantes e quatro professoras. Mais da

metade dos estudantes que responderam ao questionário apontaram que o curso contribui amplamente para o debate racial, e que disciplinas como História da Educação, Fundamentos e Metodologia do ensino de História e Geografia, Ética e Educação e Educação Inclusiva foram as que mais abordaram essas temáticas por meio da análise de livros didáticos e em debates sobre filmes. No entanto, nas entrevistas realizadas, alguns estudantes apontaram que muitas vezes não há um debate específico sobre a temática racial. Fala-se apenas sobre o preconceito de uma maneira geral. Como exemplo, citaram aulas em que foram debatidos respeito, justiça, diálogo e solidariedade. Em outra fala, um estudante citou que em uma das aulas de Ética e Educação a professora citou uma temática racial, porém, segundo o estudante, essa discussão não tinha a ver com a aula, sendo não intencional e não organizada didaticamente. A autora conclui sua pesquisa sugerindo que a adoção das temáticas raciais indica muito mais uma preocupação de alguns professores do curso, relevada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia. Desse modo, não foi verificada a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), lacunas que são identificadas nas falas de alguns estudantes.

Apesar dos inúmeros desafios, podemos perceber que as iniciativas relatam um tratamento intercultural do currículo universitário. O intuito dessas propostas tem em sua base o que Santos (2009) denomina de Epistemologias do Sul, ou seja, caminha-se com esse conceito a um reconhecimento e valorização da rica diversidade cultural, em nosso caso da cultura africana e afro-brasileira, que historicamente foi silenciada e excluída pela lógica colonial e branca. Dessa forma, esse cenário plural e concreto trabalha na tentativa de construir uma lógica alternativa a essa vigente, em outras palavras, busca-se a transformação social em que as diferenças possam nos fazer reconhecer que somos incompletos. Nesse momento, somente por meio do diálogo será possível conceber o outro lado do mundo, a outra parte da verdade. A partir desse tema é que convidamos o caro leitor a conhecer no próximo subcapítulo como algumas “verdades” foram produzidas na história da humanidade.

### **1.8. Recontando a história: dialogando com a lógica hegemônica**

A forma hegemônica de como pensamos sobre as relações sociais, políticas, culturais, econômicas e dos conhecimentos é oriunda da construção moderna. Entende-se por Modernidade o período entre os séculos XVI e XVIII. Essa fase histórica da humanidade ocorreu em alguns países da Europa (Inglaterra, França e Alemanha) e foi marcada por alguns acontecimentos, como a Reforma Protestante, o Iluminismo e a Revolução Francesa que, de

maneira bem sucinta, tinha por objetivo fundamental o centramento do homem em suas expressões culturais, históricas e filosóficas (antropocentrismo) e a instituição do Estado-Nação. Ou seja, a ideia de organizar a nação a partir de uma concepção europeia de razão, provocando a sensação de pertencimento a um grupo possuidor de língua, cultura e história próprias, e a sua tendência totalitária produziu o despertar de um sentimento de soberania.

A fim de compreendermos melhor as características modernas, tomamos como referência a análise realizada por Wallerstein (1974 *apud* Mignolo, 2005) denominada de sistema-mundo moderno. Segundo o autor, esse sistema gerou uma economia-mundo por meio da organização do capitalismo que, como modelo econômico de produção, assume o controle acima de qualquer entidade política. Fatalmente, esse cenário provoca uma acentuada divisão do trabalho e uma organização desigual, na medida em que se legitima a exploração de certos grupos para que outros obtenham os excedentes, tal ação se justifica para além da ocupação e dominação da economia mundial, por questões de natureza geográfica e geoestratégica, tendo em conta o domínio dos territórios e a exploração dos recursos naturais e da matéria-prima existentes nos países “descobertos” e submetidos ao jugo colonial. Por isso, o sistema-mundo moderno constituiu-se como uma reorganização mundial polarizada entre centro/periferia e norte/sul, reorganização essa a partir da qual emerge um novo poder mundial liderado pelas potências europeias colonizadoras.

Santos (2005a) contribui para a perspectiva referida anteriormente ao afirmar que essa visão etnocêntrica forjada pela modernidade nos fez acreditar que tudo o que está em cima é superior ao que está embaixo, produzindo hierarquias e dualismos que persistem nos esquemas mentais que determinam o pensamento sobre o mundo, a realidade, os povos, as culturas e a existência. O pensamento ocidental produziu toda a nossa forma de pensar e conhecer o mundo, não nos dando possibilidade de conceber a cultura sulista como legítima ou em um grau de equidade com a construída no Norte.

De qualquer forma, Gruzinski (2003), Mignolo (2005) e Nascimento e Garrafa (2011) acreditam que a modernidade provocou a colonização do imaginário, em outras palavras, um modo eurocêntrico de interpretação do mundo. A construção dessa imagem é muito simples e lógica. Se sou moderno, estou no centro. Tudo o que não é moderno está deslocado do centro, ou seja, na periferia, assim, não é civilizado, logo deve ser mantido marginalizado, excluído e subalternizado. Assim, consideram-se necessários os processos educacionais como forma de alcançar um nível de desenvolvimento civilizado/centralizado/moderno, legitimando desse modo todos os processos violentos de subordinação dos povos a uma cultura hegemônica.

Os princípios da modernidade levam a cabo o processo de colonização dos europeus aos povos entendidos como subjugados – principalmente os países latino-americanos e africanos e, especialmente, o nosso país – com objetivos de imputar sua superioridade a partir de seu suposto desenvolvimento. Para a legitimação do poder e soberania, qualquer atitude pode ser justificada, mesmo o uso da violência e até, caso necessário, o extermínio.

O conceito de raça<sup>10</sup> foi o principal elemento que legitimou o processo de escravidão dos negros. A convencida superioridade do europeu fundamentou a captura desses indivíduos na África, estima-se que num total de 4 milhões, que durante quase quatro séculos foram tratados como comércio e mão de obra na construção de açudes, estradas, edificações e nas plantações. Além disso, também tinham que agradar a seu torturador com músicas, paladar, sensualidade e capacidade de trabalho (CHIAVENATO, 2012).

Para termos uma real noção desse cenário, Frantz Fanon (1961), em sua última obra, *Os condenados da terra*, descreve brilhantemente a relação violenta entre o colono e o colonizado. Inicialmente apontando que o mundo colonial é dividido entre duas forças antagônicas, em que seu encontro se dá pelo signo da violência e coabitação, por intermédio de baionetas<sup>11</sup> e canhões. Segue dizendo que a colonização implica a construção de um novo ser, transmitido por homens novos, uma nova linguagem e uma nova humanidade. A zona do colono é iluminada, limpa, com pedras, ferro e asfaltada, cheio de coisas boas. Já a zona do colonizado é mal falada, com pessoas desqualificadas, acuadas e sem valores, ou até mesmo inimiga dos valores. Vivem em casas umas sobre as outras, sem alimento, asfalto ou luz. O autor ainda reforça que a ideia do colono é tão maniqueísta que mesmo em sua imagem e ação desumanizadoras e animais, o colonizado lança um olhar de inveja e sonha, pelo menos uma vez, estar no lugar do colono. Isso nos mostra que a história construída e tão destorcida que, apesar de todo o massacre e violência imputados, o colono respira ares de salvador, herói.

Ao analisar os efeitos desse processo, Ferreira (1980, p.29) diz que:

O colonialismo, de caso pensado ou por força do seu sistema interno, despersonaliza o colonizado, deprime-o, destrói-lhe a imagem que ele forma do seu universo singular, coisifica-o e não-lhe permite que ele se torne sujeito da história. Cria-lhe o complexo de inferioridade em relação à sua cultura, deforma-o, aniquila-o como cidadão africano.

---

<sup>10</sup> Lília Schwarcz (2012, p.34) define raça como uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais – assim como o são fantasias, mitos e ideologias – como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas.

<sup>11</sup> Espécie de pequena espada que se adapta à ponta do fuzil ou do mosquetão.



Essa representação colonial sugere o entendimento apenas de um olhar sobre a história, da perspectiva do Norte, dos colonos. No entanto, Estermann (2008) afirma que não há nenhuma lei da Física que nos proíba de representar essa mesma história ao contrário, ou seja, a partir do Sul. Com a intenção de desconstruir o discurso colonial, Darcy Ribeiro, em seu livro *O povo brasileiro*, apresenta uma descrição bem diferente da visão dos colonizadores. Desse mesmo modo, Dussel (2005) propõe a negação do mito e da inocência da modernidade por meio do olhar sobre a “outra face”, ou seja, suas vítimas, o índio sacrificado e o negro escravizado, que tinham suas culturas e modos de vidas, porém, que foram adulteradas e estabelecidas intencionalmente de maneira inferior.

Entretanto, não se pode negar que as ações coloniais resultaram na instauração de uma nova configuração entre a Europa e os países dominados, que desde então assumiram uma nova identidade geopolítica. Anibal Quijano (2005) elucida que essas transformações ocorreram por dois fatores: em primeiro lugar, por desapropriar as civilizações colonizadas a fim de fixar padrões para o benefício dos europeus, e, em segundo lugar, por meio do estabelecimento da repressão às “formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (p.231), assim como pelo controle do trabalho, dos recursos e produtos, em função do capital e do mercado mundial. O autor ainda corrobora dizendo que esse novo padrão de poder estabeleceu-se em virtude da diferença racial entre os conquistadores e conquistados. A estrutura biológica passou a justificar naturalmente a sobreposição, ou seja, a inferioridade do conquistado.

Mais uma vez, Quijano (2001) ajuda a entender que a articulação permeável do poder entre a raça, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento configura-se no que denomina de colonialidade do poder. De outra forma, Torres (2008) elucida que esse conceito parte da tentativa de desvendar a modernidade à luz da experiência colonial, a princípio por diagnosticarmos um desencontro entre a modernidade e a relação imperial/colonial. Tal questão deve-se à utilização da concepção de tempo (moderno) e espaço (controle das terras). Nelson Maldonado Torres segue explicando que a modernidade sugere a implicação apenas do tempo pelo europeu. No entanto, as metanarrativas da modernidade impedem que seja referenciada a localização geopolítica. Isto é, dentro desse discurso, sua importância é esquecida e, conseqüentemente, também torna-se irrelevante pensarmos na racialização, violência e dependência que ditou o ritmo das conquistas nas Américas. Continuando nessa análise, perderemos o modelo construído

na experiência colonial e da colonialidade em função das justificativas modernas em não demonstrar relevância nas relações espaciais que se iniciaram no mundo moderno.

A partir desses pressupostos, Mignolo (2005, p.75) diz que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada”. Isso significa que a colonialidade torna-se a grande responsável pela Europa ter o poder e a legitimidade de imputar sua forma e produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que nega e silencia os conhecimentos periféricos. Com a intenção de iluminar essa questão, Quijano (2007, p.93) compara o colonialismo e a colonialidade, afirmando que o padrão de dominação e exploração denominada de colonialismo ocorre pelo:

[...] controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém, nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

E Torres (2007, p.131) afirma que:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

A colonialidade do poder fundamenta sua exploração e dominação pelo imaginário do outro, por meio do seu saber e ser, tecendo um discurso que invisibiliza o diferente, fazendo-o acreditar que o único caminho para uma verdadeira civilidade e educação é saber o que ele sabe ser quem/como ele é. Anibal Quijano (2005 e 2007) reforça que a colonialidade do poder utilizou o conceito de raça para justificar seus meios e fins.

Segundo o autor, a ideia de raça não tem precedentes antes do domínio da América. De qualquer forma, seu surgimento foi utilizado como referência para a diferenciação fenotípica, baseada em supostas diferenças biológicas entre os colonos e colonizados.

Portanto, fundamentada nesse âmbito social foram produzidas novas identidades, como índios, negros e mestiços, que, a partir do sistema de exploração e dominação, iriam assumindo papéis na hierarquia que o padrão propunha, ou seja, de inferioridade. Logo, esse conceito também justifica a divisão racial do trabalho, o salário, a produção cultural e dos conhecimentos.

A ideia de classificação racial permitiu associar o trabalho não assalariado à raça inferior, enquanto desenvolve-se o imaginário de que o trabalho pago é um privilégio apenas dos brancos. Além disso, a repressão a outras formas de conhecimento e cultura que não sejam europeias apaga todo o patrimônio histórico construído pelo povo indígena e africano, resumindo, os a seres primitivos e irracionais (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

A partir dessas características citadas, Quijano (2005) aborda a colonialidade do saber, e segundo Mignolo (2005), é sustentada pelas ciências humanas, com total consentimento do Estado, na construção de uma história que inventou o outro, e contra o progresso, tendo a Europa como ponto fulcral. Nas análises científicas desenvolvidas pela Antropologia, Geografia e Arqueologia são realizadas comparações culturais entre os colonos e colonizados que nos fazem entender o processo de colonização. Porém, esse entendimento parte da constituição de um povo que tem história (brancos) e daqueles que, na perspectiva dos europeus, a não possuem (índios e afrodescendentes). Portanto, a lógica da colonialidade do saber vai além da dimensão econômica e religiosa. Ela perpassa pela violência cultural por intermédio do domínio linguístico e do conhecimento, na tentativa de definir o poder e suas formas de saber tendo como ponto de partida e chegada o europeu.

Nesse sentido, as definições de colonialidade mencionadas ganham um maior significado a partir do conceito da colonialidade do ser, e na descrição de Fanon (1961) há pouco referida, fica fácil compreender o colonialismo como um processo de produção da não existência do outro. Walsh (2006) esclarece que essa negação da história dos indígenas e africanos implica na impossibilidade de sua liberdade, bem como de sua consciência ontológica e epistemológica.

A seguir debruçar-nos-emos sobre os reflexos que a colonialidade construiu ao longo dos anos na sociedade brasileira. Tentaremos desvelar as consequências que a imposição, por meio da construção de uma razão que interpreta o mundo e as suas relações tendo como referência de poder o eurocentrismo, trouxe para a população afrodescendente. Embora tenham ocorrido importantes avanços no combate ao racismo, veremos que ainda convivemos com inúmeras ações, muitas vezes veladas e naturalizadas, que colocam o indivíduo afrodescendente em uma posição marginalizada, excluída e subalternizada.

### **1.9. O racismo contra os afrodescendentes como critério de exclusão social no Brasil**

Como vimos, o racismo torna-se amplamente difundido no período colonial, como base fundamental para sua sustentação. Jaccoud (2008) nos explica que na época não havia uma orientação racista sistematizada ou um projeto nacional alicerçado na superioridade racial. Esse projeto era pautado em três dimensões: igreja, economia e propriedade, que, dessa forma, amparavam suas ações na construção de um conjunto de atributos negativos sobre a imagem dos afrodescendentes que justificava a violência, o domínio e, conseqüentemente, a hierarquia social.

Nem mesmo após o fim do período escravocrata o negro ficou liberto dos estigmas racistas. Era reconhecido como um sujeito bronco, vagabundo, malandro e perigoso à moralidade pública, ficando à margem do processo de produção social e política, sendo vítima das autoridades e de antigos proprietários em busca de revanchismo (CHIAVENATO, 2012).

É inegável que houve uma alteração no cenário. Porém, as relações sociais permaneceram as mesmas. As relações de poder ainda entendiam que, para uma raça inferior, justificavam-se as humilhações e discriminações, tendo o Estado como principal garantidor dessa ideologia, tal como explica Costa (1996, p.84):

[...] o Estado apropria-se da História, controla e manipula o entendimento do processo histórico, confunde a noção de temporalidade e impinge o esquecimento. Garante, assim, a continuidade do mesmo sistema sob nova e atual roupagem: sem escravos e, logo depois, sem rei. Para dominar, há que se tornar senhor da memória e do esquecimento.

Evidentemente que sem o aparato do Estado surgiriam na sociedade indivíduos que tentariam fazer algumas reflexões sobre a questão racial no Brasil. A divulgação de teses que deram continuidade ao preconceito e à discriminação racial foi conhecida como “racismo científico”, aceito entre os anos de 1880 a 1920. Segundo Nunes (2006), um dos expoentes dessa ideologia foi o médico baiano Raimundo Nina Rodriguês, que defendia a criação de dois códigos penais, um para os brancos e outro para os negros, alegando que as diferenças raciais levariam a diferenças comportamentais e morais, sendo impossível fazer uma única exigência para ambas as raças. Ainda em outro discurso, afirma que: “De facto, não é a inferioridade social dos negros que está em discussão. Ninguém se lembrou ainda de contestá-la. E tanto importaria contestar a própria evidência” (RODRIGUÊS, 1935, p.388).

A partir desse contexto percebe-se que a questão do racismo não se entende mais por ideias religiosas, econômicas ou culturais, mas se legitima por uma desigualdade estritamente

natural, que fatalmente teria implicações nos espaços políticos e sociais e em uma participação muito restringida dos negros na sociedade e nos espaços de intervenção política, cultural e social. (JACCOUD, 2008).

No entanto, devido aos ideais republicanos, que, entre outras coisas, anunciavam a igualdade e cidadania como prerrogativas para a sociedade brasileira, tornou-se inviável o desenvolvimento nacional sem compreender a característica multirracial que formava a população. Uma das saídas encontradas a fim de manter a dominância branca, já que entendiam que somente essa raça seria capaz de levar o país ao desenvolvimento, deu-se por meio da tese do branqueamento, mediante a miscigenação seria possível alcançar a predominância da raça branca, ao mesmo tempo em que, paulatinamente, isso contribuiria para a extinção dos afrodescendentes. Em outras palavras, é possível dizer que essa dicotomia entre brancos e afrodescendentes contribuiu para o aparecimento de uma escala étnica, ou seja, aqueles que têm características mais próximas ao branco tendem a ser mais valorizados, enquanto os outros, próximos às características afrodescendentes, são desvalorizados e excluídos.

Munanga (2008, p.103) retrata que o discurso elitista, no início do século XX, desenvolvia uma modelo “racista universalista”:

Esse modelo supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença, e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural. A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria, entre outras consequências, a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio.

Por isso, a mestiçagem como etapa transitória no processo de branqueamento constitui peça central da ideologia racial brasileira, embora reconheçamos que todos os intercursos sexuais entre brancos e negros não foram sugeridos por essa ideologia.

A política de imigração europeia – sob a justificativa de serem mais habilidosos para o mercado de trabalho, ter uma mentalidade “moderna” e serem brancos – foi uma das tentativas de fortalecer o projeto de branqueamento, pois a vinda desses povos dificultou a inserção dos afrodescendentes na sociedade (AGUIAR, 2008; PETRUCCELLI, 2013).

Após a década de 1930 aparece em nosso país um discurso que visa o esquecimento do racismo. Essa visão divulga uma interpretação benevolente da escravidão, pregando o caráter positivo da mestiçagem e apontando uma convivência harmoniosa entre as diferentes raças, contribuindo para o mito da democracia racial. Aos poucos, as explicações sobre as desigualdades raciais foram mudando, deixando de ser justificadas por características biológicas e passando a ser compreendidas pelo seu caráter cultural e social. Essa ideia

prevalece fortemente impregnada no imaginário da sociedade brasileira até meados do final da década de 1980. Um bom exemplo dessa farsa racial é claramente verificada na fala do ministro das Relações Exteriores da época: “não há discriminação racial no Brasil, não há necessidade de tomar quaisquer medidas esporádicas de natureza legislativa, judicial ou administrativa para assegurar a igualdade de raças no Brasil” (*apud* TELLES, 2003, p.58).

Ferreira e Camargo (2001) alertam que essa aceitação e “tolerância” no convívio entre diferentes raças produziu um ambiente social dramático e perverso, na medida em que as ações preconceituosas continuavam a ocorrer, só que de maneira encoberta. Então, por meio do mito e da invenção de que o racismo não existe, o problema não era enfrentado e se conservava.

Apesar do inquestionável crescimento social e econômico que marcou a história brasileira a partir da década de 1940, foi apenas no final dos anos 1950 que os estudos sobre as relações raciais trouxeram maior aprofundamento no debate entre a associação de raça e posição social e entre raça e classe social (Guimarães, 2004). O estudo de Donald Pierson considerou o Brasil como uma “sociedade multirracial de classes”. A teoria desenvolvida sugere a substituição do conceito de “raça” pelo termo “cor”, desse modo, constrói uma noção de que a pigmentação e as características físicas (vestimentas, forma de falar, textura do cabelo, formato do nariz) são categorias que constituem a pertença social, e não mais a “raça”, já que para o autor não haveria barreiras ao convívio e a mobilidade entre os brasileiros oriundos de diferentes origens étnico-raciais, sendo a única barreira existente a de caráter econômico e cultural.

Embora as investidas de Pierson não tenham trazido grandes avanços no debate racial brasileiro, é possível destacar que foi a partir dessas discussões que Thales de Azevedo e Charles Wegley ressaltam uma tendência de os afrodescendentes e mulatos passarem pelo processo de embranquecimento em função da ascensão social.

Avançando na análise do estudo de Pierson, Antônio Guimarães (1999), em seu texto “Raça e os estudos de relações raciais no Brasil”, levantou cinco “mal-entendidos” que essa pesquisa despertou. O primeiro é que ficou a ideia de que no Brasil não existissem raças, apenas cores, como se a ideia de raça não estivesse associada a “cor”, e, além disso, como se em algum momento esse conceito não pudesse acionar identidades sociais. O segundo foi construindo um consenso em que a aparência física, e não a origem, determinasse a “cor” de alguém, como se houvesse um meio de definir biologicamente as raças, e como se as diversas formas de aparência não fossem convenções socialmente estabelecidas. Terceiro, criou-se a impressão de que não era possível discriminar alguém em função de sua raça ou cor, uma vez

que não haveria critérios de classificação de cor. Quarto, criou-se uma ideia de que os afrodescendentes e mulatos mais claros seriam absorvidos e integrados social e culturalmente pelos brancos. E quinto, formou-se um entendimento de que a ordem hierárquica social seria apenas um vestígio em extinção da ordem escravocrata.

Nos anos da ditadura militar, a “democracia racial” passou a ser algo inquestionável, como um pensamento ideológico do Estado brasileiro. Somente a partir da redemocratização, na década de 1980, é que assistimos a uma nova forma de pensar as desigualdades entre brancos e afrodescendentes. As pesquisas de Nelson do Valle e Silva (1978) e Carlos Hasenbalg (1979) inauguraram esse momento denunciando que a desigualdade racial não poderia ser mais explicada pelas diferenças de renda, classe e nem pela pigmentação da pele. Para justificar suas teses, debruçaram, em uma análise multivariada, sobre os dados da educação, moradia, emprego e renda, retirados dos dados oficiais do governo brasileiro. Demonstraram que é correto considerar nas análises dados de cor existentes em dois grupos (brancos e não brancos), na medida em que não há diferenças substanciais entre o grupo não branco entre si, a ponto que na relação contrária é encontrada uma grande diferença entre os grupos brancos e não brancos. Outra questão levantada pelos pesquisadores é a de que, mesmo se esgotarem as variáveis de renda e classe social, persistirá um resíduo que só poderá ser atrelado à própria cor ou raça do indivíduo.

Nesse cenário, vale destacar a participação do Movimento Negro, que passou a atuar ativamente questionando o enfoque sobre a classe social presente nos movimentos sociais da época. Desse modo, as reivindicações abordam de maneira mais crítica a atuação do Estado, da esquerda brasileira<sup>12</sup> e dos movimentos sociais sobre a neutralidade e omissão em relação à centralidade da raça na formação do Brasil (GOMES, 2011).

Nessa mesma fase surgem discussões sobre justiça social, fortemente motivada pela má distribuição de renda. Guimarães (2002) entende que esse recorrente discurso atua como forma de legitimação da pobreza no Brasil, uma vez que, argumenta-se que a maioria dos pobres são afrodescendentes. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o racismo opera na naturalização da pobreza, a pobreza trabalha na naturalização do racismo (JACOUD, 2008).

Apesar de sua evolução, principalmente após a década de 1980, os estudos sobre a temática racial, de acordo com Jaccoud (*ibidem*), ainda encontram alguns obstáculos: em primeiro lugar, pela dificuldade de identificação das manifestações preconceituosas; em

---

<sup>12</sup> Segundo Gomes (2011), a esquerda brasileira empenhava-se na superação do capitalismo por meio da ruptura da estrutura de classe, para assim instaurar o socialismo. Desse modo, perpetuava a ideia de que a questão racial estava atrelada às relações de classe, desprezando a luta do Movimento Negro.

segundo lugar, como vimos, a discriminação não atua de forma isolada, configura-se como um conjunto de fatores, desde a estagnação econômica nas regiões onde os afrodescendentes estão mais representados, acesso aos serviços de baixa qualidade, piores redes sociais e de trabalho, até a limitação na mobilidade dentro da sociedade.

Tendo em conta os pressupostos da justiça social, é promulgada a Constituição de 1988, que se tornou um importante instrumento a fim de combater as desigualdades sociais, garantindo a universalização do acesso à educação, saúde e direitos previdenciários a toda a população. Além disso, em ações específicas, introduziu a criminalização do racismo, o direito de posse das comunidades quilombolas e a criação da Fundação Cultural Palmares.<sup>13</sup>

Conforme Jacoud (*ibidem*), essas políticas universais foram imprescindíveis para reduzir as diferenças entre afrodescendentes e brancos em relação ao acesso desses serviços. No entanto, o balanço desse tempo nos mostra que o racismo e a discriminação racial continuam agindo no impedimento da igualdade e na manutenção da população afrodescendente nas piores condições dentro da sociedade, por isso se fazia necessária a adoção de outros mecanismos que cumprissem o objetivo de reduzir as desigualdades raciais.

A resistência a um debate racial produziu em nossa sociedade uma séria dificuldade em compreender os preconceitos enraizados, muitas vezes levando o afrodescendente vítima do racismo a achar que tal ação é fruto de uma fantasia sua, ou é levado a acreditar que esse crime justifica-se por deficiências em sua qualidade pessoal. Rodrigues (1995) e Schwarcz (1998) apontam em suas pesquisas que o preconceito e a discriminação são considerados comportamentos atribuídos ao “outro”. Na primeira pesquisa, 89% dos brasileiros disseram que são conscientes do preconceito que a pessoa negra passa na sociedade, porém, apenas 10% admitem ser preconceituosos. O segundo estudo chegou a um resultado curioso: 97% afirmaram não ter preconceito e, ao mesmo tempo, 98% disseram conhecer pessoas com preconceitos raciais.

Nesse momento, julgamos ser importante esclarecer as diferenças entre os conceitos de racismo, preconceito racial e discriminação racial, que diversas vezes são tratados como sinônimos. A diferenciação entre os termos é importante, uma vez que ganhamos clareza na identificação de suas manifestações e, conseqüentemente, na busca de alternativas para o seu combate. Tal como o processo de colonização que superiorizou os brancos em relação aos afrodescendentes, de acordo com Hélio Santos (2001), o racismo configura-se como uma

---

<sup>13</sup> A Fundação Cultural Palmares tem como finalidade promover e preservar a cultura afro-brasileira. Para tanto, formula e implanta políticas públicas que potencializam a participação da população negra na sociedade brasileira.



forma de compreender a superioridade de uma raça em detrimento de outras. Por meio de uma justificativa moral ou intelectual, é atribuída à raça uma condição natural e própria de superioridade. O autor segue explicando que o preconceito racial trabalha na construção de uma ideia que também inferioriza, porém, essa relação ocorre pautada por meio de uma comparação padronizada daquele que julga. E, por fim, a discriminação racial é a própria materialização de atitudes e comportamentos por parte dos racistas e preconceituosos, que visam desqualificar, inferiorizar ou prejudicar uma pessoa ou grupo devido a sua raça ou cor.

Somente a partir do final do século XX aprofundam-se as discussões sobre a temática racial e o combate ao racismo, preconceito e discriminação contra os afrodescendentes. Dois acontecimentos marcaram o final dessa fase: a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, ano da comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, que resultou na formalização de uma proposta entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, denominada “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, na qual, além dos tópicos reivindicatórios, havia ênfase na educação, saúde e trabalho, temas como religião, terra, violência, informação, cultura e comunicação; e a “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, como citamos anteriormente, realizada na África do Sul, em 2001, que tem como ponto fulcral a necessidade de discutir a implantação de medidas positivas a favor das vítimas de racismo e discriminação racial, xenofobia e intolerância, com o intuito de integrar essa população na sociedade.

Entra em cena a visão que assume as desigualdades raciais não como mera decorrência das desigualdades socioeconômicas, mas também como uma questão cultural e política. Portanto, com o intuito de superar as desigualdades raciais e o racismo, foram criadas ações e programas no âmbito da educação e saúde com o foco em combater a discriminação e o preconceito. Entre essas ações destacam-se políticas afirmativas, como reserva de cotas para o acesso a universidades e concursos públicos, ações de implementação da Lei nº 10.639/03, que prevê a inclusão no currículo do ensino básico os estudos sobre a história e cultura afro-Brasileira, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e políticas públicas nos aspectos da prevenção, promoção, tratamento e recuperação de doenças que possuem maior prevalência na população negra, como desnutrição, morte violenta, mortalidade infantil, doenças do trabalho, alcoolismo e toxicomania.

Percebemos que o racismo estrutura-se como prática social no período colonial como critério de divisão do trabalho e de dominação. No entanto, é possível identificar que essa herança criminosa persiste nos dias atuais, impactando a população afrodescendente nas

diversas estruturas que compõem a teia social. Osório (2008, p.66) trata essa questão como “condição inicial”, ou seja, quando se dá o fim da escravidão e os afrodescendentes entram para a competição social, os brancos já estão quilômetros adiante, e para superar essa desvantagem é necessário que cada geração percorra uma distância ainda no combate à desigualdade racial, caso contrário essa condição se perpetuará.

Esse quadro revela a importante contribuição que as ações afirmativas exercem no sentido de eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, garantindo equidade de oportunidades e de tratamento, bem como a compensação dos efeitos discriminatórios e de marginalização que recaem sobre a população afrodescendente no Brasil.

Assim, os debates raciais contemporâneos sugerem a construção de uma africanidade, isto é, a valorização da cultura africana e afrodescendente no reconhecimento dos aspectos culturais, históricos, étnico-linguísticos, políticos, entre outros (ARRUDA, 2009).

Petronilha Silva (2003, p.26) contribui dizendo que esse conceito procura compreender “o modo de viver, de ser, de organizar suas lutas, próprios dos afrodescendentes brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia”. Corroborando com esse entendimento, Gadea (2013) afirma que o termo “africanidade” pressupõe um espaço discursivo e político que visa estruturar um sentimento de pertencimento da população afrodescendente, com vias para uma elaboração de um projeto contraidentidade ou de identidade de resistência, a fim de questionar a suposta superioridade racial fruto da construção moderna eurocêntrica.

Vale destacar que nesse processo de busca pela africanidade não é negado que a construção cultural de uma civilização ocorre por meio de intercâmbio com outras civilizações. Os grupos vão deixando influências, ao mesmo tempo em que também outras são incorporadas. De qualquer modo, a valorização da memória por meio da história configura-se como um importante meio para dar visibilidade a todo o patrimônio histórico material e imaterial de matriz africana, além de oferecer uma oportunidade de reescrever as histórias africanas e afro-brasileiras, a fim de garantir um espaço de prestígio às suas heranças culturais, com possibilidade de produzir uma identidade negra positiva.

Munanga (2012) destaca que a discussão sobre a identidade afrodescendente só faz sentido quando está dentro de um contexto diverso, ou seja, multicultural. Partindo desse pressuposto, a seguir propomos uma discussão a fim de entender o conceito de diversidade cultural e, conseqüentemente, avançamos na definição de identidade para chegarmos à noção da identidade afrodescendente, sempre buscando reconhecer o papel central do discurso na construção dos significados.

### 1.10. Diversidade cultural: caminhando para a valorização da diferença

A palavra “cultura” tem sua origem no latim, do verbo *colere* (cultivar ou instruir) e do substantivo *cultus* (cultivo, instrução). Devido a essas definições, é possível associar esse termo inicialmente ao espaço agrícola, onde o cultivo da terra traz aos homens meios para sua sobrevivência. Outra concepção que a cultura nos oferece ocorre a partir da ideia de educação e instrução, noção muito recorrente no linguajar social e que possibilitou a classificação entre indivíduos cultos e incultos. Obviamente, esse segundo entendimento carrega em seu interior uma nociva conotação discriminatória e preconceituosa, já que não é possível grupos sociais sem cultura ou somente um indivíduo que não tenha cultura.

Ajudando nesse debate, Marconi e Presotto (2006) apontam que existem três bases essenciais que fundamentam esse conceito: as ideias, as abstrações e os comportamentos. Segundo os autores, as ideias são concepções mentais das coisas concretas, as abstrações configuram-se como a habilidade de contemplar as ideias e traduzi-las em sinais ou símbolos, e o comportamento são modos de agir em grupo tendo como referência as ideias e abstrações.

Cuche (1999) e Veiga-Neto (2003) afirma que, no sentido francês, onde esse termo começa a ganhar destaque no século XVIII, a ideia de cultura foi aceita, de um modo geral, como um conjunto de bens – sejam eles materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. – que a humanidade produziu ao longo do tempo. Nessa mesma época, de acordo com os mesmos autores, os alemães passaram a chamar de *Kultur* suas próprias contribuições para o mundo, favorecendo a constituição das diferenças nacionais, já que consideravam seus feitos como sendo superiores aos do resto do mundo. Tanto a noção universalista francesa quanto a particularista alemã sustentam uma visão superficial do conceito de cultura a partir do momento em que empregam o caráter único e elevado de representar todo o patrimônio histórico acumulado.

Dessa forma, podemos considerar que a cultura não tem uma característica inata, pois sua origem se dá a partir da interação humana nos contextos sociais. Embora tenha um caráter possível de ser aprendido e acumulado, o ser humano não se comporta apenas como um receptor de cultura. Na medida em que inventa ou muda, acaba também produzindo cultura (LARAIA, 2009).

Antes de prosseguir com o presente texto, vale destacar, que iremos nos debruçar sobre a dimensão antropológica e linguística do conceito de cultura. Essa opção emerge inicialmente por pertencerem a um conjunto de teorias que formam os chamados Estudos Culturais. Acreditamos também que ambas poderão nos dar elementos suficientes para investigar de maneira crítica os aspectos da construção cultural pautada em uma lógica que

excluí e segrega grupos sociais e indivíduos, e, além disso, essas perspectivas podem favorecer a reflexão de novas práticas que busquem valorizar a diversidade cultural com vistas à inclusão das diferenças sociais.

Nas ciências humanas, o debate sobre cultura não é recente. Além de possibilitar uma reflexão sobre a adaptação do homem ao meio, a disputa pela sua definição tem sido considerada um elemento estratégico para pensar a humanidade em sua diversidade, para além dos aspectos biológicos e como um caminho importante a fim de formular novas concepções acerca da identidade e alteridade tendo em vista a valorização e reconhecimento das diferenças (CUCHE, 1999).

Na dimensão antropológica, o desenvolvimento da temática cultural teve início com a famosa definição de Tylor (1871, p.1) “Cultura ou civilização... é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes, e quaisquer outras capacidades e hábito adquirido pelo homem enquanto membro de uma sociedade”. Em outras palavras, o autor apresenta a proposta de que os termos “civilização” e “cultura” têm o mesmo sentido e valor, assim, em função do período de expansão colonial europeia criou-se uma concepção ocidental acerca de si mesmo e um discurso também ocidental sobre o outro, povos ditos exóticos.

Velho e Viveiros de Castro (1978) acrescentam dizendo que a teoria evolucionista configura-se como a primeira tentativa de uma explicação científica sobre a diversidade humana, entretanto, de acordo com os autores, essa explicação contribuiu para solidificar o ideal de unidade biológica entre os indivíduos, tese essa que justificou a necessidade de expansão colonial por meio da alegação de que o homem branco deveria educar seus “contemporâneos primitivos” para adotarem a cultura ocidental a fim de que seja atingida a verdadeira civilização, como se subissem degraus de uma escala cultural.

Em contraposição ao modelo evolucionista, surge a escola difusionista, na Alemanha, durante a primeira metade dos anos de 1800, que tinha a visão de que a cultura era um mosaico de traços com várias origens e histórias. Nesse sentido, uma de suas principais características em relação a sua constituição era a fragmentação devido às influências, migrações e encontros culturais (FERREIRA, 2012).

Tendo como base a oposição dessas duas primeiras escolas a refletir sobre a cultura, é possível considerarmos que a adoção de uma proposição única e universal de cultura nega qualquer possibilidade de conceber que todas as culturas estão sujeitas a influências externas, tornando-as híbridas. Se utilizarmos como referência a história, esse processo ocorre há muito tempo, desde a civilização greco-romana, os movimentos das Cruzadas, o período de

descobertas de regiões até então desconhecidas, as diásporas, os deslocamentos migratórios, e na contemporaneidade, devido aos meios de comunicação, presenciamos o contato e a mistura entre diferentes culturas.

Bhabha (1996) e Silva (2011) lembram que o processo de hibridização deve sempre se caracterizar pelo encontro simétrico entre duas ou mais culturas. O contexto de ocupação, colonização e imperialismo, resultado da expansão europeia, produz um hibridismo forçado, sendo impossível considerarmos apenas como um fenômeno cultural. É necessário analisar, nesse contexto, toda a opressão e destruição que os colonizadores exerceram sobre os colonizados por meio da exploração dos recursos naturais e culturais.

O fato é que a hibridização cultural possibilitou o desequilíbrio e a ruptura com toda a base linear histórica de ordem e progresso que sustentava a modernidade. Esse movimento, embora tenha sido violento e destruidor, permitiu, ao mesmo tempo, espaços de resistência e de considerar a construção histórica descontínua e com caminhos que apresentam ramificações. Além disso, criaram-se brechas para que pudéssemos olhar o passado a partir das perspectivas daqueles que foram negados e impossibilitados de contar sua história (TAVARES, 2014).

De qualquer modo, os estudos sobre a hibridização cultural têm contribuído para repensar conceitos como identidade, diferença, desigualdade, multiculturalismo e até mesmo o de cultura (CANCLINI, 2008).

A partir dessa nova análise sobre a hibridização, a cultura deixa de assumir uma conotação única e universal atrelada ao acúmulo de conhecimentos, superando o etnocentrismo, ou ao meio de produção que diferencie as classes. Segundo Stuart Hall (1997), cultura passa a ser compreendida como um espaço em que são produzidos diferentes significados. Assim, os diversos grupos sociais que convivem nesse espaço, permeados por relações de poder, disputam a legitimação e imposição de sua forma de ser, estar e pensar na sociedade.

Nesse contexto, Hall (1997) aponta que vivemos um tempo de centralidade da cultura. O autor explica que esse movimento tem dois vieses: o primeiro é seu aspecto substantivo, em que a cultura assume um lugar em todos os elementos da vida social, na estruturação e organização das instituições e sociedade. Pode-se dizer que a revolução cultural que estamos a viver invade a vida cotidiana de todos, obviamente de maneira diferente nas diversas localidades geográficas. No entanto, em todas as realidades a cultura provoca deslocamentos e desorganizações, basta observarmos o declínio do trabalho em indústrias e o aumento dos empregos ligados a serviços, a mudança no tamanho das famílias, assim como na sua

diversificação de arranjos, a diminuição dos casamentos e a elevação do número de separações, o envelhecimento da população e o aumento de uma ética consumista hedonista. Tais transformações também atingem determinados grupos sociais, no caso dos afrodescendentes, que ainda têm menos escolaridade e acesso à educação superior, menos empregos formais e mais informais, média salarial inferior a do branco, menos acesso à saúde e previdência etc.

O segundo aspecto destacado por Stuart Hall é observado por sua característica epistemológica, assim como ocorre na vida social, a cultura configura-se como um modo de compreender e explicar os modelos teóricos do mundo, passando a ser vista não mais como uma variável dependente, mas, sim, como uma palavra-chave na contemporaneidade. Segue dizendo que essa mudança nos rumos científicos, que impactou mais as ciências sociais e humanidades, passou a ser conhecida como virada cultural, que teve início com os estudos sobre a linguagem.

Para compreender a origem dessa transformação, Hennigen e Guareshi (2006) mostram que a linguagem ganha a função de construção e circulação dos significados, para além de passar a ser reconhecida como um fenômeno discursivo e, conseqüentemente, imbricado por relações de poder, já que a transição dos significados é fluida devido aos contextos e às pessoas que se movem nesses contextos.

Essa reformulação nos estudos da linguística busca romper com o caráter fixo e restritivo da linguagem, que até então representava algo real e concreto, fiel a sua intenção, tese defendida por Ferdinand Saussure em meados da década de 1960, quando acreditava que o significado (que é o conceito, socialmente estabelecido) era antecessor ao significante (corresponde ao som mental, caixa acústica). Nessa nova forma de ver a linguagem, Lacan propõe uma ampliação desse esquema dizendo o contrário, ou seja, devido à ação do inconsciente, o significante predomina sobre o significado. Segundo sua alegação, isso ocorre por dois fatores: primeiro porque o significado não é fixo, e também o significante não se restringe a uma caixa acústica (FERREIRA, 2002; VICENZI, 2009). Em uma análise, é possível dizer que o psicanalista defende a teoria de que o inconsciente não se interessa pelo significado, e sim pelo significante, que, por sua vez, tem contato com uma cadeia de significantes que produzem as significações.

As contribuições da virada cultural a partir dos avanços no campo da linguagem favoreceram, na área das ciências humanas e sociais, a criação de um novo terreno de pesquisa: os estudos culturais. Essa abordagem constitui-se com a compreensão de que a cultura se produz na/pela linguagem (BERNADES; GUARESHI, 2004). Também parte do

princípio de que o conceito de cultura e discurso está articulado em relações de poder que circulam por toda a teia social, colaborando na construção do processo de identidade e diferença.

Com esses fundamentos, a teoria dos Estudos Culturais, de acordo com Schwarz (2000), emerge a partir de dois acontecimentos históricos: o primeiro é o desfecho do imperialismo britânico, que provocou a diáspora do colonizados a Inglaterra, causando enormes inquietações na organização social em função da aproximação entre os indivíduos da origem colonial e os britânicos; e o segundo fenômeno levantado pelo autor ocorre pela propagação do capitalismo, que, por meio dos avanços tecnológicos, favoreceu a transmissão de diversos textos culturais,<sup>14</sup> o que possibilitou o enfraquecimento do poder cultural das elites. Além disso, Neira e Nunes (2011) corroboram afirmando o fim das metanarrativas, o entendimento de que a linguagem assume um importante papel social em relação da definição da realidade, e a negação de uma única verdade. Esses também são considerados pontos fulcrais para o nascimento dos Estudos Culturais.

Em linhas gerais, podemos dizer que esses estudos buscam inicialmente investigar qualquer prática cultural tendo como referência sua constituição e suas relações de poder. Com isso, buscam combater o ideal elitista e hegemônico da cultura trazendo uma concepção de que determinados grupos sociais não são dotados de limitações, agressividade, passividade e mau-gosto, pois têm em sua história resistências e inúmeras produções culturais que devem ser respeitadas e valorizadas a fim de construir uma sociedade marcada pela equidade e democracia. Em outras palavras, os Estudos Culturais lutam a favor do reconhecimento da cultura popular e de massa com o propósito de privilegiar grupos sociais em desvantagem no embate pela imposição de seus significados.

As mudanças teóricas no campo da linguagem e cultura atreladas às relações de poder provocaram alterações no processo de construção da identidade/diferença. Avançando nessa análise, relacionando aos conceitos já discutidos, Stuart Hall (1997) aponta que a formação da identidade não se inicia de um centro interior, mas sim pelo trabalho da subjetividade, que está aliado à tensão entre o discurso da cultura e o desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos significados e identificar-se com eles. Nesse sentido, a construção identitária

---

<sup>14</sup> Tomaz Tadeu da Silva (2000) explicita que qualquer conjunto de signos a que é atribuído algum sentido é designado de texto. Derrida (2002), em sua análise, afirma que não há nada fora do texto, desse forma, entende que existem espalhados pela teia social diversos artefatos linguísticos, como um livro didático, um filme, a sala de aula, uma manifestação da cultura como a música, a dança, uma propaganda etc.

ocorre pelos processos culturais pelos quais somos cotidianamente representados. Nessa perspectiva, mais uma vez Hall (1997, p.26) acrescenta dizendo que:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Seguindo em nossa tentativa de compreender a constituição da identidade/diferença, recorreremos a Tomaz Tadeu da Silva (2011) que faz uma abordagem dessa temática clarificando o conceito de identidade. Para o autor, a identidade carrega uma característica independente e positiva daquilo que se é: “sou homem”, “sou brasileiro”, “sou afrodescendente”; em relação à diferença, explica que esta se opõe à identidade, pois define aquilo que o outro é: “ela é mulher”, “ele é europeu”, “ela é branca”. Assim, constata que a identidade e a diferença têm uma estreita relação de dependência, a princípio porque para que uma exista se faz necessária a outra, e também porque para entender a existência de ambas é preciso uma extensa cadeia de negações. Como exemplo, quando fazemos a afirmação “sou brasileiro”, na verdade isso representa uma forma quase interminável de dizermos que “não sou europeu”, “não sou africano”. Da mesma forma acontece com a diferença. Se digo que “ela é branca”, são inúmeras declarações negativas que são enunciadas: “ela não é indígena”, “ela não é negra”. Nessa perspectiva, a diferença configura-se como produto derivado da identidade, o que faz com que a identidade carregue a marca da referência e como o ponto que define a diferença.

Guareschi *et al.* (2002) e Woodward (2011) dizem que a construção da identidade ocorre pela diferença, acontecendo de duas formas: por sistemas simbólicos e por meio de exclusões sociais. Seguem afirmando que nos dois casos essa constituição é estabelecida mediante sistemas de classificação que organizam a sociedade em pelo menos dois grupos nós/eles: homens/mulheres e brancos/afrodescendentes. As autoras ainda elucidam que esse sistema de classificação, além de ordenar a vida social, contribui para a produção dos significados. Continuam explicando que a definição da diferença pressupõe a negação de qualquer similaridade na oposição entre os dois grupos, possibilitando que esse processo seja marcado pela exclusão. Se você é afrodescendente, você não pode ser branco, e vice-versa. No entanto, é importante salientar que essa relação binária sempre tende a valorizar um elemento mais do que o outro, em função do poder imbricado nesse processo.



Nessa visão, o poder assume uma configuração fragmentada e descentralizada, fazendo com que as microrrelações produzam discursos que vinculam o poder e o saber. Desse modo, por meio da subjetividade constituem-se novas formas de sujeito e de experiências. Benevides e Neto (2011) ressaltam que não existe um discurso legítimo que seja opressor ou dominante. Para que seja determinado de uma maneira ou outra, é preciso considerar o contexto micropolítico e as particularidades de cada prática social.

A fim de entender como esse mecanismo funciona, tomemos como referência o período escravocrata e a religião como um processo simbólico. As relações religiosas nessa época foram marcadas pela divisão entre sagrado e profano. Nesse processo, os afrodescendentes vindos da África tinham que abdicar de sua religiosidade e incorporar em suas tradições, por meio da catequização, o catolicismo. A aquisição desse saber os elevava à “verdadeira” condição de humano, deixando para trás a imagem de seres pagãos e possuidores do demônio.

Para compreender o exemplo, quando relacionamos a religião com os sistemas de classificação, podemos afirmar que não existe nenhuma orientação religiosa que genuinamente possa ser considerada sagrada ou profana. Elas ganham uma ou outra definição a partir dos artefatos e ideias que são simbolizados e representados na teia social. No entanto, em função da evidente hierarquização, violência e opressão dos europeus sobre os africanos, no contexto colonial, o poder de ser representado como algo positivo ou sagrado ficou com os rituais católicos. Em contrapartida, qualquer outra religião que não se assemelhasse com tais prerrogativas era reconhecida como profana, sendo necessário ser combatida.

Jacques Derrida (1991) considera que a construção social das representações não se expressa integralmente e, por isso, apresenta o conceito de *Différance*. Esse conceito busca salientar que os significados sempre são incompletos porque o signo não se limita a sua própria identidade sendo permanentemente adiado. Para que ele exista se faz necessária a diferença, que, por sua vez, ocorre por meio da interação entre a linguagem e o discurso. Essa ideia derruba a concepção de que a diferença é pré-existente, quando de fato ela se dá por intermédio de criações linguísticas, resultado das produções sociais e culturais.

De outro modo, Kathryn Woodward (2011) referindo a dimensão simbólica na produção da diferença, que conseqüentemente torna a identidade uma questão relacional, podendo estar associada a questões sociais e materiais. Essa afirmação é capaz de, por exemplo, explicar a limitação que os indivíduos afrodescendentes sofrem no acesso a determinados espaços sociais, como universidades, escolas privadas, empregos formais,

shoppings, clubes etc. Além disso, são privados da aquisição de bens materiais tais como moradia, roupas, carros, entre outros. Perlin (2003, p.47) acrescenta dizendo:

[...]Que a representação compreendida por Woodward oferece possíveis respostas às questões sobre alteridade, a diferença e a identidade e depende da ferramenta de como olhamos a representação. Se isso indica que existem representações culturais que moldam os sujeitos e os constituem de determinadas formas, também evidencia que são múltiplas as representações e que, inclusive, podem se apresentar como práticas e estratégias criadas para regular o outro e para ensiná-lo a controlar-se dentro da cultura, a assumir a igualdade cultural e a descartar posições que não o igualam a seus pares.

A partir desse quadro podemos sustentar a proposta de Candau (2011) em relação à diferença. Segundo a autora, temos que compreender as diferenças como realidades sócio-históricas que ao longo dos anos se manifestam por diversos fatores, como étnico, racial, gênero, orientação sexual, religiosa etc. Dessa forma, não há meios de se pensar na diferença sem levar em consideração todo o processo histórico passado nas relações sociais que produziram determinados grupos como “inferiores”, “os outros” e “os diferentes”.

A identificação, processo em que são produzidas as identidades e diferenças, sempre age de acordo com operações de inclusão e exclusão, no entanto, é por meio da normatização, do que é considerado social e culturalmente correto que estabelecemos quem está dentro ou fora. Sendo assim, é possível dizer que as normas sociais vigentes trabalham na classificação entre aquilo que é aceitável ou não, o que está incluído ou excluído, o que contribui para definir os papéis da identidade (positivo, aquele que está dentro, incluso) e da diferença (negativo, aquele que está fora, excluído). Essa definição compactua com a atual dinâmica da globalização em que vivemos. Por um lado, ela possibilitou a aproximação de diferentes culturas interligando países e pessoas, por outro, no encontro dessas culturas há uma forte tendência à homogeneização, em função das relações de poder imbricadas no convívio social, havendo um forte apelo à normatização de ser e viver que, em suma, se caracteriza como: euroamericano, homem, branco, heterossexual e cristão. Portanto, na luta pela legitimação desses significados e representações, aqueles que pensam o mundo de forma unidimensional são incluídos por pertencerem ao padrão previamente definido, sendo os excluídos todos os que não se enquadram nesse perfil.

Por mais que o debate pela construção de outra racionalidade tenha aumentado nos últimos anos e palavras como “igualdade”, “inclusão” e “diversidade” tenham se tornado palavras-chave em diversas discussões e nos mais variados âmbitos, sejam eles social, político, econômico ou educacional, Cucho (1999) e Silva (2011) alertam para a fixação da diferença, e referem que, em grande parte dos casos, ela tem servido como mecanismo de

naturalização e cristalização das desigualdades que estão em nosso convívio diário, e também como meio de reiterar e legitimar a identidade hegemônica. Skliar (2003, p.39) acrescenta que:

Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice.

Na busca por novas formas de pensar o outro se faz necessário descentralizar essas estruturas que nos atraem para vivermos uma vida monocultural. Segundo Sodré (2007, p.160), um dos caminhos para reverter essa lógica está no reconhecimento da alteridade. Só será possível o reconhecimento das identidades a partir do momento em que nos colocamos no lugar do outro e o reconhecemos na sua dignidade ontológica.

Para compreender melhor o conceito de alteridade, Sílvia Gallo (2008) propõe uma análise filosófica em duas perspectivas: o outro tomado como representação, o que significa que o outro nada mais é do que o mesmo; noutra perspectiva, o outro é tomado enquanto tal, por si mesmo – o que significa pensar o outro como realidade e como diferença.

Nessa tentativa de valorização do outro se faz necessário um olhar para a diversidade e para a construção de um horizonte onde a identidade seja reconhecida sem o estabelecimento de uma diferença que seja sinônimo de exclusão, preconceitos e discriminação, mas sim a partir de uma ideia de enriquecimento cultural, em que seja possível o resgate de outras racionalidades e de outras lógicas próprias dos povos afrodescendentes, historicamente marginalizados. Com a nossa pesquisa pretendemos contribuir para o resgate dessa cultura e desses saberes que caracterizam uma identidade negada.

De acordo com Gomes (2002) e Munanga (2006), o reconhecimento e a valorização da identidade negra passam inicialmente pela percepção de que no Brasil o ser afrodescendente não é uma condição dada *a priori*, e sim tornar-se afrodescendente. Desse modo, a concretização do ser afrodescendentes na construção social e individual realiza-se a partir da corporeidade, ancestralidade, religiosidade, memória inscrita no corpo, na pele, no cabelo, nos gestos, músicas, expressões artísticas, linguagem e na maneira de ver o mundo.

Kabengele Munanga (2012) explicam que a valorização da identidade negra perpassa inicialmente pela história, ou seja, é necessário que reencontremos o verdadeiro fio condutor da história do afrodescendente que o liga à África, sem distorções ou depreciações, dado que o afastamento e a destruição da consciência histórica foram uma das estratégias usadas no período da escravidão e colonização. A consciência histórica promove um sentimento de

coesão e de mais segurança para o povo, além disso, faz com que cada pessoa se esforce em conhecer e viver essa história e, assim passar para as futuras gerações.

Nesse momento é reforçada a importância de novas abordagens no que diz respeito ao ensino da história da África e da história dos afrodescendentes no Brasil. Somente dessa forma poderemos reconstruir a memória de uma história muitas vezes ocultada, silenciada ou mistificada que se encontra na historiografia colonial e no imaginário coletivo.

## **2. TECENDO OS CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Antes de descrevermos os processos metodológicos se faz necessário informar que a pesquisa sobre a inclusão do negro na UNILAB é parte integrante de um amplo projeto denominado “Universidade Popular no Brasil”, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNINOVE (Universidade Nove de Julho), no âmbito do Observatório de Educação (OBEDUC), financiado pela CAPES, cujo objeto é estudar as matrizes institucionais, estrutura e funcionamento de quatro universidades (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB; Universidade da Integração Latino-Americana - UNILA; Escola Nacional Florestan Fernandes; e Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS), criadas a partir 2010, e que propõem um modelo institucional diferente do das universidades denominadas tradicionais ou clássicas. Sendo assim, este estudo constitui um dos produtos do referido projeto.

### **2.1. Tipo de pesquisa e justificativa em função do objeto de pesquisa**

A presente pesquisa, como já foi referido, tem por objetivo analisar a inclusão na educação superior dos grupos afrodescendentes, tendo em consideração os princípios institucionais de inclusão da diversidade cultural e epistemológica e o acesso dos grupos que, historicamente, foram excluídos da possibilidade de acesso à universidade.

Tendo em conta a abordagem do objeto de estudo referido, procurando estudá-lo em extensão e profundidade, adotaremos uma metodologia quali quantitativa. De acordo com Richardson (1989) a pesquisa qualitativa se configura em uma abordagem metodológica que não utiliza um instrumento estatístico para dar resposta ao problema de pesquisa por intermédio da análise de dados e as informações coletadas pelo pesquisador não são expressas em porcentagens, tabelas e gráficos estatísticos. Cassel e Symon (1994, p.127) procuram traduzir as características básicas da pesquisa qualitativa:

- a) um foco na interpretação ao invés de na quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes tem da situação sob estudo;
- b) ênfase na subjetividade ao invés de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes;
- c) flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas que não permite a definição exata e a priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir;
- d) orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento e não num objetivo pré-determinado, como na pesquisa quantitativa;

- e) preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência;
- f) reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado.

Em consonância com tais características, Patton (2002) aponta três aspectos fundamentais para a pesquisa qualitativa: a visão holística que parte do pressuposto de que só é possível a compreensão de um significado na medida em que existe a sensibilidade para as inter-relações que emergem de um contexto; a abordagem indutiva garante a liberdade de que categorias e dimensões apareçam no processo de coleta e de análise dos dados; e, por fim, a investigação naturalística que ocorre quando há a mínima intervenção do pesquisador na realidade a ser observada. Minayo (2001) conclui a tentativa de explicar a pesquisa qualitativa dizendo que esse método trabalha o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, um processo mais profundo das relações sociais que não podem ser reduzidos a operações numéricas.

Já a pesquisa quantitativa, para Richardson (1989), construída a partir da formulação e aplicação de um questionário, permite uma maior amplitude em termos de sujeitos de pesquisa e se caracteriza pela possibilidade de fazer uma análise estatística dos dados coletados, permitindo uma compreensão do objeto de pesquisa a partir de uma maior amplitude dos sujeitos de pesquisa. De outro modo, Fonseca (2002, p.20) esclarece que:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.

Gerhardt e Silveira (2009) avançam explicando que a pesquisa quantitativa se pauta no raciocínio dedutivo, as regras da lógica e as características da experiência humana passíveis de mensuração. Voltamos a Fonseca (2002) quando compara a pesquisa qualitativa e a quantitativa.

Aspecto	Pesquisa Quantitativa	Pesquisa Qualitativa
Enfoque na interpretação do objeto	Menor	Maior
Importância do contexto do objeto pesquisado	Menor	Maior
Proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados	Menor	Maior
Alcance do estudo no tempo	Instantâneo	Intervalo maior
Quantidade de fontes de dados	Uma	Várias
Ponto de vista do pesquisador	Externo à organização	Interno à organização
Quadro teórico e hipóteses	Definidas rigorosamente	Menos estruturadas

**Tabela 1 – Comparação entre pesquisa qualitativa e quantitativa. Fonte: FONSECA, 2002.**

Numa perspectiva de ruptura com a dicotomia entre pesquisas qualitativas e quantitativas, muito própria dos processos ocidentais de construção do conhecimento, pretendemos apresentar uma visão de conhecimento o mais holística possível e não fragmentada. Essa decisão está alinhada à busca pela ruptura da construção do pensamento ocidental em classificar e fragmentar as pesquisas entre qualitativas e quantitativas, que sempre demarcou a subordinação da subjetividade em relação à objetividade, em outras palavras, que definiu qual a forma de conhecimento que deve ser valorizada e em função de que paradigma.

Assim, concordamos com Romão (2015) quando procura, com simplificação e não de forma simplista, ordenar essas correntes em duas racionalidades: a primeira, denominada de “razão estrutural” que considera a oposição entre a objetividade e subjetividade em função da necessidade de encontrar verdades universais e no esforço para um rigor científico se limitam as análises sintático-semânticas ou compreensivas. O outro grupo definido pelo autor é a “razão temporal”, em que a ciência é sempre o resultado de contextos e se constrói de um modo processual. Numa concepção de razão temporal consideramos essencial a união entre a objetividade e subjetividade, não tendo como separá-las, pois, se complementam; são tidas como verdades relacionais ou históricas oriundas de processos de correlações sociais.

## **2.2. Instrumentos metodológicos da pesquisa**

Com o intuito de investigar sobre o caráter popular e alternativo que a UNILAB propõe, assim como suas iniciativas de construção de uma nova racionalidade epistemológica que prevê a inclusão social e étnica/racial. Escolhemos como instrumentos metodológicos a entrevista semiestruturada que, segundo Triviños (1987) e Manzini (1990/1991), se

caracteriza pela elaboração de perguntas principais e complementadas por outras que acontecem no momento da entrevista, em função da participação do pesquisador. Esse instrumento poderá fornecer dados que permitam uma maior descrição, compreensão e explicação do objeto pesquisado. Esse modelo possibilita uma atuação mais livre a fim de oferecer uma maior análise e interpretação do discurso dos entrevistados.

As entrevistas, composta por quatorze perguntas (ANEXO III), ocorreram na UNILAB, campus Redenção, e foram realizadas em março de 2014 e abril de 2015 dado que constituíram a primeira fase de operacionalização do projeto OBEDUC, um estudo sobre as universidades populares, no Brasil. Por fazermos parte desse grupo de pesquisa tivemos que submeter-nos ao cronograma de pesquisa previamente estabelecido pelo grupo de pesquisa. As entrevistas foram previamente agendadas e gravadas com um aparelho Mp3 da marca Sony e transcritas na íntegra. Além disso, todos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (ANEXO I). Ressaltamos que ao término da pesquisa as gravações foram descartadas.

Além desse instrumento, também utilizamos um questionário (ANEXO II) para alcançar maior número de indivíduos que pudessem contribuir para os objetivos da pesquisa e para responder à questão de pesquisa que inicialmente formulamos. De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Do mesmo modo que as entrevistas, também o questionário foi aplicado aos estudantes das três instituições - UNILAB, UNILA e UFFS - em estudo no âmbito do projeto e respeitamos o tempo estabelecido pelo grupo de pesquisa para que os alunos respondessem numa plataforma online ao referido questionário. Durante cerca de um ano (até setembro de 2016) foi possível que os alunos respondessem ao questionário através do link: <https://pt.surveymonkey.com/r/obeducuni9>.

O tipo de questionário utilizado de acordo com o modelo *Likert*, que baseia as respostas em grau de discordância ou concordância onde: 1. Sem opinião; 2. Discordo; 3. Discordo parcialmente; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo. Destacamos que as perguntas 1 e 2, 4 e 5, e, 9 e 10 são contraditórias, uma delas é uma afirmação e a outra negação, assim, quando o estudante responde uma não responde a outra. Ou seja, se responder à nº 1, não responda à nº 2; se responder à nº 4, não responda à nº 5; se responder à nº 9, não responda à nº 10, e vice-versa.



### 2.3. Tipo de amostra

Participaram da pesquisa, na etapa da entrevista, seis professores responsáveis cada um por uma pró-reitoria, das seguintes áreas: Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura; Pró-Reitoria da Graduação; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Pró-Reitoria EAD; Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis; e, Pró-Reitoria de Relações Institucionais. Além desses foram entrevistados cinco professores, seis estudantes e dois coordenadores como representado na tabela:

<b>Professores</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Coordenadores</b>
Docente do curso de Letras	Estudante do curso de Administração Pública	Curso Bacharel em Humanidades
Docente do curso de Letras	Estudante do curso de Ciências da Natureza e Matemática	Curso de Enfermagem
Docente do curso de Letras	Estudante do curso de Bacharel em Humanidade	
Docente do curso de Agronomia	Estudante do curso de Bacharel em Humanidade	
Docente do curso de Bacharel em Humanidade	Estudante do curso de Bacharel em Humanidade	
	Estudante do curso de Bacharel em Humanidade	

**Tabela 2 – Amostra entrevista**

O critério de seleção tanto dos professores quanto dos estudantes baseou-se no interesse e possibilidade de participar da pesquisa. No entanto, como critério para inclusão dos professores foi definido apenas o cumprimento do estágio probatório. Já em relação aos estudantes estipulamos terem cumprido no mínimo o primeiro trimestre do curso em que se matricularam.

O questionário foi respondido por 775 estudantes, sendo que 111 estudantes são da UNILAB. Embora 111 estudantes da UNILAB tenham participado respondendo ao questionário, ressaltamos que algumas questões não foram respondidas por todos. Sobre isso, é possível compreender que uma parte das perguntas sem respostas, ocorre em função da própria dinâmica do questionário onde indicava que, caso o estudante tenha respondido uma questão, ele não responde a subsequente e vice-versa. A partir das respostas obtidas, segue a caracterização dos indivíduos:

<b>Gênero</b>	25 <u>Feminino</u> e 32 <u>Masculino</u>
<b>Idade</b>	<u>Média</u> : 28,5 <u>Mediana</u> : 25 anos <u>Moda</u> : 20 anos e <u>Desvio Padrão</u> : 9,82
<b>País de origem</b>	44 <u>Brasil</u> ; 1 <u>São Tomé e Príncipe</u> ; 7 <u>Guiné Bissau</u> ; 1 <u>Angola</u> ; 3 <u>Cabo Verde</u> e 1 <u>Timor Leste</u>
<b>Curso matriculado</b>	4 da <u>Administração Pública</u> ; 3 de <u>Agronomia</u> ; 2 da <u>Enfermagem</u> ; 5 da <u>Engenharia de Energia</u> ; 5 do <u>Bacharelado em Humanidades</u> ; 1 de <u>Ciências da Natureza e Matemática</u> ; 2 da <u>Licenciatura em História</u> , 5 de <u>Letras</u> ; e 2 da <u>Pós-Graduação</u> .

**Tabela 3 – Amostra questionário**

#### **2.4. Locus da pesquisa e caracterização**

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) nasceu com a perspectiva de uma cooperação solidária do Brasil com os países africanos, participantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Dessa forma o Brasil atende as diretrizes internacionais que fomentam a importância de desenvolver cursos superiores em regiões carentes e ampliar as relações de cooperação com o continente africano.

Assim, em outubro do ano de 2008 foi criada uma comissão para a implantação da UNILAB. Esse grupo teve a missão de levantar temas e problemas que o Brasil e os países participantes da CPLP tinham em comum (Agricultura, Saúde Coletiva, Educação Básica, Gestão Pública, e Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável), a partir desses dados foram desenvolvidas atividades para o planejamento institucional e para a elaboração de toda estrutura acadêmica e curricular.

No dia 20 de julho de 2010, foi sancionada a Lei nº 12.289 instituindo a UNILAB como universidade pública federal. As atividades letivas tiveram início em 25 de maio de 2011, comemorando o Dia da África. Importante destacar que a escolha do primeiro campus na cidade Redenção (CE), além de fazer parte da política de descentralização e interiorização da educação superior, possuiu também uma característica simbólica, pois essa foi a primeira cidade, no Brasil, a abolir a escravidão, em 25 março de 1883.

De acordo com as Diretrizes Básicas da UNILAB (2010), sua missão é:

produzir e disseminar o saber universal de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de

expressão em língua portuguesa – especialmente os africanos, estendendo-se progressivamente a outros países deste continente – por meio da formação de cidadãos com sólido conhecimento técnico, científico e cultural e comprometidos com a necessidade de superação das desigualdades sociais.

Os seus objetivos institucionais são:

promover, por meio de ensino, pesquisa e extensão de alto nível e em diálogo com uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e crítica, a formação técnica, científica e cultural de cidadãos aptos a contribuir para a integração entre Brasil e membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e outros países africanos visando ao desenvolvimento econômico e social.

No estatuto da universidade são destacados onze princípios de atuação: educação superior como bem público; universalização do conhecimento; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a extensão, valorizando a formação interdisciplinar; pluralismo de ideias, de pensamento e promoção da interculturalidade; inovação e valorização do uso de ferramentas tecnológicas; ensino público e gratuito, com qualidade acadêmica e pertinência social; democratização do acesso e das condições de permanência na instituição; respeito à ética e a diversidade, defesa dos direitos humanos, bem como o compromisso com a paz e a preservação do meio ambiente; democratização da gestão – em nível institucional – do ensino, da pesquisa e da extensão, em permanente diálogo com a sociedade; flexibilização curricular, de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos; internacionalização e mobilidade acadêmica e científica, priorizando a cooperação sul-sul.

A pesquisa foi realizada na UNILAB, campus Redenção, no estado do Ceará, cerca de 60 km da capital, Fortaleza, em abril de 2015. Além desse campus, a instituição possui mais dois campi, um campus no próprio estado do Ceará, na cidade de Acarape, 57 km de Fortaleza, e o outro campus é localizado no estado da Bahia, no município de São Francisco do Conde, 67 km da capital baiana.

De acordo com o Regimento Geral UNILAB (2015) o ensino é ministrado nas modalidades de graduação presencial; graduação à distância; pós-graduação (*latu sensu e stricto sensu*) e extensão. Em relação aos cursos de graduação, a oferta da universidade distribui-se por cinco categorias: bacharelados unidisciplinares; bacharelados interdisciplinares; cursos de formação específica, cujo acesso ocorre a partir de bacharelados interdisciplinares de ingresso e seleção interna; licenciatura unidisciplinar; e licenciatura interdisciplinar.

Os currículos são pautados nos princípios e objetivos do projeto pedagógico do curso. As atividades acadêmicas são distribuídas em quatro trimestres, sendo que nos dois trimestres

iniciais há obrigatoriedade de cumprir três disciplinas (Estudo compreensivo sobre a Lusofonia; Introdução à Vida Universitária e Língua Portuguesa) comuns a todos os discentes matriculados na Graduação. No âmbito geral a UNILAB (2010) compreende a formação acadêmica em cinco partes: inserção à vida universitária; formação geral, formação básica; formação profissional específica; e, inserção do mundo do trabalho. Seguindo tais pressupostos, na última etapa, espera-se que o estudante retorne ao seu local de origem e, com o acompanhamento da instituição, aplique os conhecimentos desenvolvidos.

A UNILAB (2010) segue algumas concepções em relação a sua formação acadêmica. Inicialmente, por intermédio do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com caráter humano e social, ou seja, pretende formar estudantes em nível de excelência científica e tecnológica. Possui, também, como objetivo ser uma referência no estudo e na difusão da cultura dos países parceiros. Com isso, procura ser um espaço de reconhecimento das diferenças e de respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, cultural, de gênero e etc. A preocupação com a inclusão social, com qualidade acadêmica, ocorre na medida em que se articula a democratização do acesso e a implementação de alternativas e inovações na formação. O conceito de interdisciplinaridade é importante nesse processo não só na articulação de diferentes saberes, mas também no diálogo entre os diversos campos em uma atitude de colaboração. A relação entre teoria e prática na proposta da UNILAB se dá na constituição do ensino-aprendizagem em que o estudante é o principal ator, por meio dos conhecimentos busca alternativas para a sua transformação da realidade onde está inserido. Por fim, a articulação do ensino-pesquisa-extensão funciona como o alicerce que articula o conhecimento ao exercício da cidadania.

Ao nível da graduação existem oito cursos: Administração Pública, Agronomia, Bacharelado em Humanidades; Ciências da Natureza e Matemática; Enfermagem; Engenharia de Energia; Letras- Língua Portuguesa; Bacharelado em Administração Pública; Matemática Licenciatura e Química Licenciatura. A pós-graduação é constituída por seis cursos de Especialização: Gestão Governamental; História e Cultura Afro-brasileira, Indígena e Africana; Gestão Pública; Gestão Pública Municipal; e Gestão em Saúde e ainda um curso *Stricto Sensu*: Mestrado Acadêmico em Sócio-biodiversidade e Tecnologias Sustentáveis.

Os processos seletivos para ingresso dos estudantes brasileiros ocorrem por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) realizado com a base na nota obtida pelo estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sendo considerado também o acesso por meio da política de cotas étnico-raciais.

Os estudantes estrangeiros, seguem as orientações do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e do Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)<sup>15</sup>. Dessa forma, os candidatos são submetidos a três etapas: na primeira, o candidato preenche um formulário no Sistema de Seleção de Estrangeiros; na segunda etapa, os candidatos devem entregar o histórico escolar do ensino secundário e realizar provas de redação nos próprios países de origem, as avaliações desse processo seletivo acontecem nas Missões Diplomáticas Brasileiras dos países parceiros (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste). Na última fase, os documentos são enviados à UNILAB, através do Ministério de Relações Exteriores, onde será realizada a análise dos documentos e as correções das provas para assim selecionar os indivíduos que ingressaram na instituição. Vale destacar que as Diretrizes Gerais UNILAB (2010) apontam há uma reserva de 50% das vagas para brasileiros e outros 50% para estudantes da CPLP, especialmente os africanos e da região de Macau.

A admissão dos docentes ao quadro permanente ocorre por meio de concurso público, sendo possível, também, a contratação de professores visitantes, a partir de um reconhecimento de sua produção científica, especialmente dos professores oriundos dos países africanos.

Segundo dados do site da universidade<sup>16</sup>, nas duas modalidades de ensino (graduação e pós-graduação) nas formas presencial e a distância a UNILAB possui um total de 3.824 estudantes, sendo: 1.784 do Brasil; 51 da Angola; 76 de Cabo Verde; 433 da Guiné-Bissau; 20 de Moçambique; 63 de São Tomé e Príncipe; e 69 de Timor Leste.

Em relação ao número de servidores, totalizam 519 sendo 309 técnico-administrativo e 210 docentes destes: 193 do Brasil; 1 da Alemanha; 1 da Angola; 3 de Cabo Verde; 1 do Congo; 1 da Costa Rica; 1 de Cuba; 4 de Guiné Bissau; 1 da Itália; 2 de Moçambique; 1 do Peru; e 1 de Portugal.

Com o objetivo de assegurar a permanência e o êxito no estudo, assim como evitar a evasão, a UNILAB (2015) disponibiliza uma assistência estudantil que compreende programas de moradia, creche, restaurante universitário, transporte interno, alimentação, material didático, inclusão digital, auxílio permanência, atendimento psicopedagógico e

---

<sup>15</sup> “O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é um programa de cooperação técnica e educacional internacional da República Federativa do Brasil direcionado aos países em vias de desenvolvimento ou países que aqui consideramos pertencer ao que a literatura designa de Sul global por não fazerem parte ainda dos países centrais e dos países do Norte global (Europa Ocidental e América do Norte, nomeadamente).” (BARROS E NOGUEIRA, 2015, P.122).

<sup>16</sup> <http://www.unilab.edu.br/> acessado em 30/06/2016

assistência à saúde e jurídica. Os recursos da assistência estudantil são oriundos do Plano Nacional de Assistência Estudantil.

A universidade ainda conta com o Programa de Bolsas Discentes que, por meio da seleção da própria instituição, oferece aos estudantes a possibilidade de auxiliar os docentes em tarefas acadêmicas inerentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão; auxiliar outros estudantes na realização de atividades práticas e experimentais; e o auxílio administrativo, de acordo com o currículo acadêmico respectivo.

## **2.5. Técnicas de análise de dados**

Tendo em consideração que o objeto de pesquisa que nos ocupa é a inclusão do negro na universidade e que as entrevistas realizadas tiveram como sujeitos agentes institucionais que ocupam cargos acadêmicos e de gestão na própria instituição, decidimos enveredar pela análise de discurso numa perspectiva política, ideológica e social. Neste sentido, os autores que fundamentam essas dimensões foram Michel Pécheux, Norman Fairclough e, no Brasil, E. Orlandi. Interessou-nos, sobretudo, detectar nos discursos dos entrevistados, a sua visão política e ideológica e, ao mesmo tempo, a relação entre o discurso e as práticas transformacionais. Na visão de Fairclough (2008), o discurso é uma expressão linguística utilizada pelos sujeitos em função das situações em que se enquadram. As diferentes situações correspondem tipos de linguagem diferentes. Daí que, por exemplo, o discurso de um professor, comprometido exclusivamente com a sua prática pedagógica, seja diferente do discurso de um gestor que, na maior parte dos casos, tem um discurso político-institucional. Na perspectiva de M. Pécheux (1988), muito influenciado pelos estudos de Althusser sobre a ideologia, o discurso é uma forma material linguística, moldado por relações de poder e ideologias e exerce efeitos construtivos sobre as identidades sociais e as relações sociais.

De acordo com Cárdenas (2015), existe uma distinção entre três conceitos que, em alguns momentos podem parecer sinônimos, no entanto, apresentam diferenças consideráveis: teoria do discurso, estudos do discurso e análise de discurso. A Teoria do Discurso compreende os aspectos conceituais que caracterizam o discurso como prática social; os Estudos do Discurso definem um trabalho de caráter documental ou conceitual. A técnica de análise de discurso abrange um conjunto de procedimentos que visam analisar um corpo de textos e suas práticas discursivas, podendo estas ser verbais (orais e escrita) ou não verbais (imagens ou linguagem corporal).

Orlandi (2003) e Caragnato e Multi (2006) esclarecem que, provavelmente, existem 57 variedades de Análise de Discurso. Michel Pécheux foi um dos fundadores do estudo sobre a

Análise do discurso que começou no âmbito de uma crise francesa em que os estudantes universitários reivindicavam a inflexibilidade do sistema educacional. Alguns intelectuais, como Jacques Lacan, Louis Althusser, Roland Barthes e Claude Lévi-Strauss também aderiram a esse protesto, ao mesmo tempo, em função da crise que era expressada nas ruas, perceberam a emergência de uma crise teórica (MILANEZ e SANTOS, 2009).

A crise que se configurava nessa fase tinha como foco o modelo estruturalista, que representava um paradigma de formatação do mundo cuja linguagem é encarada como um aspecto importante para dar estrutura aos sistemas de significação. Robin (1977) explica que no final da década de 60 passamos por um processo de uma “lingüística da frase” para uma “lingüística do discurso”, ou seja, a preocupação nessa fase ocorria entre o material lingüístico e seu exterior, na análise de um objeto para “além da frase”. De outra forma, Cárdenas (2015) corrobora que a ruptura paradigmática do modelo de sintáticas abstratas e de frases isoladas, abriu espaço para o uso da língua, o texto, a conversação e os atos discursivos como uma forma de aproximação da realidade social.

Dessa forma, a Análise do Discurso procura, em sua concepção, se debruçar sobre a ação transformadora e de intervenção em relação ao formalismo lingüístico vigente na época, e também procurava compreender a produção de sentidos em uma sociedade, tendo o discurso como elemento central na construção da vida social (FERREIRA, 2003 e MILANEZ e SANTOS, 2009). É importante destacar que a Análise do Discurso procura entender que a relação entre linguagem, pensamento e mundo não é direta, mas se estabelece por mediações múltiplas.

A obra “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux, de 1969, inaugura esse novo período da Análise do Discurso. Nesse momento, o discurso passa a ser compreendido como um espaço onde se entrelaçam, se imbricam e se confundem as noções relativas entre língua, história e sujeito, na interação entre três domínios disciplinares: a lingüística, o marxismo e a psicanálise. Em outras palavras, Orlandi (1999, p.20) explica que:

Se a Análise do Discurso é herdeira de três regiões do conhecimento – Psicanálise, Lingüística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Lingüística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como a materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

A constituição dessa lógica dentro do estudo da linguística além de resultar na transição da noção de fala para a de discurso, possibilitou o centramento do sujeito, que até então, no modelo estruturalista, era excluído e normalizado em função de ser suscetível a desestruturar a análise do objeto científico, que como dissemos a pouco, deveria representar uma língua objetivada e padronizada (FERREIRA, 2003).

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, de acordo com Grantham (2003) a posição ocupada pelo sujeito não lhe é acessível, do mesmo modo que a língua é opaca e heterogênea, capaz de deslizes e equívocos, conseqüentemente, faz com que o mundo seja algo incompreensível. Ainda nessa exploração, voltamos a Ferreira (2003) ressaltando o caráter de divisão que o sujeito assume na tentativa de ocupar um lugar a partir das diferentes posições-sujeito que são determinadas em relação às condições da formação discursiva.

De acordo com Orlandi (2004) a formação discursiva é composta pela relação entre o interdiscurso e o intradiscurso. Em linhas gerais, o interdiscurso representa a memória do dizer que foi construída coletivamente, saberes que existem antes mesmo do sujeito; o intradiscurso nada mais é que a materialidade da fala, formulação do texto.

Com esse jogo discursivo Michel Pêcheux adota o conceito elaborado por Althusser de interpelação do sujeito, ou seja, nessa ideia a linguagem se configura como um espaço que contribui para a materialização ideológica, que por sua vez, reproduz e perpetua as relações de produção baseadas na visão dominante. Para Althusser (1992, p.104), “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do sujeito, para aceitar, portanto (livremente), sua submissão”.

Assim, Pêcheux (1988) introduziu o conceito de ilusão do sujeito. De acordo com o autor, a ilusão ocorre de duas maneiras. A primeira é ideológica, da ordem do inconsciente, acontece na medida em que o sujeito se considera dominante no processo discursivo quando na verdade é um servo, apenas reproduz o que já foi dito, retomando o interdiscurso. O sujeito esquece que ao dizer recupera os discursos anteriores, pré-existentes, ou seja, o discurso do outro forma o seu discurso. Orlandi (1999, p.48) explica que a noção de ilusão tem origem da natureza inconsciente:

(...) a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão da transparência da linguagem.

A segunda ilusão funciona pré-conscientemente, é da ordem da enunciação. Essa ilusão ocorre quando o sujeito tem a impressão da realidade do pensamento no momento da



enunciação. Em outras palavras, o sujeito acredita que o seu dizer é tão transparente que só é possível dizer o que dizemos de apenas uma maneira e não de outra, determinando assim a relação direta entre a palavra e a coisa. Dessa forma, enquanto a segunda ilusão está no campo da formulação, no intradiscurso, a primeira ilusão é formada no dizer, da memória, do interdiscurso.

Com base nesses pressupostos, é importante destacar que a interpretação do discurso, em função das experiências, vivências, afetos e posição do analista, se caracteriza como um ato simbólico que procura dar sentido e significação, é apenas um vestígio do possível; sendo assim, jamais representará os significados de maneira absoluta e única, pois também produzirá o seu sentido (CARAGNATO e MULTI, 2006).

A partir dos conceitos discutidos sobre a análise do discurso, podemos considerar que a formação do sujeito não é individual, pois parte do assujeitamento coletivo ocorrendo do nível inconsciente, na medida em que interioriza os conhecimentos construídos na sociedade e, através de uma ilusão de liberdade, se transforma no representante do discurso imposto pela ordem superior estabelecida.

É nesse ponto que Orlandi (1993) traz o conceito sobre “discurso fundador”, que marca o processo de produção dos sentidos. Essa definição fica mais clara quando a autora analisa a produção do discurso colonialista no Brasil, que construiu no imaginário da sociedade uma identidade brasileira fruto do processo de produção de sentidos do colonizador ao colonizado, assim, ao mesmo tempo em que fixou o brasileiro como o “outro” o europeu se colocou no centro do mundo.

Retornamos com Orlandi (1993) quando diz que é por meio da chamada transfiguração que o analista tem a possibilidade de perceber o processo de produção dos sentidos. A transfiguração compreende que é a história que determina os lugares de significação, logo, essas ideias não possuem um lugar fixo. Ela ainda acrescenta que:

O processo de transfiguração baseia-se no posicionamento de que as ideias não têm uma origem, nem um lugar fixo, elas estão em constante jogo de deslocamento, num processo de cópia, simulação e diferença. Esse jogo é determinado pela história. É na história que se vão construindo os lugares de significação, os lugares das ideias. Esses lugares vão se configurando a partir da relação linguagem/pensamento/mundo, calcada no efeito de sentido (ideológico) de referencialidade direta língua/mundo – o efeito da objetividade e da concretude dessa referência. Esse processo todo nada mais é do que a organização dos sentidos. (p.19)

Concluimos lembrando que a presente pesquisa utiliza para analisar as entrevistas a Análise de Discurso, que lança luzes na relação entre a linguagem e o contexto sócio

histórico. Dessa forma, os discursos dos sujeitos apresentados a seguir levam em conta as condições de sua produção, isto é, consideramos o contexto sócio histórico, político e ideológico em que ele está inscrito.

A fim de facilitar a organização das respostas das entrevistas, foi feito um quadro no qual estruturamos a formação discursiva dos sujeitos e suas unidades discursivas a partir da categoria inclusão e das seguintes subcategorias: Inclusão da diversidade cultural e inclusão da diversidade epistemológica.

Os dados do questionário foram organizados e tabulados com a utilização do programa da Microsoft Office Excel, versão 2016. Para a análise estatística utilizamos o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.0. Por meio dos dados coletados e, com o auxílio do programa SPSS, calculamos a média, mediana, moda e desvio padrão das idades dos indivíduos, além de relacionar as variáveis de gênero e país de origem com as respostas obtidas no questionário.

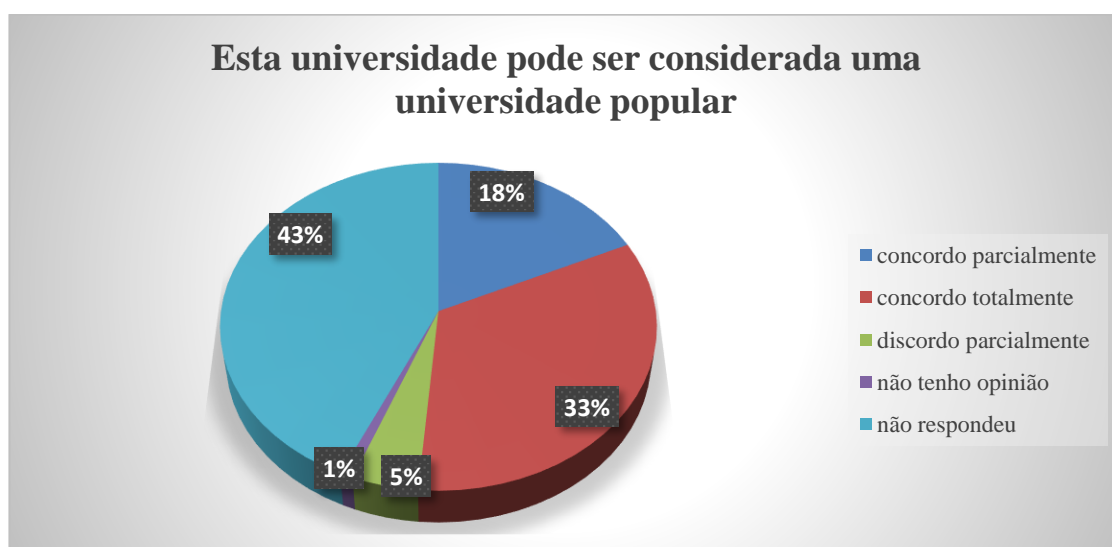
### 3. INTERPRETANDO OS DISCURSOS: NOTAS SOBRE A LINGUAGEM E A ILUSÃO

A partir dos materiais coletados nos documentos da UNILAB, entrevistas e questionários, faremos a triangulação dos dados obtidos. Com base nessas informações, procuramos desvelar as representações dos pró-reitores, coordenadores, professores e estudantes acerca da inclusão dos estudantes afrodescendentes na UNILAB.

Mais uma vez, vale destacar que os discursos aqui contidos estão compreendidos no processo de produção de sentido de cada indivíduo, tendo como pressuposto suas experiências e vivências inseridas em um contexto sócio-histórico e ideológico. Logo, tais relações estão sujeitas a relações de poder que contribuem para a definição de verdades e das práticas que regulam suas ações.

Nossa análise é sobre a formação discursiva e a inclusão da diversidade cultural. Por meio dos dados coletados, podemos encontrar argumentos que favorecem a inclusão da diversidade cultural, e em outros pontos, são levantadas algumas barreiras que dificultam ou impedem a implantação dessa lógica.

O caráter popular foi outro argumento utilizado para caracterizar a proposta da UNILAB como um modelo que inclui a diversidade cultural. Os dados do questionário revelam que 51% dos estudantes concordam totalmente ou parcialmente que a universidade pode ser considerada popular. Dentre os motivos elencados pelos estudantes destacam-se o fato dos grupos menos favorecidos terem acesso e frequentarem a instituição, a prevalência de estudantes oriundos de escolas públicas, e em função de a UNILAB desenvolver políticas de apoio à permanência dos estudantes menos favorecidos.



**Gráfico 1 – Universidade Popular**

A caracterização dos sujeitos que responderam ao questionário corrobora com os motivos destacados para considerar a UNILAB popular. Cerca de 78% dos estudantes da UNILAB realizaram o ensino médio em escolas públicas, já 11% concluíram em escolas públicas e privadas, enquanto outros 11% terminaram o ensino médio estudando somente em escolas privadas. Outro dado que contribui para esse quadro é a renda familiar: 64% dos estudantes possuem uma renda de até dois salários mínimos; 26%, entre dois e quatro salários mínimos; 8%, entre quatro e dez salários mínimos; e 2% possuem renda acima de vinte salários mínimos.

No discurso dos professores entrevistados também pudemos encontrar uma ideia próxima da obtida pelo questionário. Os docentes pensam que o acesso promovido pela instituição pode ser reconhecido como um aspecto importante da característica popular. Acreditam que apenas por meio da criação da UNILAB é que muitos estudantes têm a oportunidade de estar na educação superior, caso contrário não chegariam à universidade. Destacamos a seguir algumas falas:

Eu acho que, com relação ao público, isso me atrai muito aqui trabalhar em um lugar onde muitos alunos [...] se não fosse o fato de ter a UNILAB, nunca chegaria numa universidade. (S3 – docente do curso de Bacharelado em Humanidades)

Sim, porque inclusive aqui temos moradores da região do maciço de Baturité, que antes não tinha oportunidade de estudar em universidade e hoje estão aqui. Então, por abrigar essa massa. (S4 – docente do curso de Letras)

A partir dos discursos citados, é essencial ressaltar que a perspectiva de uma educação popular universitária vai muito além do acesso à instituição. Gadotti e Stangherlim (2013) contribuem dizendo que, para afirmarmos o caráter popular de uma universidade não basta que ela seja para todos, é preciso que a instituição tenha como princípio uma construção pautada nos interesses de todos, principalmente daqueles que historicamente foram excluídos. Em outras palavras, o modelo popular de educação se caracteriza como alternativa às lógicas neoliberais, mercadológicas e privatistas e, ao mesmo tempo, busca por meio de uma rede de conhecimento se inserir numa sociedade global, privilegiando termos como interculturalidade, autogestão, diálogo, encontro, polifonia etc.

Vale destacar que há na UNILAB uma preocupação, ao menos no campo teórico, em construir um espaço acadêmico que contemple a participação coletiva. Esse indício consta no

art. 88 do Estatuto<sup>17</sup> da UNILAB, onde se afirma que o corpo discente tem garantido um local de interlocução institucional de seus interesses e demandas que deverá:

- I. buscar viabilizar condições adequadas de subsistência material, segundo regulamentações cabíveis;
- II. assegurar aos estudantes condições adequadas de organização e participação política;
- III. promover a integração das diferentes perspectivas culturais presentes no universo discente;
- IV. assegurar meios para a realização de programas culturais e artísticos; V. estimular as atividades esportivas e de lazer;
- VI. estimular as atividades que visem à formação ética do cidadão, com foco na meta de integração internacional.

O diálogo cultural entre estudantes e professores de diferentes países também foi um aspecto referido no discurso em comum de todos os pró-reitores a fim de considerar o modelo da UNILAB propício à inclusão da diversidade cultural. Para elucidar, destacamos a fala do pró-reitor de Relações Institucionais:

Acho que começa pela paisagem humana, você tem de fato estudantes de três continentes diferentes, de sete países diferentes, né? Você tem um quadro docente também, de professores, a gente tem percentualmente um nível de professores estrangeiros superior a outras universidades [...] Então começa por isso, a paisagem humana que é diferenciada, ela leva ao diálogo, ou seja, é impossível você está aqui e não está dialogando.

Não podemos negar que a paisagem humana é um aspecto muito interessante dessa instituição. No primeiro dia em que fomos à UNILAB, o que nos chamou a atenção logo no início foi a diversidade de pessoas concentradas no pátio central, o modo de se vestir, de falar, as músicas e as formas variadas de comunicação, que realmente tornam essa universidade um espaço privilegiado de encontro de diferentes culturas.

No entanto, o discurso apresentado pelo pró-reitor, retomando o conceito de ilusão do sujeito discutido por Pêcheux (1988), sugere um discurso de caráter ideológico a partir da reprodução do discurso institucional que a UNILAB propõe, ou seja, a internacionalização, integração e o diálogo intercultural como pilares para a formação universitária. Ainda que a instituição tenha como pressuposto a promoção de espaços para a integração e o diálogo entre diferentes culturas, não podemos supor que esse contexto, por si só, seja capaz de criar a impossibilidade de não ocorrer o diálogo, assim como afirmou o pró-reitor.

É conveniente perceber que ao mesmo tempo em que o pró-reitor de Relações Institucionais reproduz um discurso, em nossa análise, marcado por uma dimensão ideológica institucional, em outro momento ele adota uma postura contrária, criticando o termo

---

<sup>17</sup> Disponível pelo site: [http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/Estatuto-Unilab\\_aprovado-no-Consuni\\_Nilma-Lino-Gomes.pdf](http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/Estatuto-Unilab_aprovado-no-Consuni_Nilma-Lino-Gomes.pdf) Acesso em 22/11/16.

“integração” presente no próprio nome da instituição. De acordo com suas palavras: “eu não gosto muito dessa palavra integração, porque quando penso em integração sugere que você está integrando, por exemplo, uma outra entidade a sua”. Em sua resposta ainda existe uma crítica ao termo “solidária”, que inclusive consta no art.6 do Estatuto da UNILAB. Assim, continua dizendo que:

Não gosto muito do nome solidária, acho que solidária não prevê uma troca e acho que nós temos uma troca e acho que temos muito o que aprender com os países parceiros, não é só um envio de conhecimento [...] não propondo uma nova colonização. É isso que nós pensamos.

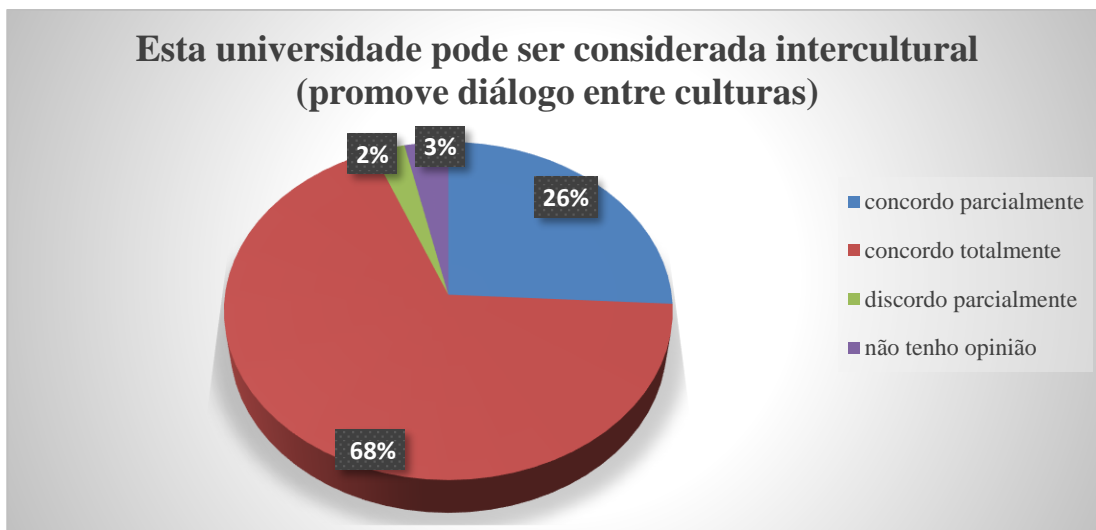
De acordo com Danielle Araújo (2014), o possível processo de internacionalização e integração com relação ao continente africano é atravessado por contradições e conflitos históricos que constroem uma distância que vai muito além da geografia. A autora aponta que essa diferença ocorre de maneira ideológica na medida em que o Brasil, indiscutivelmente, valoriza, em diversas áreas, a cultura norte-americana e a europeia, ao mesmo tempo em que renega a cultura africana. Desse modo, segue dizendo que o grande desafio da proposta do diálogo cultural da UNILAB está na tentativa de romper com a essência da cultura brasileira em rejeitar precocemente outras realidades, especialmente realidades que foram forjadas para serem excluídas e rejeitadas.

Os obstáculos para a efetivação do diálogo cultural materializam-se nos discursos de alguns professores:

Há casos problemáticos que aconteciam mais ou menos no início, muitas das vezes ligados com filas no restaurante universitário. Isso era comum de ver no início, bem no início. Acontecia um certo conflito, e uma visão um pouco separatista [...] Às vezes a gente escuta um discurso “Ah, porque esses estudantes deveriam ser melhores selecionados”, são mais rigorosos com o português, porque a gente não consegue entender etc. Como se isso não fosse pressuposto por uma universidade de integração. (S2 – docente do curso de Letras)

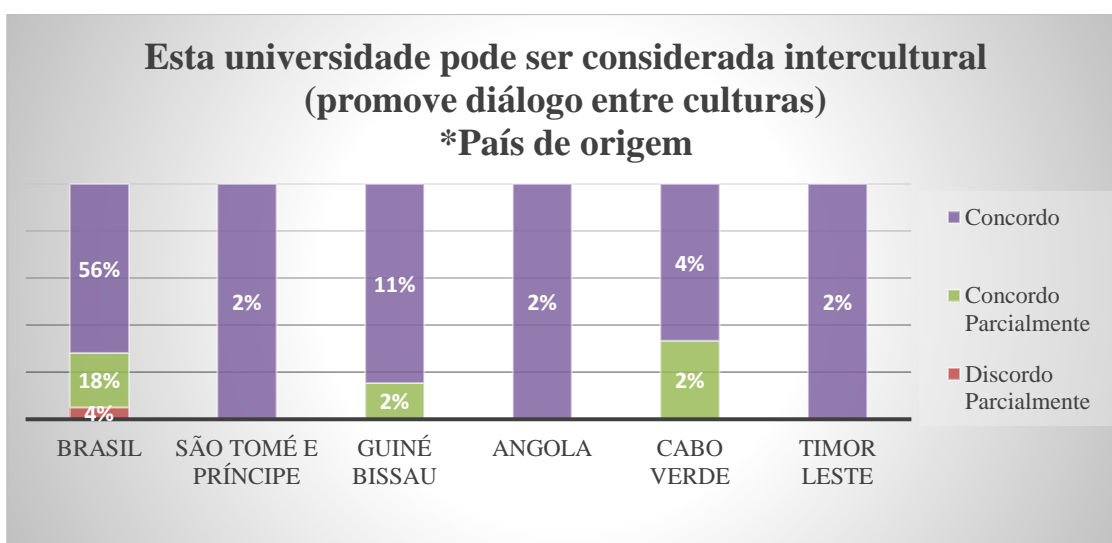
Eu acho que propõe possibilidades. Não é o mesmo ainda do que propor um conjunto de ações coordenadas e sistematizadas para alcançar esse objetivo. Mas de fato há possibilidades por meio de alguns projetos de extensão, ou organizações culturais que vão gerando esses encontros e essa integração. Então as possibilidades acabam acontecendo pelo próprio contexto da universidade. Mas é bem pessoal a opinião. Eu não percebo as ações sistematizadas e direcionadas para isso. (S3 – docente do curso de Bacharelado em Humanidades)

Na perspectiva dos estudantes, é curioso destacar que suas opiniões divergem. Os dados obtidos no questionário apresentam que 68% concordam totalmente e 23% concordam parcialmente que a UNILAB pode ser considerada uma instituição que promove o diálogo cultural.



**Gráfico 2 – Universidade Intercultural**

Esse panorama ainda permanece, mesmo quando cruzamos as respostas dessa questão com a variável país de origem. Ou seja, é possível observar que, independente do país de origem, 96% dos estudantes responderam que concordam ou concordam parcialmente com o fato de considerar que a UNILAB promove o diálogo entre culturas. Segue:



**Gráfico 3 – Relação universidade intercultural e país de origem**

Buscando maiores explicações sobre os motivos do entendimento sobre o diálogo intercultural, 62% dos estudantes atribuem aos espaços a possibilidade de um diálogo entre as diferentes culturas, 67% entendem que a instituição é a grande responsável em possibilitar esses espaços de trocas, quase 50% acreditam que o diálogo cultural ocorre em função da UNILAB promover o multilinguismo e 46% conferem aos professores, em suas aulas, o encontro e o diálogo entre as diferentes culturas.

Partindo de uma análise específica, sobre cada justificativa levantada pelos estudantes, é possível encontrar pontos convergentes e divergentes em relação aos resultados obtidos no questionário. No tocante às possibilidades de espaços e à UNILAB ser a maior responsável pelo diálogo intercultural, é possível ressaltar que a instituição, por meio da pró-reitoria de Extensão, Arte e Cultura (Proex), tem o projeto Quarta Cultural, que promove, entre outras coisas, apresentações da comunidade local e dos estudantes da CPLP, danças, debates políticos e apresentações audiovisual. Além desse projeto, são comemoradas as datas de independência de todos os países pertencentes à CPLP. Nessas datas são realizadas apresentações culturais, conferências, palestras, exposições de artes, degustações de comidas típicas e oficinas.

Por mais que a UNILAB promova tais projetos culturais, retomando o discurso do professor de Letras, não há uma ação coordenada e nem sistematizada nesse sentido. Essa afirmação fica perceptível na fala de uma estudante (S1) do curso de Bacharelado em Humanidades, “Porque se não tiver as quartas-feiras culturais, não vai ter mais nada. E se nas festas de independência um país decidir não fazer nada, não terá nada”. Essa declaração denuncia a dificuldade que a UNILAB apresenta em cumprir sua missão institucional, já que no Estatuto da UNILAB, no capítulo IV, art.72, diz que “Cabe à Universidade assegurar o desenvolvimento dos programas e projetos de extensão e consignar em seu orçamento recursos para esse fim”.

Em referência ao multilinguismo fomentado pela UNILAB para favorecer o diálogo cultural, destacamos que, embora os participantes desse projeto sejam pertencentes à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, a CPLP, os países africanos utilizam também outras línguas para se comunicarem. E, ao contrário dos dados obtidos pelo questionário, pudemos perceber, por alguns relatos e nos dias em que visitamos a UNILAB, que não existe qualquer projeto para inserir no currículo, por exemplo, o tétum, língua utilizada em Timor Leste, ou os tipos de crioulo que são utilizados nos países africanos. Para enfatizar essa questão:

Não acho que a única língua que deveria ser usada na sala de aula seria o português, eu acho que a gente deveria sair disso, nós temos os timorenses, que falam tétum, nós temos os países africanos com as suas inúmeras, que vou chamar de crioulo [...] se fosse me perguntar como nós fazemos isso, há como introduzir nas salas de aulas? Por enquanto, não [...] nossos professores têm habilitação para dar aula em português. (pró-reitor de Relações Institucionais)

Uma das coisas que eu identifiquei que acaba dificultando até mesmo a comunicação entre os brasileiros e africanos é que quando os africanos estão juntos, eles falam na língua-mãe deles, que é o crioulo [...] Para



começar a falar da integração, seria muito interessante não substituir. Mas vamos colocar o inglês junto com o crioulo como uma disciplina optativa. Em dois meses, um estudante brasileiro daqui aprendeu a falar crioulo. (S5 – estudante brasileiro do curso de Bacharelado em Humanidades)

No que diz respeito à participação dos docentes, em sala de aula, para a criação de encontro e diálogo entre as diferentes culturas, constatamos nas entrevistas com os estudantes que essa relação só está no papel, porque, na prática, o diálogo cultural não ocorre, havendo separações na sala de aula, em que em alguns trabalhos em grupos, quando não há a divisão de turmas pelo professor, os estudantes tendem a formar grupos entre os brasileiros e outro grupo entre os africanos. Seguem alguns discursos:

Não encontrei muito como eu pensava, porque aqui guineenses moram com guineenses, moçambicanos moram com moçambicanos, ninguém se mistura, mas graças a Deus estou me misturando com minha amiga que é são-tomense. [...] Se pararmos para ver, o projeto da UNILAB de integração está só no papel mesmo, porque eles não chamam os alunos de diferentes nacionalidades para fazer aquela reunião, ou uma atividade que todos vão ter direito de participar, não nos forçam por isso. Se for para fazer algum trabalho em grupo, cada grupo fica separado, não se misturam. (S2 – estudante africana do curso de Bacharelado em Humanidades)

Mas o que eu vivo hoje, eu não vejo que isso acontece. E eu estou dizendo que a UNILAB é feita pela cooperação dos países, mas eu não sei se os outros países dão alguma coisa ou se dão contribuem com alguma coisa para que a UNILAB e o Brasil possam continuar com o projeto. Mas pelo o que eu sei, o que se diz sobre a cooperação, a cooperação é “eu venho com o meu, e você vem com o seu” [...] como a UNILAB é bem jovem, talvez isso faz com que as pessoas não estejam bem unidas daquela forma, porque na verdade esse distanciamento não se inicia fora. Esse distanciamento se inicia dentro da turma, dentro da sala de aula. Eu vivo esse ambiente de segunda a sexta aqui. Na minha turma, você entra e vê a diferença entre os africanos que só sentam de um lado, e os brasileiros que sentam do outro lado [...] A UNILAB deve fazer isso porque esse é o propósito dela. Na minha turma, por exemplo, o professor diz: “Vamos fazer trabalhos em grupo”, e o professor só constata que tem grupos só com africanos e grupos só com brasileiros. Mas por que isso? Se eu fosse professor eu perguntaria aos alunos. Por que que isso se verifica se estamos na integração? [...] O professor é o único elo de ligação. Isso deve existir. Quando o professor não está, cada um fica no seu lugar [...] Eu não digo que somos nós que distanciamos deles, nem que eles são os que distanciam de nós. Isso é algo em comum. Nós fazemos e eles também. Mas eu acho que deveria ser eles a abrir o coração e deixar nós entrarmos, porque nós viemos na casa deles. É como você receber um hóspede. Tem que mostrar a esse hóspede todo esse espaço e mostrar que ele é bem-vindo aqui. (S3 – estudante africano do curso de Administração Pública)

Muito pouco. Tem um grupinho brasileiro e um africano. Eu vejo assim. Eu falo, mas os grupinhos, quando têm seminários, a maioria das vezes o grupo é só de africanos. É que os professores deixam a gente escolher, aí muito dificilmente acontece a mistura dos dois. [...] Eu acho que existe muito a questão dos grupinhos. Não era para existir mais, mas existe.

Daí eles preferem ficar mais recuados. [...] Metade brasileiro e a outra só africano. [...] Sentava todos de um lado só brasileiros, e do outro só africanos. Aí agora, com o passar do tempo, a gente vai acostumando e vai misturando mais. [...] Mas muitas vezes dá essa divisão entre os brasileiros e africanos. (S6 – estudante brasileira do curso de Ciências da Natureza e Matemática)

É interessante observar que as falas dos estudantes coadunam-se com o resultado encontrado na pesquisa desenvolvida por Heleno (2014), que procurou compreender a política externa do governo Lula (2003-2010) dando ênfase à UNILAB. O autor aponta que a diplomacia brasileira em relação à África apresenta-se por duas faces: uma de caráter cooperativo, por meio de diversos programas de transferência de conhecimento, e a outra dominadora, por intermédio da expansão de sua influência política e da ação devastadora de empresas privadas no continente africano. No caso da UNILAB, por meio de entrevistas a estudantes, professores e um servidor, Maurício Heleno entende que, embora a universidade tenha como objetivo a cooperação com os países parceiros e, fatalmente, o resgate da África por meio de suas heranças históricas e culturais, o que ocorre de fato é uma cooperação de “mão única” (p.123), em que, na verdade, existe apenas a transferência de conhecimento. A ideia de uma troca não existe na medida em que os alunos só aprendem. Em uma das falas dos entrevistados surge o termo “neocolonização”, em função da preponderância e desequilíbrio que assume a UNILAB no seu papel de cooperar.

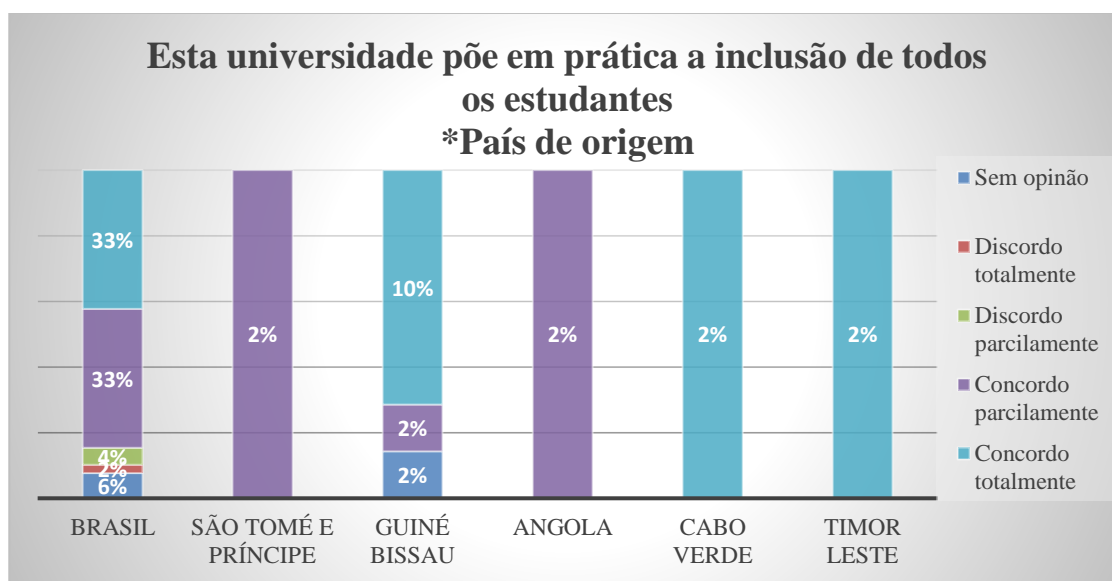
As evidências sobre as questões levantadas até ao momento nos conduzem a aprofundarmos a investigação sobre a inclusão da diversidade cultural. Assim, interrogamos os estudantes se a UNILAB põe em prática a inclusão de todos. De acordo com os resultados do questionário, apresentamos o seguinte gráfico:



**Gráfico 4 – Inclusão dos estudantes**

Os dados obtidos demonstram que 67% concordam total ou parcialmente com a afirmação de que a UNILAB põe em prática a inclusão de todos os estudantes. Entre as razões, 64% concordam total ou parcialmente que todos têm as mesmas oportunidades e os mesmos direitos e deveres independentemente de sua cultura, origem social, étnica ou religiosa; 58% concordam total ou parcialmente que as estruturas físicas e acadêmicas da universidade (espaços físicos, bibliotecas, laboratório, sala de convívio, novas tecnologias, refeitório/cantina) possibilitam a inclusão de todos os estudantes; já 54% concordam total ou parcialmente que a inclusão dos estudantes ocorre em função dos coordenadores e professores tratarem todos sem discriminação; e 66% apontam os apoios institucionais (bolsa de estudo, residência, alimentação etc.) como um fator que possibilita que os estudantes mais pobres tenham acesso a uma educação de qualidade.

Quando relacionamos a questão da inclusão da UNILAB com o país de origem, percebe-se, mais uma vez, que não há qualquer diferenciação, onde 88% concordam total ou parcialmente que a universidade põe em prática a inclusão de todos os estudantes.



**Gráfico 5 – Relação inclusão dos estudantes e país de origem**

Antes de explorar as justificativas citadas pelos estudantes em considerar a UNILAB um espaço para inclusão de todos, julgamos ser importante discutir o termo “inclusão” de uma forma mais abrangente, compreendendo que o processo inclusivo vai além do desenvolvimento de ações por parte da instituição, perpassando também toda a estrutura que o cerca.

Nesse sentido, Souza e Malomalo (2016) afirmam que, para além da criação da UNILAB, o Estado brasileiro não pensou na estrutura do desenvolvimento da região do

Maciço do Baturité<sup>18</sup>, especialmente nas cidades de Redenção e Acarape. Em outras palavras, os autores esclarecem que não há nenhuma política direcionada, em qualquer um dos níveis de governo federal, estadual ou municipal, que tenha como objetivo a expansão regional, territorial e urbana visando garantir as infraestruturas necessárias para os estudantes da UNILAB e moradores dos arredores.

Para os estudantes africanos, a distorção da realidade brasileira acontece na medida em que muitos imaginam o Brasil como um país de ampla possibilidade de progresso, desenvolvimento e oportunidades para todos, tal como muitas vezes é mostrado nas telenovelas da Rede Globo de Televisão e na Rede Record Internacional (Subuhana; Impata, 2016)

Essa relação é perceptível na fala dos estudantes quando apontam a falta de informação fornecida pela embaixada brasileira, no momento em que relatam as inúmeras dificuldades encontradas com a estrutura da cidade de Redenção.

No início, quando eu vi pela primeira vez, eu não tinha noção do que era a UNILAB [...] eu tive uma aula na embaixada brasileira lá em São Tomé, e lá eles explicaram como era a UNILAB, e um pouco das diretrizes [...] Na embaixada, antes de vir para cá, eles ensinaram a gente algumas palavras, pra gente ir se acostumando, como, por exemplo, de como pegar um ônibus, andar na rua e perguntar endereços, coisas simples pra gente poder se virar aqui. (S1 – estudante africana do curso de Bacharelado em Humanidades)

Não recebi informação quanto à localidade da UNILAB. Mas uma coisa é certa, a caixa postal do Brasil é o Rio de Janeiro, São Paulo. E a cidade de Fortaleza, Recife [...] Não mostra o interior. Eu na verdade não tinha informação de que a UNILAB situa em Redenção, que é uma cidade que está dessa forma que está. Que não favorece em certas condições, como saúde. Nós temos aqui uma secretaria que responsabiliza as questões da saúde, mas lá só atende para essas pequenas dores como de cabeça etc., e, além disso, o médico não vem todos os dias, só vem de dois a três dias por semana. Quanto ao problema de moradia, isso se parece uma combinação entre donos e proprietários da casa. Os colegas que vieram primeiro diziam que aqui se encontrava casas a 75 reais, 80 reais. Mas agora as casas estão lá para 700 reais [...] A gente quer que a casa dos estudantes esteja pronta, porque as casas que a gente mora [...] tem pessoas que moram mal. Não tem como, porque o espaço onde nós temos que morar é delimitado pela UNILAB. A UNILAB é que limita isso. No princípio os alunos tinham que estar só aqui, mas como já veio muitos alunos, o campo foi um pouco aumentado. Porque já pensou morar fora do alcance e fora desse território, significa que vai morar muito longe, e morar longe o dinheiro não vai ser suficiente, e o ônibus da UNILAB só liga os dois campus daqui [Redenção] e da Acarape. Acabou. (S3 – estudante africano do curso de Administração Pública)

---

<sup>18</sup> O território do Maciço de Baturité ocupa uma área de 4.820 Km<sup>2</sup> abrangendo treze municípios: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Itapiúna, Guarimiranga, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção.

Os discursos dos estudantes provocam uma reflexão ao considerar que pensar apenas na instituição como um espaço de inclusão da diversidade cultural seria como se fechássemos os olhos para as inúmeras barreiras que os estudantes enfrentam, como vimos, na área da saúde, pela falta de médico e de um atendimento clínico mais específico, ou com relação à moradia, em que a especulação imobiliária na cidade de Redenção fez com que os estudantes tivessem que dividir uma casa, sem a condição adequada, para poder pagar o aluguel.

O retrato dessa realidade também foi encontrado na pesquisa realizada por Souza (2015), que investigou a inclusão dos estudantes africanos na UNILAB. Por meio de entrevistas feitas com cinco estudantes guineenses e sete indivíduos que trabalhavam na Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAAE), a autora assinala a decepção dos estudantes com a falta de segurança, saneamento básico, equipamentos de lazer e moradia da cidade de Redenção.

A deficiência das estruturas da cidade de Redenção também foi um dos tópicos ressaltados pelos pró-reitores. Entretanto, em seus discursos, afirmam que existe uma preocupação por parte da UNILAB em criar projetos de extensão que visem aproximar a comunidade local, tanto no sentido de trazê-los para dentro da instituição como de levar a universidade para fora.

Então acho que é uma missão dupla e a questão da deficiência mesmo dessa região, apesar de próximo a Fortaleza, deficiência em relação a várias questões os pontos mais fracos, por exemplo [...] saúde, administração pública. (Pró-reitor de Relações Institucionais)

Eu acho que aqui, e a gente tem feito este esforço na extensão, a gente está tentando dialogar para dentro da instituição e para fora. Pra fora, a gente tem estreitado o diálogo com o núcleo dirigente do Maciço do Baturité, então é uma organização da sociedade civil, que tem aí também pessoas do governo dialogando e tem a representação dos treze municípios, então todos os pedidos que chegam pra cá, que às vezes não dialogam diretamente com o Maciço, a gente procurar fazer essa programação para não ficar com projetos soltos, isolados. Por exemplo, agora a gente estava com reunião com as artesãs, aqui de Redenção, então a gente está levantando o histórico com elas, que já estão aqui há 23 e 24 anos, tem duas associações só aqui neste pedacinho. Então o que elas precisam além desse artesanato? Precisam de curso de informática, precisam pensar essa comercialização, então a partir daí se pensa as parcerias com SEBRAE. (Pró-reitora de Extensão, Arte e Cultura)

A questão, até os projetos PREAC na área da Saúde, que são projetos de extensões aqui da universidade, então os professores, os coordenadores dos projetos, têm tentando desenvolver as coisas aqui na região, não só no PREAC, mas nos núcleos de pesquisas. (Pró-reitora EAD)

Além da precariedade em relação à estrutura da cidade, os obstáculos para a inclusão real dos estudantes ainda percorrem caminhos mais tortuosos quando tratamos das discriminações raciais que os acometem. Nas entrevistas realizadas, os estudantes relatam casos de discriminação no ônibus, na rua e até no shopping: “No shopping, entram pessoas de pele clara e pessoas de pele escura, o guarda do shopping anda atrás das pessoas de pele escura, olhando desde a hora que entra até a hora que sai” (S1 – estudante africana do curso de Bacharelado em Humanidades).

Mais uma vez, os estudos de Souza (2015) comprovam esse cenário de discriminação racial em Redenção, onde em algumas situações, como no mercado e na praça, os estudantes africanos descrevem que são lançados olhares e até palavras que marcam a diferença da cor escura da pele. Em um episódio ocorrido na cidade de Fortaleza, uma mulher chegou a dizer que os estudantes africanos vinham para o Brasil apenas para trazer doenças.

Quando voltamos a discussão para a outra face da verdadeira inclusão, agora dentro da UNILAB, embora os dados obtidos no questionário – inclusive o relacionado com o país de origem – suscitem algum alento, as questões encontradas nas entrevistas logo tratam de implantar um sentimento apreensivo. Iniciamos essa análise partindo da opinião de 64% que concordam total ou parcialmente que todos os estudantes na UNILAB têm as mesmas oportunidades e os mesmos direitos e deveres, independente de sua cultura, origem social, étnica ou religiosa.

Segundo o discurso do Pró-reitor de Relações Institucionais, a UNILAB ainda não pode considerar como ideal a política de inclusão. Ao mesmo tempo, entende que a instituição está muito à frente de outras. Para afirmar essa questão, cita uma reunião ocorrida em Brasília com pessoas de diversas universidades responsáveis pela internacionalização, onde ouviu diversos discursos xenofóbicos em relação à vinda dos estudantes africanos para o Brasil.

Nessa perspectiva, é possível sugerir que o fato de a política de inclusão, na visão do pró-reitor, ainda não ser ideal esteja, por exemplo, atrelado à fala de uma estudante africana do curso de Bacharelado em Humanidades: “Acho que tem diferença, sim. No meu ponto de vista, os cidadãos nacionais são mais privilegiados” (S1). O que é reforçado pelo discurso de outro estudante africano do curso de Bacharelado em Humanidades: “Com relação à igualdade, uma vez que tem uma diversidade muito grande aqui, eu desconheço essa igualdade” (S4). O relato de um estudante africano do curso de Administração Pública (S3) sobre a possibilidade de troca de curso confere um exemplo na prática de como, em algumas situações, não existem oportunidades iguais para todos:

Muitas vezes, no momento da inscrição, a pessoa se inscreve na primeira opção, curso tal, segunda opção curso tal. E se eu vier a apurar no curso da segunda opção para mim, que não era a minha verdadeira opção? Então eu chego aqui, e todos os alunos vêm com aquela ideia de que aqui a pessoa pode mudar o curso e estudar o curso que desejar. Então chegamos aqui e vimos que é muito difícil o aluno africano mudar de curso. O brasileiro tem mais facilidade. Tem pessoas que estudaram até o sexto trimestre. Eu tenho um colega no sexto trimestre, dois anos quase. A pessoa já nesse nível, agora é que apareceu o edital para mudar o curso. Agora para nós a pessoa se inscreve e muda de curso. Mas ainda não mudamos. Abriu só o edital. Mas havia mudança para os brasileiros muito antes disso. Isso é muito ruim.

Os discursos desses estudantes sugerem que a falta de oportunidades iguais esbarra na dupla discriminação de origem étnico-racial. Como vimos, essas ações podem estar atreladas, de maneira muito sutil, à dinâmica institucional e, como veremos a seguir, às relações entre os próprios estudantes:

Já presenciei. Na minha sala mesmo. A gente estava montando um grupo para um seminário, aí estavam dando os nomes. Daí tinha uma menina que era africana. E aí uma outra menina esperou que ela colocasse o nome em outro grupo para poder colocar o dela. Ela disse: “Não quero africana no meu grupo. (S6 – estudante brasileira do curso de Ciências da Natureza e Matemática)

Percebo que quando você chega em um lugar, e vai sentar e ali tem uma brasileira sentada, ela levanta e vai sentar em outro lugar. (S2 – estudante africana do curso de Bacharelado em Humanidades)

Quando cheguei aqui, percebi que tinha racismo entre os brasileiros, alguns diziam que nós estávamos aqui tirando vaga de brasileiro. (S1 – estudante africana do curso de Bacharelado em Humanidades).

Então há muitos casos de xenofobia. Já houve ano passado, por exemplo, esse mesmo cara da administração colocando no grupo dos estudantes no Facebook coisas assim “Ah, se aqui não está bom, volta para a terra de vocês”. Meu Deus, como uma criatura dessa consegue chegar a um nível superior?. (S5 – estudante brasileiro do curso de Bacharelado em Humanidades)

De acordo com os Pró-reitores de Políticas Afirmativas e Estudantis e de Graduação, a UNILAB também se preocupa em abordar a questão de gênero e, além disso, é a primeira universidade a ter um docente travesti. Seguem as falas:

Em paralelo a isso, nós também estamos em um núcleo de gênero e sexualidades [no plural], porque nós entendemos também que esse é um setor sobre o qual precisamos produzir, precisamos pesquisar, precisamos refletir sobre ele, e dentro desse núcleo nós não trabalhamos exclusivamente com o gênero feminino, nós queremos dar conta de todos os gêneros sociais. À medida que eles surgem, vão ter. Eu acho que a gente ainda nem ‘conhecemos’ todos, não é? E aí nós trabalhamos com a questão do gênero feminino, da homossexualidade, da transexualidade, de travestis, de

hermafrodita, tudo isso nós estudamos no nosso núcleo. (Pró-reitor de Políticas Afirmativas e Estudantis)

Nós somos a primeira universidade federal a ter um docente que é uma travesti, aprovada no concurso, que usa o nome social dele [...] Isso tem sido muito provocador para os alunos e tem sido muito interessante nesse debate, nesse processo. (Pró-reitor de Graduação)

Essa temática foi abordada por um estudante brasileiro do curso de Bacharelado em Humanidades (S5) contando que ocorreram dois casos de estupro contra mulheres envolvendo estudantes africanos e a universidade não tomou nenhuma providência. Ao mesmo tempo, diz que alguns grupos de estudantes mobilizaram-se para criar espaços para debater essas questões, mas que, sem a participação da UNILAB, não obtiveram andamento.

E teve um caso também de uma denúncia de um grupo de meninas do campus dos palmares, onde elas foram comprar o lanche e no caminho do campus até lá fora para comprar lanche passa pela parte de trás do banheiro. Identificaram cerca de sete a dez estudantes de guineenses. E a universidade nunca toma um posicionamento. Ela nunca toma uma atitude.

E foi criado, por exemplo, o grupo “segundas intenções”, que é um grupo de feministas, e já foi feito palestras, rodas de conversa, debates, e o número é sempre o mesmo. As pessoas que estão organizando são um ou dois. A gente faz convite. Nessa questão a inclusão falha, porque a gente não consegue se interagir com o estudante [...] A gente entende, pelo menos eu, o grupo das feministas, a gente entende que é um choque de cultura. Então vamos falar sobre esse choque de cultura para evitar determinada situação. Muitas vezes não aparece, inclusive brasileiros. A gente vai lá, faz o convite, mas as pessoas se negam, e se negam. E a universidade bate palma pra isso [...] é incrível.

Por mais que a UNILAB tenha como propósito a integração internacional com os países da CPLP, as narrativas destacadas demonstram que a identificação étnico-racial, em algumas circunstâncias, transforma-se em um impeditivo para a inclusão dos estudantes, especialmente os provenientes de África. Além disso, pudemos perceber que, embora exista o núcleo de gênero e sexualidades, citado pelo pró-reitor de Políticas Afirmativas e Estudantis, por meio da fala do estudante de bacharelado em Humanidades, não houve qualquer incentivo da UNILAB em promover uma discussão sobre a violência contra a mulher. Assim, é possível considerar que, em certa medida, a instituição termina por reproduzir a manutenção do *status quo*.

A respeito das estruturas físicas da universidade que possibilitam a inclusão dos estudantes, pudemos notar apenas uma questão envolvendo o restaurante universitário, em que a fala da pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação afirma que existe na universidade uma preocupação até com a alimentação dos estudantes. Porém, o relato de uma estudante africana



do curso de Bacharelado em Humanidades (S2) indica que, na maioria das vezes, só são servidas refeições da culinária brasileira: “Até das comidas, fazem comidas africanas uns três meses, mas na maioria do ano é brasileira”. Nesse sentido, é possível perceber que em relação à alimentação oferecida no restaurante universitário não existe muita preocupação em incluir a diversidade gastronômica dos países envolvidos. Essa questão se torna mais um obstáculo que os estudantes africanos enfrentam no processo de inclusão nos espaços físicos da UNILAB.

O tratamento não discriminatório por parte dos coordenadores e professores foi outro argumento utilizado pelos estudantes para considerar a universidade um espaço de inclusão de todos. No entanto, quando analisamos as entrevistas dos coordenadores, professores e estudantes, foi possível constatar algumas diferenças em seus posicionamentos. Os estudantes alegam a existência de um tratamento diferenciado por parte de alguns professores, casos que são vinculados até a racismo. Essas ações são percebidas em relação à diferença na atribuição de notas entre estudantes brasileiros e africanos e na desvalorização de atividades acadêmicas produzidas pelos estudantes africanos.

Nós percebemos isso. A gente percebe isso. Que é racial. Só que a questão racial aqui é um pouco complicado de se expor, mas é uma questão que muita gente não consegue esconder e fala. E tem gente que consegue esconder isso. Tem professores que escondem isso e tratam de forma desigual os alunos. A gente percebe. Só que isso não é tão claro, não é permitido para o professor fazer isso. O professor, como avaliador, é o chefe, é o juiz final. Aqui, se a pessoa não atingir 7, vai para a AF [segunda chance], e lá, se você é brasileiro e eu africano, você tem mais chance de apurar do que eu. (S3 – estudante africano do curso de Administração Pública)

Nas relações acadêmicas, entre alguns professores, não são todos, portanto não vou generalizar, mas alguns professores dão mais atenção, promovem mais alguns alunos do que outros. Dentro da universidade, as vezes eu escuto pelos corredores que alguns professores desvalorizam alguns alunos africanos, ou algum trabalho feito por algum aluno africano, mas em geral, esses desequilíbrios dentro das salas de aula são feitos entre africanos e brasileiros. (S4 – estudante africano do curso de Bacharelado em Humanidades)

E sobre a afinidade, acho que existe mais afinidade entre os professores com os brasileiros do que com os africanos. (S1 – estudante africana do curso de Bacharelado em Humanidades)

Na visão do coordenador do curso de Enfermagem, não existe por parte de professores ou alunos qualquer prática de discriminação. “Eu, particularmente, não vejo nenhum tipo de exclusão dos negros, seja por parte dos professores ou dos alunos. Eu pelo menos não percebo isso nas minhas aulas”.

Para os professores, a relação desigual entre professores e estudantes existe, mas como ocorre de forma implícita, alguns têm certa dificuldade em atribuir a diferença de tratamento a uma questão racial. Seguem as falas:

Sim. Entre alunos, professores, funcionários. Eu não sou capaz ainda de fazer uma leitura muito precisa em cima disso, mas é possível perceber tratamentos diferenciados por alguns professores aos alunos africanos, alunos quando se trata de professores africanos [...] Então, é muito sutil e nem sempre eu consigo fazer essa separação. Mas que de fato existe processos de tratamentos diferenciados ou discriminatórios existe. (S3 – docente do curso de Bacharelado em Humanidades)

Sim, muitas vezes isso acontece. E a gente percebe que a questão da mistura muitas vezes não acontece por conta desse preconceito. Não é um preconceito explícito, mas é implícito [...] Vamos supor que um professor negro está em uma sala de aula, com uma sala mista de negros e brancos. Muitas vezes o professor negro privilegia os professores negros. Isso para mim é preconceito. E ao contrário também. Professor branco privilegiando aluno branco. Isso é preconceito. Acontece isso. (S4 – docente do curso de Letras)

A discriminação racial ficou patente por meio do discurso de um docente (S1) do curso de Letras, onde comenta que a valorização promovida pela UNILAB aos estudantes vindos da África é muito importante, porém, quando essa ação está acompanhada de uma bandeira racial, gera preconceitos.

A UNILAB sempre tenta valorizar a relação dos vindos da África. Eu só não concordo quando existe uma bandeira racial vinculada a isso. Então, trabalhar datas comemorativas valorizando um marco religioso em Guiné, ou o Dia de Independência da Angola, datas que valorizam alguns países e suas características, eu acho interessante. E a UNILAB faz isso, mas também faz a bandeira racial. Tipo, Dia do Orgulho Negro, por exemplo. Pessoalmente para mim é uma data preconceituosa. A própria categorização é preconceituosa. Gera preconceito.

A fala do docente deixa claro o conceito de discurso fundador elaborado por Orlandi (1993) quando, por meio do discurso, busca formar e cristalizar o imaginário dos indivíduos sobre a condição da população afrodescendente no Brasil. Existe uma perspectiva que atribui o aumento do preconceito racial em função da existência de debates sobre o racismo ou por haver datas comemorativas que simbolizem as lutas dos afrodescendentes.

A lógica desse argumento é facilmente questionável na medida em que o racismo foi um conceito produzido na Modernidade para fundamentar a superioridade da raça branca sobre a negra, e a partir dessa construção social, a história da população negra e afrodescendente no Brasil é marcada pela marginalização, exclusão e discriminação. Como vimos, ao longo do tempo essa condição de inferioridade foi reforçada pelas teorias do racismo científico, branqueamento e da democracia racial, e essa racionalidade provocou em

nossa sociedade uma enorme dificuldade em refletir sobre os preconceitos enraizados. Somente a partir do final do século XX, em função da organização do Movimento Negro, começaram a surgir debates mais politizados sobre a condição dos afrodescendentes, no sentido de compensar a exclusão ocorrida no passado. Por meio desse quadro é possível concluir que, ao contrário do discurso do docente entrevistado, o levante da bandeira racial e a categorização da população afrodescendente no Brasil fizeram emergir uma real discussão sobre a punição a atos de discriminação e preconceitos, assim como permitiu a implantação de políticas públicas que têm por objetivo reparar o processo de exclusão social e racial.

Seguindo na tentativa de compreender a justificativa dos estudantes sobre a UNILAB ser um espaço de inclusão de todos, 66% atribuem aos apoios institucionais (bolsa de estudo, residência, alimentação etc.) como fatores que possibilitam que os estudantes mais pobres tenham acesso a uma educação de qualidade. Esse fato é comprovado nas Diretrizes Gerais da UNILAB (2010) pela adoção de diversos programas de incentivo acadêmico, bolsas de estudo e de apoio pedagógico, que têm o objetivo de criar condições de permanência e sucesso nos estudos, a fim de superar os obstáculos da vida acadêmica. Entre os programas citados estão: sistema de tutoria acadêmica; Observatório da Vida Estudantil, que prevê a elaboração de diagnósticos para auxiliar na inserção na instituição e na aprendizagem; a garantia de que todos os estudantes receberão bolsa de residência, restaurantes universitário, serviço de assistência à saúde e acesso à cultura, esporte e lazer; e, por fim, bolsas de estudo de mérito acadêmico pela monitoria, iniciação científica e participação em programas específicos de ensino, pesquisa e extensão.

A fala do pró-reitor de Políticas Afirmativas e Estudantis ratifica a preocupação com a permanência dos estudantes de baixa renda, quando cita que a UNILAB aderiu ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>19</sup> em que 86% dos estudantes da universidade são beneficiados pela assistência estudantil.

Porém, é importante destacar que no período em que ficamos realizando a pesquisa na UNILAB, *campus* Redenção, os estudantes do curso de bacharelado em Humanidades estavam em greve protestando contra o corte dos auxílios que custeiam a permanência na universidade. De acordo com o edital do programa de auxílio, os estudantes poderiam acumular auxílios, mas, em função das limitações orçamentárias, a reitoria adotou a medida

---

<sup>19</sup> O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>

de proibir o acúmulo de auxílios. Os estudantes afirmam que é insuficiente custear a permanência na universidade com apenas um bolsa, reivindicando que o direito adquirido não poderia ser negado.<sup>20</sup>

As entrevistas realizadas com os estudantes também trazem alguns problemas em relação aos programas de incentivo acadêmico e bolsas de estudos, e tais questões dificultam a implementação de uma verdadeira política de inclusão. O primeiro caso relatado foi do estudante brasileiro do curso de Bacharelado em Humanidades (S5), em que conta os obstáculos para conseguir a bolsa:

Depois que eu cheguei aqui, me deparei com uma série de problemas porque eu já vim morando numa casa com mais seis pessoas, mas eu não recebia um centavo sequer. Desde janeiro eu já vinha tentando conseguir o benefício, mas sempre tinha problema no documento x, e acabava perdendo. Até que teve a greve dos técnicos administrativos ano passado em abril. E no mês de abril, que era o mês que já estava tudo certo para eu me inscrever, entrou em greve, e só em maio que eu fui conseguir. Nesse período, eu fiquei estampando camisetas e fiquei vendendo. Com esse dinheiro, eu acabava me sustentando.

Em outro episódio, um estudante africano do curso de Administração Pública (S3) questiona o critério utilizado pelos professores para distribuir as bolsas entre os estudantes. Em seu discurso é possível sugerir que a questão racial pode ser utilizada pelos docentes como um critério para a escolha das bolsas.

Então qual o critério que o professor pegou para nos avaliar para te dar a bolsa e não me dar a bolsa? E tem outras bolsas de jovens talentos. Essa bolsa nenhum africano tem na UNILAB. Não sei bem como ela é, mas nenhum africano tem essa bolsa. E nessa bolsa, quando eu cheguei eu tive a oportunidade de me inscrever numa bolsa dessas, e os colegas me disseram para não fazer isso, que eu iria perder tempo. Mas eu disse que iria, e que talvez seria o primeiro africano a ter essa bolsa. A prova veio quase cinco folhas, cinquenta perguntas. Mas eu fiz a prova. Saí e disse aos colegas que tudo vai depender do resultado. Eu acho que vou apurar. Fiz uma boa prova. Tinha algumas perguntas em inglês e algumas em espanhol. Eu entendo um pouco de espanhol por ouvir músicas e entendo um pouco de inglês. Essa prova não era tão difícil. Éramos três ou quatro africanos que fizemos prova. Todos são brasileiros. E tiveram muitas turmas em que a gente estava fazendo prova, mas na turma aquilo que eu vi, vi brasileiros que abandonaram a prova muito cedo. Mas o resultado saiu, e eu não apurei. Nenhum apurou entre nós. E isso a pessoa desconfia, que deve ter algum trato desigual.

Nesse sentido, Souza (2015) aprofunda a discussão sobre as assistências estudantis afirmando que essas ações devem ser tratadas como uma política que não se limite a apenas pensar nas bolsas de auxílio, é preciso que sejam ampliadas para discutir temas transversais

---

<sup>20</sup> <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/online/estudantes-da-unilab-decidem-manter-ocupacao-da-reitoria-por-mais-24-horas-1.1231242> Acesso em: 05/01/2017

que incluam a garantia de direitos em todas as escalas sociais, em uma busca incansável pela dignidade humana no percurso acadêmico.

Após tentar contemplar alguns dos aspectos referentes à inclusão da diversidade cultural, a seguir abordaremos a inclusão do ponto de vista da diversidade epistemológica. É esperado que as análises desses dois prismas possam nos oferecer elementos importantes a fim de conceber o modo de operacionalização do processo de inclusão dos estudantes negros na UNILAB.

Para tanto, em relação à formação discursiva da inclusão da diversidade epistemológica, os pró-reitores acreditam que um dos grandes diferenciais sobre a proposta da UNILAB está na execução dos currículos. De acordo com a análise dos entrevistados, se tomarmos como paralelo o curso de Agronomia, é possível identificar grandes distâncias. Enquanto o modelo clássico prevê a formação de um quadro profissional qualificado para o agronegócio, o currículo da UNILAB foi estruturado para pensar na agricultura familiar. Segundo o pró-reitor de graduação, “essas disciplinas, o maior diferencial é que elas têm uma interdisciplinaridade muito grande, tem teoria e prática ao mesmo tempo. Numa aula você vê temas da fitotecnia, da irrigação, da genética, da botânica, da biologia, da água”.

Alguns docentes também entendem que um dos grandes diferenciais da UNILAB é o currículo.

Eu acho que a relação do currículo da UNILAB é o grande diferencial, mas também é uma coisa mais desafiadora para a gente porque a relação de disciplinas, trimestres [...] a universidade é muito jovem. Mas a relação curricular, o acesso que os alunos têm com essa gama diversificada, dá um potencial muito grande para a universidade e cursos como Bacharelado em Humanidades que é o curso mais curto que a gente tem de dois anos, quando o cara termina ele já termina com uma formação bem ímpar, bem diversificada. (S2 – docente do curso de Letras)

O currículo da UNILAB é muito bom no que diz respeito a uma nova proposta de integração cultural. E aí atrelado a isso vem uma nova forma de olhar para os conteúdos. (S4 – docente do curso de Letras)

A UNILAB se constitui na universidade com um modelo inovador, um modelo desafiador, um modelo com a formação mais humanística principalmente nos cursos de área técnica, focados principalmente no direcionamento e desenvolvimento daquelas pessoas menos abastardas que têm menos oportunidades. (S5 – docente do curso de Agronomia)

Avançando nessa investigação, examinamos os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Bacharelado em Humanidades (2013) e de Letras (2013). Ressaltamos que a escolha dessas áreas está atrelada à proximidade com o campo educacional.

O curso de Bacharelado em Humanidades tem duração mínima de dois anos e máxima de três anos, e sua criação está pautada nos pressupostos da formação superior proposta por

Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília. Desse modo, constitui-se em uma tentativa de romper com o modelo de educação superior europeia e como o processo de Bolonha, que concentra suas ações em uma formação baseada nas demandas de mercado. De acordo com o Parecer CNE/CES nº 776, de 3 de dezembro de 1997, que orienta as diretrizes dos cursos de graduação, compõem as áreas de formação: Bacharelado em Antropologia, Licenciatura em História, Licenciatura em Sociologia e o curso de Pedagogia.

Os princípios curriculares destacados no Projeto Pedagógico Curricular do curso de Bacharelado em Humanidades (2013) compreendem uma série de atividades e experiências que buscam articular as dimensões humanas, técnica, político-social e ética. Nessa perspectiva, elenca quatro pilares básicos: formação profissional para a cidadania, cujo objetivo é refletir sobre as questões étnico-raciais e o meio ambiente, a fim de garantir o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia intelectual; a interdisciplinaridade é entendida como uma exigência do saber contemporâneo no campo das humanidades por meio da articulação entre a Antropologia, Sociologia, Pedagogia, História, Artes e Política; a indissociabilidade entre a teoria e prática torna-se um elemento importante para a construção do conhecimento desenvolvido de maneira crítica e criativa; e, por fim, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

O curso de Letras tem duração mínima de quatro anos e máximo de seis anos, sua criação está fundamentada na tentativa de promover o ensino de línguas e literatura por meio da formação de profissionais críticos e reflexivos que atuarão na educação básica na região do Maciço de Baturité, visto que é no estado do Ceará que se concentra o maior índice de analfabetismo funcional do país. Além disso, a graduação em Letras, oferecida pela UNILAB, propõe por meio da cooperação com os países da CPLP a releitura da posição real do negro e do índio, o debate sobre o caráter inventivo da língua, a descolonização literária e a valorização das narrativas da realidade de ex-colônias que buscam a reinvenção de suas linguagens para se desamarrar dos sofrimentos vividos no passado.

A proposta curricular descrita no Projeto Pedagógico Curricular do curso de Letras (2013) é organizada a partir de uma flexibilização curricular dividida em horizontal e vertical. A flexibilização horizontal entende o currículo de uma forma mais ampla, em que diferentes atividades acadêmicas, científicas e culturais podem integrar o currículo do curso. A flexibilização vertical compreende as disciplinas organizadas ao longo dos trimestres, permitindo a interação entre as áreas do curso, entre cursos e entre instituições.

Interessante notar que ambos os projetos pedagógicos curriculares adotam uma postura condizente com as Diretrizes Gerais da UNILAB (2010), mostrando que a política de ensino

está alicerçada na interdisciplinaridade, flexibilização curricular, diálogo intercultural e interação teoria e prática. Compreendendo o ensino como prática da liberdade, busca referências na Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire, que parte de uma educação que contextualiza o homem em sua história e realidade social. Além do mais, como descrevemos, existe uma preocupação dos cursos em debaterem amplamente as questões étnico-raciais, tendo em vista a criação de condições para a inclusão dos africanos e afrodescendentes. Essa relação fica clara também no discurso dos docentes e coordenadores.

Eu acho que em todas as disciplinas há uma preocupação muito forte com a abordagem do pensamento africano. Por exemplo, filosofia. Há uma filosofia africana, compacta, uma sociologia, história. A África está muito presente na matriz curricular. (S2 – docente do curso de Letras)

É porque, como a disciplina de leitura e produção de textos. Você trabalha com muitos textos diferenciados, então tem possibilidade dentro de cada aula haver uma discussão de uma temática específica. E eu sempre escolho temáticas voltadas para a nossa realidade. E inclusão é uma das temáticas. A temática mais recorrente é a do preconceito, e a da inclusão, integração. (S4 – docente do curso de Letras)

No caso do bacharelado de Humanidades, eles são conteúdos [as questões étnico-raciais] das disciplinas. Mas creio que é uma particularidade do curso de bacharelado de Humanidades, acho que não pode ser tão estendido aos outros cursos. No nosso caso, é uma questão que colocamos o tempo todo nas disciplinas, o projeto do nosso curso já contém isso, e o conteúdo também contém isso. (coordenador do Curso de Bacharelado em Humanidades)

Nós já abordamos este tema, já trazemos uma palestrante para falar sobre a saúde da mulher negra, mas em algumas disciplinas que é possível tratar sobre este tema, ele é incluído. (coordenador do Curso de Enfermagem)

Outro fator que contribui para a efetivação da política de inclusão dos estudantes na UNILAB é o conjunto de cursos oferecidos de educação a distância a partir do uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Sobre essa temática, destacamos algumas falas de docentes que afirmam utilizar essas estratégias:

Nós temos um núcleo de educação a distância da universidade aberta do Brasil. Nós temos um curso de graduação de administração, temos quatro cursos de especialização em gestão da administração, em gestão da saúde, em gestão governamental, e temos um núcleo de formação onde nós trabalhamos a formação básica e continuada, e a educação a distância vai se ampliando cada dia. Hoje já temos o curso UNIAFRO, para atender aos países da CPLP. Estamos começando a trabalhar educação a distância com o Moçambique, e tem sido um ponto forte a educação a distância na UNILAB. (S5 – docente do curso de Agronomia)

Eu procuro, sim. Por exemplo, semana passada nós tivemos uma aula que não iria acontecer por conta de um servidor que faleceu. Então eu passei a atividade a distância, e os alunos têm uma semana para devolver aquela

atividade. Nós teríamos quatro horas-aula naquela noite. Então eu acredito que para fazer essa atividade eles vão gastar muito mais tempo. Então eu acredito que a atividade a distância é interessante nesse sentido. O aluno tem mais tempo para fazer a atividade, pode fazer uma pesquisa, e é um instrumento diferenciado e que está totalmente relacionado com o modo de vida hoje. (S4 – docente do curso de Letras)

A importância da educação a distância para a inclusão de estudantes foi o objetivo do estudo realizado por Carneiro, Silva e Bizarria (2014), quando analisaram os fatores que afetam a permanência dos estudantes nos cursos de graduação a distância oferecido pela UNILAB. Os resultados mostram que, em função do menor número de possibilidade em avançar nos estudos, os estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas e afrodescendentes têm menores chances de abandonar os estudos quando comparado aos estudantes que concluíram o ensino médio em escolas privadas e da etnia branca.

Corroborando com o aspecto diferencial do currículo da UNILAB, mais uma vez o Pró-reitor de Graduação complementa que, independentemente da formação específica, os estudantes devem ter uma compreensão mínima da sociedade, por isso prevê no processo formativo um núcleo disciplinar de caráter humanista.

A gente criou um núcleo de disciplinas comuns de caráter de formação humanistas, que é formado por disciplinas chamadas Sociedade, História e Cultura nos Espaços Lusófonos, Tópicos Interculturais nos Espaços Lusófonos, Inserção a Vida Universitária, Inserção aos Conhecimentos Científicos, Leitura e Produção de Texto 1, Leitura e Produção de Texto 2. Essas seis disciplinas são obrigatórias em qualquer curso, em Engenharia, Matemática, Filosofia, qualquer curso que for criado, isso aí está colocado. A gente tem a compreensão de que, qualquer profissional que você formar, ele precisa ter uma compreensão mínima de sociedade. E como essa é uma universidade de integração, ele precisa ter uma noção mínima de sociedade e da integração que é proposta. Por isso, que esses cursos são de espaços lusófonos, diálogo, ela é fundamental. Então neste ponto você tem claramente uma gestão que pauta isso. Qualquer curso que você criar aqui vai ter que ter essa formação humanista, vai ter que pensar o que é integração, o que é esse diálogo entre esses diferentes países.

Apesar dos pontos positivos levantados sobre o currículo da UNILAB, é importante destacar que, ao mesmo tempo, o Pró-reitor de Relações Institucionais reconhece que a universidade ainda está muito longe de um modelo curricular ideal, e que um dos destaques desse processo é a constante revisão e rediscussão dos pressupostos que orientam os currículos. Mesmo que nesse percurso haja conflitos de interesses entre brasileiros e africanos em relação aos conteúdos, ele acredita que se não agrada a todos, agrada à maioria.

As orientações de financiamento e de avaliação do CNPQ e da CAPES foram os únicos obstáculos levantados pelos pró-reitores como um fator que influencia o



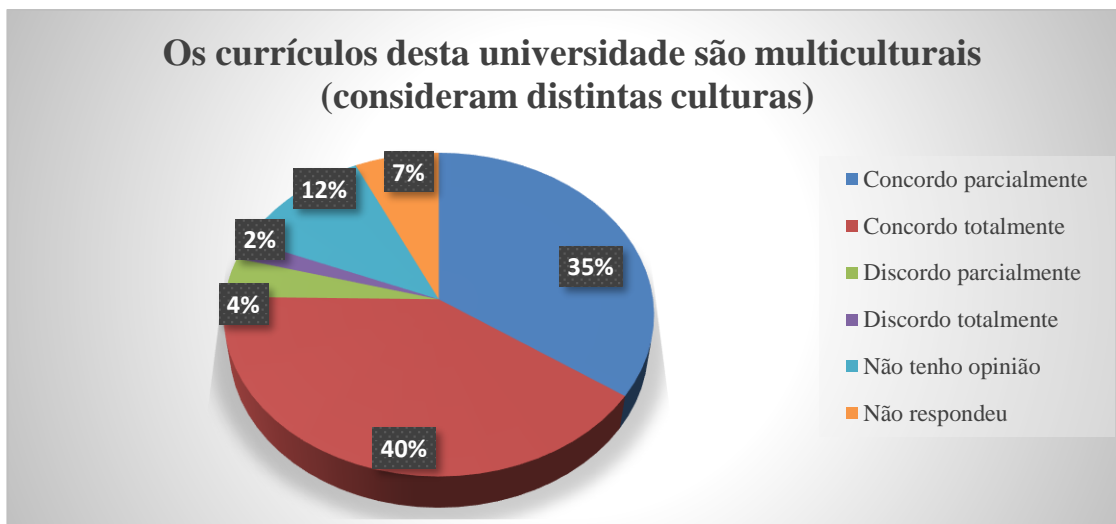
aprisionamento da UNILAB a determinados paradigmas curriculares do modelo clássico de educação superior. Segundo o Pró-reitor de Graduação:

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, nos obrigada 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 acaba reproduzindo a mesma lógica de trabalho que você vai encontrar numa instituição consolidada dentro do modelo clássico [...] 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 as outras.

Mas a nossa avaliação é tradicional, cria um impasse aí. Essa é uma boa questão. Nós temos que ser diferentes, porém a nossa avaliação é feita como em qualquer outra universidade, as cobranças são as mesmas. Por exemplo, nós temos que nos moldar. No caso do mestrado, nós tivemos que nos moldar à ficha da CAPES, que é bastante fechada. Então nós passamos por esse crivo tradicional, feito para tradicionais, então é uma corda bamba, e a gente está se equilibrando. (pró-reitor de Relações Institucionais)

Em sua pesquisa sobre o processo de internacionalização das universidades brasileiras, investigando o caso específico da UNILA e UNILAB, Araújo (2014) alerta que, em função da busca por um novo modelo de educação superior, superando a formação tecnicista, conhecimentos fragmentados e a formação de profissionais pouco engajados com a realidade social, o Ministério da Educação, as agências de fomento e os órgãos reguladores da gestão universitária não podem criar dificuldades aos propósitos específicos que orientam essas universidades.

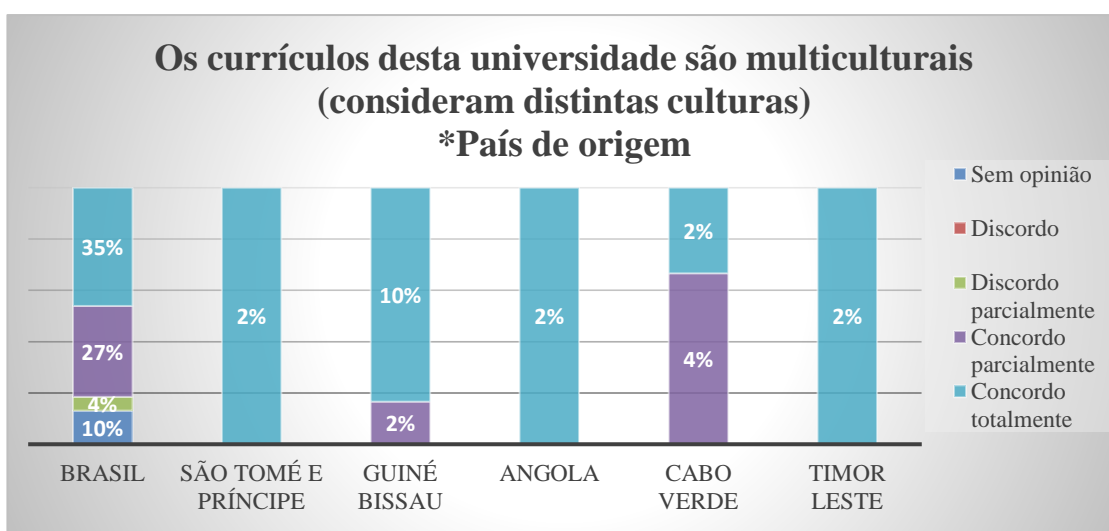
Quando perguntamos aos estudantes sobre a multiculturalidade dos currículos, como é possível analisar no gráfico a seguir, cerca de 75% dos estudantes concordaram parcialmente e totalmente que o currículo da UNILAB é multicultural. Referente aos motivos, destacamos que: 75% acreditam que isso acontece porque a diversidade cultural faz parte do currículo; 58% apontam que a característica multicultural surge na medida em que nenhuma cultura recebe qualquer privilégio em detrimento de outras; 59% concordam que as diversas culturas são contempladas no currículo; e 75% consentem que o currículo da universidade é multicultural porque estabelece o diálogo entre as diferentes culturas.



**Gráfico 6 – Currículo multicultural**

Os resultados obtidos nessa questão reforçam o sentido do currículo multicultural que, segundo Canen e Canen (2005), tem o objetivo de focar na pluralidade cultural lutando pelo direito à voz e à representatividade das identidades culturais, individuais e coletivas nos espaços educacionais. Além disso, o currículo multicultural busca colocar em xeque as construções discursivas sobre as diferenças e o preconceito de modo a construir práticas e discursos que valorizem a pluralidade cultural.

Na tentativa de encontrar eventuais conflitos de interesses na escolha dos conteúdos denunciada pelo pró-reitor de Relações Institucionais, cruzamos os dados obtidos nessa questão com o país de origem dos estudantes que responderam a essa pergunta.



**Gráfico 7 – Relação entre currículo multicultural e o país de origem**

Ao menos nos resultados encontrados verifica-se que não há qualquer discordância entre os estudantes das diferentes nacionalidades em acreditar que os currículos da UNILAB são multiculturais. Do ponto de vista percentual, correspondem a 86% os estudantes que concordam parcial e totalmente que os currículos incluem as diversas culturas.

Nas entrevistas com os estudantes emergiram discursos que convergiram e divergiram com os dados adquiridos pelo questionário. De um lado, surgiram falas corroborando que a universidade contempla as diferentes culturas em seus currículos, e de outro lado, alguns estudantes afirmaram que os docentes não têm a preparação adequada para discutir as questões da cultura africana, ocasionando maior favorecimento à cultura brasileira. Uma parte tece críticas à estrutura organizacional do currículo, referindo que esse modelo não favorece o melhor aprendizado possível.

Sempre tem uma disciplina que aborda a cultura africana. Eu tive uma que falava só sobre a cultura africana, uma que foi de todos os países incluídos, as que fazem parte da UNILAB. Daí a gente vê muito essa questão da integração dos países e da cultura. Conhecer uma cultura e a outra. (S6 – estudante brasileira do curso de Ciências da Natureza e Matemática)

Bom, geralmente é assim, a UNILAB é 50% de cada, então é debatido sobre a cultura brasileira e sobre a cultura africana, mas existe um peso maior na cultura brasileira. (S4 – estudante africano do curso de bacharelado em Humanidades)

Também aqui os conteúdos que os professores trazem, eu lembro no primeiro trimestre, todos os cursos têm uma disciplina que se chama História, ou algo assim. Essa história está um pouco mais inclinada para a África, porque a UNILAB fala da África. Então tem que ter alguma coisa que fale sobre a África, e nessa disciplina havia discussões em que o professor, a informação que ele tinha, não coincidia com aquilo que a gente tinha, que a gente vive lá e que a gente sabe. (S3 – estudante africano do curso de Administração Pública)

Você construir uma universidade da lusofonia afro-brasileira, imagina o quanto de coisas que nós poderíamos estar aprendendo em um semestre, e a gente tem dois meses, tem que perder tempo lendo textos, onde o professor não vai estar explicando, onde a gente não vai ter tempo para conversar com quem está do lado. Porque é tudo em cima da hora. A gente cresce até o ensino médio estudando no sistema semestral. Agora você vê, para uma universidade internacional, e chega aqui é um trimestre onde em dois anos você vai ter que concluir um curso onde você podia levar uma carga acadêmica muito rica. Por exemplo, quem são os autores guineenses e angolanos que a gente conhece? A gente conhece moçambicanos. Mas quem mais? Não tenho tempo. A gente fica totalmente sem tempo. (S5 – estudante brasileiro do curso de Bacharelado em Humanidades)

A partir desse cenário, identificamos que, em uma visão macro, é possível afirmar que os currículos da UNILAB são sensíveis à multiculturalidade que habita seus espaços, porém, quando analisados por meio de um olhar mais focalizado, ficam evidentes as fissuras de um currículo que, embora seja considerado multicultural, em alguns momentos termina por sobrepor uma cultura em relação a outra.

Esse panorama é reforçado quando analisamos as contradições encontradas nos discursos dos docentes. Quando os questionamos sobre a forma como a inclusão da

diversidade epistemológica, étnico-racial e cultural ocorre nas práticas pedagógicas, os professores foram unânimes em apresentar relatos de como essas questões são inseridas em seus processos de ensino. Seguem alguns exemplos:

Na língua inglesa, isso entra de forma central, porque tem o aspecto do discurso negro-americano. Eu gosto de trabalhar com a relação cultura, de música, porque como o africano vem com uma identidade cultural muito maior do que a do brasileiro. E quando eu trouxe o discurso do blues e do jazz, que eu trabalhei na sala, eu falei do aspecto da repressão, do racismo etc. Eu trago isso para a sala de aula mais no aspecto informativo. Em vários momentos tento gerar uma reflexão sobre noção de preconceito, porque o cearense, apesar de não saber, ele tem um discurso muito preconceituoso. E tem aulas planejadas onde, por exemplo, eu pego o discurso do Martin Luther King, numa aula de primeiro trimestre de inglês, é um discurso muito mais rico do que eu posso trabalhar. (S1 – docente do curso de Letras)

Essa é uma questão super-importante. O que eu sempre enfatizo na sala de aula é a questão do respeito pela diversidade, as múltiplas visões de mundo, as diferentes culturas. Quando nós colocamos pessoas de diferentes matrizes culturais num certo espaço, em algum momento vai aparecer um choque ou um conflito. A questão é como lidar com uma situação assim? Nós podemos até discordar um do outro, mas pelo menos dispor a ouvir e compreender. Um ponto fundamental é essa habilidade relativística, porque não existe uma cultura que é espelho e padrão para todos. (S2 – docente do curso de Letras)

Eu acho que tem a ver também com a proposta do bacharelado interdisciplinar ser diferenciado, de focar de fato numa formação humanística. Por exemplo, a questão da interdisciplinaridade, a nova perspectiva epistemológica, mais voltada para a realidade dos países do sul. E isso é institucionalizado e legitima muito o nosso trabalho, que é o de quem acredita nessas coisas. (S3 – docente do curso de Bacharelado em Humanidades)

No entanto, na pergunta seguinte, quando questionamos os sujeitos sobre os obstáculos que enfrentam para efetivar essa lógica diferenciada nas salas de aulas, os docentes apontaram que a principal dificuldade é a própria formação tradicional dos professores. É interessante notar que seus discursos estão em 3ª pessoa, entendendo que essas barreiras, de um currículo alternativo, são apenas dos outros, e não de todos.

Mas eu acho que o grande problema é que as pessoas que trabalham essa nova universidade com essas novas perspectivas são pessoas que não foram formadas nisso. Então, eu atribuo a dificuldade de realização do projeto a um vício da formação de quem foi formado num modelo mais tradicional, e que tenta agora realizar um trabalho na prática um modelo mais popular. Eu vejo muitos professores com dificuldades. (S3 – docente do curso de Bacharelado em Humanidades)

A formação dos professores que vêm pra UNILAB, apesar dos professores sabermos que aqui tem uma proposta diferenciada, eles têm uma formação tecnicista, e eles ao virem para cá, eles propagam essa metodologia tecnicista que fez parte da formação deles. Então, ao invés de eles tentarem

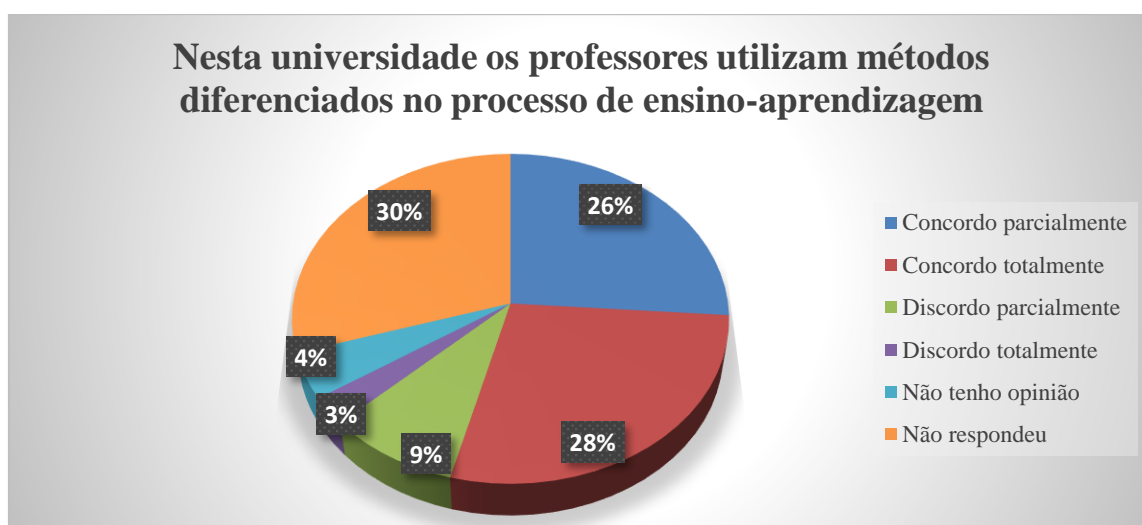
uma nova postura, eles simplesmente repetem a postura que eles já tiveram contato. Então isso prejudica muito essa proposta. (S4 – docente do curso de Letras)

A formação tradicional dos professores também foi um ponto relatado pelos coordenadores e pró-reitores, pois acreditam que a formação no modelo clássico de educação superior não oferece os pressupostos necessários para a prática pedagógica alternativa que a UNILAB propõe. Ao mesmo tempo, destacam que muitos passam por um processo de adaptação e acabam encontrando, por meio da prática, uma forma mais próxima da ideal.

Nós ainda nos deparamos muito com professores que tiveram a formação tradicional, que trazem uma linha de formação e que tentam adaptar para o modelo da UNILAB. Nós vemos que algumas coisas não dão certo mais, como forma de avaliação, forma de interação com o aluno, e algumas coisas nós tentamos adaptar, mas é bem complicado. (coordenador do curso de Enfermagem)

Para investigar essa questão, perguntamos aos discentes se os professores utilizam métodos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem. Como é possível conferir no gráfico a seguir, 54% dos estudantes concordam parcial ou totalmente que os professores utilizam métodos diferenciados em suas aulas.

Em relação aos motivos, destaca-se que 50% acreditam que a utilização de métodos diferenciados ocorre em função das matérias lecionadas; 60% atribuem à inovação pedagógica a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação utilizadas nas aulas; 60% entendem que o uso de métodos diferenciados acontece porque os professores motivam os alunos para a pesquisa; e 62% consideram que o uso de métodos diferenciados se dá por meio do estímulo dos docentes à participação dos estudantes nas aulas.



**Gráfico 8 – Método diferenciado no processo de ensino-aprendizagem**

Já nas entrevistas, os estudantes manifestam opiniões diferentes quanto aos métodos diferenciados utilizados pelos professores.

Isso varia de professor para professor. Aquele professor que eu disse que fazia roda de conversa, esse é um método muito espetacular. Mas era o único professor até hoje que fazia isso. Então, varia de professor para professor. Mas todos os métodos aqui são fantásticos. São métodos que no meu país nós não temos. O professor só tem um quadro para escrever, e fala e escreve. Mas essa coisa de slide, entrar no YouTube, vir com outras coisas [...] esse método não tem. Mas o método aqui é fantástico. É uma das coisas que eu estou querendo levar para o meu país. (S3 – estudante africano do curso de Administração Pública)

O básico mesmo. Tem disciplinas, mas não todas, que o professor procura sair para visitar locais que estejam direcionados a aquela aula que a gente tá. Já aconteceu várias vezes. Mas nas específicas mesmo, é mais conteúdo em sala de aula. Não tem muita parte para fora, não. (S6 – estudante brasileira do curso de Ciências da Natureza e Matemática)

Aqui, a única diferença de um professor para outro é o professor que tem um projeto de cinema, professora que tem uma bolsa sobre questão teatral e vai ensinar também através disso. É aquela coisa, primeiro dia de aula na próxima semana ou vai ter prova ou seminário ou fichamento. O texto vai estar no Siga ou então na xerox, que muitas vezes não presta e não funciona. Daí você vai lá, lê as sessenta páginas, lê duas vezes para entender bem, faz um fichamento e traz para mim para trabalharmos o texto. Muitas vezes nem trabalha. (S5 – estudante brasileiro do curso de Bacharelado em Humanidades)

Nos discursos dos professores foi possível identificar a diversidade de métodos utilizados nas aulas, tais como seminários, trabalhos com filmes, debates, visitas externas e aulas expositivas. Outro ponto que chamou a atenção positivamente foi o fato de os professores, a maioria, possuírem projetos de pesquisa e extensão.

Eu tenho uma pesquisa sobre identidade pessoal, que é um estudo comparativo sobre a concepção de pessoas presentes no ocidente e o pensamento africano. É uma pesquisa que eu iniciei desde no primeiro trimestre, e seis alunos já foram contemplados com bolsas, com três linhas mais ou menos. Extensão eu tinha um projeto de cinema e filosofia na UNILAB. Eu fiquei com esse projeto quase dois anos. E daí a gente trabalhava as produções nessa mesma linha. Produções cinematográficas africanas, produções ocidentais. Sempre pensando nessa questão da identidade da pessoa. (S2 – docente do curso de Letras)

Eu sou coordenadora de um projeto de extensão. E esse projeto, a cada quinze dias, ele traz um palestrante. O objetivo do projeto é fomentar o gosto dos alunos pela pesquisa, porque cada pessoa que vem mostra a sua pesquisa, porque cada pessoa que vem mostra a sua, qual foi a forma que desenvolveu a pesquisa, como que o aluno pode se inteirar de um trabalho e desenvolver academicamente, e como isso vai gerar um produto. (S4 – docente do curso de Letras)

Diferentemente das outras universidades, que têm uma separação mais bifurcada, nós procuramos trabalhar conjuntamente a contextualização das ações da pesquisa e da extensão. Eu mesmo coordeno o projeto do CNPQ de

agroecologia e produção orgânica, e eles projetam. Tem pesquisa e tem extensão. Tudo junto. Ao tempo que você faz a pesquisa, você está fazendo a extensão também. É um novo modelo perante o quadro atual, mas se baseia muito nas ações da antiga ANCARC no Brasil, do aprender a fazer fazendo. (S5 – docente do curso de Agronomia)

A pluralidade cultural que povoa as aulas, ao mesmo tempo em que causa um enorme desafio às práticas pedagógicas, gera possibilidades para a construção de um espaço mais inclusivo e sensível às diferenças culturais. Nesse sentido, como pudemos analisar nos discursos dos professores, um dos importantes caminhos a ser traçado está na utilização de variados métodos de ensino-aprendizagem. Além disso, de acordo com Candau e Koff (2006), para que essa perspectiva educacional seja efetiva são necessárias algumas ações: penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira; questionar o caráter monocultural e etnocêntrico; articular igualdade e diferença; resgatar os processos de construção de nossas identidades culturais; promover experiências de interação sistemáticas com os “outros”; favorecer processos de “empoderamento”; e reconstruir a dinâmica educacional.

Para o desenvolvimento de uma nova racionalidade na educação superior, o processo avaliativo configura-se em um elemento essencial na operacionalização de uma lógica que busca a inclusão dos estudantes, em especial dos afrodescendentes. O primeiro indício sobre a temática da avaliação foi encontrado no Estatuto da UNILAB, onde, no art. 62, aponta que tanto na graduação como na pós-graduação a avaliação acadêmica deve ser desenvolvida por cada componente curricular, abrangendo sempre aspectos de assiduidade e eficiência nos estudos, ambos eliminatórios por si mesmos. O discurso do Pró-reitor de Graduação, de certa maneira, apenas reproduz as orientações institucionais sobre os procedimentos avaliativos.

Na nossa avaliação da aprendizagem, a postura da administração é, diria assim, dar o máximo de autonomia para os docentes, estimular o próprio diálogo dos docentes com os discentes para construir isso, e no mais são regras básicas, a gente reproduz o que toda instituição, não é? Média sete, nota mínima de quatro para você ir para o exame final, cinco no exame final, e aí é padrão. Aí o que a gente não tem saído muito disso, não.

Até então, podemos observar que a avaliação é compreendida institucionalmente como uma ferramenta que, apesar de ser livre a cada componente curricular, apresenta um caráter eliminatório que leva em consideração dois aspectos: a frequência e o nível de aprendizado. A partir da fala dos coordenadores foi possível levantar importantes informações sobre a forma de avaliação da UNILAB.

No processo de avaliação o maior problema é referente à formação educacional. Os alunos possuem diferentes formações. Em alguns países, como Guiné, por exemplo, a formação educacional talvez não privilegie

tanto a expressão escrita em português, pelo fato de ser uma segunda língua, porque eles falam o crioulo, então temos que criar ou adotar uma maneira de reconhecer essa diversidade na expressão escrita, então aos poucos vamos montando esses critérios para ser o mais justo possível. (coordenador do curso de Bacharelado em Humanidades)

Deste que eu entrei na UNILAB temos a preocupação de adaptar as avaliações para o que temos de avaliações externas, no caso seria o Enade, então estamos fazendo reuniões para criar uma filosofia de avaliação que siga o que está no plano de ensino, porque hoje as avaliações estão sendo da forma Enade, múltiplas escolhas e de situações práticas. Damos um estudo de caso, uma situação específica, e o aluno desenvolve a resposta em cima daquele estudo de caso. (coordenador do curso de Enfermagem)

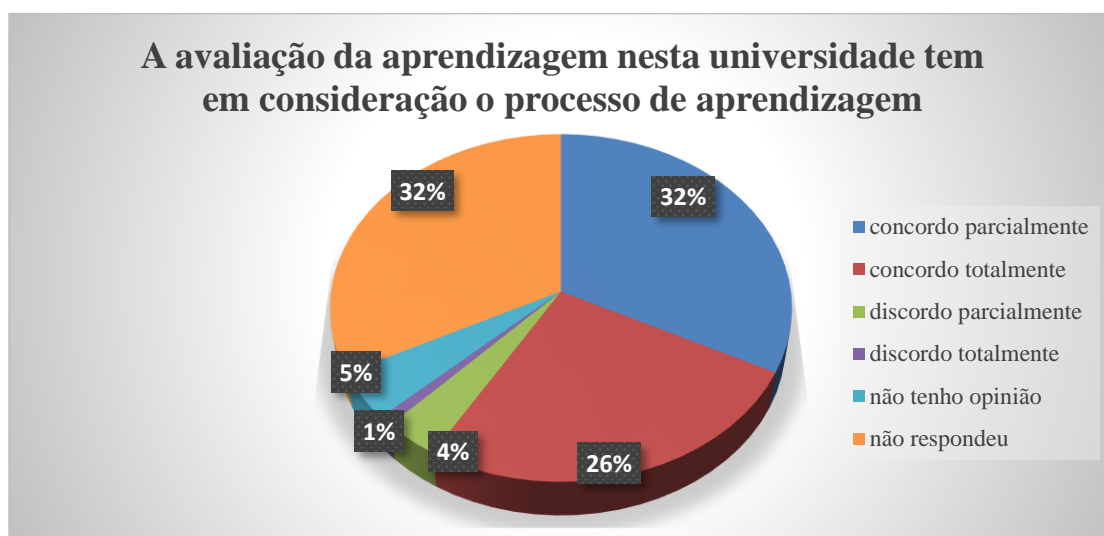
Quando analisamos os dois discursos, fica evidente a diferença de perspectiva dos coordenadores sobre a avaliação. Enquanto o primeiro esboça, em função da diversidade cultural, uma preocupação com relação à qualidade da forma de avaliação, com o intuito de construir critérios mais justos, o segundo, coordenador do curso de Enfermagem, empenha-se em constituir uma avaliação próxima ao o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que tem o objetivo de avaliar o estudante sobre os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, além de avaliar os cursos de graduação e a instituição de ensino. Esses resultados são traduzidos para o indicador de qualidade da educação superior.

Com relação a esse assunto, Canan e Eloy (2016) afirmam que, muito além de um parâmetro avaliativo, o ENADE tem servido para promover o ranqueamento dos cursos e universidades. Dessa forma, essa lógica vem sendo um elemento fundamental para a estruturação curricular ou para a implantação de atividades que vinculam o preparo dos estudantes para a prova. O emprego dessa perspectiva, além de favorecer um conceito neoliberal de educação, distorce a noção de avaliação na medida em que desvaloriza o processo de ensino-aprendizagem, de produção científica e cultural, sendo que, em alguns casos, provoca assédio moral aos estudantes que são responsabilizados por possíveis maus resultados.

Nesse sentido, procuramos saber se, na opinião dos discentes, a UNILAB considera a avaliação como um processo de ensino-aprendizagem. A partir dos resultados apresentados no gráfico a seguir, podemos concluir que 58% concordam total ou plenamente que a avaliação está inserida no processo de aprendizagem. Segundo os argumentos, de acordo com 51%, essa relação se deve ao fato de ser formativa, realizada ao longo do processo de aprendizagem; 41% atribuem a participação dos estudantes no processo de avaliação por intermédio de uma autoavaliação; 53% conferem isso em função de uma avaliação com várias dimensões:



participação dos estudantes, pesquisa dos estudantes e testes de avaliação; e, 55% compreendem que cada avaliação constitui um momento de aprendizagem.



**Gráfico 9 – Avaliação da aprendizagem**

Nas entrevistas com os estudantes pudemos verificar que o processo de avaliação varia em função do professor. Alguns assumem uma postura de avaliação somativa, mais tradicional, enquanto outros preferem adotar avaliações formativas, ou seja, utilizam variados critérios e compreendem a avaliação como parte de todo o processo de aprendizagem.

Depende. Tem professores que aplicam o mesmo teste em todas as turmas, usam o mesmo método, e outros que diversificam. As avaliações são em provas, seminários, lições, só isso. (S1 – estudante africana do curso de Bacharel em Humanidades)

Depende do professor. Tem professores que veem no comportamento da pessoa. Veem que por você não ser tão bom na disciplina dele, mas você é bom na disciplina deles e ter um bom comportamento, ele pensa que vale a pena apurar. E tem professores que só veem a nota. Tem professores que veem a pontualidade, a participação. Isso depende do professor. Mas tem um caminho comum que são as provas. Três provas cada professor. (S3 – estudante africano do curso de Administração Pública)

Ou vai ter seminário, ou vai ter prova, aí é a diferença entre os professores: um às vezes não aplica o seminário e é só prova, ou vice-versa, ou é só pelas atividades em sala de aula. A diferença é essa, mas é tudo através de texto. Dificilmente a gente trabalha em filme, nunca trabalhamos música, ou nessa questão. (S5 – estudante brasileiro do curso de Bacharelado em Humanidades)

Os discursos dos docentes entrevistados caminham no mesmo sentido do dos estudantes, descrevendo o uso de uma avaliação somativa combinada com a avaliação formativa.

É meio misto, porque a avaliação é obrigatória, mas se eu pudesse eu tentaria avaliar de outra forma, contexto, mas a gente tem que avaliar com

uma prova. Então tem uma parte que é tradicional, que eu em geral cobro alguma coisa relacionada ao conteúdo, e outra parte que eu sempre peço para o estudante escrever o que ele mais se interessou ou achou relevante no transcurso da disciplina, como isso contribui para a vida, para a formação, para realidade do país”. (S2 – docente do curso de Letras)

Eu já tentava fazer isso antes, e agora é mais fácil. Uma proposta de avaliação dialógica como muitos pensadores que se enquadram na escola da pedagogia crítica defendem. Uma avaliação que não seja totalmente só em conteúdo, mas que consiga contemplar o desenvolvimento do aluno durante o processo formativo. [...] Há uma resolução que define alguns pontos para a avaliação, por exemplo, a obrigatoriedade de uma avaliação escrita, individual, mas outras formas eu tenho aplicado também, como avaliação por seminário, em grupo, uma autoavaliação sempre ao final do curso. E isso tem gerado bons resultados. (S3 – docente do curso de Bacharelado em Humanidades)

Eu particularmente trabalho com a avaliação formativa. A avaliação somativa pra mim é apenas um componente da avaliação formativa. Daí porque eu avalio assiduidade, participação, desenvolvimento de competências, atividade, criatividade, porque um dos pontos que recrimino mais é que a pedagogia autoritária inibe a criatividade. (S5 – docente do curso de Agronomia)

Neira e Escudeiro (2011) alertam que a avaliação das aprendizagens é a etapa que certifica o projeto de cidadão desejado classificando em dois grupos: os que aprenderam e percorreram o curso esperado, e aqueles que não se apropriaram dos saberes do cidadão projetado. Nessa concepção, a avaliação é entendida como um mecanismo de classificação, hierarquização, e, por fim, exclusão. Moreira e Candau (2003) reforçam dizendo que esse modelo de avaliação é daltônico, ou seja, não percebe as diferenças culturais inerentes ao processo.

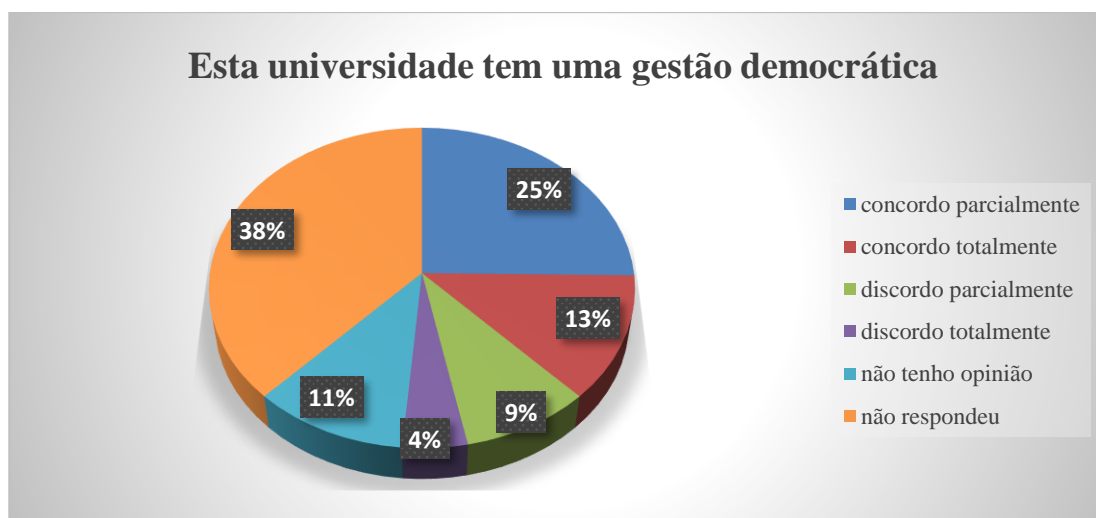
Sendo assim, em uma perspectiva que favorece a inclusão dos estudantes, a avaliação necessita contemplar todo o processo de aquisição do conhecimento, desde o aspecto diagnóstico até a compreensão de que tudo aquilo que foi ensinado contribuiu para que o estudante reflita criticamente e transforme a sociedade em que vive e a natureza e cultura de que faz parte. A partir de então, conclui-se que somente por meio de uma variação nos instrumentos de avaliação é que podemos garantir, em algum momento, a valorização das diferentes identidades presentes no processo de aprendizagem.

Concluimos essa etapa da pesquisa investigando sobre a possibilidade de existência de uma gestão democrática na UNILAB. Entendemos que uma instituição aberta ao diálogo entre as suas instâncias tem maiores condições de promover um espaço inclusivo.

O Estatuto da UNILAB, no Capítulo IV, obedece aos princípios da gestão democrática, descentralização e de racionalidade organizacional por meio da organização de órgãos que têm a função deliberativa, executiva, de controle, fiscalização e supervisão. Dentre

os órgãos existentes destacamos: Conselho Universitário<sup>21</sup>, Conselho de Curadores<sup>22</sup>, Conselho da Unidade Acadêmica<sup>23</sup>, e, o Colegiado de Curso de Graduação e de Programa de Pós-Graduação<sup>24</sup>. Ainda nesse documento, no Título VI “Da Comunidade Universitária”, é assegurada aos servidores e discentes a participação representativa nos órgãos consultivos e deliberativos da universidade, garantindo o direito a voz e voto.

Com a mesma intenção, de garantir o direito a voz, perguntamos aos estudantes se a UNILAB tem uma gestão democrática. No gráfico a seguir podemos verificar que 38% concordam total ou parcialmente que a UNILAB tem uma gestão democrática. Em relação aos motivos, 32% consideram que a democracia na gestão ocorre em função da participação de movimentos sociais na gestão da universidade; 46% atribuem que a participação dos estudantes (associação dos estudantes) é um critério para considerar a UNILAB democrática em sua gestão; 35% afirmam que diversos setores da comunidade participam da gestão; já 34% acreditam que os responsáveis institucionais pela gestão da universidade (reitor, vice-reitor, pró-reitores, coordenadores) dialogam com frequência com os estudantes e seus representantes.



**Gráfico 10 – Gestão Democrática**

<sup>21</sup> Art. 24. O Conselho Universitário (Consuni) é o órgão máximo da UNILAB, de caráter normativo, deliberativo, consultivo e de planejamento, cabendo-lhe estabelecer a política geral da Universidade e a tomada de decisão em matéria de administração, de gestão econômico-financeira, de ensino, pesquisa e extensão.

<sup>22</sup> Art. 28. O Conselho de Curadores é o órgão de controle e fiscalização da gestão econômico-financeira da UNILAB, observada a legislação vigente.

<sup>23</sup> Art. 39. O Conselho da Unidade Acadêmica é o órgão normativo, deliberativo e consultivo, que tem a responsabilidade de traçar a política e a tomada de decisão em matéria acadêmica e administrativa na sua esfera de responsabilidade institucional.

<sup>24</sup> Os colegiados de Curso de Graduação e de Programa de Pós-Graduação são órgãos de consulta de deliberação coletiva em assuntos acadêmicos, administrativos e disciplinares da administração básica setorial, em matéria de ensino; pesquisa e extensão.

Quando confrontamos os dados obtidos no questionário com as respostas dos estudantes na entrevista, é possível comprovar diferenças. Fica evidente nos discursos dos estudantes que a gestão democrática só existe no papel, pois na prática relatam que não há muitos espaços para o diálogo, e quando há, é pontual.

Eu acho que não, só tem espaço quando tem reivindicação de alunos, quando os alunos querem algo, daí abrem um espaço onde vai ter um discurso, mas espaço para os alunos falarem não tem. (S1 – estudante africana do curso de Bacharelado em Humanidades)

Tem, mas isso é raro. Nós nos encontramos mais em palestras temáticas para debater alguns assuntos, mas isso é raro. Não são muito abertas. Não possui um diálogo permanente. (S4 – estudante africano do curso de Bacharelado em Humanidades)

Os professores dão um pouco do ouvido aos alunos, mas a gestão não. Porque eu vi a reivindicação dos colegas do outro curso. Hoje faz já 43 dias BHU, e nada é resolvido. Eles dormem aqui. Isso é lamentável. Muito. É uma prova de que a UNILAB não dá ouvido aos alunos. (S3 – estudante africano do curso de Administração Pública)

É muito mais visível ou explícito que o estudante consiga ter uma boa relação com o professor. Então, sempre vai ter professor e aluno conversando junto aqui. A aproximação entre os estudantes e os professores que não tem em outras universidades. Porém, na hora de construir fora da sala de aula, eles falham muitas vezes [...] A recepcionista, o estudante tem que estar de joelhos a ela para pedir uma informação. Você tem que pedir pro motorista pra ele te levar, se não ele te trata como um [...] Então é uma coisa muito bruta. Então é muito hierárquico. Se democraticamente entre os estudantes foi deflagrada greve, a primeira coisa do professor como exemplo é apoiar os estudantes. O que acontece? Professores dando aula, dando aula a distância, passando conteúdo pela internet e pedindo ao aluno para entregar também pela internet ou presencialmente na próxima semana. (S5 – estudante brasileiro do curso de Bacharelado em Humanidades)

O prolongamento da greve deflagrada pelos estudantes do curso de bacharelado em Humanidades e o não apoio dos professores nesse processo é um sintoma muito relevante levantado pelos estudantes em relação à gestão democrática da UNILAB.

A partir das falas dos docentes pudemos notar que a falta de diálogo entre professores e estudantes nada mais é do que o reflexo da falta de diálogo entre pró-reitores e professores. Ou seja, cria-se um sistema organizado verticalmente que dificulta a abertura de espaços, de toda a comunidade universitária, para as discussões relativas às tomadas de decisão referentes os objetivos da UNILAB.

Existe a discussão em todos os âmbitos, mas não coordenada e articulada em todos os âmbitos. Por exemplo, muitas dinâmicas são criadas pela pró-reitora, e uma vez que vem de cima para baixo, existe a hierarquia de respeito e ação, mas muito do que está sendo realmente efetivado vem de baixo para cima. (S1 – docente do curso de Letras)

Não tem essa conversa. As decisões são centralizadas na maioria das instâncias. Ocorrem as discussões, soluções que essas discussões trazem, mas que muitas vezes são discussões imediatistas. A comunidade não discutiu essa solução. Ela vem de cima para baixo. (S4 – docente do curso de Letras)

Sousa Santos (2011) esclarece que o funcionamento pleno das instâncias democráticas na universidade produzem a possibilidade da criação de uma nova racionalidade, de passagem do modelo universitário para o modelo pluriversitário, pautado na participação de grupos sociais excluídos que reivindicam a democratização da universidade. Somente dessa forma é que será possível extinguir o isolamento histórico e o caráter elitista, corporativista e hierárquico que fundamenta as bases estruturais e mentais da universidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo esse percurso, procuramos compreender que a educação superior no Brasil, historicamente, teve como objetivo reforçar a hegemonia do conhecimento europeu e legitimar, por intermédio do mecanismo de acesso, currículo e avaliações os saberes das classes dominantes. Assim, essa instituição favorecia a construção de um sistema de dominação e perpetuação do *status* social da elite, ao mesmo tempo em que contribuía para a naturalização das discriminações sociais e raciais.

Como vimos, os primeiros passos rumo à democratização da educação superior ocorreram em meados de 1930, quando o Movimento Negro reivindicou a adoção de políticas públicas que assegurassem a entrada da população afrodescendente nas universidades por meio de cursos pré-vestibulares, isenções de taxa em vestibulares e a adoção de cotas. No entanto, o primeiro posicionamento do governo brasileiro contra qualquer forma de exclusão na educação superior ocorreu na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, onde foi assinado um termo que garantiria à adoção de ações para eliminar qualquer tipo de discriminação e racismo.

A partir de então, é aprovado o Programa Nacional de Ações Afirmativas, em 2002, e na sequência é criada a “lei das cotas”. Pouco tempo depois, são criados, em 2003, o Programa Universidade para Todos (ProUni) e, em 2007, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que, entre seus objetivos, buscavam valorizar as instituições públicas federais, criar e ampliar políticas de acesso e permanência dos estudantes, promover inovações pedagógicas, combater a evasão e aumentar a qualidade dos cursos.

Além dessas ações, nos últimos anos foram implementadas no Brasil algumas universidades que se caracterizam por um diferencial relativamente ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); às formas de ingresso de docentes e discentes; à sua gestão democrática; à construção participativa de suas matrizes curriculares; à inclusão da diversidade cultural incorporada ao *corpus* científico e tecnológico; à construção de uma genuína ciência pública; e à avaliação dialógica (institucional e de aprendizagem). Enfim, caminham para a construção de um modelo alternativo/popular, fazendo oposição às universidades consideradas clássicas/tradicionais, na medida em que valorizam a criação de um espaço intercultural por intermédio do reconhecimento dos conhecimentos de grupos que historicamente foram negados e silenciados.

Com esse objetivo, nasce no ano de 2010 a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), localizada no município de Redenção (CE), primeira cidade do Brasil a abolir a escravatura. Essa instituição propõe uma cooperação solidária com os países participantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), atendendo, assim, às diretrizes internacionais que fomentam a criação de cursos em regiões carentes e a ampliação nas relações de cooperação com os países africanos.

A escolha em pesquisar a UNILAB partiu da possibilidade de compreender o funcionamento de um novo modelo de educação superior que propõe ser alternativo ao modelo tradicional. Além disso, em virtude do seu próprio nome, a instituição também assume uma posição de intensificar as relações com os países da CPLP, em especial com o continente africano. Esse fato é acrescido em função da definição de sua sede que, ao menos simbolicamente, busca reconhecer e reparar as violências históricas sofridas pela população africana e afro-brasileira.

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo desvelar de que modo se operacionaliza a inclusão dos estudantes afrodescendentes na UNILAB, considerando a construção curricular e a percepção dos estudantes. Reforçamos que esse estudo é parte de um amplo projeto denominado “Universidade Popular no Brasil” realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), no âmbito do Observatório de Educação (OBEDUC), financiado pela CAPES.

Após a nossa visita e a análise de todo o arcabouço teórico referente à UNILAB temos que admitir que o projeto proposto é inovador e desafiador, pois pretende atuar, de acordo com o Estatuto, por meio dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a extensão, valorização da formação interdisciplinar; pluralismo de ideias, de pensamento e promoção da interculturalidade; inovação e valorização do uso de ferramentas tecnológicas; democratização do acesso e das condições de permanência na instituição; democratização da gestão – em nível institucional – do ensino, da pesquisa e da extensão flexibilização curricular, de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos; internacionalização e mobilidade acadêmica e científica, priorizando a cooperação sul-sul.

Reconhecendo, mais uma vez, o caráter inovador e desafiador e o curto tempo de existência, e ao mesmo tempo considerando os propósitos da pesquisa, ao analisarmos o questionário respondido pelos estudantes e as entrevistas realizadas com os pró-reitores, coordenadores, professores e estudantes, constatamos diversos obstáculos que dificultam a efetivação da inclusão dos estudantes afrodescendentes. Ressaltamos que as percepções apresentadas aqui em nenhum momento assumem a proposição de uma ideia generalista ou

universal. Compreendemos que tais discursos configuram-se como uma possível representação e significação de cada indivíduo.

Entendemos que a prerrogativa de uma instituição intercultural deve criar muito mais do que condições de acesso aos estudantes, embora a UNILAB proporcione a inclusão na universidade para os jovens africanos, oportunidade que dificilmente teriam em seus países. Apenas abrir as portas não é suficiente.

Do ponto de vista da inclusão da diversidade cultural, pudemos avaliar que a UNILAB não propõe ações sistematizadas ou direcionadas para o diálogo intercultural, visto que identificamos inúmeros relatos em que ocorrem separações entre grupos de brasileiros e africanos na sala de aula e em atividades acadêmicas. Além disso, também não existe qualquer reconhecimento institucional sobre as diferentes línguas utilizadas nos países pertencentes à CPLP.

A deficiência no diálogo intercultural cria importantes fissuras em grande parte do processo de inclusão dos estudantes. Essa relação foi comprovada por meio da denúncia dos estudantes africanos em perceber determinados privilégios dados aos estudantes brasileiros, atribuindo essa questão a uma discriminação racial. Em outro caso, na própria estrutura física da UNILAB, como o restaurante universitário, que oferece, na maioria das vezes, gastronomia da cultura brasileira, esquecendo-se da diversidade culinária dos outros países. Também foi percebida no tratamento discriminatório por parte dos professores na atribuição de diferentes notas entre brasileiros e africanos, ou quando desvalorizam a produção acadêmica dos estudantes africanos. E questiona-se até o critério dos professores na distribuição de bolsas entre os estudantes, chegando a sugerir a questão racial como critério de escolha.

Se pensarmos em uma real inclusão da diversidade cultural, não podemos deixar de questionar a estrutura da região que cerca a UNILAB. Existem inúmeras críticas dos estudantes sobre as infraestruturas relacionadas à região do Maciço do Baturité. Apontam falta de médicos, saneamento básico, segurança, equipamentos de lazer e especulação imobiliária. Esse retrato demonstra o descaso do governo brasileiro e do governo do Estado em pensar uma estrutura de desenvolvimento regional, territorial e urbana necessária para os estudantes e moradores da região.

Em relação à inclusão da diversidade epistemológica, destacamos que a execução dos currículos e o oferecimento de cursos a distância são aspectos fundamentais que contribuem para a inclusão dos estudantes. A análise dos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de bacharelado em Humanidades e Letras permitiu constatar a preocupação, pelo menos teoricamente, de uma política de ensino alicerçada no diálogo intercultural e interdisciplinar,



que também pretende favorecer o debate amplo das questões étnico-raciais. Vale ressaltar que, independentemente do curso optado, nos primeiros trimestres todos os estudantes passam por uma formação de caráter humanista que visa uma compreensão mínima da sociedade.

No entanto, na prática, pudemos notar algumas críticas dos estudantes ao currículo, em função de sua organização trimestral e pela falta de preparo de alguns professores para discutir as questões étnico-raciais.

Essa falta de preparo dos professores deve-se à formação tradicional também foi um dos assuntos apontados pelos pró-reitores, coordenadores e até pelos próprios professores como um dos obstáculos para a proposta alternativa que a UNILAB propõe. Foi curioso notar que, ao mesmo tempo em que os professores criticavam a formação tradicional, grande parte deles afirmou utilizar métodos diferenciados de aprendizagem e de avaliação. Ressaltamos ainda que a maioria dos professores declarou que possuía projetos de extensão e/ou pesquisa.

As agências de fomento e órgãos reguladores da educação superior e a gestão democrática foram fatores constatados que complicam a inclusão dos estudantes, uma vez que as orientações de financiamento e avaliação propostas pela CNPQ e CAPES fazem com que a UNILAB fique aprisionada a determinados paradigmas de uma universidade tradicional. E, por mais que esteja contemplado no Estatuto da UNILAB a existência de diversos conselhos e colegiado que obedecem aos princípios da gestão democrática, nos discursos dos estudantes e professores entrevistados ficam evidentes a falta de diálogo permanente, a centralização e hierarquização no procedimento da gestão da universidade.

Os aspectos investigados referentes à inclusão dos estudantes afrodescendentes sugerem que a UNILAB, embora tenha esse princípio como uma marca de sua criação, ainda está muito aquém de ser considerada uma universidade que inclui essa população. Em função do seu recente nascimento, consideramos de suma importância o desenvolvimento de novas pesquisas que contribuam, por um lado, para o conhecimento mais profundo da instituição, e por outro, para a ampliação dos mecanismos que permitam efetivamente uma verdadeira inclusão dos estudantes pertencentes a culturas diferentes. Pensa-se também ser de primordial importância o incremento de projetos de formação continuada dos professores de modo a que possam corresponder à diversidade cultural existente e promover a interculturalidade.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcio. “Raça” e desigualdade: as diversas interpretações sobre o papel da raça na construção da desigualdade social no Brasil. **Tempo de Ciência**, n.15, v. 29, p.115-133, 2008.
- ALBENAREZ, Ângela *et al.* Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. In: **Pesquisa e desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: IPEA, v.23, n.3, 2002.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- AMARAL, Shirlena Campos de Souza; RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich. A política de cotas e o acesso dos afrodescendentes à universidade pública: discursos e ideologias em confronto na comunidade científica, poder público e movimentos social – o caso da UENF, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil. **Confluente**, v.1, n.2, p.227-243, 2009.
- APARECIDA SILVA, Maria. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Uberlândia, p. 4820-4828, 2006.
- ARAÚJO, Danielle. Internacionalização e integração: interfaces, possibilidades e os desafios do Ensino Superior na Unila e Unilab. **O público e o privado**, Nº 23 - Jan/Jun, 2014.
- ARRUDA, Jorge Bezerra. **Africanidade do povo brasileiro: somos iguais e diferentes**. São Paulo: Diáspora, 2009.
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul.-dez. 2001.
- BANCO MUNDIAL. **Banco internacional para a reconstrução e o desenvolvimento e corporação financeira internacional estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil ano de exercícios fiscais de 2012 a 2015**. Departamento da América Latina e do Caribe, Setembro de 2011.
- BARCELOS, Luís Carlos. Educação: um quadro das desigualdades raciais. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v.23, p.37-69, 1992.
- BARCELLOS, Cátia Simone. **A construção da identidade de estudantes afro-brasileiros/as e suas experiências acadêmico-universitárias em cursos de licenciatura da UFPel**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2006.
- BARROS, Deolindo; NOGUEIRA, Silvia Garcia. Cooperação educacional internacional Brasil/África: do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, Vol. 6 (2), 2015.
- BARROS, Ricardo *et al.* Uma análise das principais causas da queda recente na desigualdade de renda brasileira. **Econômica**, Rio de Janeiro, v.8, n.1, p.117-147, 2006.
- BARROS, Ricardo Paes *et al.* **Determinantes do desempenho educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

\_\_\_\_\_; MENDONÇA, Rosane. **Os determinantes da desigualdade no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA (texto para discussão 366), 1995.

BATISTA, Rosana Monteiro. Formação inicial dos profissionais da educação para as relações étnico-raciais: o currículo prescrito e o vivido. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**, Campinas, p.14-26, 2012.

BENEDITO, Vicen; FERRER, Virginia; FERRERES, Vicent. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BENEVIDES, Pablo Severiano; NETO, João. Muniz. Educação, subjetivação e resistência nas sociedades de controle Estudos. **Contemporâneos da Subjetividade**, v.1, n.1, 2011.

BELCHIOR, Ernandes Barboza. **Não deixe a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes afrodescendentes na Universidade de Brasília**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BENINCÁ, Dirceu; SANTOS, Eduardo. O caráter popular da educação superior. In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2013.

BERNARDES, Anita; GUARESCHI, Neusa. A cultura como constituinte do sujeito e do conhecimento. In: STREY, M.; CABEDA, S; PREHN, D. (Orgs.). **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BERNHEIM, Carlos; CHAUI, Marilena. Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: **UNESCO**, 2008.

BERTICELLI, Ireno. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, V.M. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BHABHA, Homi. O terceiro espaço (entrevista conduzida por Jonathan RutheIford). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, p. 35-41, 1996.

\_\_\_\_\_. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BOCCHINI, Daniel. Identidade e alteridade na prática pedagógica na educação física escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

BOCCHINI, Daniel; MALDONADO, Daniel Teixeira. prática pedagógica diferenciada na escola pública: tematizando as pipas na aula de educação física. **R. Min. Educ. Fís.**, Viçosa, v.22, n.1, p.141-154, 2014a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Andando sobre rodas nas aulas de educação física escolar. **Motrivivência**, v.26, n.43, p.277-286, dez. 2014b.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Estudos culturais em ação: tematizando o funk na escola pública. **Cadernos de Formação RBCE**, p.33-44, mar. 2014c.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Futebol e voleibol na educação física escolar: quem pode jogar? **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v.2, p.88-98, 2015.

BOHRER, Iza *et al.* A história das universidades: o despertar do conhecimento. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DOS MEIOS VIRTUAIS, 14, 2008, Santa Maria. **Anais eletrônicos...** Santa Maria: UNIFRA, 2008. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/114.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BOWEN, Willian; BOK, Derek. **The shape of the river: long-term consequences of considering race in College and University admissions.** New Jersey: Princenton University Press, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).** Censo escolar 2006. Brasília, DF: MEC/ INEP/DEEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** 2008. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/2012/10/planonacional\\_10.6391-1.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/2012/10/planonacional_10.6391-1.pdf)>. Acesso em: 2 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).** Censo do Ensino Superior 2013. Brasília, DF: MEC/ INEP/DEEB, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 12.289, de 21 jul. 2010. **Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.** 2010. 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: 9 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Política Econômica. Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza da População Brasileira.** 2016 Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/transparencia-fiscal/distribuicao-renda-e-riqueza/relatorio-distribuicao-da-renda-2016-05-09.pdf>. Acesso em 8 Dez. 2016.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CÁRDENAS, Tanius Karam. Uma introdução ao estudo e análise de discurso. In: TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Metodologias qualitativas: teoria e prática.** Curitiba: CRV, 2015.

CARNEIRO, Teresa Cristina Janes; SILVIA, Maria Aparecida; BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida. Fatores que afetam a permanência dos discentes em cursos de graduação a distância: um estudo na UNILAB. ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Florianópolis/SC – 05 – 08 de Agosto de 2014.

CANAN, Silvia Regina; ELOY, Vanessa Taís. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 621-640, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, jul.-dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p.45-57, jan.-abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n.111, p.134-149, 2000.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículos Sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.40-49, Jul/Dez 2005.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enferm**, v.15, n.4, p.679-684, 2006.

CARVALHO, Maria do Livramento Gomes; CANEN, Ana. A linguagem como afirmação cultural da identidade negra: lições e desafios de um contexto educacional pós-colonial. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.1, n.1, p.103-116, jan.-jun. 2010.

CASSELL, Catherine; SYMON, Gillian. **Qualitative methods in organizational research.** London: Sage Publications, 1994.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, set.-out.-nov./-dez. 2003.

CHIAVENATO, José Júlio. **O afrodescendente no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Ângela Marques. A violência como marca: a pesquisa em história. In: SCHWARCZ, L. M.; REIS, L. V. S. (Orgs). **Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil.** São Paulo: Edusp, 1996, p.81-91.

COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro. História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados/MS, v.1, n.21, jan.-jun. 2009.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Eglaisa Micheline Pontes. **Sistema universal e sistema de cotas para afrodescendentes na Universidade de Brasília: em estudo de desempenho**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade Temporã: O ensino superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o Mercado. **Educação e Sociedade**, 28 (100 Especial), p.809-829, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. **Educación Superior y Sociedad**, v.9, n.1, p.11-20, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: A Reforma Rivadávia. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v.30, n.108, p.717-738, out. 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa – princípio educativo e científico**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.29-45, jul. 2003.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (Org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

ESCUDEIRO, Nyna Taylor Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. 2011.

ESTERMANN, Josef. **Si el Sur fuera el Norte**. Chakanas interculturales entre Andes y Occidente. La Paz: ISE, 2008.

ÉSTHER, Ângelo. Que universidade? Reflexões sobre a trajetória, identidade e perspectiva da universidade pública brasileira. **Espacio, Tiempo y Educación**, v.2, n.2, p.197-221, 2015.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2008.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FARIA, Júlio Cesar. **Da fundação das universidades ao ensino da colônia**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1952.

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

FERNANDES, Ana Maria. **A construção da ciência no Brasil e a SBCEP**. Brasília, DF: UnB, 2000.

FERNANDES, Floestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERNANDES, Heloisa. **Em busca da universidade pública popular: a Escola Nacional Florestan Fernandes**. Mimeo, mar. 2007.

FERREIRA, Flávio Rodrigo Freire. A “morte” da cultura? Do modelo clássico ao debate contemporâneo. **Revista Inter-legere**, n.10, p.132-148, jan.-jun. 2012.

FERREIRA, Franklin; CAMARGO, Amilton. A naturalização do preconceito na formação da identidade afro-descendente. **ECCOS**, n.1, v.3, p.75-92, 2001.

FERREIRA, N.P. Jacques Lacan: apropriação e subversão da lingüística. **Ágora**, n. 1 jan/jun Maldonado-Torres 2002.

FERREIRA, Manuel. Dependência e individualidade nas literaturas africanas de língua portuguesa. **Cadernos do terceiro mundo**, Ano III, n.22, p.29-56, 1980.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. **Letras**, n. 27, p. 39-46, 2003.

FERREIRA, Renato. **A educação despejada**. Rio de Janeiro: O Globo, 2007. Disponível em: <[www.oglobo.globo.com/opiniaio](http://www.oglobo.globo.com/opiniaio)>. Acesso em: 30 jul. 2014.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Júlio César Rufino. Exclusão social, fracasso e evasão escolar de jovens homossexuais. Pernambuco: **V Encontro de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade Senac**, out. 2011.

GADEA, Carlos. O espaço da negritude e o reverso da africanidade: crítica sobre as relações raciais contemporâneas. **Caderno CRH**, v.26, n.69, p.563-579, set.-dez. 2013.

GADOTTI, Moacir; STANGHERLIM, Roberta. A universidade na perspectiva da educação popular. In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2013.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, p.1-16, 2008.

GERHARDT, Tatiana Angel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODSON, Igor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35, maio-ago. 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v.9, p.38-47, 2002.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios políticos e práticas. **RBPAAE**, v.27, n.1, p.109-121, jan.-abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens afrodescendentes na Universidade. Minas Gerais: Autêntica, 2004.

GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Leche. Construindo uma ponte Brasil-África: a universidade da integração internacional da lusofonia afrobrasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**, n.24, 2013.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional de igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

\_\_\_\_\_. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GRANTHAM, Marilei Resmini. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva. Anais do I SEAD - **Seminário de Estudos em Análise do Discurso** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/> Acesso em 19 nov. 2016.

GRUZINSKI, Sergi. **A colonização do imaginário**: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol, séculos XVI – XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GUARESCHI, Neusa. et.al. As relações raciais na construção das identidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 55-64, jul./dez. 2002.

GUIMARÃES, Antônio. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre as ações afirmativas no Brasil. IN: SOUZA, J. (Org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil e Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, p.233-242, 1997.

\_\_\_\_\_. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n.54, p.147-156, jul. 1999.

\_\_\_\_\_. **Preconceito e discriminação**: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2004.



\_\_\_\_\_. **O desempenho dos afrodescendentes no vestibular da USP: 2001-2005**. Rio de Janeiro. 15 páginas. Artigo apresentado na II Conferência da Rede de Estudos sobre Ações Afirmativas (REAA), IUPERJ, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, v.22, n.2, p.15-46, 1997.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HELENE, Otaviano. **Estudo do desempenho em um exame vestibular em função de alguns indicadores**. Setembro 1997. (mimeo.)

HELENO, Maurício Gurjão Bezerra. O lugar da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) na política externa do governo Lula (2003 – 2010). **O público e o privado**, Nº 23 - Janeiro/Junho, 2014.

HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neusa. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. **Psicol. educ.**, São Paulo, n.23, dez. 2006.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das políticas de inclusão de estudantes afrodescendentes no ensino superior no Brasil no período de 2001-2008. **Observatório da Jurisdição Constitucional**. Brasília: IDP, Ano 5, 2012.

HUMBOLDT, Wilhelm. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

IANNI, Octavio (org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2014. Série Estudos e Pesquisas – **Informação Demográfica e Socioeconômica**, 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate do branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

\_\_\_\_\_; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

\_\_\_\_\_; THEODORO, Mário. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LIRA, Alexandre Tavares. As bases da reforma universitária da ditadura militar no Brasil. **Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO**, FFP/UERJ, jul. 2012.

MACEDO, Roberto. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAGALHÃES, Antônio. A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. **Revista Lusófona de Educação**, n.7, p.13-40, 2006.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Prática pedagógica diferenciada nas aulas de Educação Física: a ginástica na escola pública. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v.12, n.1, p.165-172, 2013a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. As três dimensões do conteúdo na educação física: tematizando as lutas na escola pública. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v.11, n.4, p.195-211, 2013b.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. As três dimensões do conteúdo na educação física: tematizando as danças na escola pública. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v.12, n.1, p.181-200, 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência** (Florianópolis), v.26, p.164-176, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p.127-167, 2007.

\_\_\_\_\_. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.80, p.71-114, mar. 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino pago: um retrato sem retoques**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado na Brasil. **Rev.Educ. Soc.**, Campinas, v.30, n.106, p.15-35, jan.-abr. 2009.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990-1991.

MAYOR, Federico. **UNESCO: Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, p.7-9, 1999.

MENDONÇA, Ana Waleska. A univeridade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.131-151, maio-ago. 2000.

MIGNOLO, Walter. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da Modernidade. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, p.35-54, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MILANESI, Irton. A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológico da educação: da colônia a república. **Revista de Educação**, PUC – Campinas, v.3, n.5, p.51-63, nov. 1998.

MILANEZ, Nilton; SANTOS, Janaína de Jesus (Org.). **Análise do discurso: sujeitos, lugares e olhares**. São Carlos: Claraluz, 2009.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v.2, 1937.

\_\_\_\_\_. **A instrução e a República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v.4, 1942.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.88, 2004.

MONROE, Paul. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

MORAES, Alexandre. **Direito constitucional**. 13ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. **Currículo: nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_; CANDAU, Vera. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p.156-168, maio-jun.-jul.-ago. 2003.

MOVIMENTO NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da desigualdade 2016**. 2016. Disponível em: <http://www.nossasaopaulo.org.br/arqs/mapa-da-desigualdade-apresentacao-2016.pdf?v=2>. Acesso em 8 Dez. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, n.68, p.46-57, 2006.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da ABPN**, v.4, n.8, p.6-14, jul.-out. 2012.

NASCIMENTO, Wanderson; GARRAFA, Volnei. Por uma vida não colonizada: diálogo entre bioética de intervenção e colonialidade. **Saúde Soc.**, São Paulo, v.20, n.2, p.287-299, 2011.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.33, n.3, p.671-685, jul.-set. 2011.

NERY, Maria da Penha; Costa, Liana Fortunato. **Política afirmativa racial: polêmicas e processos de identidade do cotista universitário**. *Psico-USF*, v. 14, n. 2, p. 211-220, maio/ago. 2009.

NUNES, Eliane. **Ensino jurídico – Didática e metodologia de ensino numa perspectiva crítica**. Dissertação (Mestrado) – Educação da UCG. Goiânia: UCG, 2000.

NUNES, Sylvia. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia USP**, v.17, n.1, p.89-98, 2006.

OECD. **Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1995.

OLIVEIRA, Luiz Fernandez de; CANDAU, Vera. Pedagogia descolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**, v. 23, n.37, p.113-129, jan.-jun. 2007.

OLSSSEN, Mark; PETERS, Michael. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. **Journal of Education Policy**, v.20, n.3, p.313-345, maio 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. **Seminário de Estudos em Análise de Discurso**, v. 1, p. 8-18, 2003.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4a ed. Campinas (SP): Pontes; 2004.

ORSO, Paulino. **Liberalismo, neoliberalismo e educação: Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

OSÓRIO, Rafael. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, M (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

PASSOS, Joana; RODRIGUES, Tatiane. A política curricular para a educação das relações étnico-raciais e as ações afirmativas no ensino superior. **37ª Reunião Nacional da ANPEd – UFSC** – Florianópolis, 4 a 8 de outubro de 2015.

PATTON, Michael. **Qualitative research and evaluation methods**. Londres, Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

PAULA, Maria de Fátima. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v.14, n.1, p.71-84, mar. 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

PEIXOTO, Maria do Carmo; ARANHA, Antônia Vitória. **Universidade pública e exclusão social**: experiência e imaginação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

PEREIRA, Elizabete. Educação geral: com qual propósito? In: PEREIRA, E. M (Org.). **Universidade e educação geral**: para além da especialização. Campinas: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. Universidade no contexto da América Latina: 90 anos da Reforma de Córdoba e 40 anos depois da reforma universitária brasileira. **Políticas Educativas** – Campinas, v.2, n.1, p.54-75, dez. 2008.

\_\_\_\_\_. A universidade da modernidade para os tempos atuais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v.14, n.1, p.29-52, mar. 2009.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições**: a experiência do Alto do Uruguai Gaúcho. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PETRUCCELLI, José Luis. **Mapa do ensino superior brasileiro**. Rio de Janeiro: Políticas da Cor/LPP/UERJ e SEPPPIR, Série Ensaio e Pesquisa, n.1, 2004.

\_\_\_\_\_. **Quatro anos de políticas de cotas**: a opinião dos docentes. Programa de Políticas da Cor na Educação Brasileira. Laboratório de Políticas Públicas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. Raça, identidade e identificação: abordagem histórica conceitual. In: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (Orgs). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PINTO, Regina Pahim. **O livro didático e a democratização da escola**. Dissertação (Mestrado) – São Paulo, FFLCH/USP, 1981.

\_\_\_\_\_. A representação dos afrodescendentes em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, v.63, nov. 1987.

POTY, Clarissa. **Preconceito afasta homossexuais da escola**. Rio de Janeiro: O Dia, 2009. Disponível em: <<http://www.portalodia.com/noticias/piaui/preconceito-afasta-homossexuais-da-escola-12561.html>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

QUIJANO, Anibal. Globalización, colonialidad y democracia. In: Instituto de Altos Estudios Diplomáticos “Pedro Gual” (Org.). **Tendencias básicas de nuestra época: globalización y democracia**. Caracas: Instituto de Altos Estudios Diplomáticos “Pedro Gual”, p.25-28, 2001.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANGER, Edgard (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p.93-126, 2007.

RASHDALL, Hastings. What is a university? In: **The Universities of Europe in the Middle Ages**. (1895). London: Oxford, 3v, p.3, 1952.

REIS, Dyane Brito. Acesso e permanência de afrodescendentes (as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lucia de Santana (Orgs.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, criada pelo Decreto nº 62.937/6. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, ago. 1968.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade necessária**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, Sergio Costa. O vestibular de 1988: seleção ou exclusão? **Revista Educação e Seleção**, n.18, p.93-109, 1988.

\_\_\_\_\_. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v.5, p.7-21, maio-ago. 1991.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RICOBOM, Gisele. **A integração Latino-Americana e o diálogo intercultural: novas perspectivas a partir da universidade**. IV Encuentro Internacional Economía Política y Derechos Humanos, 2010.

RIOS, Roger Raupp. Ações afirmativas no Direito Constitucional brasileiro: reflexões a partir do debate constitucional estadunidense. In: SCHILLIN, M. L. B. F. (Org.). **Direito Constitucional – módulo V. O direito constitucional da igualdade e o direito da antidiscriminação**. Caderno de Direito Constitucional, 2006. Disponível em: <[http://www.trf4.jus.br/trf4/upload/arquivos/emagis\\_atividades/ccp5\\_roger\\_raupp\\_rios](http://www.trf4.jus.br/trf4/upload/arquivos/emagis_atividades/ccp5_roger_raupp_rios)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

ROBIN, Regine. História e linguística. São Paulo: Cultrix, 1977.

RODRIGUES, Fernando. Racismo cordial. In: **Racismo cordial – Folha de S. Paulo – Datafolha**. A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, p.11-55, 1995.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, n24, p. 89-105, 2013.

\_\_\_\_\_. Pesquisa na instituição superior: referencial teórico, que bicho é esse? In: TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry (Orgs.). **Metodologias qualitativas: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2015.

\_\_\_\_\_; LOSS, A. S. A universidade popular no Brasil. In: SANTOS, E; MAFRA, J. F; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2013.

ROSA, Waldemir. Significados da permanência da população negra no ensino superior: o caso da Universidade Estadual de Goiás. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lucia de Santana (Orgs.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de História**. Passo Fundo: UPF, 2005.

ROSEMBERG, Flúvia *et al.* **Diagnóstico sobre a situação educacional de afrodescendentes (pretos e pardos) no Estado de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.2, 1986.

SANTANA, Analia. Seminário Africanias: Inserção das línguas africanas Kikongo e Kimbundo no currículo da UNEB. **Seminário Internacional Acolhendo as Línguas Africanas** – Salvador, BA, ago. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados [online]**, v.2, n.2, p.46-71, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Gramática do tempo**. Porto: Afrontamento, 2005.

\_\_\_\_\_. **O fórum social mundial: manual de uso**. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. **A universidade no século XXI: uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Eduardo; SILVA, Maurício. Equidade e igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira: governos FHC e Lula. **Revista Poiésis**, v.6, n.10, p.452-478, 2012.

SANTOS, Fernando; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, Helio. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, G. V; GUIMARÃES, S. P. (Orgs.). **Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra**

**o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.** Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANTOS, Henrique *et al.* **Políticas públicas para a população negra no Brasil.** ONU, 1999.

SANTOS, Jocélio Teles; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p.58-75, 2006.

SANTOS, Marla Andressa de Oliveira. **O pertencimento racial de universitários afrodescendentes da Faculdade Zumbi dos Palmares.** Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, Marla Andressa; CARVALHO, Marília Pinto de. Estudantes da faculdade Zumbi dos Palmares: reinventando o pertencimento racial. **CADERNOSCENPEC**, São Paulo, v.2, n.2, p.7-28, dez. 2012.

SANTOS, Renato Emerson. Políticas de cotas raciais nas Universidades Brasileiras: o caso da Uerj. In: GOMES, N. L (Org.). **Tempos de lutas:** as ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília: MEC – Secad, 2006.

SCHWARZ, Bill. Onde estão os cultural studies? **Revista de Comunicação e Linguagens**, Lisboa, n.28, p.42-64, out., 2000.

SCHWARCZ, Lilia. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, L. K. M. (Org.). **História da vida privada no Brasil:** contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, v.4, p.173-244, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior no Brasil: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, n.31, p.73-89, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; MANCEBO, D. (Orgs.). **Universidade:** políticas e avaliação docente. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Adailton da; SILVA, Josenilton da; ROSA, Waldemir. Juventude negra e educação superior. In: CASTRO, Jorge; AQUINO, Luseni; ANDRADE, Carla. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: IPEA, p.261-290, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Africanidade esclarecendo conceitos e definições. **Revista do Professor**, v.19, n.73, p.26-30, jan.-mar. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA. T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** as perspectivas dos Estudos Culturais. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.5, p.37-49, 2003.



SOARES, Sergei *et al.* **Diagnóstico da sociedade atual do afrodescendentes na sociedade brasileira**. Brasília: IPEA, 2002.

SODRÉ, O. Percurso filosófico para a concepção de alteridade. **Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 34, n. 109, 2007.

SOTERO, Edilza Correa. **Afrodescendentes no ensino superior**: trajetórias e expectativas de estudantes de administração beneficiados por políticas de ação afirmativa (ProUni e Cotas) em Salvador. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

SOUZA, Osmaria Rosa. **O papel do Serviço Social na política de assistência estudantil da UNILAB**: promovendo direitos dos/as estudantes africanos/ as. (Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social). Fortaleza: Faculdade Teológica e Filosófica Ratio, 2015.

SOUZA, Osmaria Rosa; MALOMALO, Bas`Ilele. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e os desafios da integração perante o racismo contra os/as estudantes africanos/as no Ceará. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, p. 256–293, 2016.

SUBUHANA, Carlos; IMPANTA, Iadira Antonio. Cooperação Solidária: A presença de estudantes da África Lusófona no Brasil. IN: **Reunião Brasileira de Antropologia**, 30<sup>a</sup>; 2016, João Pessoa. Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Disponível em: <http://www.30rba.abant.org.br/arquivo/downloadpublic?q> Acesso em: 22 de dez. 16

TAVARES, Manuel. A universidade e a pluriversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não eurocêntricos. **Revista Lusófona de Educação**, n.24, 2013.

\_\_\_\_\_. História, memória e esquecimento: identidades silenciadas. In: BAPTISTA, A. M. H; TAVARES, M. (Orgs.). **Culturas, identidades e narrativas**. São Paulo: BT Acadêmica, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. A função das universidades. Discurso proferido em 31 de Julho de 1935, como reitor interino da Universidade do Distrito Federal, na inauguração dos cursos. **Boletim da Universidade do Distrito Federal**, Rio de Janeiro, n.12, p.11-24, 1935.

\_\_\_\_\_. **Educação. Seminário sobre a estrutura da Universidade de Brasília**. Arquivo CEPEDOC./FGV, 1961. (mimeo.)

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.11, n.50, p.21-82, jul.-set. 1968.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro *et al.* **Memórias e percurso de estudantes afrodescendentes e negras na UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEIXEIRA, L. M.; LOBO, R. A Escola Nacional Florestan Fernandes, a pedagogia da alternância e a universidade popular no Brasil. In: SANTOS, E.; MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.. **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livros, 2013.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

TEODORO, Antônio. Prefácio. In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason; ROMÃO, José (org). **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Líber livro, 2013.

TRAGTEMBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez, 1982.

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

TYLOR, Edward. **Primitive Culture**. Londres, 1871.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1998. Contém os documentos: “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” e “Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior”, traduzidos por Amós Nascimento.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA (UNILAB). Diretrizes Gerais. Julho de 2010.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA (UNILAB). Projeto Pedagógico Curricular – Bacharelado em Humanidades. Setembro de 2013.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA (UNILAB). Projeto Pedagógico Curricular – Letras. Julho de 2013.

VALLE E SILVA, Nelson do. **White-Nonwhite Income Differentials: Brazil 1960**. Ann Arbor: PhD thesis, Universidade de Michigan, 1978.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n.4, p.43-51 - Itajaí, jan.-abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.5-15, maio-jun.-jul.-ago. 2003.

VELHO, Gilberto; VIVEIROS de CASTRO, E. O Conceito de Cultura e o Estudo das Sociedades Complexas: uma perspectiva antropológica. **Artefato: Jornal de Cultura**. Rio de Janeiro: Conselho Estadual de Cultura, n.1, jan. 1978.

VERRANGIA, Douglas. A formação de professores de ciências e biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v.6(12), p.105-117, 2013.

VICENTE, José. **Universidade da Cidadania Zumbi dos Palmares: uma proposta alternativa da inclusão do afrodescendentes no ensino superior**. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

VICENZI, Eduardo. Psicanálise e linguística estrutural: as relações entre as concepções de linguagem e de significação de Saussure e Lacan. **Ágora**, Rio de Janeiro, v.XII, n.1, jan.-jun. 2009.

YOUNG, Michel. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.151, p.190-202, jan.-mar. 2014.

WALSH, Catherine. A interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, p. 21-70, 2006.

\_\_\_\_\_. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WOLKMER, Antônio Carlos; FAGUNDES, Lucas Machado. Para um novo paradigma de estado plurinacional na América Latina. **Revista NEJ – Eletrônica**, v.18, n.2, p.329-342, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA. T. T. (org.) **Identidade e diferença: As perspectivas dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 10ª edição, 2011.

**ANEXOS****ANEXO I****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 II

Questionário – Projeto OBEDUC: Universidades Populares no Brasil

UFFS, UNILA, UNILAB

2ª Fase da pesquisa

**Questionário**

Parte I – caracterização dos sujeitos da pesquisa

Universidade que frequenta: UNILA UFFS UNILAB

Idade:

Sexo: M F

Ensino Médio – Escola Pública

Escola Particular

Curso que frequenta:

Ano ou semestre:

Tempo na Instituição: 1 ano 2 anos 3 anos mais de 3 anos

Tem bolsa de estudo: Sim Não

Em caso afirmativo, que tipo de bolsa?

Nº de pessoas que constituem o agregado familiar:

Renda familiar em reais:

500 a 1000

1.001 a 1.500

1.501 a 2.000

2.001 a 2.500

2.501 a 3.000

3.001 a 3.500

3.501 a 4.000

4.001 a 4.500

4.501 a 5.000

Superior a 5.000

Inferior a 10.000

## Parte II

Assinale em cada uma das perguntas o seu grau de discordância ou concordância. 1. sem opinião; 2. Discordo; 3. Discordo parcialmente; 4. concordo parcialmente; 5. Concordo.

Se responder à nº 1, não responda à nº 2; se responder à nº 4, não responda à nº 5; se responder à nº 9, não responda à nº 10, e vice-versa.

1. A universidade que frequenta pode ser considerada uma universidade popular
  1. 2. 3. 4. 5.
  - a) porque são as classes populares que a frequentam:
    1. 2. 3. 4. 5.
  - b) porque são os estudantes da escola pública que a frequentam. 1. 2. 3. 4. 5.
  - c) porque os grupos sociais mais favorecidos não a frequentam 1. 2. 3. 4. 5.
  - d) porque os currículos favorecem a cultura popular. 1. 2. 3. 4. 5.

**Se respondeu à pergunta anterior, não responda à seguinte. Se não respondeu à anterior, responda à seguinte:**

2. A universidade que frequenta não pode ser considerada uma universidade popular. 1. 2. 3. 4. 5.
  - a) porque não são apenas as classes populares que a frequentam. 1. 2. 3. 4. 5.
  - b) porque os estudantes que frequentaram o ensino médio nas escolas particulares também a frequentam. 1. 2. 3. 4. 5.
  - c) porque os estudantes de grupos sociais mais favorecidos também a frequentam. 1. 2. 3. 4. 5.
  - d) porque os currículos favorecem a cultura dos grupos sociais dominantes na sociedade. 1. 2. 3. 4. 5.
3. A universidade que frequenta pode ser considerada intercultural. 1. 2. 3. 4. 5.
  - a) porque os espaços da universidade permitem o diálogo entre os estudantes com culturas diferentes. 1. 2. 3. 4. 5.
  - b) porque a universidade promove eventos para que os estudantes divulguem a sua cultura. 1. 2. 3. 4. 5.
  - c) porque a universidade promove o bilinguismo. 1. 2. 3. 4. 5.
  - d) porque os professores promovem nas suas aulas o encontro e o diálogo entre culturas diversas. 1. 2. 3. 4. 5.

4. Os currículos da universidade que frequenta são multiculturais
1. 2. 3. 4. 5.
  - a) porque a diversidade cultural faz parte dos currículo. 1. 2. 3. 4. 5.
  - b) porque não privilegia nenhuma cultura em relação a outra. 1. 2. 3. 4. 5.
  - c) porque as culturas regionais estão contempladas nos currículos. 1. 2. 3. 4. 5.
  - d) porque se estabelece um diálogo entre as diversas culturas. 1. 2. 3. 4. 5.

**Se respondeu à pergunta anterior, não responda à seguinte. Se não respondeu à pergunta anterior, responda à seguinte:**

5. Os currículos da universidade que frequenta não são multiculturais. 1. 2. 3. 4. 5.
- a) porque a cultura dominante continua a ser a base do currículo. 1. 2. 3. 4. 5.
  - b) porque as culturas populares são excluídas do currículo. 1. 2. 3. 4. 5.
  - c) porque as culturas indígenas e afro-brasileiras não são contempladas no currículo. 1. 2. 3. 4. 5.
  - d) porque os estudantes portadores de outras culturas não têm possibilidade de exprimir a sua cultura. 1. 2. 3. 4. 5.
6. Os currículos da universidade que frequenta incluem a diversidade de saberes. 1. 2. 3. 4. 5.
- a) porque os saberes populares estão incluídos no currículo. 1. 2. 3. 4. 5.
  - b) porque os saberes indígenas e afro-brasileiros estão incluídos no currículo. 1. 2. 3. 4. 5.
  - c) porque não existe no currículo um conhecimento mais importante do que outro. 1. 2. 3. 4. 5.
  - d) porque se estabelece no currículo um diálogo entre todos os saberes. 1. 2. 3. 4. 5.
7. A universidade que frequenta põe em prática a inclusão de todos os estudantes. 1. 2. 3. 4. 5.
- a) porque todos os estudantes, independentemente da sua cultura, origem social, étnica ou religiosa, têm as mesmas oportunidades, os mesmos direitos e deveres. 1. 2. 3. 4. 5.
  - b) porque as estruturas físicas e académicas da universidade (espaços físicos, biblioteca, laboratórios, salas de convívio, novas tecnologias, refeitório/cantina) possibilitam a inclusão de todos os estudantes. 1. 2. 3. 4. 5.
  - c) porque os coordenadores e professores acompanham todos os estudantes sem discriminação. 1. 2. 3. 4. 5.
  - d) porque os apoios institucionais (bolsas de estudo, residência, alimentação) possibilitam que os estudantes mais pobres tenham acesso a uma educação superior de qualidade. 1. 2. 3. 4. 5.
8. Na universidade que frequenta, os professores utilizam métodos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem. 1. 2. 3. 4. 5.
- a) porque os professores utilizam métodos diferentes em função das matérias lecionadas. 1. 2. 3. 4. 5.
  - b) porque os professores utilizam as novas tecnologias de informação e comunicação. 1. 2. 3. 4. 5.
  - c) porque os professores motivam os estudantes para a pesquisa. 1. 2. 3. 4. 5.

- d) porque os estudantes participam no processo de ensino e aprendizagem. 1. 2. 3. 4. 5.
9. A avaliação da aprendizagem na universidade que frequenta tem em consideração o processo de aprendizagem. 1. 2. 3. 4. 5.
- a) porque a avaliação é formativa, realizada ao longo do processo de aprendizagem. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) porque os estudantes participam no processo de avaliação por intermédio de uma autoavaliação. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) porque a avaliação contempla várias dimensões: participação dos estudantes, pesquisa dos estudantes, testes de avaliação.. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) porque cada momento de avaliação constitui uma possibilidade de aprendizagem. 1. 2. 3. 4. 5.

**Se respondeu à pergunta anterior, não responda à seguinte. Se não respondeu à pergunta anterior, responda à seguinte:**

10. A avaliação da aprendizagem na universidade que frequenta é somativa (tem em consideração os testes realizados e a respectiva média). 1. 2. 3. 4. 5.
- a) porque a avaliação se faz no final do semestre. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) porque os estudantes não participam no processo de avaliação. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) porque as pesquisas realizadas pelos estudantes têm por finalidade os testes de avaliação. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) porque os professores, na avaliação, só dão importância aos conteúdos ministrados nas aulas. 1. 2. 3. 4. 5.
11. A universidade que frequenta tem uma gestão democrática. 1. 2. 3. 4. 5.
- a) porque os movimentos sociais participam na gestão da universidade. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) porque os estudantes estão organizados (associação de estudantes) e participam na gestão da universidade. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) porque os diversos setores da comunidade participam na gestão da universidade. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) porque os responsáveis institucionais pela gestão da universidade (reitor, vice-reitor, pró-reitores, coordenadores) ouvem com frequência os estudantes. 1. 2. 3. 4. 5.
12. A gestão da universidade não é democrática. 1. 2. 3. 4. 5.
- a) os movimentos sociais não têm qualquer participação na gestão. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) os estudantes não estão organizados para participar na gestão da universidade. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) os diversos setores da comunidade não participam na gestão da universidade. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) a gestão da universidade está a cargo exclusivo do reitor, vice-reitor, pró-reitores e coordenadores. 1. 2, 3. 4. 5.
13. Os estudantes participam na autoavaliação da universidade tendo em vista a avaliação externa feita pelo Ministério da Educação. 1. 2. 3. 4. 5.
- a) os estudantes participam na comissão de avaliação. 1. 2. 3. 4. 5.



- b) os estudantes conhecem o funcionamento da universidade nas suas diversas dimensões: administrativa, acadêmica. 1. 2. 3. 4. 5.
  - c) os estudantes conhecem os projetos de pesquisa e extensão da universidade. 1. 2. 3. 4. 5.
  - d) os estudantes conhecem as parcerias acadêmicas da universidade com outras instituições de ensino superior, nacionais e estrangeiras. 1. 2. 3. 4. 5.
14. É possível considerarmos que existe uma política de inclusão para os estudantes afrodescendentes?
- a) É fácil identificarmos nas aulas a prática da Lei nº 10.639/10. 1. 2. 3. 4. 5.
  - b) Existem fóruns e encontros frequentemente que debatem as questões étnico-raciais. 1. 2. 3. 4. 5.
  - c) Os estudantes afrodescendentes possuem espaços de discussões sobre um currículo multicultural. 1. 2. 3. 4. 5.
  - d) Existe uma racionalidade na universidade que valoriza os afrodescendentes. 1. 2. 3. 4. 5.

## ANEXO III

## Entrevista semiestruturada

OBEDUC – 2ª fase da pesquisa

1. Ao entrar nesta universidade, teve ou não conhecimento do seu projeto institucional? Em caso afirmativo, o que o/a levou a aderir a esse projeto e como considera que a sua prática pedagógica e de gestão operacionalizam o projeto institucional?
2. (para os coordenadores) Se grande parte dos professores é oriunda de formações tradicionais, como prepará-los para assumir uma nova postura frente a uma universidade que se propõe a ser alternativa ou popular? Será que não podemos correr o risco de institucionalmente a UNILAB direcionar o seu discurso para um caminho e a prática para outro?
3. De que modo os princípios de inclusão da diversidade étnico-racial, cultural e epistemológica, presentes na matriz institucional da universidade, se inserem na sua prática docente?
4. Quais os principais obstáculos que se colocam aos professores na operacionalização desses princípios?
5. Sendo uma universidade constituída majoritariamente por estudantes oriundos das escolas públicas, por estudantes de outras nacionalidades e, eventualmente, com alguma diversidade linguística e cultural, como lida, do ponto de vista metodológico, com essa diversidade?
6. Tendo em conta essa enorme diversidade de público, qual o processo de avaliação de aprendizagem utilizado pelos professores?
7. A universidade (UNILAB) tem uma vocação luso-afro-brasileira. Como se trabalha a inclusão dos afrodescendentes, quer do ponto de vista cultural, linguístico ou epistemológico? Esses assuntos estão atrelados ao conteúdo da disciplina ou são inseridos à parte?
8. Em datas comemorativas étnico-raciais, como a universidade se organiza? Promove atividades diferenciadas?
9. Quais as linhas estruturantes dos currículos que os distinguem dos currículos tradicionais?
10. Como você vê e como se processa a gestão democrática nas diversas instâncias institucionais?
11. Considera que esta universidade é uma universidade popular? Por quê?
12. Como vê e como se processa a avaliação institucional nesta universidade? Até que ponto as avaliações externas propostas pela CAPES atrapalham os objetivos da UNILAB?
13. Como, em termos de matriz e gestão institucionais, está a ser pensada a educação a distância e o uso das novas tecnologias de informação e comunicação?
14. Como se incorporam as dimensões da pesquisa e da extensão nas suas atividades nesta instituição?