

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: UNIVERSIDADE TEORIA E PRÁTICA

MARTA MARIANO ALVES

NEGROS(AS) E A LUTA POR RECONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE:  
O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Porto Alegre – RS

2017

### CIP - Catalogação na Publicação

Alves, Marta Mariano  
NEGROS(AS) E A LUTA POR RECONHECIMENTO NA  
UNIVERSIDADE: O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros,  
Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS / Marta Mariano  
Alves. -- 2017.  
165 f.

Orientadora: Célia Elizabete Caregnato.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Relações étnico-raciais/Lei nº 10.639/03. 2.  
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. 3. Lócus de luta  
por reconhecimento. 4. Axel Honneth/Luta por  
reconhecimento. 5. Racismo institucional. I.  
Caregnato, Célia Elizabete, orient. II. Título.

MARTA MARIANO ALVES

NEGROS(AS) E A LUTA POR RECONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE:  
O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Célia Elizabete Caregnato  
Linha de Pesquisa: "Universidade: Teoria e Prática"

Porto Alegre – RS

2017

MARTA MARIANO ALVES

NEGROS(AS) E A LUTA POR RECONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE:  
O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Defendida em 21 de julho de 2017.

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Célia Elizabete Caregnato - UFRGS/RS (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Georgina Helena Lima Nunes - UFPEL/RS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher - UFRGS/RS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Elly Herz Genro - UFRGS/RS

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as forças concretas e abstratas; pessoas amadas conhecidas e ilustres desconhecidos; ao que existiu antes, durante e permanece após a minha existência. Agradeço a cada gota de sangue e vida entregue na luta por justiça, igualdade, reconhecimento e liberdade. Agradeço a todas essas forças pela conspiração para a minha existência, sobrevivência e resistência. É impossível nominar e imprimir todas em uma ou mais laudas, mas elas estão impressas em um grande sentimento de gratidão, fruto da certeza de que sozinha jamais teria conseguido.

Obrigada!

*Porque a voz se cala? Os olhos não desejam mais a luz? Porque este sentimento de peso sobre o corpo? Esta dor na alma? Porque as lágrimas surgem? O sorriso desaparece? Porque nossas esperanças se transformam em destroços abandonados no oceano da vida? As perguntas são intermináveis, porém, as respostas escassas. Quanta dor pode um ser humano suportar até que diante deste se apresente apenas duas escolhas, fugir abandonando as suas crenças, ou lutar entregando a vida pela crença na possibilidade da mudança?*

Marta Mariano Alves

## RESUMO

Em 2003 foi promulgada a Lei nº 10.639, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras. Com o objetivo de orientar a implementação da educação das relações étnico-raciais e da Lei nº 10.639/03, foram elaboradas diretrizes curriculares nacionais e outras instruções legais, que estabeleceram atribuições de apoio ao processo de implementação aos "Núcleos de Estudos Afrobrasileiros" (NEABs) das universidades brasileiras. A Lei nº 10.639/03 e as diretrizes elaboradas em consequência dessa apresentam um caráter de ação afirmativa, pois visam a valorização da identidade, memória e cultura negras, reivindicadas historicamente pelo movimento negro e organizações sociais solidárias a esse. Esta dissertação apresenta um estudo de caso que descreve a atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa que forneceu os dados para a dissertação teve como objetivo realizar uma análise do NEAB/UFRGS, considerando-o a partir das suas atribuições previstas na legislação educacional e também como instância político-institucional de luta por reconhecimento e promoção da igualdade racial para o povo negro brasileiro. O estudo realizado tem como referência metodológica a teoria de Robert K. Yin. Os dados coletados na pesquisa são provenientes de diferentes fontes de informação: documentos legais que dão sustentação à existência do núcleo, documentos produzidos pelo núcleo na universidade ou referentes a sua atuação; além de entrevistas realizadas com membros fundadores do NEAB. A análise dos dados foi realizada através de três categorias, que permitem visualizar as características da luta pelo reconhecimento no processo de implementação de políticas de promoção da igualdade racial para o povo negro na universidade. A primeira categoria de análise é a "luta por reconhecimento", construída com base na elaboração teórica de Axel Honneth. A segunda categoria é "lôcus de luta por reconhecimento", elaborada a partir das perspectivas teóricas de Axel Honneth e Pierre Bourdieu, e considera o NEAB como um local e posição de luta pelo reconhecimento do povo negro e suas demandas históricas. E a terceira categoria de análise é o "racismo institucional", que dialoga com estudos desenvolvidos por Ivair Augusto Alves dos Santos e que permite analisar práticas institucionais que obstaculizam a promoção da igualdade racial. O estudo mostra que há avanços em relação ao debate étnico-racial, principalmente através de ações de extensão universitária, e que novas propostas nas áreas de ensino e pesquisa estão sendo pensadas e implementadas pelo NEAB. Fica evidenciado o compromisso e o esforço dos membros do NEAB e do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), que atuou como correlato ao NEAB, por meio de um programa de promoção da igualdade racial. A dissertação demonstra que há uma variedade de obstáculos que precisam ser superados no processo de implementação das atribuições previstas na legislação educacional para o NEAB. Esses obstáculos caracterizam os limites institucionais atuais no contexto do NEAB e da UFRGS e precisam ser entendidos na relação com o racismo que caracteriza a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais, Lei nº 10.639/03, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Axel Honneth, Luta por reconhecimento, Locus de luta por reconhecimento, Racismo institucional.

## ABSTRACT

In 2003, the Law No. 10639/03 was enacted, which included the obligatory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in the Brazilian schools. In order to guide the implementation of the education of ethnic-racial relations and of the Law No. 10.639/03, national curricular guidelines and other legal instructions were elaborated and they defined attributions of support to the process of implementation for the African Brazilian Study Groups (NEABs ) of the Brazilian universities. The Law No. 10.639/03 and the guidelines draw from it have an affirmative action character, since they are aimed at the valorization of black identity, memory and culture, historically claimed by the black movement and social organizations that are in solidarity with it. This dissertation presents a case study that describes the acting of the Nucleus of Afro-Brazilian, Indigenous and African Studies (“Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos” - NEAB) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The research that provided the data for the dissertation had the objective of conducting an analysis of the NEAB/UFRGS, considering its duties under educational legislation and its role as a political-institutional instance of the struggle for recognition and promotion of racial equality for the Brazilian black people. The study carried out has as methodological reference the theory of Robert K. Yin. The data collected in the research come from different sources of information: legal documents that give support to the existence of the nucleus; documents produced by the nucleus inside the university or related to its actions; in addition to interviews with founding members of the NEAB. The analysis of the data is carried out through three categories which allow to visualize the characteristics of the struggle for recognition in the process of implementing policies to promote racial equality for Afro-Brazilians in the university. The first category of analysis is the "struggle for recognition" that is built on the basis of the theoretical elaboration of Axel Honneth. The second category of analysis is "locus of struggle for recognition" that is elaborated from the theoretical perspectives of Axel Honneth and Pierre Bourdieu. It considers NEAB as a place and position of struggle for the recognition of the Afro-Brazilian people and their historical demands. And the third category of analysis is the "institutional racism" that dialogues with the studies developed by Ivair Augusto Alves dos Santos. It allows analyzing institutional practices that hinder the promotion of racial equality. The study shows that there are advances in the ethnic-racial debate, mainly through university extension actions and that new proposals in the areas of teaching and research are being considered and implemented by the NEAB. It is evident the commitment and the efforts of the members of NEAB and of the Department of Education and Social Development (DEDS), which acted as similar to the NEAB through a program to promote racial equality. The dissertation demonstrates that there are a variety of obstacles that need to be overcome in the process of implementing the duties assigned to the NEABs by the educational legislation. These obstacles characterize the current institutional limits in the context of NEAB and UFRGS and they must be understood in relation to the racism that characterizes Brazilian society.

Keywords: Ethnic-racial relations, Law No. 10.639/03, African Brazilian Study Groups, Axel Honneth, Struggle for recognition, Locus of struggle for recognition, Institutional racism.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - ELEMENTOS QUE SUSTENTAM A CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS NEABs.....	65
FIGURA 2 - MEMBROS FUNDADORES DO NEAB DA UFRGS/2014.....	69
FIGURA 3 - ESTRUTURA DE GOVERNANÇA DA UFRGS .....	80
FIGURA 4 - ORGANOGRAMA UFRGS-PROEXT-DEDS.....	81
FIGURA 5 - ORGANOGRAMA PROEXT-DEDS-NEAB.....	82
FIGURA 6 - PRESTAÇÃO DE CONTAS PROEXT ATIVIDADE NEAB 2015 .....	84
FIGURA 7 - PUBLICAÇÕES E ATIVIDADES NEAB/DEDS.....	87
FIGURA 8 - MANIFESTAÇÕES RELACIONADAS COM A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA UFRGS NO ANO DE 2016.....	126

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - CLASSIFICAÇÃO POR GÊNERO DOS ENTREVISTADOS .....	69
GRÁFICO 2 - CLASSIFICAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA DOS ENTREVISTADOS.....	70
GRÁFICO 3 - CLASSIFICAÇÃO POR MAIOR TÍTULO DE FORMAÇÃO .....	71
GRÁFICO 4 - CLASSIFICAÇÃO POR TEMPO DE TRABALHO OU ATUAÇÃO NA UFRGS .....	72
GRÁFICO 5 - CLASSIFICAÇÃO POR PARTICIPAÇÃO COMO REPRESENTANTE DO NEAB EM INSTÂNCIAS DECISÓRIAS .....	72

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 - EQUIPE DEDS E NEAB DA UFRGS NO ANO DE 2017 .....	67
TABELA 1 - RESPOSTA A QUESTÃO Nº 1 DO ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	76
TABELA 2 - CANAIS DE PARTICIPAÇÃO PROMOVIDOS PELO NEAB .....	95
TABELA 3 - PARTICIPAÇÃO EM ENTIDADES, GRUPOS OU CORRELATOS DE NEGROS DA UFRGS OU EXTERNOS (ANOS DE REFERÊNCIA 2004-2016).....	96
TABELA 4 - PALAVRAS-CHAVE E NÚMERO DE VEZES QUE CONSTAM NO PDI (2016-2026) DA UFRGS .....	127

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

CAF - Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas

CAOP - Centro de Apoio Operacional das Promotorias

CAOPCAE - Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça da Criança e do Adolescente e da Educação

CAOPJDH - Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Proteção aos Direitos Humanos

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CEDM/PR - Conselho Estadual dos Direitos da Mulher do Estado do Paraná

CEE /PR- Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Conselho da Unidade

CND - Conselho Nacional Antidiscriminação

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COHAB - Companhia de Habitação Popular de Curitiba

COMEX - Comissão de Extensão

COMGRAD - Comissão de Graduação

COMPESQ - Comissão de Pesquisa

COMPG - Comissão de Pós-Graduação

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONNEABs - Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONSEPIR - Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Estado do Paraná

CONSUN - Conselho Universitário

COPEP - Conselho Permanente dos Direitos Humanos do Estado do Paraná

COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as

EAD - Educação a Distância

FACED - Faculdade de Educação

GILIE/CT - Gerência de Alienação da Caixa Econômica Federal/Curitiba

IA- Instituto de Artes

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Educação Superior  
IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense  
INCTI - Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPEAFRO - Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros  
MEC - Ministério da Educação  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MPPR - Ministério Público do Estado do Paraná  
NEAB, NEABs - Núcleo(s) de Estudos Afro-brasileiro  
NUPIER - Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial do MPPR  
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil  
ONU - Organização das Nações Unidas  
OTP - Organização do Trabalho Pedagógico  
PCRI - Programa de Combate ao Racismo Institucional  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PEE/PR - Plano Estadual de Educação/Paraná  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPC - Projeto Pedagógico de Curso  
PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPI - Projeto Pedagógico da Instituição  
PROEXT - Pró-Reitoria de Extensão  
PROVAR - Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes  
PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
SEAE - Secretaria Especial para Assuntos Estratégicos do Estado do Paraná  
SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SMED - Secretaria Municipal de Educação  
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria  
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UnB - Universidade de Brasília

UNDINE - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	16
<b>Capítulo 1 - Concepção e desenvolvimento da pesquisa</b> .....	21
1.1 Delimitação do tema e justificativa .....	21
1.2 Metodologia .....	22
<b>Capítulo 2 - A gênese do impulso investigativo</b> .....	27
<b>Capítulo 3 - O(A) negro(a) no Brasil: resistência, memória e educação</b> .....	40
3.1 IES como espaço de luta por igualdade racial .....	48
3.2 Lei nº 10.639/03 e as IES.....	53
3.3 NEABs ou correlatos .....	60
<b>Capítulo 4 - NEAB e correlato da UFRGS</b> .....	66
4.1 Perfil dos membros fundadores do NEAB/UFRGS .....	68
4.2 Histórico: diálogo entre fundadores, documentos e observações .....	75
4.3 NEAB ou correlato: Atuação e relações intra e extra instituição UFRGS .....	91
<b>Capítulo 5 - NEAB/UFRGS: categorias de análise</b> .....	97
5.1 Luta por reconhecimento .....	97
5.2 Locus de luta por reconhecimento .....	109
5.3 Racismo institucional.....	115
<b>Conclusão</b> .....	130
<b>Referências</b> .....	133
<b>Anexos</b> .....	141
Anexo I .....	141
Anexo II.....	142
Anexo III .....	143
Anexo IV .....	146
Anexo V .....	147
Anexo VI .....	153
Anexo VII.....	155
Anexo VIII.....	156
Anexo IX .....	157

Anexo X.....	159
Anexo XI .....	161
Anexo XII.....	162
Anexo XIII.....	163
Anexo XIV .....	165

## Introdução

No Brasil, desde o início dos anos 2000, e a partir da Lei nº 10.558/02<sup>1</sup>, passam a ser promulgadas legislações, pareceres, resoluções e um plano nacional, voltados para a promoção da igualdade racial e a educação das relações étnico-raciais, que incidem na área da educação brasileira e, de modo igual, indicam de forma explícita ou implícita um papel ativo das Instituições de Educação Superior (IES) no processo de promoção da igualdade racial.

Uma dessas legislações, que requer a atuação das IES no seu processo de implementação, é a Lei nº 10.639/03<sup>2</sup>. Essa lei foi aprovada em um contexto político e histórico favorável a um processo reivindicatório de mudanças sociais. A Lei nº 10.639/03 é compreendida como uma conquista jurídica do movimento negro brasileiro e, pelo alcance do seu conteúdo e a sua possibilidade de transformação, representa uma importante ferramenta de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação. E por esse motivo, é igualmente uma conquista do povo negro brasileiro e da sociedade em geral, que encontra nessa lei a possibilidade de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial e cultural brasileira.

A Lei nº 10.639/03 resulta de um processo histórico de reivindicações do movimento negro brasileiro na sua luta por reconhecimento de direitos constitucionais e humanos e de resgate de uma memória positivada de contribuições do povo negro na constituição do país; podendo ser, igualmente, reconhecida como uma estratégia política de mudanças na área da educação. A educação pela sua importância é, também, um "campo social de disputa" (BOURDIEU, 2010), no interior do qual pode ser identificada uma diversidade de disputas "por reconhecimento" (HONNETH, 2003). A educação tem importância estratégica reconhecida para a "construção de uma sociedade mais dinâmica, igualitária e integrada", bem como, é "imprescindível função formativa, a educação, como geradora de oportunidades, constitui-se numa porta de entrada privilegiada ao mercado de trabalho e representa instrumento poderoso de ascensão social" (JACCOUD In: THEODORO, 2008, p.155).

A Lei 10.639/03 possibilita que, na formação oferecida no sistema escolar, possam ser compartilhados conhecimentos sobre as origens e estruturação da sociedade brasileira que estavam historicamente invisibilizados. A promulgação da lei viabiliza o seu uso como um

---

<sup>1</sup> BRASIL. Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002. **Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências**. Brasília: Congresso Nacional, 2002.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm). Acesso em: 10/04/2016.

<sup>2</sup> BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2003.

mecanismo para o desenvolvimento de uma formação, para os estudantes, docentes e demais profissionais que atuam no ambiente escolar em todos os níveis (Educação Infantil, Educação Básica e Educação Superior), de combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito. E segundo Gomes(2011):

Com avanços e limites a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro- Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta anti-racista. (GOMES, 2011, p.116)

A aprovação da Lei nº 10.639/03 gerou como consequência a necessidade da elaboração de outros documentos educacionais normativos, com o objetivo de garantir a sua efetivação. Esses documentos conduziram a novas possibilidades de organização institucional, pedagógica e curricular no contexto da educação em seus diversos níveis. Da mesma maneira, alguns desses documentos, aprovados em consequência da Lei nº 10.639/03, trouxeram como elementos de contribuição para a implementação da lei o resgate e valorização de formas de organização adotadas pelo movimento negro de base acadêmica, que pode ser verificado na obra de Ratts (2009). Entre esses documentos normativos de orientação à implementação da Lei nº 10.639/03, encontra-se o Parecer CNE/CP nº 03/2004, que define as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". O parecer mencionado teve como relatora a representante do Conselho Nacional de Educação Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e nesse consta registrado que:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. "(BRASIL, 2004, p.2)

No Parecer CNE/CP nº 03/2004, a Lei nº 10.639/03 é apresentada como uma resposta a reivindicações da comunidade negra brasileira, ao afirma que "A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003"(BRASIL, 2004, p.3). E com relação à demanda por reconhecimento, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 manifesta que "o Reconhecimento requer a adoção de políticas

educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino"(BRASIL, 2004, p.3).

O Parecer CNE/CP nº 03/2004 também indica algumas possibilidades de atuação do que o documento denomina de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, uma estrutura presente no interior de algumas IES no período de promulgação do parecer, que tinha como característica um vínculo com as pautas reivindicatórias presentes no movimento negro brasileiro.

No ano de 2009 foi elaborado o "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana", que, da mesma forma que o parecer mencionado no parágrafo anterior, assinala algumas atribuições aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros ou correlatos, no processo de implementação do previsto na Lei nº 10.639/03. Porém, segundo Ratts (2009), a gênese dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) é uma estratégia de atuação e ação do movimento negro de base acadêmica concernente à década de 1980.

Os elementos normativos (lei, parecer e plano nacional) mencionados até este momento, indicam uma alteração curricular e ações no processo de ensino que deveriam exercer alguma influência na proposta de ensino e organização das IES. Inclusive dando às IES a possibilidade de direcionar a sua proposta de formação para uma atuação em dois campos complementares: o campo da dessimbolização, ou seja, uma proposta de ensino voltada para o rompimento com a simbologia pejorativa, com as relações simbólicas que estigmatizam o povo negro brasileiro; e o campo da ressimbolização dessas relações raciais. O que representaria a estrutura da Educação Superior contribuir para uma estruturação de relações saudáveis pautadas no respeito aos direitos humanos. Esses dois campos, necessariamente seriam permeados pelo respeito a uma lógica pedagógica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira nº 9.394/96 (LDB nº 9.394/96 ), como proposta para a Educação Superior. O que significa que necessitariam dar conta das dimensões de ensino, pesquisa e extensão. E com isso, associar à formação acadêmica e o conhecimento científico ao combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo.

Esse papel de agente de promoção da igualdade racial, que passa a ser incumbência das IES, a partir do início dos anos 2000, é um elemento que instiga a indagação a respeito de como as IES tem se adaptado a esse novo papel político, social e educacional. E identicamente estimula a investigação de como as universidades públicas, por meio dos NEABs ou correlatos, têm atuado na efetivação do previsto nos documentos normativos que

focam no uso de mecanismos de promoção da igualdade racial no atendimento ao povo negro e no desenvolvimento de propostas educacionais. Esse contexto é estimulante para a realização da pesquisa apresentada nesta dissertação, a qual tem como intenção investigativa expor a conformação adotada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Indígenas e Africanos (NEAB) ou correlato, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para atender o previsto na legislação como sendo de sua atribuição, considerando ações e atores envolvidos nesse lócus de disputa por reconhecimento do povo negro brasileiro.

O referencial teórico norteador das reflexões nesta dissertação é o diálogo com a obra de Axel Honneth (2003) e o seu conceito de "Luta por reconhecimento", que tem como cerne uma dimensão imaterial da justiça social. O autor é um representante da tradição da teoria crítica da Escola de *Frankfurt*. A "Teoria Crítica não se limita a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretende compreendê-la à luz de uma emancipação ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica própria da organização social vigente" (NOBRE In: HONNETH, 2001, p.9).

A apresentação do projeto de pesquisa e a elaboração da dissertação foram realizadas no período compreendido entre o segundo semestre do ano de 2015 e o primeiro semestre de 2017, caracteristicamente um conturbado período político no Brasil. Um período marcado pelo processo de *impeachment* da primeira mulher a assumir a Presidência da República e fortes questionamentos quanto à legitimidade desse processo, pelo fato de ter sido conduzido por um grupo de políticos acusados de corrupção. Esse processo de transição política conduz a uma crise econômica, que gera desemprego e interfere nos programas de combate à pobreza, nas políticas sociais e na proposta educacional do País. E igualmente, esse período abre caminho para muitas incertezas com relação à política de promoção da igualdade racial (política de ações afirmativas), pelo fato de apoiadores do novo representante da Presidência da República terem registro de manifestações públicas e jurídicas contrárias<sup>3</sup> às políticas afirmativas. Outro fato marcante desse período é a composição da primeira equipe ministerial a assumir após o *impeachment*, sem a presença de representante do povo negro, ao contrário do que ocorreu ao final do governo destituído pelo *impeachment*, com a composição de uma equipe ministerial com a presença de uma ministra negra.

Esta dissertação é composta de cinco capítulos. O primeiro capítulo aborda a concepção metodológica, estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento da pesquisa,

---

<sup>3</sup> Por exemplo, no ano de 2009 o Partido Democratas (DEM) apresentou uma ação jurídica no Supremo Tribunal Federal (STF) contra a adoção das cotas raciais na Universidade de Brasília (UnB). O partido orientou voto de bancada partidária a favor do *impeachment* e passou a ser base de apoio do governo que assumiu após o *impeachment* da primeira mulher a assumir a Presidência da República.

expondo as opções realizadas como procedimentos técnicos de pesquisa adotados no processo investigativo.

O segundo capítulo retrata a trajetória de fatos e acontecimentos que se apresentaram no percurso de vida da pesquisadora e que influenciaram o seu olhar investigativo em direção à temática da pesquisa. São relatos de fatos e acontecimentos potencializadores de uma sensibilidade empírica da questão étnico-racial e do racismo no contexto de uma vivência cotidiana. Este relato prolonga-se até após a seleção da pesquisadora para o curso de pós-graduação (mestrado), sendo que nessa última fase são relacionados múltiplos obstáculos que surgiram e que poderiam ter inviabilizado a realização do curso de mestrado e consequentemente da pesquisa.

No terceiro capítulo é descrito um contexto histórico da questão racial no Brasil. Primeiramente é demonstrado um cenário de relações racializadas estruturadas a partir do processo de escravização do povo negro e a luta desse povo por reconhecimento social e superação de estigmas escravocratas. Na sequência é evidenciado, tendo como referência um rol de legislações promulgadas no Brasil, como essa luta por reconhecimento passa a ter as IES como um dos seus locais específicos. E ao final, salienta o processo de aprovação da Lei nº 10.639/03 como elemento que vai impulsionar a criação dos NEABs no interior das IES, considerando, tanto o espaço das IES, como o dos NEABs, como um lócus de luta por reconhecimento do povo negro, no âmbito de um campo de disputas denominado educação.

Quanto ao quarto capítulo, ele é direcionado para a exposição dos resultados da pesquisa, distribuídos em quatro unidades. Inicialmente é informado o perfil dos membros fundadores do NEAB da UFRGS que foram entrevistados. Posteriormente é apresentado o histórico de constituição do NEAB, a partir dos relatos das entrevistas, seguido por uma descrição da atuação do NEAB e uma exposição das relações do NEAB intra e extra instituição UFRGS.

E no quinto e último capítulo desta dissertação, são desenvolvidas reflexões com base no diálogo entre as informações coletadas pela pesquisa e três categorias de análise. A princípio a reflexão tem como referência a categoria de análise "luta por reconhecimento", especificada na obra de Honneth (2003). Na sequência, a categoria de análise "Lócus de luta por reconhecimento" é empregada como ferramenta, para aprofundar as reflexões relacionadas às informações coletadas, e para isso utiliza como apoio teórico os autores Bourdieu (2010) e Honneth (2003). E por fim, a categoria de análise "racismo institucional" orienta o olhar para as informações coletadas, que são examinadas utilizando-se como sustentáculo teórico Santos (2015).

## Capítulo 1 - Concepção e desenvolvimento da pesquisa

Este capítulo tem como intenção apresentar a delimitação da investigação realizada e a justificativa para a escolha do tema. E, igualmente, descrever o trajeto adotado para a realização da pesquisa, que consiste em expor a concepção metodológica, métodos e técnicas que conduziram aos resultados obtidos e indicados nesta dissertação.

### 1.1 Delimitação do tema e justificativa

O Brasil do século XXI, considerando para efeito da afirmação a legislação educacional do período de 2003 até 2015, tem pautado as discussões no campo da legislação educacional por uma busca de mecanismos de combate à desigualdade social e racial. O que pode ser observado nas atualizações à LDB nº 9.394/96 e na promulgação de legislações que sobre ela incidem. Como exemplo dessas legislações, que influenciam o conteúdo curricular, a organização e a proposta pedagógica da educação formal brasileira, tem-se, enquanto educação em Direitos Humanos, o Decreto nº 7.037/2009 e a Resolução nº 1 de 30/05/2012 do CNE/CP; com relação ao respeito à pluralidade da população brasileira foram promulgadas as Leis nº 10.639/ 2003, nº 11.645/ 2008 e nº 12.288/2010; referente ao respeito e valorização do idoso, as orientações estão previstas na Lei nº 10.741/ 2003 (Art. 21, Art. 22) e acerca do direito à acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida aos estabelecimentos de ensino de todos os níveis públicos ou privados, consta referência no Decreto nº 5.296/2004 (Art. 24). Derivando desses exemplos, a Lei nº 10.639/03 é considerada como resultado desse contexto histórico e se estrutura como parte de uma política de Ação Afirmativa de âmbito federal. Sendo que a política de Ação Afirmativa para afrodescendentes no Brasil é caracterizada como um conjunto de ações com o objetivo de eliminar desigualdades raciais no contexto social, econômico, jurídico, educacional e institucional público. O NEAB, que é o núcleo do estudo apresentado nesta dissertação, é um componente de um conjunto de ações voltadas à implementação da Lei 10.639/03. Por esse motivo, a relevância de investigar a atuação do NEAB da UFRGS ou correlato está no fato de permitir visualizar o grau de efetividade dessas políticas no contexto histórico atual e fornecer subsídios para a reflexão a respeito das estratégias e desdobramentos dessas políticas educacionais.

Com base nisso, a dissertação tem como recorte investigativo a indagação: Como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Indígenas e Africanos (NEAB) ou correlato da UFRGS tem atuado e efetivado o previsto na legislação sobre sua estruturação e funcionamento no

atendimento ao povo negro? O NEAB é um dos elementos constitutivos do papel de agente de política de promoção da igualdade racial atribuído às IES desde o início dos anos 2000 pela legislação brasileira. E diante do exposto, esta dissertação exhibe como objeto de estudo a configuração da luta por reconhecimento do povo negro na implementação de políticas públicas de igualdade racial, por meio do NEAB da UFRGS.

Assim, os resultados da pesquisa realizada apresentados nesta dissertação têm como objetivo geral analisar a atuação, avanços, desafios, bem como identificar atores, lutas e disputas por reconhecimento presentes no NEAB ou correlato e na sua relação com a UFRGS, no processo de efetivação de suas atribuições. E persegue os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever qual é a estrutura institucional e o lugar político e educacional ocupado pelo NEAB;
- b) detectar quais são as relações internas (UFRGS) e externas (governamentais e não governamentais) e as relações de parceria estabelecidas pelo NEAB no processo de efetivação das atribuições previstas em legislação;
- c) examinar a relação entre o previsto na legislação e a atuação do NEAB;
- d) verificar como a luta por reconhecimento do povo negro é estabelecida nesse locus de luta por reconhecimento.

## 1.2 Metodologia

O processo investigativo que permitiu a estruturação desta dissertação tem como referência a abordagem metodológica proposta por Yin (2001), denominada "Estudo de Caso", e apresenta como característica, no que se refere ao objetivo da pesquisa, uma perspectiva exploratória. O objetivo exploratório da pesquisa pauta-se na busca de ampliação das informações a respeito do fenômeno pesquisado e os fatos que o envolvem, com a finalidade de ampliar a compreensão a respeito desse fenômeno.

O Estudo de Caso tem elementos que permitem um desvelar de uma situação, um fenômeno ou um objeto, e é um método que permite uma análise mais abrangente e complexa do objeto de pesquisa. Para Yin (2001, p.32), o Estudo de Caso é "uma investigação empírica que lida com um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". Por esse motivo, a organização da pesquisa a partir de um estudo de caso, segundo o autor, exige que:

Cada pesquisador de estudo de caso deve entender as questões teóricas e políticas, pois é preciso fazer julgamentos (...) durante a fase de coleta de dados. Sem uma noção muito clara das questões em discussão, você poderia deixar passar pistas

importantes e não saberia identificar uma mudança no curso do estudo quando ele fosse aceitável ou mesmo desejável. O ponto-chave é que a coleta de dados para um estudo de caso não se trata meramente de registrar os dados mecanicamente, como se faz em alguns outros tipos de pesquisa. Você deve ser capaz de interpretar as informações como estão sendo coletadas e saber imediatamente, por exemplo, se as diversas fontes de informação se contradizem e levam à necessidade de evidências adicionais – como faz um bom detetive. (YIN, 2001, p. 84)

Segundo Yin (2001), no estudo de caso as evidências "podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos" (YIN, 2001, p. 105). O processo investigativo que originou esta dissertação abrangeu as três diferentes fontes de informações descritas na sequência.

A observação semiestruturada orientada pela legislação educacional de funcionamento do NEAB, com o objetivo de buscar subsídio para a elaboração da entrevista estruturada.

A informação documental que consistiu em:

- legislações de promoção da igualdade racial e políticas afirmativas no âmbito educacional que influenciam as universidades e a atuação e funcionamento dos NEABs;
- documentos como relatórios de atividades, atas, folders, cartazes, correspondências, e-mails e publicações referentes à atuação e funcionamento do NEAB e do "Programa de Educação Anti-racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico", que foi um correlato do NEAB, antes da sua criação;
- documentos que expunham as dificuldades e conflitos na efetivação da legislação referente ao NEAB (cartas, e-mails, manifestações de apoio ou repúdio, conteúdos publicados na mídia em geral).

E a entrevista semiestruturada com os membros fundadores do NEAB/UFRGS, que representa a origem da maioria das informações que estão presentes nesta dissertação. No processo de escolha dos entrevistados, o critério foi definido em dois momentos. No primeiro, considerando-se que o estudo buscava aprofundar o conhecimento a respeito da atuação do NEAB/UFRGS, a partir do que está previsto como sendo suas atribuições, e isso naturalmente traria no processo informações do seu correlato, foi definido que os membros fundadores deveriam ser uma fonte bastante significativa de informações, visto terem majoritariamente atuado no "Programa de Educação Anti-racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico" e atualmente atuarem no NEAB.

No segundo momento, foi usada como estratégia, para conseguir a participação dos membros fundadores nas entrevistas o envio de um e-mail padronizado com informações da pesquisa e a consulta a respeito do interesse em dela participar. Dos que receberam o e-mail,

todos responderam, porém dois dos membros fundadores do NEAB, um do gênero feminino e outro do gênero masculino, manifestaram o desejo de não participar da pesquisa. Ambos apresentaram por e-mail justificativas bastante parecidas. Alegaram não terem tido condições de dar continuidade ao acompanhamento das atividades do NEAB, ou à efetivação de uma participação, e que, por esse motivo não poderiam conceder uma entrevista para a pesquisa que estava sendo realizada. E um dos membros fundadores respondeu o e-mail aceitando participar da entrevista, mas após o prazo definido no cronograma de pesquisa como destinado às entrevistas. Dessa forma dos doze membros fundadores contatados, nove foram entrevistados, porém foram realizadas dez entrevistas, porque a coordenadora do DEDS foi entrevistada duas vezes no mesmo dia, sendo que a segunda entrevista teve como foco a organização administrativa do NEAB e do DEDS

As entrevistas como descrito no final do parágrafo anterior, foram efetivadas com cada membro fundador em um único momento, previamente agendado com cada entrevistado, após o primeiro contato por e-mail. Das entrevistas realizadas, apenas uma foi marcada pessoalmente, as demais foram marcadas por e-mail, levando em conta o tempo que podia dispor cada entrevistado. As entrevistas foram realizadas em uma diversidade de locais, como o corredor da FACED, o corredor do prédio 12105/Campus Centro, sala do professor (Campus do Vale), salas de direção de departamento, em função da disponibilidade de tempo dos entrevistados e o local disponível em cada momento. No dia de cada entrevista, era apresentado inicialmente a cada membro fundador, o entrevistado ou informante (YIN, 2001), o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (ver anexo I) e após sua leitura e assinatura, demonstrando o consentimento para a entrevista, iniciavam-se os questionamentos e a gravação das respostas, posteriormente transcritas.

O uso de três diferentes fontes de informações também configuram o que Yin (2001) denomina de triangulação, considerada pelo autor como "um ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências" (YIN, 2001, p. 120)

O questionário (ver Anexo II) utilizado como roteiro de entrevista apresentava as perguntas divididas em quatro seções, explicitadas a seguir:

- 1) "Identificação" (com dados a respeito da formação, atuação profissional, idade, tempo de trabalho, motivo da participação no NEAB, etc. ) - 7 questões;
- 2) "Histórico do NEAB" - 1 questão;
- 3) "Atuação do NEAB" - 11 questões;

4) "Relações internas e externas: agentes protagonistas ou não e canais de participação" - 1 questão.

Quanto ao resultado da pesquisa, ele é apresentado na dissertação de uma forma descritiva e reúne conhecimentos a respeito da temática proposta. Algumas informações são expostas simultaneamente de forma quantitativa e qualitativa, utilizando-se nas reflexões elementos da estatística, como os gráficos, somados a interpretações subjetivas que descrevem características de uma população pesquisada. E ao final são estabelecidas relações entre as informações apresentadas pelos informantes com três categorias de análise.

A primeira categoria de análise é a "luta por reconhecimento", desenvolvida a partir dos parâmetros teóricos apresentados na obra de Honneth (2003). O autor considera que a luta social tem sua gênese em um desrespeito moral e que esse último incita a luta por reconhecimento. Sendo que a "luta por reconhecimento" está inserida como possibilidade de um processo de evolução social, ou seja, o reconhecimento conduz a uma eticidade e essa é a característica desse processo de evolução social. Na obra, as esferas do reconhecimento são o amor (integridade psíquica-psicossocial), solidariedade (dignidade, solidariedade social), o direito (integridade social), e o conflito social ocorre nas duas últimas esferas.

A segunda categoria é o "Lócus de luta por reconhecimento", sendo o resultado de uma reflexão que aborda alguns elementos da produção teórica de Bourdieu (2010) e de Honneth (2003). Na composição da reflexão por meio da categoria, Bourdieu (2010) contribui com o conceito de "campo social", entendido como um espaço social que é organizado a partir de um determinado *habitus*. Porém, mesmo existindo posições fixas, existem agentes sociais em um movimento em busca de conquistas. No campo existe um objeto de interesse em disputa e agentes com um *habitus* estabelecido. Enquanto a contribuição de Honneth (2003), para o desenvolvimento da categoria de análise, é fundamentada na teoria do autor de "Luta por reconhecimento", proposto a partir de padrões de reconhecimento intersubjetivos, distribuídos em três esferas que são a do amor (o emotivo), do direito (o jurídico-moral) e da solidariedade (a estima social). Importante ressaltar que, para Honneth (2003), o surgimento dos conflitos sociais acontece nos padrões de reconhecimento do direito e da solidariedade.

E a terceira categoria de análise é denominada de "racismo institucional", que é uma reflexão orientada pela teoria de Santos (2015), que com relação ao racismo institucional declara que esse:

"(...)é revelado através de mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas, explícitos ou não, que dificultam a presença dos negros nesses espaços. O acesso é dificultado, não por normas e regras escritas e visíveis, mas por obstáculos

formais presentes nas relações sociais que se reproduzem nos espaços institucionais e públicos." (SANTOS, 2015, p.27).

Em meio a esses conceitos teóricos apresentados na dissertação como categorias de análise, situa-se como elemento empírico a experiência de vida da pesquisadora, a qual não se caracteriza como um elemento isolado, mas como pode ser observado nos próprios resultados da pesquisa, é parte de um processo de luta por reconhecimento e por direitos constitucionais ainda presente no cotidiano do povo negro brasileiro. Experiência que expõe que, mesmo diante de um contexto jurídico de promoção da igualdade racial, fruto de luta e de vidas que combateram em nome da liberdade, da igualdade e da justiça, a efetivação desses direitos constitucionais ainda é um árduo processo de luta cotidiana, que encontra como obstáculo o racismo, a discriminação e o preconceito. Luta essa, solenemente exposta nas palavras do poeta Carlos Assumpção, em seu poema "Protesto":

Mesmo que voltem as costas  
 Às minhas palavras de fogo  
 Não pararei de gritar  
 Não pararei  
 Não pararei de gritar (...)

Senhores  
 O sangue dos meus avós  
 Que corre nas minhas veias  
 São gritos de rebeldia (...)

Hoje grito meu irmão  
 É porque depois de tudo  
 A justiça não chegou (...)

Ou alcanço tudo o que eu quero  
 Ou gritarei a noite inteira  
 Como gritam os vulcões  
 Como gritam os vendavais  
 Como grita o mar  
 E nem a morte terá força  
 Para me fazer calar.  
 (Assumpção In: CUTI, 1998, p. 205)

## Capítulo 2 - A gênese do impulso investigativo

Cedo em minha vida tive a compreensão de que a nossa história pessoal, as nossas relações interpessoais, as ideologias com as quais deparamos e as histórias dos coletivos nos quais transitamos, deixam marcas profundas em nosso comportamento e em nossa existência, que podem, ou não ser superadas, dependendo de uma diversidade de fatores. Filha de pais negros, trabalhadores temporários na agricultura, chamados "boias-frias", com um pai analfabeto (alfabetizado quando adulto, pelo MOBRAL<sup>4</sup>) e uma mãe com o ensino fundamental (3º ano) incompleto, os primeiros suspiros que a vida me permitiu murmuraram as estatísticas voltadas para uma mulher da minha origem étnica e social. Mulher, negra e pobre!

Quando minha família deixou o meio rural, em um processo de êxodo diante de uma situação econômica desfavorável, consequência de uma geada, na década de 1970, que reduziu a oferta de trabalho e após uma intoxicação por agrotóxicos que causou danos a visão de meu pai, fomos morar inicialmente em uma ocupação na cidade de Curitiba (PR). Eu tinha nesse período cinco anos. Em Curitiba enfrentamos muitas dificuldades, mas o tempo seguiu seu percurso e meu pai conseguiu um emprego e a aquisição de um terreno, onde ele, tendo experiência como pedreiro, e contando com os filhos e a esposa para auxiliar no trabalho, construiu em madeira, os três cômodos da nossa casa. E foi nesse bairro, que pela primeira vez eu pisei em uma escola. E nessa, ainda criança, um marcante aprendizado foi compreender que as pessoas podem atingir com palavras e gestos outras pessoas e que, com isso, elas podem transformar-se em responsáveis pelo assassinato de sonhos de crianças e adolescentes. Hoje, estou convicta de que quando a instituição escolar não intervém no combate a esses assassinatos, ela passa a ser conivente com esse massacre!

Durante o Ensino Fundamental e Médio constantemente outros alunos comparavam-me com macaco, urubu, tiziu, bruxa, etc. Com o tempo, nem mesmo as minhas pretensões profissionais eu tinha coragem de compartilhar! Desejei ser professora, médica, escritora, poetisa, mas sempre existia alguém próximo, às vezes até mesmo um professor, que em alto e bom som dizia que eu deveria ter pretensões mais próximas da minha realidade. Era como dizer a um pássaro constantemente que ele não poderia voar, até o ponto de convencê-lo que a gaiola era o seu lugar. Desse período, como forma de resistência, solidifiquei a certeza inquebrantável na possibilidade de um germinar de um novo ser humano, o qual seria capaz

---

<sup>4</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) criado em 1967, durante o regime militar, pela Lei nº 5.379, com o objetivo de proporcionar a alfabetização funcional de jovens e adultos.

de entender que nem mesmo o universo deve ser o limite para as pretensões de desenvolvimento de uma criança e de um adolescente. Aqui se encontra a gênese da escolha profissional que farei em tempo posterior!

Sou filha de uma devota fervorosa de Nossa Senhora Aparecida, que acreditava no poder da intervenção divina e, em consequência, não duvidava da existência de milagres. E sendo assim, fui batizada na igreja católica, participei de grupo de jovens, e essa caminhada levou-me a conhecer os Agentes de Pastoral Negros e esses, ao contato com alguns membros do movimento negro. Em função dessa trajetória passei a participar de um grupo de cultura afro-brasileira no início da década de 1990. O grupo desenvolvia as suas atividades em uma região de ocupação, longe da minha residência, e o trabalho realizado com crianças e adolescentes era focado na dança, no teatro e na música.

A minha participação como membro do grupo de cultura afro-brasileira fez com que em 1994, em um processo de nomeação de conselheiros para complementação de mandato, o meu nome fosse indicado, pela entidade a qual o grupo cultural pertencia, para compor Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. O conselho, uma instância colegiada constituída com a finalidade de formular e fiscalizar políticas de atendimento à criança e ao adolescente, permitiu a ampliação da minha visão a respeito dos Direitos da Criança e do Adolescente e da luta, para esses, por justiça social, direitos sociais e humanos.

Minha mãe, na sua curta existência enquanto matéria, também acreditou fielmente que a única herança que poderia deixar aos seus dois filhos eram os estudos escolares. E pautada por esse objetivo lutou, dia após dia, para que os filhos não se afastassem dos bancos escolares. Ela morreu sem ver um de seus dois filhos chegar a universidade, sem presenciar o resultado da sua luta que, no meu caso, estruturou a base para superar ranços históricos e barreiras sociais.

O aprendizado resultante da convivência com outros seres humanos e instituições, entre elas a Pastoral do Negro, o grupo de cultura afro-brasileira e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), somado ao período em que vivi no município de Santa Helena/Paraná, acompanhando o desenvolvimento do trabalho de uma organização não governamental, permitiram o surgimento de reflexões a respeito do que seria necessário oferecer às nossas crianças e adolescentes como instrumentos, para romper com a perversa estatística com relação ao não aprendizado em ambiente escolar. Há momentos em nossa vida em que num súbito abrimos os olhos e visualizamos a nossa própria cegueira, ou conseguimos ter a sensibilidade intelectual e o raciocínio lógico necessários para o entendimento do tema discutido ou examinado, a ponto de cogitar outras novas interpretações e hipóteses, e as

reflexões que surgiram nesse contexto de relações interpessoais e com instituições, convivências e diálogo, conduziram-me a vários momentos de visualização da minha própria cegueira.

Com a transferência de residência para o município de Santa Helena, por tempo indeterminado, participei do vestibular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), para o Curso de Pedagogia. A escolha do Curso de Pedagogia na graduação foi apaixonada! E simbolicamente definiria que é como se um pássaro que foi impedido de voar por muitos anos, ao sair da gaiola em direção ao céu, levasse consigo a convicção de que a habilidade de voar pudesse ser compartilhada com outros que ainda olham por entre as grades.

O início do curso foi no ano de 2000. O município era composto na sua grande maioria por descendentes de italianos e alemães, em um espaço geográfico e social com pouca presença de faces negras e eu era única negra no curso de Pedagogia. Hoje considero a minha vivência naquele município e naquele meio acadêmico como mais um elemento a contribuir para as reflexões, gestadas nessa jornada chamada vida, a respeito das nuances que diferentes posicionamentos, ideologias, convicções ou situações podem apresentar no trato com o que consideramos diferente dos padrões estabelecidos para uma determinada coletividade. Frequentei o curso de pedagogia na UNIOESTE até o ano de 2002, sempre buscando a dedicação máxima às atividades propostas no processo de formação.

Um das virtudes do tempo é permitir olhar as pegadas da nossa existência e observar nessas o caminho que trilhamos! E nesse caminho, tenho como lembrança distinta o curso de extensão do qual participei na organização e como palestrante, juntamente com outras estudantes, realizado em 2002, na UNIOESTE. Este curso foi marcante na minha vida por ser o primeiro do qual participei na organização, enquanto estudante do Curso de Pedagogia. Ao ser apresentada a proposta de formação para os professores da rede municipal, com foco na mídia<sup>5</sup>, nossa professora e orientadora do projeto de extensão disse que era uma ideia diferente, mas que era preciso convencê-la a respeito da viabilidade da temática. A partir disso, a pesquisa passou a ser a atividade principal, na busca dos argumentos para o convencimento. Livros, vídeos, revistas, entrevistas, etc., transformaram-se em instrumentos valiosos para o convencimento. Posto o desafio, aceito pelo grupo, conseguimos o apoio da orientadora. A formação de extensão foi elaborada tendo como público alvo os professores da rede municipal de educação do município de Santa Helena.

---

<sup>5</sup> ALVES, Marta M; et al. Mídia e rendimento Escolar: uma análise crítica de comportamentos contraproducentes à um bom rendimento escolar induzidos pela mídia. 2002. (Curso de curta duração ministrado/Extensão na Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE).

A pesquisa, a elaboração e o desenvolvimento das atividades da formação de extensão, permitiram um olhar para a mídia (visual, sonora, impressa, falada) considerando fatores que podem ter influência sobre o processo de ensino-aprendizagem, a estruturação de um espaço de reflexão sobre o papel da mídia na sociedade atual e a sua influência direta e indireta na formação do indivíduo. Bem como, um aprofundamento em temáticas como psicologia social, propaganda, publicidade, manipulação, propaganda subliminar e a integração entre teoria e prática na formação do pedagogo. Como continuidade desse aprendizado, após conseguir transferência para a Universidade Federal do Paraná, ministrei em 2004, durante a "Semana da Pedagogia", organizada pelo Centro Acadêmico de Pedagogia, a oficina "Educação e Mídia". O que permitiu retomar reflexões e acrescentar novos entendimentos a respeito da temática.

A transferência para a UFPR aconteceu no ano de 2003, após ter realizado e sido aprovada nas provas de avaliação do Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes (PROVAR), o que permitiu voltar ao município de Curitiba e frequentar as aulas do Curso de Pedagogia na UFPR. No Curso de Pedagogia da UFPR, o primeiro obstáculo a ser enfrentado foi o preconceito e a discriminação, em função da minha matrícula ter como origem o PROVAR. A proposta do PROVAR não era aceita pela comunidade acadêmica e manifestações foram realizadas para tentar impedir a sua efetivação. Com a efetivação, as manifestações de hostilidade e questionamentos a respeito da capacidade intelectual, cotidianamente eram realizadas contra os estudantes com matrícula do PROVAR e tinham como origem professores, funcionários e estudantes. O conflito interno foi intenso e envolveu todos os segmentos da instituição, o que chegou a motivar pesquisa<sup>6</sup> a respeito do preconceito sofrido pelos estudantes que entraram na UFPR pelo PROVAR nos anos de 2003 e 2004. Na UFPR eu passei a ser mulher, negra, pobre e PROVAR!

Durante o curso de graduação na UFPR participei como bolsista do programa Licenciatura (2004). O programa ofertava aos estudantes da licenciatura bolsas para a participação em projetos e pesquisas. O projeto tinha como tema "Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): manual de educação em saúde para educadoras". E foi desenvolvido a partir da revisão bibliográfica sobre os fundamentos do TDAH, o estudo da teoria histórico-social de formação social da mente e a discussão da aprendizagem do sujeito com TDAH à luz da referida teoria. E como finalização do projeto, foi elaborado um manual

---

<sup>6</sup> ARCO-VERDE, Yvelise de Freitas Souza; et al. O preconceito nosso de cada dia: um estudo sobre o processo de ocupação de vagas remanescentes na Universidade Federal do Paraná. Apud SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; STOLTZ, Tânia (Orgs). Educação, cidadania e inclusão social. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2006.

com informações consideradas relevantes a respeito da problemática de educação escolar e saúde que envolve o sujeito com TDAH. O objetivo era esse manual ser usado em ambiente escolar como orientador da ação no processo de ensino-aprendizagem. A participação nesse projeto oportunizou o aprofundamento em conhecimentos das áreas das ciências biológicas, psicologia da educação, filosofia materialista e matriz teórica marxista. E exigiu a ampliação do meu conhecimento em recursos de Informática. Assim como, os recursos financeiros resultantes da bolsa permitiram o pagamento da inscrição e a preparação para o concurso público do Estado do Paraná para a função de pedagogo, realizado ao final do ano de 2004.

Em 2005 colei grau no Curso de Pedagogia. No mesmo ano fui aprovada no concurso público para pedagogo e iniciei a minha atividade como funcionária pública na rede estadual de ensino do Paraná. E também, fui aprovada no processo de seleção da pós-graduação ofertada pela UFPR e comecei a frequentar as aulas do curso de "Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico - OTP".

O curso de "Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico - OTP" era um curso de pós-graduação *lato-sensu*, ofertado pelo Setor de Educação da UFPR. O processo de formação desse curso apresentava como foco a organização do trabalho no contexto da instituição de ensino, ou da atividade de ensino aprendizagem. A realização dessa especialização foi uma nova experiência no meu processo de formação, porque os trabalhos solicitados e a dinâmica eram diferentes da vivência que tivera na graduação. Na especialização havia uma cobrança mais intensa de não permitir o dúvida nos textos ou manifestações orais, e um maior rigor com a escrita e a mensagem a transmitir.

Ao concluir as disciplinas, no segundo semestre de 2006, iniciei os preparativos para a realização do meu trabalho de conclusão de curso. O grande desafio inicial foi encontrar um orientador para a temática escolhida. Após um processo de consulta a alguns possíveis orientadores e algumas negativas, consegui um orientador para a pesquisa que recebeu o título de "Educação Saudável e a Saúde da Educação: uma análise da Zona de Silêncio na formação do pedagogo da UFPR".

A minha proposta de pesquisa teve como foco a poluição sonora e os seus efeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, buscando, a partir desse referencial, o entendimento de como essa temática é trabalhada na formação do pedagogo da UFPR. E na busca dessas informações, investiguei qual o conhecimento que o corpo docente do Setor de educação da UFPR possuía sobre o conceito de “zona de silêncio”<sup>7</sup>; a legislação

---

<sup>7</sup> Na cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná, o código de postura municipal através da Lei nº 10.625 de 19/12/2002 define os limites de exposição à pressão sonora em áreas habitadas, comerciais e industriais, tendo

referente à poluição sonora que incide no ambiente escolar, e a percepção da poluição sonora no cotidiano do docente e no processo de ensino-aprendizagem escolar. A motivação para a temática da pesquisa surgiu das circunstâncias vividas no meu cotidiano, que conduziram a reflexões e preocupações com a qualidade sonora do ambiente escolar e também de outros ambientes com possível uso para o estudo, como também, a consciência dos malefícios da poluição sonora para o organismo humano. Em um contexto em que o analfabetismo funcional é algo a ser superado até mesmo na Educação Superior, e a formação de leitores é um desafio para a educação brasileira; a qualidade do ambiente educacional, com a garantia das condições para a introspecção<sup>8</sup> no momento da leitura, do estudo, é uma luta que se torna cada vez mais atual, diante da nossa realidade urbana e tecnológica.

A realização da pesquisa e a elaboração da monografia forneceram uma oportunidade de penetrar em conhecimentos como as normas para a elaboração de um trabalho de conclusão de curso, psicologia social, medicina preventiva, mídia como instrumento ideológico, qualidade do ambiente educacional, acústica e poluição sonora. A monografia foi concluída no início do ano de 2007.

Como mencionei anteriormente, em 2005 principiou a minha atividade como funcionária pública na rede estadual de ensino. Inicialmente atuei como pedagoga em um colégio na periferia da cidade de Curitiba; e posteriormente, do segundo semestre de 2005 a 2010, trabalhei como membro da equipe pedagógica de um colégio localizado na área central da cidade de Curitiba, reconhecido no território paranaense como o maior e mais antigo estabelecimento de ensino público do Estado do Paraná.

Analisando o meu passado e as posições que assumi em vários momentos de minha vida, posso afirmar que conquistas, decepções, avanços e retrocessos que vivenciei, ajudaram a estruturar a convicção de que tudo em nossa vida é construído gradativamente, inclusive os ideais e o que denominamos de personalidade. As experiências colocadas em nosso cotidiano, nessa trajetória chamada vida, e as reflexões que fazemos a respeito dessa, vão estruturando

---

como referência o possível de ser tolerado sem prejuízos à saúde humana. Essa Lei dispõe sobre ruídos urbanos, proteção do bem estar e do sossego público e institui dentro dos limites da cidade de Curitiba a “zona sensível a ruído ou zona de silêncio”, que corresponde a regiões onde deve ser preservado o silêncio excepcional (art. 2º, inciso XII). As regiões de silêncio são definidas na Lei como correspondentes a um raio de (200,00m) duzentos metros de distância de hospitais, escolas, bibliotecas públicas, hotéis, postos de saúde ou similares, garantindo às instituições que necessitam de silêncio para atingir os seus propósitos, um respaldo legal.

<sup>8</sup> Em minha monografia afirmo que: "É a luta pelo direito de sentar e ler um livro sem a interferência do impacto sonoro de alguém que julga ter direitos sobre o direito alheio. Luta alimentada pelo desejo de poder pensar, refletir, navegar pelas conexões dos meus neurônios, sem que um indivíduo ou uma instituição imponha o fundo musical e o refrão dos meus pensamentos. Luta pela garantia constitucional do direito às diversidades culturais, ideológicas e de valores que teoricamente garante a liberdade de escolha, porém que ainda permanece como privilégio de poucos".

as nossas características pessoais, a nossa posição diante do outro. E defender, manter nossas pretensões, convicções, ideais, valores, requer que se pague um preço; ou ao desistir desses, que não nos atrevamos a raciocinar a respeito, para não mergulharmos em nossas contradições.

No ano de 2010, o pai de uma aluna, que era africano, casado com uma militante do movimento negro, procurou o colégio e solicitou à pedagoga responsável pela orientação aos professores da disciplina de História, que era eu, agendamento para conversar com um professor da disciplina. A reunião com o professor e o pai foi marcada e o pai expôs o motivo da solicitação, afirmando que estava inconformado com a maneira como o professor estava trabalhando a questão da escravização do povo negro em sala de aula. Segundo o pai, o professor afirmava aos adolescentes em sala de aula, que os negros se faziam de vítimas, e quando esse foi questionado em sala de aula, disse que não tinha culpa se era visto como racista; e na sequência conduziu os alunos a imaginarem o quanto sofreram os portugueses nos navios com os escravizados trazidos para o Brasil, questionou as cotas, declarando que elas eram um mecanismo para privilegiar minorias. E de acordo com o pai, diante da reação da inconformada aluna, o professor teria dito que o pai da mesma fosse procurar um professor na Universidade Federal do Paraná que, pelo que entendeu a aluna, teria discurso semelhante ao dele. Essa aluna mencionada era a única aluna negra matriculada naquela turma, em um colégio que historicamente atendeu a elite paranaense e que tinha iniciado uma política de oferta de cotas em período recente.

Eu tinha sentido a resistência do professor com relação às orientações a respeito de como abordar o previsto na Lei nº 10.639/03. E após aquela reunião, o professor tornou-se ainda mais resistente com relação a minha pessoa, a ponto de não aceitar a minha presença, nem minhas orientações. Diante da situação exposta solicitei em protocolo à Secretaria de Estado da Educação, orientações de como proceder diante do comportamento apresentado pelo professor e providências com relação à forma como ele trabalhava o seu conteúdo com crianças e adolescentes daquela instituição de ensino. O protocolo foi posteriormente arquivado pela Secretaria de Estado da Educação. E ao final do ano de 2010, após troca da direção do colégio, fui informada que não poderia continuar trabalhando no colégio, pois não receberia "ordem de serviço", mesmo ciente de que novos pedagogos estavam sendo entrevistados para receberem "ordem de serviço" e trabalhar no colégio. Um mundo por vezes insano, em que poucos estão preparados para visualizar a insanidade, é o terreno fértil para o germinar da insensatez! E as reflexões desse momento da história da minha vida, deram

origem ao artigo "Educação das relações étnico-raciais: identidade entre identidades em ambiente escolar"<sup>9</sup>. Afinal refletir é preciso, viver é consequência!

No ano de 2013 participei do processo de seleção para o curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB/UFPR). Há tempos eu desejava realizar um curso que permitisse esse olhar para a história e as contribuições do povo negro no Brasil e no Continente Africano, como um processo de resgate da minha própria história. Aprovada no processo seletivo, com o início das aulas cada disciplina cursada contribuía para que o olhar ao passado permitisse o entender do presente e a reflexão a respeito do presente conduzia a hipóteses de futuro.

Após a conclusão das disciplinas da especialização, iniciei a elaboração da monografia, cujo título foi "Implementação da Lei 10.639/03: uma análise dos projetos político pedagógicos dos cursos de pedagogia e de bacharelado com licenciatura em história da UFPR". A nº Lei 10.639/03 inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" como conteúdo curricular na Educação Básica ofertada no território nacional brasileiro. A Educação Superior é o espaço da formação inicial e, em alguns casos, de formação continuada dos docentes.

A pesquisa realizada para a elaboração da monografia foi pautada em uma análise documental, tendo como referência os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Bacharelado com Licenciatura em História da UFPR. Por meio dessa pesquisa eu investiguei o Projeto Político Pedagógico dos cursos e como esses contemplavam a Lei nº 10.639/03. Além disso, eu procurava identificar se existiam permanências e mudanças, relacionadas à temática proposta pela Lei nº 10.639/03, no processo de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos.

A realização da pesquisa permitiu o acesso a informações que indicam que, após dez anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos analisados não demonstraram indícios de que a Lei nº 10.639/03 esteja permeando a proposta pedagógica e curricular, de forma a garantir ao futuro docente os conteúdos necessários ao seu exercício profissional. A pesquisa permitiu aprofundar estudos a respeito dos temas projeto político pedagógico, educação superior, Lei 10.639/03, ensino de cultura e história afro-

---

<sup>9</sup> ALVES, Marta M. . Educação das relações étnico-raciais: identidade entre identidades em ambiente escolar. Cadernos do Aplicação (UFRGS), v. 25, p. 49-66, 2012. disponível em: <http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/viewFile/41766/26466>.

brasileira e africana e formação de professores. A monografia foi concluída no início do ano de 2015.

Em abril do ano de 2014 uma ex-professora da graduação e da especialização em OTP na UFPR e ex-diretora do colégio onde trabalhei na equipe pedagógica, do segundo semestre do ano de 2005 até 2010, convidou-me para participar, como parte de um grupo de autores da elaboração de um caderno de OTP<sup>10</sup> (Organização do Trabalho Pedagógico). O caderno seria usado em uma proposta de formação continuada para professores do ensino médio. Colocado o desafio da escrita do caderno, eu e os demais autores iniciamos em abril de 2014 o esboço do caderno.

Dos autores do caderno, apenas dois estavam naquele momento com residência na cidade de Curitiba(PR), dois residiam no Distrito Federal, um no Estado de Tocantins e outro no Estado de Minas Gerais; o que também se apresentou como uma dificuldade a ser superada na elaboração de um texto coletivo. Do grupo de autores eu era a única que possuía a titulação de especialização, dois tinham a titulação de doutor, dois de mestre e um era mestrando. Considero relevante nessa atividade que realizei a sua contribuição para o meu amadurecimento acadêmico e profissional. Na elaboração do texto do caderno de OTP a experiência e os desafios do trabalho coletivo, o contato com a diversidade de ideias, opiniões, teorias e práticas que a coletividade proporciona, o conhecimento adquirido nos estudos preparatórios para a elaboração do caderno, e a oportunidade de ter participado dessa proposta de formação continuada, ampliaram meus conhecimentos a respeito da temática e das relações no espaço da coletividade. A atividade permitiu-me após participar da elaboração do caderno de OTP, posteriormente, enquanto pedagoga da rede estadual de ensino, vivenciar como ele foi interpretado no processo de formação docente.

No segundo semestre do ano de 2015 fui aprovada no processo seletivo para mestrado na UFRGS. A alegria inicial foi substituída pela angústia face à possibilidade de não poder realizar o curso diante da recusa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) em aceitar o pedido de afastamento remunerado para estudos *Stricto Sensu*. Inclusive, com menções por parte da SEED/PR, a respeito de que a exoneração poderia ser uma opção para conseguir realizar o curso de mestrado.

---

<sup>10</sup> RAMOS, Denise A.; Lima, Erisevelton Silva; CASTRO, Fátima Branco G. de; FEIGES, Maria Madselva F.; ALVES, Marta M.; JUSTINO, Rogério. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno I : Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2014. v. 1. 49p. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-I-OTPEM-FINAL.pdf>

Várias tentativas de conseguir a liberação remunerada foram realizadas, como a tentativa de reunião com a Secretária da Educação, para expor a situação, mas apenas consegui falar com a sua assessora, que informou ser impossível a liberação, mesmo diante do fato do orçamento previsto para esse tipo de liberação não ter sido totalmente usado, porque o número de inscritos aprovados para essa liberação foi menor do que a disponibilidade de vagas.

Na tentativa de conseguir a liberação remunerada, foi realizado também abaixo-assinados (ver Anexo III) com pedido de atuação junto SEED/PR, para solução do impasse e a autorização do afastamento remunerado para estudos *Stricto Sensu*. Nesses abaixo-assinados foi solicitada a sensibilidade para o fato de a requerente ser uma servidora afrodescendente (mulher negra), em um contexto de legislações, entre elas a Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), que indicam garantias de acesso à Educação Superior a esse grupo social historicamente excluído dessa.

A solicitação de intervenção nesse impasse foi enviada a dois Centro de Apoio Operacional das Promotorias (CAOP) do Ministério Público do Estado do Paraná (MPPR). Foi entregues por meio de protocolo ao Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Proteção aos Direitos Humanos (CAOPJDH) no Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (NUPIER) e ao Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça da Criança e do Adolescente e da Educação (CAOPCAE). Igualmente foram protocolados os abaixo-assinados no Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná (CEE /PR); Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Estado do Paraná (CONSEPIR); Conselho Permanente dos Direitos Humanos do Estado do Paraná (COPEP); Conselho Estadual dos Direitos da Mulher do Estado do Paraná (CEDM/PR) e Secretaria Especial para Assuntos Estratégicos do Estado do Paraná (SEAE).

Vivenciei uma situação bastante contraditória na tentativa de conseguir liberação para a realização do mestrado, pelo fato de fazer parte do quadro de profissionais do magistério da Educação Básica de uma rede estadual que tem em seu Plano Estadual de Educação (Lei nº 18.492 de 24 de junho de 2015 - PEE/PR), com vigência por dez anos a contar de 2015, exposto em sua "Meta 16" o seguinte objetivo:

META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 70% de profissionais do magistério da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.  
16.12 Assegurar a concessão de liberação, com licença remunerada, para pós-graduação *stricto sensu* a professores e demais profissionais da Educação Básica. (PARANÁ, 2015)

Diante da possibilidade de não conseguir as condições necessárias para realizar o mestrado, fui orientada pela Secretária da PPGEDU da UFRGS e, na sequência, incentivada pela minha orientadora, a participar do processo de seleção para bolsas de estudo. E felizmente consegui a aprovação no processo de seleção para a bolsa! Com isso, solicitei a única alternativa que surgiu diante do impasse com a Secretaria de Estado da Educação, que foi a licença sem vencimento, tendo como consequência perda de dois anos na contagem para a aposentadoria e para avanços profissionais. Porém esse não é o final da história, os desafios terão continuidade.

No grupo da minha origem social, muitas pessoas passam toda a sua vida sonhando com uma casa própria. Meu sonho da casa própria não era diferente dos demais, assim, no dia 14 de setembro de 1993, realizei a minha inscrição na Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB) e durante 14 anos mantive atualizada essa inscrição, aguardando em uma lista para acesso ao financiamento da casa própria. E em 8 de agosto de 2007, enfim a inscrição transformou-se em contrato de arrendamento de um apartamento de 40 m<sup>2</sup> na periferia de Curitiba e acesso ao financiamento desse pela Caixa Econômica Federal. E assim, desde 2007, pago rigorosamente em dia as mensalidades, que vão estender-se por um período de 15 anos.

Quando idealizava a minha casa própria, ela era um local que deveria permitir, após um dia de trabalho, retornar para um descanso ou momentos de estudo, antes de iniciar a jornada do próximo dia. No entanto, nem todos conseguem realizar esse sonho e sua moradia pode não dar condições de descanso ou de estudo, e foi o que aconteceu na minha nova residência. A omissão da administradora de condomínio e da Caixa Econômica Federal, que contratava essa administradora, em criar as condições para o respeito ao regimento interno, transformou o local em algo completamente inviável para os estudos, pelo excesso de barulho (música alta; gritos; *skates* batendo em paredes, calçadas, corredores; jogos de futebol em áreas que não estavam previstas para este fim; brigas; etc.). E com relação à estrutura física, vários vícios de construção eram observados. Toda essa situação motivou denúncias ao Ministério Público Federal, solicitando soluções à Caixa Econômica Federal do Estado do Paraná. Mas quando a luta é contra grandes interesses econômicos e políticos, o arquivamento de uma denúncia é inevitável.

Após o início das atividades do curso de mestrado, estando em Porto Alegre (RS), em meio aos preparativos para a minha defesa de projeto, que iria acontecer no dia 11 de julho de 2016, em 29 de junho de 2016 recebo um e-mail informando que existia uma denúncia de que eu não residia em meu apartamento em Curitiba. De imediato busquei o contato telefônico

com a administradora que representava a Caixa Econômica Federal e havia enviado o e-mail, a qual informou que eu deveria voltar à residência, pois corria o risco de perder o direito a ela. Diante disto, reuni os documentos que comprovavam que eu estava realizando o mestrado e era bolsista CNPq, emitidos pela Secretaria da PPGEDU da UFRGS, e enviei à administradora, pedindo que me concedesse um prazo maior, até a minha defesa de projeto e entrega de algumas atividades das disciplinas que estava cursando, para que então eu fosse a Curitiba tentar entender o que estava acontecendo e resolver o problema. Mesmo preocupada com a situação, eu buscava conforto na crença de que um indivíduo não seria colocado em uma situação de escolher entre realizar o seu curso de mestrado, ou continuar tendo o direito de viver em sua residência. Porém ao retornar a Curitiba, após a defesa de projeto, fui informada pela administradora que meu caso tinha sido encaminhado para a Caixa Econômica Federal, onde o Técnico Bancário e o coordenador do "GI Alienar Bens Móveis e Imóveis" estavam com a denúncia. Fui pessoalmente conversar com as pessoas indicadas pela administradora, mostrei os documentos que comprovavam que eu estava realizando o curso de mestrado, que já tinham sido enviados anteriormente por e-mail, e protocolei na Caixa Econômica Federal todos os e-mails e documentos a respeito dessa questão enviados a administradora e Caixa Econômica Federal. Nas conversas iniciais, tanto com a Caixa Econômica Federal, como com a administradora, era mencionado que existia a opção da aquisição antecipada do imóvel, ou seja, pagar antecipadamente mais de cinco anos, porque isto facilitaria realizar o curso de mestrado sem problemas. E o trágico era que não existia, de uma parte, no contrato de arrendamento, realizado para o financiamento com a Caixa Econômica Federal, nenhuma cláusula que impedisse a ausência temporária da residência para estudos, e de outra parte, era igualmente visível, que nenhuma das pessoas com quem falava, ou instituições tentando resolver o problema, já houvessem considerado a hipótese de que alguém daquele segmento social que atendiam pudesse ter a necessidade de afastar-se temporariamente de sua residência para realizar um mestrado ou doutorado. Depois de todos os contatos e documentos protocolados mencionados, recebi um e-mail em 5 de agosto de 2016, da Caixa Econômica Federal, que foi também encaminhado pela Caixa para a administradora que a representa. Nesse e-mail, a Caixa Econômica Federal coloca que o afastamento definido para estudo será até 31 de janeiro de 2017, mesmo que a documentação apresentada, pessoalmente e protocolada junto à Caixa, indicasse o término do curso de mestrado em 31 de julho de 2017 e volta a insistir na ideia da aquisição antecipada do imóvel. Em janeiro de 2017, antes de esgotado o tempo limite definido para os meus estudos, voltei a procurar a Caixa Econômica Federal pessoalmente, para informar que era inviável o retorno a

minha residência na data que haviam definido e que eu já havia protocolado todos os documentos possíveis para provar que estava fazendo o curso de mestrado e era bolsista, e que eu não tinha abandonado a minha residência, apenas queria estudar e tinha tido essa oportunidade na UFRGS. Lembro que naquele momento o coordenador GILIE/CT com quem conversava, orientou-me que era melhor eu pensar na possibilidade de fazer a aquisição antecipada do imóvel, pagar antecipadamente mais de cinco anos, porque eu estava fazendo o mestrado e poderia desejar fazer um doutorado e isso poderia complicar a minha situação com relação ao imóvel financiado pela Caixa Econômica Federal.

Essa luta para conseguir a liberação funcional para realizar o mestrado e igualmente para não ter que escolher entre estudar e ter um local para morar, mostrou-me o quanto são numerosos os obstáculos para acesso a determinados níveis da Educação Superior, mesmo em tempos de políticas públicas de promoção da igualdade racial e de incentivo à formação de professores(as) da Educação Básica<sup>11</sup>, duas situações nas quais eu estava enquadrada. E foi mais um dos elementos que influenciou a escolha da temática da pesquisa. Pois essa temática é fruto das marcas, das cicatrizes da experiência pessoal e também de conquistas, enquanto mulher, negra e estudante universitária, que permitiram o germinar de reflexões e indagações a respeito de políticas e projetos de promoção da igualdade racial voltados para o atendimento ao povo negro e os resultados por estes atingidos, bem como a estrutura e as condições necessárias para atender as demandas estabelecidas.

A experiência privada com o racismo e o racismo institucional, o sentimento de desrespeito, quando é enfrentado, soma como vitória de uma coletividade e permite a criação de condições motivacionais para a continuidade da luta. Na história do povo negro, cada ato de resistência pessoal é uma batalha vencida na guerra contra o racismo e a injustiça, visto que as experiências individuais potencializam as estratégias e lutas coletivas. No mundo negro, não existem pequenas guerras contra o desrespeito à dignidade, à vida, ao direito, todos os desafios enfrentados são batalhas de uma única e grande guerra contra o racismo, a injustiça social e pelo reconhecimento porque "o engajamento nas ações políticas possui para os envolvidos também a função direta de arrancá-los da situação paralisante do rebaixamento passivamente tolerado e de lhes proporcionar, por conseguinte, uma auto-relação nova e positiva" (HONNETH, 2003, p. 259).

---

<sup>11</sup> A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação -PNE 2014/2024) manifesta na meta 16 a intenção de, "formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino."

### **Capítulo 3 - O(A) negro(a) no Brasil: resistência, memória e educação**

O lugar do corpo não determina a origem do espírito. A diáspora africana semeou Áfricas pelo mundo e cada uma dessas sementes carrega intrínseco, consciente ou inconscientemente, um pedaço de África, uma parte de um continente, um fenótipo em comum, uma ancestralidade. Um espírito africano que foi lançado em direção a uma multiplicidade de terras distantes, com uma história de luta pela sobrevivência e pela liberdade.

O Brasil colônia apresenta em sua genealogia a marca escravocrata e a mesma é mantida durante a independência e a monarquia, segundo Chalhoub (1989, p. 151), ao fazer referência aos escravizados no Brasil: "os cativos não podiam tentar nada sem o auxílio de um homem livre, pois não tinham direitos civis e logo estavam legalmente incapacitados de agir juridicamente sem a presença de um curador". O regime escravocrata brasileiro impediu o acesso do povo negro à educação por meio do Decreto Imperial nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, e historicamente antes do decreto e posteriormente, pelo uso de uma diversidade de mecanismos socioeconômicos, simbólicos e políticos. Como consequência, fortaleceu a cada nova geração das populações branca e negra uma assimetria permanente e crescente, que também é perceptível no contexto da educação, nas condições de acesso e permanência.

No Brasil escravocrata, os mecanismos utilizados para manter o servilismo do povo negro e o sentimento de dependência, podem ser identificados como inerentes às legislações promulgadas nesse período e a sua proposta de libertação gradual do povo negro escravizado. Como exemplo, temos a Lei nº 2.040, do ano de 1871, destacada aqui pelo fato de fazer referência a uma proposta de educação para a juventude negra e definir uma trajetória de vida para os(as) filhos(as) do povo negro escravizado, que teoricamente seriam libertos a partir de 1871. Segundo Mendonça (2008), na proposta de gradualismo na libertação do povo negro escravizado, estava agregada, "e ao mesmo tempo definida, uma concepção específica de liberdade para os escravos. Segundo tal concepção, a liberdade deveria contemplar a preservação de laços de atrelamento e dependência pessoal entre libertos e ex-senhores" (MENDONÇA, 2008, p.51). Na lei mencionada, denominada de Lei do Ventre Livre, estava definido que as crianças negras filhos(as) de mães escravizadas ficavam sobre o poder e autoridade do proprietário da mãe até os oito anos de idade. Ao completar oito anos de idade, essa criança tinha duas hipóteses para o seu futuro, uma era o proprietário da mãe utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos, como forma de ressarcimento, a outra era o Estado indenizar o proprietário com seiscentos mil réis (600\$000) e a criança ser

encaminhada para instituições de órfãos, denominadas "associação". O Estado passava a estas instituições o direito aos serviços gratuitos das crianças até a idade de 21 anos e, também, permitia a essas instituições alugar os serviços dessas crianças a quem desejasse. Assim, a liberdade apresentada e legitimada pela legislação para os filhos do povo negro consistia em manter essas crianças até os oito anos de idade no ambiente da mãe escravizada, marcado predominantemente pela cultura e o comportamento servil. E após, manter essas crianças confinadas a uma cultura servil até os 21 anos de idade, recebendo não uma formação voltada para avanços em ambiente escolar, mas sim, para ser mão de obra na agricultura (TEIXEIRA, 2006). Uma formação de mão de obra para a agricultura ou braçal, que já tinha sido indicada para essa população antes da aprovação da Lei do Ventre Livre em 1867, pelo senador e jurista Agostinho Marques Perdigão Malheiro (1824-1881). Malheiro, além de jurista, era membro efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e ao registrar a sua proposta a respeito da possibilidade de, por meio de um instrumento legal, filhos(as) de mães escravizadas serem libertados, com relação à educação dessas crianças e à expectativa de trabalho a elas reservado, declara:

Mas pergunta-se -que educação devem receber estas crias, que aos 21 annos, por ex., tem de entrar no gozo pleno dos seus direitos? Respondo que aquella que fôr compativel com as suas habilitações e disposições naturaes, com as faculdades dos senhores, com as circumstancias locaes. O essencial é que, além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja de lavrador ou trabalhador agricola; elle continuará a servir ahi se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá sobre si; em todo o caso, aprenda um officio mecanico, uma profissão, de que possa tirar recursos para se manter e a família, se tiver. Alguns poderão mesmo ser aproveitados nas letras ou em outras profissões; as escolas lhes são francas, como livres que são pelo nascimento. Obrigar os senhores a manda-los a ellas é ainda problema a resolver: a instrução obrigatoria ou forçada não está admittida entre nós, nem mesmo para os demais cidadãos livres. Os senhores devem ter para isto um prudente arbitrio, como aos pais é dado em relação aos filhos (MALHEIRO, 1867, p.227-228)

Com relação à citação de Malheiro (1867), uma questão importante para reflexão é qual o escravocrata que daria aos filhos de escravizados condições iguais a de seus próprios filhos, de acesso à escola, a ponto de deixar esses filhos de escravizados em iguais condições de competição no espaço social e de trabalho reservado aos alfabetizados. Sem o acesso e diante da dificuldade de permanência nas instituições ou espaços formais educacionais, o povo negro vivenciou um processo histórico que restringiu como consequência seu acesso coletivo a um conhecimento sistematizado e formal. E assim, o povo negro viveu à margem de uma sociedade, de direitos sociais e educacionais, antes e depois da abolição. Isso o impediu de desenvolver determinados comportamentos, ou *habitus*, tanto individual, quanto familiar e de grupo, considerados necessários no processo de mobilidade social e de uma

articulação mais ampla. Sem um capital cultural, econômico, social (relações de poder e estima social) e simbólico de prestígio, essa população foi empurrada para ambientes e moradias insalubres e para uma subsistência precária e limitadora do desenvolvimento humano e intelectual acadêmico.

Após um rol de legislações voltadas para a proposta de libertação gradual do povo negro, chegamos ao momento da Lei Áurea, que acabou por se constituir como uma liberdade teórica, se for considerado que o povo negro continuou sendo mantido aprisionado às sequelas e estigmas do seu processo histórico de escravização. Além disto, o povo negro foi mantido como vítima de novos mecanismos de submissão, dentre eles o impedimento de aceder ao direito a uma memória histórica. Quanto à República, ela também não superou as sequelas da escravização, que permanecem na forma de confinamento de uma parcela da população, caracteristicamente negra, à margem de direitos sociais e do amparo institucional, desprotegida e sem acesso a um tratamento digno social, jurídico e educacional.

Dessa forma, uma diversidade de obstáculos foi colocada historicamente diante do povo negro e seus descendentes e esses geraram novos obstáculos. Por exemplo, o não acesso à educação formal em seus diversos níveis gerou, em consequência, a dificuldade de acesso a cargos em instituições privadas e públicas, em posições de comando, decisão e poder. E com relação ao acesso a cargos em instituições públicas, é importante considerar a manifestação do racismo, quando se reflete a respeito dos critérios que poderiam estar envolvidos no processo de ocupação desses cargos e na formação da classe de funcionários públicos brasileiros. Pelo fato de que, apenas durante a gestão do Presidente da República José Sarney, a seleção para cargos do funcionalismo público passou a depender de prévia habilitação em concurso público com realização de provas, em função do estabelecido na Lei Federal nº 8.112<sup>12</sup>, de 11 de dezembro de 1990.

A investigação minuciosa do processo histórico de escravização negra no Brasil possibilita compreender o tratamento social distinto que receberam as populações negra e branca no País. A escravização foi um processo assimétrico socialmente legalizado (ATTALI, 2003; REIS, 2007; SILVA, 2011; TAUNAY, 2001; MONSMA, 2016), economicamente, juridicamente e educacionalmente diferenciado (BENTO, 2002; GRIN, 2009), validado pelo

---

<sup>12</sup> Lei Federal nº 8.112/90 "Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais". Ressalto como importante essa informação para a reflexão proposta, pelo fato de que, quando se trata de Educação Superior Pública, caracterizar o surgimento do funcionalismo público no Brasil permite entender que os que ingressaram em instituições públicas, em período anterior à Lei Federal nº 8.112/90, foram indicados por relações de amizade, reconhecimentos individuais, ou o reconhecimento de um coletivo, em relações de afinidade, apadrinhamento, troca de favores, etc. Sendo que muitos desses foram mantidos em seus cargos após a promulgação da Lei e ainda atuam no funcionalismo público.

Estado (BERBEL, 2010; CASTRO, 1984; MALHEIRO, 1867) e certificado pela religião (MALHEIRO, 1867; ASSUNÇÃO, 2009; ATTALI, 2003; MOORE, 2012). Como consequência, foi constituída uma assimetria entre brancos e negros brasileiros, que posicionou o povo negro em uma marginalização histórica e social. Com relação a essa assimetria, as declarações de Monsma (2016) indicam que até os imigrantes que vieram ao Brasil, anterior e posteriormente à abolição da escravatura (1888), adaptaram-se a um "*habitus* racial", evidenciado em condutas racistas e anti-negro, desenvolvidas "pela experiência em um mundo social racializado" (MONSMA, 2016, p. 52). É igualmente importante evocar o histórico de luta e resistência do povo negro contra a escravização, os momentos que, como exemplifica Silva (2010), esse povo foi colocado frente à traição; a sua organização e luta contra o racismo, a desigualdade que permanece vigente (NASCIMENTO, 1980; REIS, 1986; ALBERTI E PREREIRA, 2007; PEREIRA e SILVA, 2009; PEREIRA, 2013; SANTOS, 2015). Esse povo negro que enfrentou a violência, a violação, os grilhões, a recusa de reconhecimento de direitos sociais e a morte, permanece em luta contra um sistema ideológico racista, capaz de aprisionar mentes, matar, torturar e roubar a dignidade, pelo processo de assimilação ideológico acrítico, sem considerações humanitárias ou de justiça social. Uma ideologia que mantém premissas de uma mentalidade pautada na dicotomia Casa Grande-Senzala, alicerce da desigualdade e da injustiça social. Porém, mesmo diante dos diversos obstáculos enfrentados pelo povo negro, como bem exemplifica Nascimento (1978, 1980), Grin (2009), Monsma (2016), estes não foram capazes de sufocar o "quilombismo" (NASCIMENTO, 1980). A trajetória desse povo diferenciada pelo processo de escravização, como ressalta Abdias do Nascimento, mesmo com "tantas estratégias e recursos para degradar, distorcer e esmagar a herança africana, a cultura convencionalmente tida como a dominante careceu de aptidão para concretizar os objetivos que perseguia. Não conseguiu suprimir completamente os valores africanos de cultura" (NASCIMENTO, 1980, p.89).

De acordo com Gomes (2011, p.113), foi ao final da década de 1990 que as políticas afirmativas passaram a ser consideradas como uma pauta na luta política do movimento negro brasileiro e nessa conjuntura a educação passou a ser ponderada como um direito social e um espaço também de luta para o reconhecimento da diversidade étnico-racial. E nesse contexto de luta política contra o racismo, o movimento negro brasileiro teve a experiência, no ano de 2001, de utilizar as suas habilidades para empreender uma batalha no espaço da diplomacia. De acordo com Silva (2011), as políticas públicas de igualdade racial (ação afirmativa) em vigor no Brasil, desde o início dos anos 2000, foram influenciadas por pautas do movimento negro apresentadas na Conferência Mundial de Durban, e a respeito disso a autora afirma que:

Em boa medida, as posições defendidas pelo Brasil em Durban, em 2001, foram definidas a partir de um intenso, frutífero e nem sempre fácil diálogo entre o Governo e representantes do Movimento Negro brasileiro. Como consequência desse processo, passaram a ser implementadas no País políticas públicas de ação afirmativa que têm buscado promover uma mais ampla integração dos afrodescendentes a espaços educacionais e do serviço público. Respaladas na Constituição de 1988 e nos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, essas políticas são não apenas necessárias, mas indispensáveis. Afinal, como assinalou recentemente Navi Pillay, Alta Comissária das Nações Unidas para os direitos humanos, em referência à população afrodescendente, “nunca poderemos fazer justiça aos milhões de vítimas do preconceito e da intolerância – e a seus descendentes, que ainda enfrentam o legado da discriminação”. (SILVA, 2011, p.16-17)

Dessa forma, as políticas de ação afirmativas estão também associadas a ações de luta internacional contra o racismo. E foram definidas por uma coletividade internacional em um diálogo entre o movimento negro e representantes de países membros da "Organização das Nações Unidas" (ONU) e outras instituições presentes na Conferência Mundial de Durban. A ONU foi criada em 1945, tendo como motivação acordos entre as nações vencedoras da Segunda Guerra Mundial que apresentaram oposição às violações de direitos humanos que aconteceram neste período na Europa. Essas nações tinham presente a intenção de impedir novos conflitos mundiais e em 1948 elaboram e promulgam a "Declaração Universal de Direitos Humanos". A Declaração é uma norma de proteção aos Direitos Humanos a ser observada pelos estados membros da ONU, que passou a ter influência na política internacional no campo da diplomacia multilateral. E segundo Silva (2011), a Declaração Universal "incorporaria ainda um sentido de solidariedade e esperança na luta por igualdade e contra a discriminação racial no mundo. Nelson Mandela ressaltaria essa característica da Declaração de 1948, adotada alguns meses após a formação do primeiro governo do regime de *apartheid*." (SILVA, 2011, p.34)

A ONU não surge como consequência dos massacres, atrocidades e assassinatos sofridos por negros, indígenas e outros grupos étnicos exterminados durante os séculos que antecedem o ano de 1945. Porém, transforma-se em mais um espaço, ainda que de conflitos e relações de poder, para que esses grupos também lutem pelo reconhecimento de que igualmente possuem o direito ao *status* de Seres Humanos. Uma dessas lutas teve como cenário a cidade Durban, na África do Sul, em 2001 e o resultado dos debates e negociações constam na "Declaração e Plano de Ação de Durban". Que entre outras questões definiu no seu "Programa de Ação"<sup>13</sup>, listado a seguir:

---

<sup>13</sup> Declaração e Plano de Ação de Durban/ONU. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pe>

5. Solicita que os Estados, apoiados pela cooperação internacional, considerem positivamente a concentração de **investimentos adicionais nos serviços de saúde, educação, saúde pública, energia elétrica, água potável e controle ambiental, bem como outras iniciativas de ações afirmativas ou de ações positivas, principalmente, nas comunidades de origem africana;**

8. Exorta as instituições de financiamento e de desenvolvimento, os programas operacionais e as agências especializadas das Nações Unidas, de acordo com seus orçamentos ordinários e com os procedimentos de seus órgãos diretores a: [...] c) **Desenvolver programas destinados aos afrodescendentes alocando recursos adicionais aos serviços de saúde, educação, moradia, energia elétrica, saneamento, medidas de controle ambiental e promover a igualdade de oportunidades no emprego, bem como em outras iniciativas de ações afirmativas ou positivas;**

11. **Incentiva os Estados a identificarem os fatores que impedem o igual acesso e a presença equitativa de afrodescendentes em todos os níveis do setor público, incluindo os serviços públicos, em particular, a administração da justiça; e a tomarem medidas apropriadas à remoção dos obstáculos identificados e, também, a incentivar o setor privado a promover o igual acesso e a presença equitativa de afrodescendentes em todos os níveis dentro de suas organizações;**

118. Insta as Nações Unidas, outras organizações internacionais e regionais e os Estados a compensarem a minimização da contribuição da África para a história do mundo e da civilização através do **desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa, educação e comunicação de massa abrangentes e específicos para disseminarem de forma ampla uma visão equilibrada e objetiva da importante e valiosa contribuição da África para a humanidade;** (ONU, 2001, grifo nosso)

Finalizada a conferência, ainda em no ano de 2001, o Brasil começa a sinalizar a implementação do Programa de Ação de Durban. Inicialmente com a criação do "Conselho Nacional Antidiscriminação" (CND), o qual tinha como atribuição propor e implementar políticas nacionais de combate à discriminação. Na sequência, em 13 de maio de 2002, o "Brasil assinou a declaração facultativa prevista no artigo 14 da Convenção Internacional para a Eliminação de Toda Forma de Discriminação Racial" (SILVA, 2011, p.244) e criou o Programa Nacional de Ação Afirmativa. E ainda em 2002, durante o processo eleitoral para a Presidência da República, o candidato vencedor, com 61% dos votos, apresentou durante a campanha, o programa "Brasil Sem Racismo", o qual teve como uma das referências na sua elaboração o conteúdo definido na Conferência Mundial da ONU em Durban, em 2001 ("Declaração e Plano de Ação de Durban"). A vitória do candidato que apresentou como pauta o programa "Brasil Sem Racismo" igualmente representou a legitimação pela maioria da população brasileira da proposta de combate ao racismo baseada no previsto na "Declaração e Plano de Ação de Durban". E posteriormente, em janeiro de 2003, de acordo com Silva (2011) a Missão Permanente do Brasil ligada à ONU em Genebra "encaminhou nota verbal ao Alto Comissariado para os Direitos Humanos na qual informa que o governo

brasileiro adotou em parceria com a sociedade civil, uma série de medidas inspiradas nos dispositivos acordados em Durban. (SILVA, 2011, p.244)

Em 9 de janeiro de 2003 foi promulgada a Lei nº 10.639, considerada como parte da política de ações afirmativas brasileira. E no mês de março do mesmo ano, foi criada a "Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial" (SEPPIR), com a atribuição de acompanhar e coordenar as políticas públicas de promoção da igualdade racial desenvolvidas no Brasil e promover o cumprimento dos acordos internacionais relacionados à temática. A Lei nº 10.639/03 representa uma possibilidade do resgate de uma memória histórica do povo negro brasileiro que permita o rompimento com uma visão pejorativo e estigmas impostos a esse povo pela versão histórica adotada no País, resultante da mentalidade escravocrata e racista.

Em 1840 o Instituto Histórico Geográfico do Brasil (IHGB), por meio de um concurso para definir o modelo da versão oficial da História do Brasil, indica como autor vencedor Carl Friedrich Philipp Von Martius. Com isso, a obra de Von Martius influenciará a escrita e o ensino da memória histórica nacional, com uma visão de superioridade da população branca (o colonizador europeu) e uma posição subalterna para negros e indígenas. Ainda com relação a essa obra, Reis (2007) considera que "Von Martius lançou o alicerce do mito da democracia racial brasileira" (REIS, 2007, p.26). Certamente essa obra e as que surgem na sequência com a mesma perspectiva histórica marcam no Brasil o início de uma estruturação simbólica de uma posição de inferioridade do povo negro, a qual é disseminada no espaço da educação escolar. Além disso, essa proposta de escrita da história brasileira legitimada pelo IHGB foi o princípio do furto solene do direito à memória e a uma dignidade histórica do povo negro brasileiro. Assim, temos uma memória histórica brasileira imposta, que invisibiliza outras versões históricas, que é intencionalmente manipulada para o controle da revolta e da insurgência. Essa memória histórica ocultou ou deturpou lideranças e acontecimentos que apresentavam como protagonista o(a) negro(a). Por consequência, o povo negro ficou exposto a obstáculos significativos na sua estruturação identitária, na capacidade de perceber a sua ancestralidade, o seu sofrimento histórico, a sua luta e resistência; ou seja, perceber os elementos comuns a todos os negros brasileiros escravizados e seus descendentes. Enquanto alguns grupos sociais reiteram constantemente a sua memória coletiva, de povo, de religião, de derrotas seguidas de conquistas, em um olhar constante para um passado que alicerça o presente e as reflexões de possibilidade de futuro, o povo negro, como afirma Nascimento (1978, 1980), teve o seu direito à memória deturpado e furtado, o que motivou a luta para que

sua história fosse resgatada de uma maneira positiva e digna. Nascimento (1978) em sua obra da década de 1970 denuncia que:

"O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro - elementar, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 1978. P.95)

O que temos no Brasil não é apenas uma invisibilidade do(a) negro(a), mas também, uma invisibilidade da atrocidade e do crime contra a humanidade que foi o processo de escravização e a responsabilidade dessa sociedade em garantir reparação para esses crimes. E igualmente, uma invisibilidade ideológica das consequências da escravização no processo de extrema assimetria social estruturada entre a população negra e branca deste País. Segundo Bento (2002), o País evita discutir o legado da escravidão pelo fato da população branca ter como legado desse período uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo: "Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil" (BENTO, 2002, p.27). Nessa perspectiva, por exemplo, iniciativas de resgate da memória do povo negro como a "Comissão Nacional da Verdade da Escravidão Negra no Brasil", instituída pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em 2015, enfrentam dificuldades para o seu amplo desenvolvimento. Sobretudo pelo fato desse resgate histórico expor a origem das riquezas dos descendentes dos escravocratas e os benefícios herdados dos algozes do povo negro durante a escravização. Uma comparação entre a "Comissão Nacional da Verdade da Escravidão Negra no Brasil", da OAB e a "Comissão Nacional da Verdade", estabelecida por uma lei federal, a Lei nº 12.528/2011, permite uma visão da posição hierárquica das questões que envolvem o(a) negro(a) no Brasil.

A "Comissão Nacional da Verdade da Escravidão Negra no Brasil" é uma iniciativa articulada por profissionais ligados à OAB (entidade de representação profissional dos advogados brasileiros) e tem o apoio do Instituto Afro Brasileiro de Ensino Superior da Faculdade Zumbi dos Palmares, do Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) e do Instituto Nzinga Mulher Negra. E tem como objetivo o resgate histórico de

350 anos (1538-1888), com a verificação de responsabilidades e a demonstração da importância das ações de afirmação como mecanismo de reparação ao povo negro.

Quanto à "Comissão Nacional da Verdade", ela foi criada por uma lei federal, a Lei nº 12.528/2011, com o objetivo de investigar violações de direitos humanos cometidas de 1946 à 1988, por agentes públicos ou outros a seu serviço e com o apoio do Estado brasileiro. Seus membros, pelo definido na lei, recebem o valor mensal de R\$ 11.179,36 (onze mil, cento e setenta e nove reais e trinta e seis centavos) pelos serviços prestados. E podem solicitar, para a realização do trabalho a que foram designados, os recursos físicos, profissionais especializados e espaços que são disponibilizados pela União. A "Comissão Nacional da Verdade", amparada pela Lei nº 12.528/2011, semelhante à "Comissão Nacional da Verdade da Escravidão Negra no Brasil", é uma iniciativa de luta contra o esquecimento, de resgate de memória, com os objetivos de evitar que violações semelhantes de direitos humanos possam acontecer e que mecanismos de reparações possam ser adotados. Porém, ao comparar-se essas duas comissões, é possível observar o diferente tratamento que elas recebem, se forem considerados o tempo de resposta às solicitações de investigação histórica, as condições para a realização da atividade, principalmente quando se pondera que, no Brasil, a população negra há quase quinhentos anos mantém uma árdua luta pelo direito à dignidade, ao rompimento com a marginalização e o extermínio.

### 3.1 IES como espaço de luta por igualdade racial

Em 20 de novembro de 1995, data de referência dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, com cerca de 30 mil participantes, foi realizada na capital federal do Brasil, Brasília, a "Marcha Zumbi contra o racismo, pela igualdade e a vida". A marcha tinha como intenção tornar público e solicitar providências com relação à condição social, econômica e de restrição ao acesso a direitos constitucionais, na qual o povo negro brasileiro foi colocado pelo processo histórico de escravização e racismo. Representantes da marcha foram recebidos pelo Presidente da República, e entregaram a esse um documento denominado "Programa de superação do racismo e da desigualdade racial". Nesse programa, no tópico "III-EDUCAÇÃO", consta a solicitação do desenvolvimento de ações afirmativas que permitam o acesso do povo negro à universidade, entre outros espaços educacionais relacionados no programa.

Em 1996, o governo federal apresenta algumas propostas de ação elaborada pelo "Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra", que foram expostas por meio do Decreto nº 1904/96, no denominado "I Programa Nacional dos Direitos

Humanos" (I PNDH). No "I Programa Nacional dos Direitos Humanos", são apresentados itens que estavam presentes no "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial", entregue ao governo federal em 20 de novembro de 1995. Assim, o Programa Nacional dos Direitos Humanos, com relação às ações afirmativas na universidade, registra a intenção de "Desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta" (PNDH-1, 2002).

De outra parte, para as IES, começa a ser sinalizada a possibilidade de uma ação como agente de promoção da igualdade racial a partir da promulgação da Lei nº 10.558 em 13 de novembro de 2002. Essa lei institui o "Programa Diversidade na Universidade", que objetiva de incentivar nas IES o desenvolvimento de estratégias de inclusão social e combate à discriminação racial. E que estimula as IES a transformarem o espaço universitário em ambiente de contribuição para a promoção da igualdade racial, inclusive com a possibilidade de apoio financeiro, como incentivo para as instituições atuarem na dessimbolização e ressimbolização das relações raciais.

A partir do início do século XXI, as IES ficam diante da solicitação de seu engajamento em um processo de democratização do acesso ao conhecimento e de redimensionamento da sua ação para a realidade brasileira e sua complexidade, sua diversidade e desigualdades sociais históricas. Assim as IES são convidadas a atuarem efetivamente como agentes de promoção da igualdade racial. E dessa forma, o povo negro até então marginalizado fisicamente, ideologicamente e epistemologicamente do espaço da Educação Superior, consegue por meio da legislação brasileira o reconhecimento do seu direito de acesso ao espaço universitário, curricular, de conhecimento científico, que lhe foi recusado historicamente pelo racismo.

Essa expectativa de que as IES apresentem uma sensibilidade para com a realidade social brasileira, sua diversidade e conflitos, é algo que pode ser identificado na proposta de ensino superior defendida pelo educador Anísio Spínola Teixeira (TEIXEIRA, 1968, p. 27-28). E igualmente está presente nas críticas à universidade, elaboradas pela União Nacional dos Estudantes (UNE), manifesta na "Declaração da Bahia" (FÁVERO, 1997, p. XVIII-XIX), organizada durante o I Seminário Nacional da Reforma Universitária de 1961. Entretanto, mesmo diante de reivindicações históricas de que o País promova mudanças no papel desempenhado pelas IES, o Brasil republicano continua a nutrir em seu território e nas suas instituições de ensino a resistência à descolonização. Resistência que resulta do fato da Educação Superior ser um território permeado por constantes disputas entre interesses econômicos, ideológicos, políticos e também, nacionais e internacionais. Segundo Gonçalves

(2014), ao referir-se ao ensino superior no Brasil: "Nele se dão, continuamente, tensões e disputas internas entre os agentes e grupos, que buscam estabelecer sua dominância ou legitimidade, utilizando-se dos distintos capitais de que podem dispor e de estratégias e práticas que visam a conquistar e manter essa legitimidade." (GONÇALVES, 2015, p.1230).

A Lei Federal nº 12.711/2012<sup>14</sup>, de reserva de vagas, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, inseriu oficialmente e como um direito jurídico novos elementos nesse campo denominado ensino superior. Enquanto a Lei nº 10.639/03 representa uma possibilidade de resgate de uma memória histórica, a Lei Federal nº 12.711/12 configura-se como uma probabilidade do povo negro brasileiro passar a ser fenotipicamente representado na Educação Superior. As leis federais nº 12.711/2012 e nº 10.639/03 complementam-se, aliando uma luta do povo negro pelo direito à memória, a uma luta pela presença física no espaço da Educação Superior. E, igualmente, são leis que colocam diante das IES a possibilidade de somarem-se a outros elementos e instituições sociais no combate ao racismo e na superação de um processo de marginalização social, cultural e econômica. Porém, a tarefa não é das mais fáceis, exige das IES capacidade de autocrítica, disposição para a mudança e superação de ideologias racistas, discriminatórias e preconceituosas e, ao extremo, uma opção preferencialmente pelo direito ao acesso à educação e à aprendizagem independente de raça, etnia, classe, ideologia ou religião. Segundo Batista (2015), o conhecimento é um bem público e como tal deve ser democratizado: "Portanto, implica que o Estado democrático de direito, no âmbito de sua responsabilidade, garanta igualdade na distribuição do conhecimento escolar como bem público" (BATISTA, 2015, p.99). No entanto, o povo negro brasileiro, em consequência das anomalias sociais resultantes do processo de escravização, sempre teve diante de si obstáculos ao seu acesso à educação nos seus diversos níveis. E somente conquista o direito jurídico à Educação Superior, para uma percentagem de seus representantes, 478 anos após ser introduzido no País como mão de obra escravizada. Esses anos representam numerosas gerações, às quais foi inerente uma reafirmação histórica de restrição de acesso a espaços sociais, culturais, econômicos e educacionais.

Isso posto, é apropriado afirmar que, neste novo cenário de políticas afirmativas, as IES transformam-se em espaço efetivo de luta por igualdade racial, por reconhecimento, e espaço de conflitos, em consequência do racismo instalado historicamente neste espaço institucional. Porque mesmo existindo um amparo legal para a promoção da igualdade racial,

---

<sup>14</sup> Lei Federal nº 12.711/2012 institui sistema de cotas nas instituições públicas brasileiras de Educação Superior para pretos, pardos e indígenas (disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm))

fruto de uma luta social histórica, existe igualmente a resistência na observação dessa legislação por grupos no interior das IES, que "combate de maneira ferrenha qualquer proposta tendente a modificar o *status quo* sociorracial, usando dos mais variados argumentos universalistas, integracionistas e republicanos" (MOORE, 2012, p. 24). Nesse quadro de resistências às Ações Afirmativas promovidas por grupos políticos, sociais e ideológicos, constantemente é utilizado o discurso da divisão perigosa da sociedade. A respeito dessa possibilidade de divisão social, Kabengele Munanga (In: MOORE, 2012) argumenta que:

Imputar à ação afirmativa as divisões inerentes à história e à estrutura da sociedade é negar a própria história e a estrutura da sociedade e substituí-las pela mágica da imaginação criativa de nossos cientistas e jornalistas. É interessante como eles conseguem, pelo jogo das palavras e dos exemplos propositadamente escolhidos, agradar a inteligência e inverter a lógica, transformando a busca dos caminhos e das soluções em fatores causadores dos problemas. As políticas de ação afirmativa e das cotas surgem com uma intenção deliberada para corrigir as desigualdades resultantes da racialização já existente na origem do racismo. Elas não vêm para dividir, pelo contrário, vêm para aproximar e unir pela redução das desigualdades. Elas não criam a raça, não a reforça e nem a faz reviver, pois a raça já está bem antes na mente, na cultura, no tecido social da sociedade como produto de uma longa história da humanidade apesar das diferentes reformulações, teorizações e usos ideológicos recentes. (MUNANGA In: MOORE, 2012, p.13-14)

Ainda com relação à Lei Federal nº 12.711/2012, existem reações contrárias manifestas de forma absolutamente criminosa (tipificadas como crime na legislação penal brasileira), como a falsidade ideológica e a fraude<sup>15</sup>. Sem bancas para a confirmação da auto declaração, vagas reservadas para pretos e pardos são ocupadas, desde a aprovação da Lei Federal nº 12.711/2012, por pessoas brancas que, com essa ação, impedem que um(a) negro(a) tenha acesso à Educação Superior. Outro mecanismo, igualmente perverso e desumano, é a criação de um ambiente hostil aos estudantes cotistas, sem garantia de mecanismos de permanência, de acompanhamento e de inibição de ações racistas, discriminatórias e preconceituosas. O que representa a manutenção de um ambiente que permite a manifestação dos produtos do racismo, entre esses a insensibilidade, sobre a qual afirma Moore (2012) "Um mesmo indivíduo, ou coletividade, cuidadoso com a sua família e com os outros fenotipicamente parecidos, pode angustiar-se diante da doença de seus cachorros, mas não desenvolver qualquer sentimento de comoção perante o terrível quadro da opressão racial" (MOORE, 2012, p. 24).

<sup>15</sup> O processo de fraude tornou-se tão disseminado no Brasil, que o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) realizou na sede do Conselho, em Brasília/DF, no dia 3 de novembro de 2015, audiência pública destinada à reflexão e encaminhamentos sobre a atuação do Ministério Público em fraudes nos sistemas de cotas das universidades e órgãos públicos e os possíveis mecanismos de fiscalização. A audiência pública resultou de um processo de denúncias e reivindicação de membros do movimento negros contra as fraudes nas cotas raciais. Vídeo da audiência pública disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ShjXJPBLTRM>

Os caminhos de busca da promoção da igualdade racial nas IES também foram direcionados para o espaço da avaliação institucional. A avaliação externa das IES é uma ação legitimada pelo previsto na Lei Federal nº 9.394/96 (artigo 9º, VI, VIII e IX) e permitiu à União incluir na avaliação institucional a cobrança de um planejamento consonante com a atual perspectiva política de superação de desigualdades sociais. O planejamento de uma IES deve ser organizado coletivamente a cada cinco anos e ter como referencial, para a definição de seus objetivos, metas, ações, modelo de gestão acadêmica e administrativa, o resultado de uma ampla avaliação institucional interna e da avaliação externa promovida pelo Ministério da Educação (MEC). No Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), na Estratégia 13.7, é previsto inclusive a possibilidade de elaboração de um plano integrado entre as IES. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o documento onde é registrado o planejamento da IES e é uma das referências de análise no processo de avaliação externa promovido pelo MEC, nos atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de faculdade para centro universitário e do último para universidade.

De acordo com o estabelecido no Decreto nº 5.773/2006, o MEC atribui ao INEP a responsabilidade pela elaboração de instrumentos e a realização da avaliação interna e externa das IES, a partir do definido nas diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O decreto, também, define o Projeto Pedagógico da Instituição (PPI) como um dos elementos que devem ser descritos no PDI, estabelecendo uma conexão entre o PDI e o PPI, e em consequência com o Projeto Político Pedagógico do Curso e com o currículo ofertado. Da mesma forma, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, ao definir as diretrizes curriculares para a formação na licenciatura, formação pedagógica e formação continuada, reafirma essa relação no seu Artigo 1º, § 2º:

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015)

As informações coletadas e disponibilizadas pelo INEP subsidiam o MEC na gestão da Educação Superior brasileira e uma parcela destas é disponibilizada em forma de resultado de avaliação no processo de transparência dos dados sobre a Educação Superior no Brasil. Bem como também, a avaliação das IES, dos cursos e do desempenho dos estudantes realizada pelo INEP e as informações coletadas alimentam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Superior (SINAES). Quanto ao SINAES, foi elaborado em 2003 e instituído em 2004 por meio da Lei 10.861/2004. A elaboração foi um processo que envolveu a participação de docentes das IES; entidades de representação (estudantil, docente, IES), e audiências públicas<sup>16</sup>. E constam na avaliação do SINAES três elementos que são: a avaliação institucional; a dos cursos, e a do desempenho dos estudantes. A avaliação é composta de dez dimensões, dentre elas a avaliação do PDI, ou seja, dos objetivos, metas e ações da instituição. O SINAES tem como objetivo, definido na Lei 10.861/2004, em seu Artigo 1º, § 1º:

(...)a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004)

O INEP, na avaliação institucional, utiliza como referência o previsto no "Instrumento de Avaliação Institucional Externa: Subsídios os atos de credenciamento, reconhecimentos e transformação da organização acadêmica (presencial)" (BRASIL, 2014). Nesse documento, a avaliação encontra-se dividida em cinco eixos. O Eixo 1 faz referência à avaliação institucional interna e externa, à transparência e à qualidade destas informações para o planejamento e definição das ações. No Eixo 2, o PDI é avaliado, e nesse, a coerência entre o previsto no PDI e o ensino de graduação e pós-graduação; as ações institucionais referente a diversidade, memória cultural, patrimônio cultural; ações de responsabilidade social (inclusão social); ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial. No Eixo 3, constam as políticas acadêmicas para a graduação e pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*). E na continuidade do documento, no item "Requisitos Legais e Normativos", é solicitado às IES, como obrigatório, a descrição das ações relacionadas ao estabelecido na legislação educacional brasileira, entre elas a Lei nº 10.639/03.

### 3.2 Lei nº 10.639/03 e as IES

Em um livro editado 50 anos após a abolição da escravatura, com o objetivo de ser usado para a educação moral e cívica em ginásios e escolas secundárias no Brasil, de autoria de Taborá (1938), encontramos com relação à escravização do povo negro registrado que "a

---

<sup>16</sup> Segundo consta na Revista da Rede de Avaliação Institucional da educação Superior (RAIES, volume 9, nº 1, Campinas: UNICAMP, março de 2004), foi realizado um amplo debate no processo de elaboração da proposta de avaliação.

escravidão no Brasil foi para os negros a reabilitação deles próprios e trouxe para a descendência deles uma pátria, a paz e a liberdade e outros bens que pais e filhos jamais lograriam gozar ou sequer entrever no seio bárbaro da África"(TABORDA, 1938, p.97). E com relação a essa temática, Taborda (1938) ainda afirma que:

Sem a escravatura o negro não teria abandonado a África, e não teria sido portanto chamado ao convívio da civilização e do trabalho. Sem a escravatura, o Brasil não seria decerto o que hoje é, porque foi o trabalho dos escravos que o transformou e lhe deu riqueza. Econômicamente o Brasil é um filho da escravatura.(...)E tudo isto, que é mais importante de toda a nossa história nacional, teria sido impossível sem a escravatura.(TABORDA, 1938, p.92-93)

Após exatos quarenta anos da publicação da obra de Taborda (1938), Nascimento (1978), agora falando de uma realidade vivenciada na universidade brasileira, declara que,

Tampouco na universalidade da Universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978. P.95)

O registro do conteúdo da obra de Taborda (1938), somado à afirmação de Nascimento (1978), permite uma base para a reflexão a respeito da importância da Lei nº 10.639/03 para o povo negro brasileiro na sua luta pela superação do racismo. Essa lei, um novo marco regulatório para a educação brasileira, surge em um cenário de reivindicações do movimento negro no âmbito das políticas afirmativas e apresenta-se como uma possibilidade do resgate do direito à memória histórica e ao reconhecimento das contribuições do povo negro para a estruturação deste país denominado Brasil. A Lei nº 10.639/03 inclui na LDB 9394/96 o Artigo 26-A, que define a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" como conteúdo curricular na Educação Básica ofertada no território nacional brasileiro e, conjuntamente, inclui o Artigo 79-B, que define como elemento do calendário escolar brasileiro o dia 20 de novembro, como o "Dia Nacional da Consciência Negra". O processo embrionário da Lei nº 10.639/03 e das políticas afirmativas de âmbito nacional no Brasil é resultado da articulação entre as reivindicações do movimento negro brasileiro e a ação de representantes políticos no espaço do legislativo, e igualmente no espaço do executivo e do judiciário e de adesão a acordos internacionais.

Em 1983, o deputado federal Abdias do Nascimento apresenta, na Câmara dos Deputados, o projeto de Lei nº 1.332. O projeto é fruto de reflexões em décadas anteriores junto ao movimento negro e a proposta indica a incorporação, no currículo escolar e acadêmico, de conteúdos positivos relacionados às civilizações africanas, seus descendentes

no Brasil e organização e luta contra o racismo. No entanto, o projeto não foi aprovado e foi arquivado em 1989. Abdias do Nascimento, entre outras atuações, foi membro do Movimento Negro Unificado e da Frente Negra Brasileira, e organizou o Congresso Afro-Campineiro em 1938; foi membro fundador do Comitê Democrático Afro-Brasileiro, que lutava pela anistia de presos políticos em 1945; criou o Teatro Experimental do Negro - TEN (1944); organizou, com Guerreiro Ramos e Édison Carneiro, o "1º Congresso do Negro Brasileiro" (1950); fundou o Museu de Arte Negra no Rio de Janeiro (1968) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiro/IPEAFRO na PUC-SP (1981) e também a cátedra de Culturas Africanas no Novo Mundo no Centro de Estudos Porto-riquenhos da Universidade do Estado de Nova York(1970). Abdias do Nascimento foi obrigado a deixar o Brasil durante o regime militar (1968) em seu exílio, nos Estados Unidos (EUA), atuou como conferencista e professor universitário.

No ano de 1993 a Proposta de Emenda Constitucional PEC nº 008583-6, de autoria do deputado federal Florestan Fernandes, pleiteou o reconhecimento constitucional dos negros brasileiros. No discurso de defesa de Florestan Fernandes da PEC nº 008583-6/1993, estava presente o argumento de que "Se quisermos possuir uma República democrática temos que atribuir ao negro como indivíduo e coletividade, um estatuto democrático. O negro tornou-se o teste número um da existência da universalidade e da consistência da democracia no Brasil" (FERNANDES, 1993 In: FERNANDES, 2010, p.38).

Em 1995, na "Marcha Zumbi contra o racismo, pela igualdade e a vida", no "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial", mencionado anteriormente nesta dissertação, no item "3.1", é denunciado o modelo educacional brasileiro que atenta contra a dignidade humana e o racismo presente em conteúdos eurocêntricos. Neste programa no tópico "Racismo e Escola" e no item "III-Educação" é solicitado o investimento na formação docente como o objetivo de preparar esse profissional para o trabalho com a diversidade racial.

Posterior à "Marcha Zumbi", no dia 21 de novembro de 1995, o projeto de Lei nº 1.239, de autoria do deputado federal Paulo Paim, é apresentado na Câmara dos Deputados e contém como uma das suas propostas a reformulação curricular com foco na questão do negro brasileiro. O projeto de lei foi retirado pelo autor e arquivado em 2002.

Na sequência, em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-1, do governo federal, apresenta entre suas propostas de ação o estímulo para que "livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso País, eliminando estereótipos e discriminações" (PNDH-1, 1996).

Em 1998 é apresentado, pelo deputado federal Luiz Alberto Silva Dos Santos, o Projeto de Lei nº 4.567, que tinha como objetivo a criação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas (FNDA). O projeto aponta como um possível uso desse financiamento, entre outros, o apoio a iniciativas de defesa da cultura, memória e tradições africanas e afro-brasileiras. Na sequência, o Projeto de Lei nº 259, de março de 1999, foi apresentado pelo deputado Ben-hur Ferreira e pela deputada Esther Gross e após tramitar pelo Senado Federal e ser objeto de alguns vetos constituirá o conteúdo da atual Lei nº 10.639/03.

Porém, antes da publicação da Lei 10.639/03, o Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002, promulga o segundo Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-2, que apresentará entre suas propostas de ação: "214. Apoiar o processo de revisão dos livros didáticos de modo a resgatar a história e a contribuição dos afrodescendentes para a construção da identidade nacional."; e "215. Promover um ensino fundado na tolerância, na paz e no respeito à diferença, que contemple a diversidade cultural do país, incluindo o ensino sobre cultura e história dos afrodescendentes" (PNDH-2, 2002).

Em 2009, no mês de dezembro, é promulgado o terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), pelo Decreto nº 7.037. Esse programa apresenta entre as suas ações programáticas definidos na "Diretriz 9" a elaboração de "programas de combate ao racismo institucional e estrutural" e a implementação de normas administrativas e legislação nacional, bem como o "resgate da memória das populações negras, mediante a publicação da história de resistência e resgate de tradições das populações das diásporas".

Na "Declaração e Plano de Ação de Durban", documento elaborado durante a Conferência Mundial na África do Sul, em 2001, que foi mencionada no Capítulo 3, consta como orientação aos países membros a criação de propostas abrangentes com o objetivo de disseminar a contribuição histórica da África para a humanidade. A leitura da "Declaração e do Plano de Ação de Durban", especificamente dos itens "Africanos e Afrodescendentes" e "Educação e Medidas de sensibilização", permite visualizar as políticas de ação afirmativas e ações governamentais adotadas no Brasil, de promoção da igualdade racial, em consonância com questões estabelecidas na Conferência Mundial. Levando-se tal em consideração, a Lei nº 10.639/03 é concebida como uma política de ação afirmativa que constitui uma possibilidade de acesso ao direito à memória e à verdade. E igualmente, o compartilhar desses dois elementos, memória e verdade, com a população brasileira. Com relação ao uso do termo memória e verdade, foram adotados considerando-se como referência o Programa Nacional de Direitos Humanos do Brasil (PNDH-3), de 2009 (Decreto nº 7.037/09), ainda em vigor, no

qual, no Eixo Orientador VI, esses dois elementos são considerados como acesso à cidadania. O PNDH-3 a respeito desta concepção de cidadania declara que investigar o passado "é fundamental para a construção da cidadania. Estudar o passado, resgatar sua verdade e trazer à tona seus acontecimentos, caracterizam forma de transmissão de experiência histórica que é essencial para a constituição da memória individual e coletiva" (PNDH-3, 2009, p.170).

No ano de 2009, também foi aprovado o "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana". Com o objetivo de elaborar o Plano, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDINE) iniciam uma mobilização a partir do ano de 2007. No ano de 2008, são realizados seis encontros de diálogo a respeito da temática (em cinco regiões brasileiras), denominados "Diálogos Regionais", sobre a Implementação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais. O Plano Nacional foi aprovado em 2009 e nele constam as estratégias para a implementação e efetivação da Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP nº 03/04, da Resolução CNE/CP nº 01/04 e da então aprovada Lei nº 11.645/08. E com relação às atribuições definidas para as IES, o Plano Nacional define que:

Por isso, as principais ações das Instituições de Ensino Superior pautam-se em:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do ensino superior, conforme expresso no §1º do Artigo 1º, da Resolução CNE /CP nº 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes;
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores(as), garantindo formação adequada aos professores(as) sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores(as) habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a temática das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da educação para as relações étnico-raciais;
- g) Divulgar junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica. (BRASIL, 2009, p.39)

No que se refere a inclusão de disciplinas e atividades curriculares nas IES, relacionadas ao previsto na Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, e na Lei nº 10.639/03, o plano nacional de 2009 prevê 2009-2010 como período para a sua efetivação.

O fato da Lei nº 10.639/03 incluir no currículo escolar conteúdo referente à participação e contribuição de uma parcela da população até então tratada de forma pejorativa ou excluída do currículo da Educação Básica, faz dessa lei um direcionamento para a democratização curricular. E de forma semelhante, como extensão dessa democratização, a lei é um incentivo às Instituições de Educação Superior (IES) para a estruturação de um processo de resgate da produção intelectual relacionada ao povo negro ou produzida por negros(as) nas diversas áreas do conhecimento. O que é significativo no contexto educacional, pelo que afirma Cavalleiro (2006), ao declarar que é um fenômeno contemporâneo a presença no espaço acadêmico universitário de temáticas relacionadas ao povo negro e suas condições de vida. E que somente na segunda metade do século XX, como concepção acadêmica, trabalhos, por exemplo, de autores como Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Otavio Ianni, Roger Bastide, "fizeram contraponto as teorias de Silvio Romero, Oliveira Viana, José Veríssimo, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre" (CAVALLEIRO, 2006, p.17). Mas, de acordo com Gomes (2011), a Lei nº 10.639/03 enfrenta resistências na sua implementação, ou seja, "A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil"(GOMES. 2011, p.116)

A regulação da educação brasileira desde o período colonial é realizada por meio de legislações, sejam elas estabelecidas por referenciais religiosos (Companhia de Jesus), perspectiva laica de ensino (Reforma Pombalina) ou pelas especificidades das reformas educacionais e das leis que a fundamentam. Dessa forma, diversas legislações contribuíram para estruturar a educação brasileira em sua organização, conteúdo curricular, direito ao acesso, e manutenção de situações de desigualdade social, como o anteriormente citado Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que proibia o acesso dos(as) negros(as) escravizados(as) ao ambiente escolar. Assim, a existência de normatizações educacionais é algo habitual no contexto educacional das nações na atualidade, com algumas exceções em função de fatores diversos que possam impedir a definição de alguns referenciais comuns a serem observados em uma proposta de educação nacional.

A atual LDB nº 9394/96, em seu Artigo 62, prevê como local de formação inicial do docente da Educação Básica os cursos de licenciatura e graduação ofertados pelas IES. A LDB também define que somente na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental o exercício da profissão docente pode ser realizado por indivíduos com

formação de nível médio. Desse modo, a formação inicial do docente é realizada principalmente nos cursos de licenciatura das IES.

No dia 1º de julho de 2015, foi promulgada pelo Ministério da Educação a Resolução nº 2 CNE/CP, que define as diretrizes para a formação inicial e continuada nos cursos de licenciatura das IES. Essa Resolução (Artigo 3º, Parágrafo 5º, inciso II) afirma a intencionalidade da educação brasileira no contexto de um projeto de nação, ao definir:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;(BRASIL, 2015)

A Resolução nº 2/2015 CNE/CP também institui que, no processo de formação de profissionais do magistério da Educação Básica, devem ser ponderadas, "as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade" (BRASIL, 2015, P.5). Parte dessas ponderações é conteúdo presente na Lei nº 10.639/03, desse modo, observar o previsto na lei é garantir ao discente na licenciatura o acesso aos conteúdos curriculares necessários ao exercício profissional docente no território nacional. Isso também porque a legislação educacional atual prevê o conteúdo presente na Lei nº 10.639/03 em outras legislações com influência no currículo da educação nacional, como o Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004; a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004; o Parecer CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005; o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; a Lei Federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010; o Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011; a Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. E, de forma semelhante, com relação à cobrança da Lei nº 10.639/03 em outras legislações com influência no currículo da educação nacional, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009, no Art. 8º, §1º inciso VIII e IX); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010, no Art. 15, §2º e §3º); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011, nas páginas 9, 23, 46; e Resolução CNE/CEB nº 02/2012, no Art. 9º, Inciso I, alíneas "c)" e "d)"); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012, no Princípio XI); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 2/2015).

### 3.3 NEABs ou correlatos

O surgimento dos "Núcleos de Estudos Afrobrasileiros" de acordo com Ratts (In: PEREIRA e SILVA, 2009), ocorreu no contexto do movimento negro contemporâneo. Segundo o autor, os "Núcleos de Estudos Afrobrasileiros" apresentam como fase inicial os anos de 1980 e 1990, como um elemento da face do movimento negro de base acadêmica. Em função das suas características iniciais, os núcleos reportam aos grupos de estudos e discussão organizados por jovens negros acadêmicos nos anos de 1970. Porém, segundo Ratts (In: PEREIRA e SILVA, 2009), somente nas décadas posteriores serão criados os "Núcleos de Estudos Afrobrasileiros" com maioria de dirigentes negros:

Nos anos 1980 e 1990 foram criados Núcleos de Estudos Afrobrasileiros, com essa denominação ou correlata, voltados para o estudo do racismo e das relações raciais: CEAB/UCG (1983), NEAB/UFAL (1983), NEAB/UFMA (1985), NEN/UFSC (1986), PENESB/UFF (1995), NEAB UFSCar (1995), E NEAB/UDESC (1995). Estes núcleos, em sua maioria, foram fundados e dirigidos por docentes/pesquisadores(as) /ativistas negros(as). (RATTS, 2009, p.90)

Os "Núcleos de Estudos Afrobrasileiros" (NEABs) permaneceram atuantes no interior de algumas universidades, fomentando encontros, formação e reflexão. Como exemplo dessas atuações, tem-se, o Núcleo de Consciência Negra da USP (Universidade de São Paulo, em 1991), organizado por estudantes e aberto à participação de professores e funcionários. Esse Núcleo criou, em 1995, o Comitê de Cotas para Negros na USP, que mesmo não tendo atingido seus objetivos, e seus membros sofrido retaliações, fomentou a reflexão a respeito das cotas e somou esforços na luta para a adoção de ações afirmativas, que nos anos seguintes foram fortalecidas até culminar na aprovação da Lei Federal nº 12.711/2012 (cotas para as universidades).

No ano de 2004, a denominação Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros reaparece, agora no contexto da legislação educacional, em um parecer e em uma resolução. O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004, que estabelece as "Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana", define com relação aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que,

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:  
-Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-

las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

-Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

-Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo. (BRASIL, 2004)

E a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, reconhece a existência dos NEABs e a possibilidade de diálogo desses com os sistemas e estabelecimentos de ensino:

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (BRASIL, 2004)

Na sequência, a Resolução nº 14, de 28 de abril de 2008, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que determina os critérios para assistência financeira nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior, para formação docente inicial e continuada, com foco em ações afirmativas para o povo negro, também apresentará uma definição de NEAB e estabelecerá a obrigatoriedade da existência dos Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros (NEAB), para o acesso das IES ao financiamento:

Art. 2º Os cursos de formação inicial e continuada, assim como os materiais didáticos objetos dessa Resolução, visam à implementação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira com o objetivo de contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nesses temas nas escolas de Educação Básica no Brasil.

§ 1º Somente as Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior dotadas de Núcleo de Estudo Afro-Brasileiros (NEAB) ou grupos correlatos poderão solicitar recursos para a formação inicial e continuada de professores e para a elaboração de material didático.

§ 2º Define-se NEAB ou grupo correlato, como núcleo de natureza acadêmica que desenvolva atividades explicitamente vinculadas aos estudos afro-brasileiros e africanos e à educação para as relações étnico-raciais, reconhecido institucionalmente por meio de instrumento legal validado por dirigente máximo da instituição. (BRASIL, 2008)

O "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e

Africana", do ano de 2009<sup>17</sup>, também estabelece as atribuições dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), ou similares, das universidades brasileiras. E com referência aos grupos colegiados e núcleos de estudos afro-brasileiros organizados nas IES, define como atribuições e ações, no esforço de implementação da legislação, o seguinte:

#### VI – ATRIBUIÇÕES DOS GRUPOS COLEGIADOS E NÚCLEOS DE ESTUDO

O exercício democrático pressupõe que a sociedade participe, de diferentes formas, dos processos que visam atender às demandas sociais. Assim, a política pública é entendida como uma construção coletiva onde a sociedade tem importante papel propositivo e de monitoramento, considerando a capilaridade social e seu alcance.

Essa participação social organiza-se por si mesma ou por indução dos agentes públicos e instituições com diferentes naturezas, campos de atuação e interesses. No caso da educação para as relações etnicorraciais essa participação e controle social não são somente desejáveis, mas fundamentais.

É necessário que existam grupos que monitorem, auxiliem, proponham, estudem e pesquisem os objetos de trabalho deste plano para que sua atualização permaneça dinâmica e se autoajustem às necessidades do aluno, da escola e da sociedade brasileira.

Os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, os NEAB's e os Grupos de Trabalho e Comitês possuem, normalmente, a capilaridade para inserção da temática em grupos diferenciados de interesses, por isso, a importância desses órgãos para a implementação do Plano Nacional.

#### 6.1 – NÚCLEOS DE ESTUDOS AFROBRASILEIROS E GRUPOS CORRELATOS

Os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros - NEAB's e Grupos correlatos, instituídos em Instituições de Ensino Superior representam um importante braço de pesquisa e elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas abordadas por este Plano.

O Art. 3º, § 4º da Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação diz que “Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira”.

#### **Principais Ações para os Núcleos de Estudos e Grupos correlatos**

- a) Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Etnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber;
- b) Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004;
- c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;
- d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação;
- e) **Manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil e todos as instancias e entidades que necessitem de ajuda especializada na temática;**
- f) **Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações etnicorraciais, auxiliando na construção de metodologias de**

<sup>17</sup>Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10206-15-plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-dasrelac&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10206-15-plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-dasrelac&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192)

**pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber;** (BRASIL, 2009, p.43-44, grifo nosso)

No ano de 2013, na comemoração dos dez anos da Lei nº 10.639/03, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publica alguns milhares de exemplares do "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana", que são distribuídos nas IES e outras instituições educacionais. Nessa versão do plano, em 2013<sup>18</sup>, na qual esperava apenas uma adaptação a reforma ortográfica da língua portuguesa e a aprovação da Lei nº 11.645/08, consta, como ações dos NEABs o seguinte:

**As ações primordiais para os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e os grupos correlatos embasam-se em:**

- a) Colaborar com a formação inicial e continuada de professores(as) e graduandos em Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2004, no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- b) Elaborar material didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004;
- c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores(as) e produção de material didático das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e/ou pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;
- d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos sistemas de educação. (BRASIL, 2013, p.44, grifo nosso)

A comparação das duas citações apresentadas acima, referentes ao plano de 2009 e o que deveria corresponder a esse em 2013, permite algumas reflexões relevantes. No texto de 2013, a frase "Principais Ações para os Núcleos de Estudos e Grupos correlatos", grifada na citação de 2009, é substituída pela frase "As ações primordiais para os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e os grupos correlatos embasam-se em", grifada na última citação acima. E no texto que lista as ações dos NEABs no plano de 2013 (BRASIL, 2013, p.44), também grifado na citação anterior (BRASIL, 2009, p.43-44), estão suprimidos os itens "e)" e "f)". Importante destacar que a publicação de 2013 faz referência aos dez anos da Lei nº 10.639/03, e que entre os itens suprimidos pelos responsáveis pela redação do texto, que definiram o que deveria ser primordial do que é previsto no plano, estão os que indicam a possibilidade de um diálogo com a sociedade civil e entidades inclusive ligadas ao

<sup>18</sup> Disponível em:

[http://www2.tce.rs.gov.br/pvrweb/PK\\_PORTAL\\_AGENDA\\_BLOBS.ptc\\_agenda\\_blob?p\\_anexo=5711](http://www2.tce.rs.gov.br/pvrweb/PK_PORTAL_AGENDA_BLOBS.ptc_agenda_blob?p_anexo=5711)

movimento negro e também o item que coloca a pesquisa desenvolvida pelos NEABs como um instrumento de auxílio na implementação e monitoramento da Lei nº 10.639/03.

Com o respaldo das legislações e orientações mencionadas, caberá a cada IES e à organização interna de seus membros, a opção pela criação ou não dos seus Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, tendo como incentivo a possibilidade de pleitear recursos financeiros federais na realização de suas atividades. E quanto à articulação entre os NEABs que atuam nas IES é perceptível o pensar e o desenvolver de novas estratégias. Os NEABs brasileiros atualmente possuem, como uma estratégia de articulação, o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEABs<sup>19</sup>). O surgimento do CONNEABs tem relação com reflexões e debates promovidos pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Com o consórcio, os NEABs têm a possibilidade de desenvolver trabalhos em rede no processo de efetivação de suas atribuições, trocar experiências e definir ações conjuntas, bem como fortalecer institucionalmente os NEABs e a sua coletividade. As pesquisas realizadas pelos NEABs atualmente também, possuem um evento anual, que pode ser considerado um espaço para divulgação destas pesquisas, que é o Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), realizado com o apoio da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).

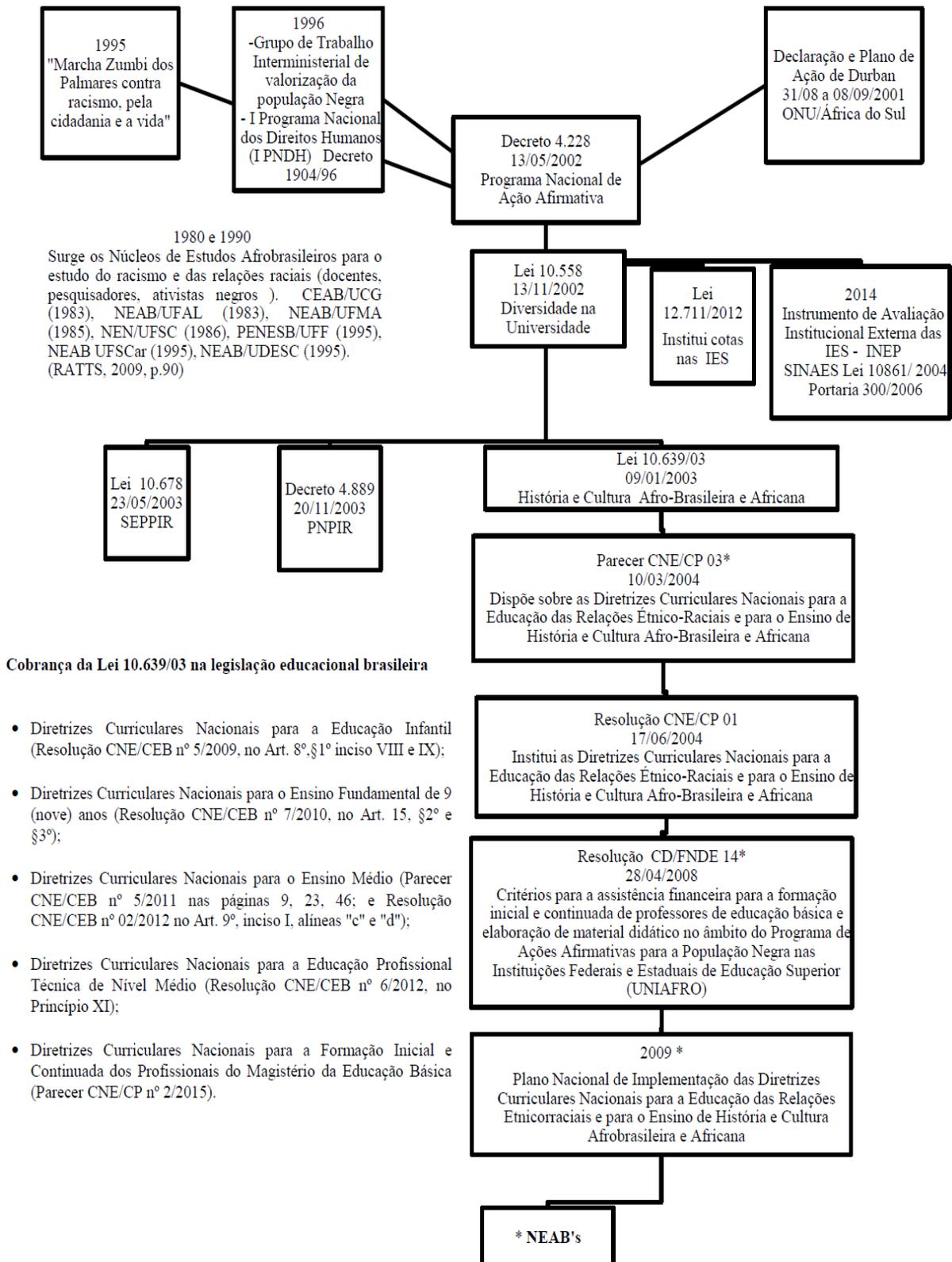
Segundo Santana, Coelho e Cardoso (2014, p.8-9), em um levantamento realizado pelo CONNEABs, no período de 2012 até 2014, existia no Brasil noventa e cinco NEABs. E desse total de NEABs, cinquenta e cinco pertenciam a instituições públicas federais, vinte e seis a estaduais e dois a municipais. Nesse levantamento há uma listagem dos NEABs instituídos no período anteriormente mencionado e entre esses consta listado o NEAB da UFRGS (ver "Tabela 4 - Núcleos região" no Anexo IV).

Como um elemento ilustrativo, foi elaborado um esquema com uma representação simplificada de referenciais que são alicerce no processo histórico de constituição dos NEABs institucionalizados nas IES. O esquema é composto de elementos que foram expostos neste capítulo, como referenciais legais ou elementos históricos ligados à luta do povo negro pelo reconhecimento de direitos. Esses referenciais e elementos são aporte no processo de criação e funcionamento dos NEABs nas IES, no Brasil. O esquema também apresenta uma relação de legislações educacionais nas quais a Lei nº 10.639/03 é exposta como elemento de conteúdo curricular. O esquema é apresentado na sequência.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.abpn.org.br/consorcio-de-neabs>

FIGURA 1 - ELEMENTOS QUE SUSTENTAM A CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS NEABs



FONTE: A autora (2017).

## Capítulo 4 - NEAB e correlato da UFRGS

O resultado da coleta de informações a respeito do NEAB ou correlato da UFRGS, por meio das entrevistas dos membros fundadores e dos documentos disponibilizados pelo NEAB e DEDES, é exposto neste capítulo como uma narrativa histórica com a intenção de apresentar algumas características do NEAB e correlato.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é uma IES localizada na cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, região sul do Brasil. A UFRGS começou a sua estruturação como instituição de ensino em 1895, ou seja, sete anos após a abolição da escravatura (Lei Áurea, em 1888) e seis anos depois da Proclamação da República do Brasil, em 1889. Consta no histórico da UFRGS, a fundação da Escola de Farmácia e de Química em 1895, e a fundação da Escola de Engenharia, em 1896.

Posteriormente foi fundada a Faculdade de Medicina no ano de 1898, e na sequência foram fundados a Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre, juntamente com os cursos da área de humanas, em 1900. No ano de 1934 surge a Universidade de Porto Alegre e a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito, as quais, segundo informação no site da UFRGS "constituem os pilares básicos da Universidade de Porto Alegre que, sob a influência do positivismo imprimiram a identidade diferenciada do ensino superior gaúcho, voltado à pesquisa científica e técnica" (UFRGS, 2017).

O reconhecimento da influência do positivismo na estruturação da identidade da UFRGS é resultante do fato de muitos dos idealizadores da instituição, professores e reitores serem adeptos da corrente filosófica positivismo, fundada por Isidore Auguste Marie François Xavier Comte, e também, entre esses existirem membros e simpatizantes do Partido Republicano Rio-Grandense - PRR (GRIJO, 2009).

O primeiro reitor da então chamada Universidade de Porto Alegre foi Manoel André da Rocha, que atuou nessa função no período de 01 de abril de 1936 a 17 de novembro de 1937. Manoel André da Rocha, em período anterior a sua atuação como reitor, foi um dos fundadores da Faculdade de Direito, onde foi diretor de 16 de novembro de 1904 até 30 de março de 1936. Anos depois da criação da Universidade de Porto Alegre, em 1947, durante a gestão do reitor Armando Pereira da Câmara (de 24 de dezembro de 1945 até 13 de janeiro de 1949), ela recebe a denominação de Universidade do Rio Grande do Sul. E em 1950, na gestão do reitor Alexandre Martins da Rosa (22 de fevereiro de 1949 a 13 de agosto de 1952), é federalizada e passa a ser denominada Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Em 1992, durante a gestão do reitor Héglio Henrique Casses Trindade, que atuou como reitor entre 1992 e 1996, foi criado o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), subordinado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT). Héglio Henrique Casses Trindade passou a atuar como professor na UFRGS em 1968, antes disto ele foi aluno da UFRGS, militante do movimento estudantil, membro da direção da União Estadual de Estudantes (UEE), manteve vinculação com o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e foi membro da Ação Popular (AP), que era um grupo de esquerda católica (TRINDADE, 2011).

O relato a respeito do histórico da criação da UFRGS, aqui resumidamente apresentado, permite visualizar esse espaço universitário como local onde diferentes concepções religiosas, políticas e ideológicas, em um processo de alternância, mantiveram um constante movimento de seus agentes sociais em busca de posições estratégicas no comando da instituição, um cenário que permanece até os dias atuais com uma ampliação das ideologias que atuam em busca de tais posições.

Setenta anos após a federalização da UFRGS, em 2014, é fundado na instituição um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Indígenas e Africanos (NEAB) que passa a fazer parte da estrutura organizacional da UFRGS. Até a criação do NEAB, em 2014, o DEDS cumpria funções desse núcleo devido ao seu processo histórico, dessa forma, desenvolvia, desde 2004 por meio do "Programa de Educação Anti-racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico", atividades e ações típicas do NEAB. O DEDS até a criação do NEAB, por meio do Programa de Educação Anti-racista atuou e foi reconhecido inclusive no acesso a editais de financiamento como um correlato com relação a atribuições previstas na legislação educacional como sendo do NEAB.

O NEAB ao ser criado apresenta no seu quadro de fundadores funcionários e docentes da UFRGS que atuavam em atividades do DEDS, bem como representantes do movimento negro que participavam das propostas de formação desenvolvidas pelo DEDS. Atualmente a equipe do NEAB e do DEDS possui a configuração apresentada no quadro a seguir:

QUADRO 1 - EQUIPE DEDS E NEAB DA UFRGS NO ANO DE 2017

DEDS	NEAB
<p><b>Direção</b> Rita De Cássia dos Santos Camisolão</p> <p><b>Equipe</b> Daiane dos Santos Moraes Débora Simões José Antônio dos Santos Luciane Bello Patrícia Helena Xavier dos Santos</p>	<p><b>Coordenação</b> José Rivair Macedo (IFCH) – Coordenador Rita dos Santos Camisolão (DEDS / PROEXT) – Coordenadora Adjunta</p> <p><b>Membros</b> Ana Lúcia Liberatto Tettamanzi Carla Meinerz Daiane dos Santos Moraes</p>

Ramon Moser	Eduardo Veras
<b>Bolsistas</b>	José Antônio dos Santos
Arthur Henrique Nielsen Bataioli	José Carlos dos Anjos
Diuliane Beatriz Andrade	José Otávio Catafesto de Souza
Mariana Moraes	Luciane Bello
Heloisa Bastos Marques	Luciana Prass
	Luiz Dario Teixeira Ribeiro
	Maria Aparecida Bergamaschi
	Patrícia Xavier Santos
	Paulo Sérgio da Silva
	Petronilha Gonçalves da Silva
	Ramon Dorneles Moser
	Rumi Regina Kubo
	Sérgio Baptista da Silva
	Vera Neusa Lopes

FONTE: A autora (2017).

#### 4.1 Perfil dos membros fundadores do NEAB/UFRGS

O NEAB foi constituído no ano de 2014 e constam como membros fundadores, com seus respectivos locais de origem: José Rivair Macedo e Sérgio Baptista da Silva, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH); Rita de Cássia dos Santos Camisolão, coordenadora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS); Maria Aparecida Bergamaschi, Faculdade de Educação (FACED); Luciana Prass, Instituto de Artes (IA), Ana Lúcia Liberato Tettamanzy, Instituto de Letras (IL); Daiane dos Santos Moraes, Luciane Bello, José Antônio dos Santos e Patrícia Helena Xavier, funcionários(as) do DEDS; e os representantes do movimento negro Véra: Neusa Lopes, Agentes de Pastoral Negros (APNs), e Paulo Sérgio da Silva, Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a primeira mulher negra no Brasil a compor o Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC) e também relatora do Parecer CNE/CP nº 3/2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) é mencionada pelos membros fundadores como uma participante ativa na elaboração do regimento do NEAB. No regimento do NEAB consta como data da sua elaboração o dia 6 de fevereiro de 2014 e, incorporado a este documento, além de outras informações a respeito da atuação e funcionamento do NEAB, no artigo 3º é definido os objetivos do núcleo, como pode ser observado no Anexo V.

A seguir é apresentada uma foto do ano de 2014, com os membros fundadores do NEAB.

FIGURA 2 - MEMBROS FUNDADORES DO NEAB DA UFRGS/2014

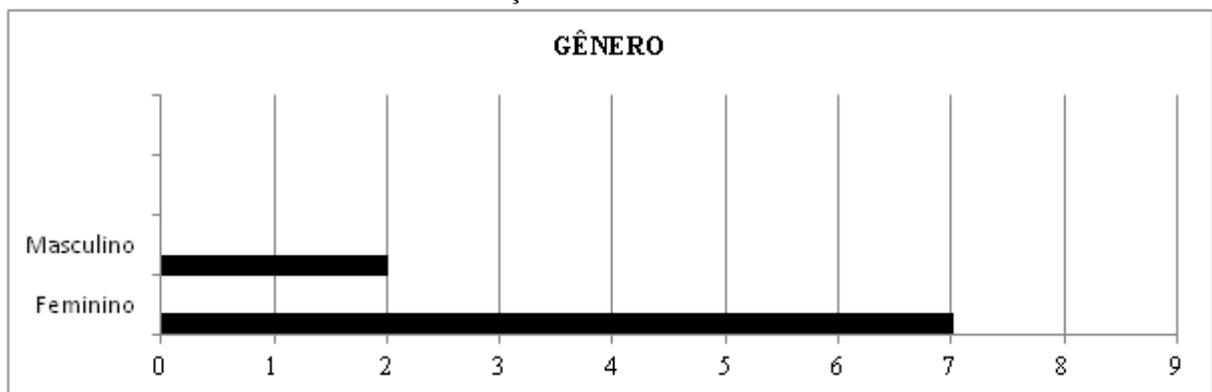


FONTE: NEAB (arquivo DEDS), 2015.

O NEAB tem registrado como fundadores doze membros. Desses foram entrevistados nove. As informações a seguir, apresentadas em forma de gráficos, têm como objetivo retratar o perfil dos membros fundadores entrevistados, que foram os principais informantes no processo de pesquisa para a elaboração desta dissertação.

Quanto ao gênero dos entrevistados, o predomínio foi do gênero feminino, possivelmente em consequência de entre os doze fundadores contarem-se oito membros do gênero feminino e quatro do gênero masculino.

GRÁFICO 1 - CLASSIFICAÇÃO POR GÊNERO DOS ENTREVISTADOS



FONTE: Entrevistas - elaboração a autora, 2017.

Quanto à faixa etária, o maior número têm entre quarenta e cinquenta e nove anos, o que significa que nasceram entre o final da década de 1950 e a década de 1970.

GRÁFICO 2 - CLASSIFICAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA DOS ENTREVISTADOS



FONTE: Entrevistas - elaboração a autora, 2017.

Ao considerar-se as décadas de nascimento da maioria dos entrevistados, observa-se que eles viveram em um período histórico de organização do povo negro brasileiro, classificado por Pereira (2013) como o período do "movimento negro contemporâneo" que inicia na década de 1970. O movimento negro contemporâneo é caracterizado por Pereira (2013) por apresentar em suas primeiras organizações "oposição ao chamado 'mito da democracia racial' e a construção de identidades político-culturais negras" (PEREIRA, 2013, p.131).

Quanto a essa classificação do movimento negro em períodos, Domingues (2007) opta por uma classificação em fases, para esse autor o movimento negro brasileiro apresenta três fases distintas. A Primeira Fase corresponde ao período de 1889-1937, onde o movimento negro se organiza tendo como cenário o fim da escravidão, a Primeira República e o Estado Novo. Nesse período, entre outros fatos, são criados grupos de mobilização racial, a imprensa negra, a Frente Negra Brasileira (FNB), e a participação feminina é bastante intensa na organização e nas ações desenvolvidas.

A Segunda Fase do movimento negro equivale ao período de 1945-1964, historicamente marcado pela Segunda República e a ditadura. Durante essa fase o movimento negro amplia a sua atuação e passa a organizar manifestações e protestos. É um momento histórico, em que surgem, entre outras organizações, a União dos homens de Cor (UHC), em Porto Alegre/RS, com o objetivo de atuar no desenvolvimento econômico e intelectual do povo negro, e o Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro.

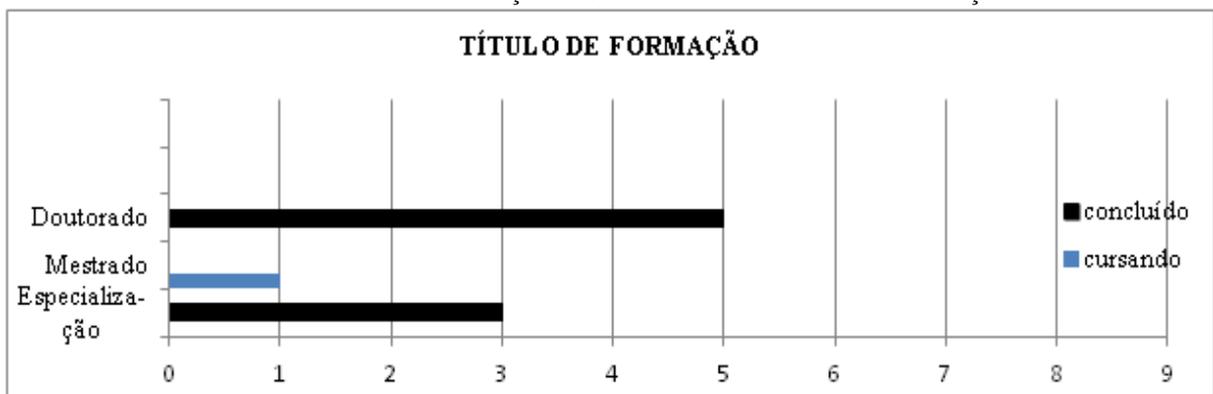
Porém, durante a ditadura militar, que inicia em 1964, acontece a desmobilização do movimento negro. É um período em que ele não terá apoio nem das forças políticas de direita, nem da esquerda marxista, que respectivamente representam de um lado o racismo histórico e do outro o receio de que a questão racial inviabilize a organização dos trabalhadores.

Quanto à Terceira Fase, é o período de 1978-2000. Nesta Terceira Fase tem-se o movimento negro na República, sendo esse período marcado pela organização e resistência do povo negro contra o racismo em um contexto de regime político republicano e de um processo de redemocratização do País. Algumas das características da luta nesta Terceira Fase são: a denúncia da não existência da democracia racial; o afrocentrismo; a reflexão a respeito da mestiçagem; a adoção dos termos negro, afrodescendente, afro-brasileiro; a luta pela via política e pelo direito a memória de resistência, como a comemoração do 20 de novembro, relativa ao grande símbolo Zumbi do Palmares.

Essa Terceira Fase também é marcada pela valorização da cultura e de seus símbolos, o surgimento de uma vanguarda como referência de um discurso no âmbito nacional; o uso de ferramentas como a imprensa, manifestações, articulações no contexto nacional no enfrentamento ao racismo; a associação entre escravidão e capitalismo, entre outras. Nessa fase é possível observar, analisando-se das características apresentadas por esse período histórico, que algumas estratégias de intervenção social do movimento negro, situam-se no campo do simbólico. Essa atuação no campo do simbólico é algo que caracteriza a Lei 10.639/03 e as atribuições estabelecidas para os NEABs.

Com relação ao estado de origem dos entrevistados, a totalidade é da região sul do Brasil e majoritariamente de municípios do Estado do Rio Grande do Sul. E no que diz respeito à escolaridade dos entrevistados, a seus títulos de formação, todos possuem a graduação completa, apresentando o grupo preponderante o doutorado concluído, sendo que o número de especialistas igualmente é relevante.

GRÁFICO 3 - CLASSIFICAÇÃO POR MAIOR TÍTULO DE FORMAÇÃO

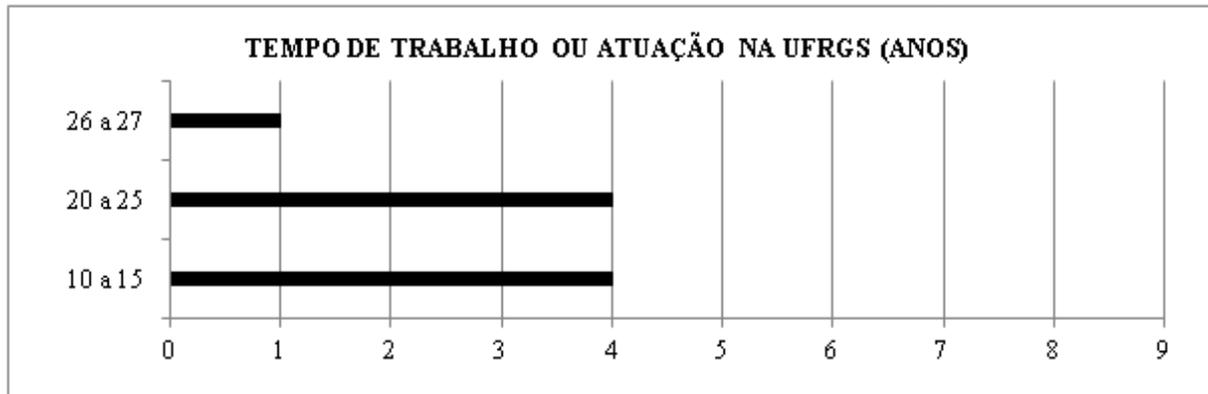


FONTE: Entrevistas - elaboração a autora, 2017.

No que concerne ao tempo de trabalho ou atuação na UFRGS, observar-se que todos têm uma extensa experiência de atuação nesse contexto institucional. O que faz com que as percepções oriundas desse grupo sejam resultado de reflexões fruto de uma experiência e

vivência em uma rotina acadêmica, institucional e de relações interpessoais no decurso de um período de 10 a 27 anos.

GRÁFICO 4 - CLASSIFICAÇÃO POR TEMPO DE TRABALHO OU ATUAÇÃO NA UFRGS

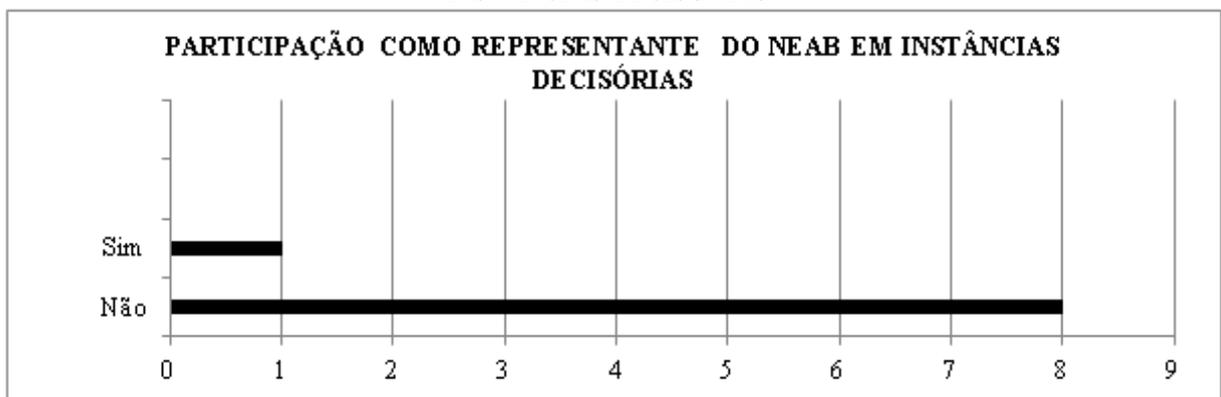


FONTE: Entrevistas - elaboração a autora, 2017.

Com referência à participação dos entrevistados como representantes do NEAB em espaços decisórios, foi prevaletente a não participação. Os entrevistados indicaram que foram convidados a participar de alguns espaços decisórios na estrutura organizacional da UFRGS, porém não como uma representação do NEAB, mas em muitos momentos como resultado de um reconhecimento pelo trabalho desenvolvido na universidade na sua atuação profissional, inclusive com temáticas pertinentes à atuação do NEAB.

O Gráfico 5, a seguir, ilustra a participação dos entrevistados em instâncias decisórias.

GRÁFICO 5 - CLASSIFICAÇÃO POR PARTICIPAÇÃO COMO REPRESENTANTE DO NEAB EM INSTÂNCIAS DECISÓRIAS



FONTE: Entrevistas - elaboração a autora, 2017.

Os membros do NEAB demonstram um potencial de intervenção pedagógica e de influência na dinâmica interna de alguns departamentos ou áreas da instituição. Porém, um reconhecimento institucional de uma representatividade do NEAB em instâncias decisórias da estrutura UFRGS, como conselhos e comissões, ou seja, na estrutura de governança da UFRGS (FIGURA 3 - ESTRUTURA DE GOVERNANÇA DA UFRGS), entre outros, é um

elemento que pode contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento de propostas de mudanças nos padrões culturais, epistemológicos e de relações interpessoais racistas. Bem como, essa presença e representatividade pode constituir um processo de educação ou reeducação institucional, além de permitir uma visibilidade do núcleo de estudos no seu formato institucional.

Nas entrevistas, outra questão apresentada aos membros fundadores do NEAB foi referente à classificação dos entrevistados segundo as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O IBGE é responsável pela realização do censo demográfico e utiliza as categorias branco, preto e pardo, para a identificação de pertencimento racial e étnicos, desde o primeiro levantamento demográfico no Brasil, durante o Império, em 1872.

Isso significa que as categorias branco, preto e pardo começaram a ser usadas no Brasil 16 anos antes da abolição da escravatura. Nesse primeiro levantamento demográfico, em 1872, foram usadas quatro categorias, sendo três que podem ser relacionadas a cor, que são o branco, o preto e o pardo e uma que é possível, dentro do contexto histórico, ser associada a uma etnia, a saber, caboclo (indígenas).

Ainda que as categorias preto e pardo tenham sido criadas e adotadas durante o sistema escravocrata brasileiro, elas permanecem sendo usadas nos censos demográficos do IBGE até os dias atuais. Porém o movimento negro, na adoção de estratégias na luta no campo da identidade coletiva, passou a adotar socialmente, e como estratégia política, o termo negro, como uma junção das categorias preto e pardo. E passou a agregar a esse termo negro uma resignificação semântica do signo linguístico, com a intenção de romper com o seu sentido pejorativo. Souza (2006) ao analisar o uso do termo negro no periódico literário "Cadernos Negros", uma publicação do movimento negro brasileiro, que teve seu primeiro volume lançado no ano de 1978, afirma que o uso do termo:

Compõem uma agenda de uso particular de significados, no qual a negritude aparece como um tropo linguístico encarregado de estabelecer relações com uma rede de outros sentidos indispensáveis para caracterizar o texto que se quer negro - um processo, por meio do qual, a posteriori, os sentidos, já cristalizados do imaginário, são remodelados, reescritos com base em outras leituras e experiências. Negro passa a significar, nesse contexto, disposição para a luta pela vida e para a atuação nos vários setores de poder. (SOUZA, 2006, p.135)

A diáspora africana, a luta pela sobrevivência em diferentes espaços culturais e geográficos, produziu distintas experiências para a população negra. E isso igualmente aconteceu em relação aos signos linguísticos adotados no contexto da organização social dessas populações. Por exemplo, o termo negro adotado no Brasil, não tem a mesma receptividade entre a população afrodescendente dos Estados Unidos da América (EUA),

onde segundo Lopes (2004) o termo *nigger* (negro) tem uma conotação pejorativa e o processo histórico priorizou o uso do termo *black* (preto) e *african-americans* (africanos-americanos). Enquanto o surgimento na língua francesa do neologismo *négritude* na década de 1930, como resultado das reflexões e produções literárias de um grupo de estudantes negros em Paris; influenciou a adoção de outros vocábulos relacionados a temática. Conforme Lopes (2004) e Munanga (2009) o termo *négritude* surge como um sinônimo de pertencimento a uma coletividade de africanos e afrodescendentes que manifestam valores civilizatórios que tem como origem o continente africano.

De acordo com Lopes (2004), referindo-se ao termo "*négritude*": "O termo aparece impresso pela primeira vez no poema *Cahier d'un retour au pays natal*" (LOPES, 2004, p.472), que era uma publicação de autoria de Aimé Césaire, de 1939. Posteriormente o termo estará presente em produções teóricas e posições políticas de Léopold Sédar Senghor, um senegalês que estudou em Paris, e depois foi presidente do país africano Senegal, de 1960 até 1980. No Brasil, na década de 1990, com a campanha "não deixe sua cor passar em branco" (ver Anexo VI), é intensificada a luta contra o branqueamento censitário que a categoria pardo permite e paralelamente é reforçado o uso do termo preto no contexto do censo realizado pelo IBGE, porém, simultaneamente, as entidades dos movimentos negros reforçam nas suas ações de formação e políticas o uso do termo negro.

Ações no campo da semântica, do simbólico, da construção de uma identidade política, são estratégias importantes em um processo de luta por reparações e políticas afirmativas. A classificação identitária, enquanto ideologia e enquanto dados do censo, é relevantes porque cruzada com outras informações populacionais permite o desvelar de desigualdades historicamente construídas por processos de injustiças sociais. E da mesma forma, permite a identificação do perfil das populações que estão expostas a situações de violência, de extermínio, sem saneamento básico e atendimento a saúde, etc.

E igualmente, a classificação identitária permite a elaboração de propostas de direcionamento de políticas públicas, ao possibilitar mecanismo para a visibilidade da ineficiência no atendimento a determinadas populações por motivos diversos, como o resultado da junção de preconceito racial e misoginia, entre outros fatores e possíveis relações.

No que se refere à classificação dos entrevistados segundo as categorias do IBGE, dos nove entrevistados, cinco responderam imediatamente após serem questionados, indicando uma das categorias do IBGE (Entrevistas 04, 01, 07, 09 e 02). No entanto, comportamentos diferentes foram assumidos pelos quatro demais entrevistados, sendo que dois (Entrevistas 08

e 06) insistiram em afirmar a sua classificação como negro(a); o terceiro respondeu que "Então, acho que eu sou branca" (Entrevista 03) e o quarto desenvolveu um conjunto de argumentos questionando a classificação e não respondeu a questão:

Tem que ser segundo a categoria do IBGE, eu sempre brigo com eles, eu não me enquadro em nenhum desses. Eu sou étnico-racial, eu não me enquadro. É sempre a mesma briga e eles não atualizam essa porcaria. (Pesquisadora - Então me diz qual que seria a sua enquanto IBGE e qual é a sua opção individual que você está lutando para incluir?) A minha opção eu sou a junção de isto tudo aqui, eu sou branca, junto com preta, com parda, amarelo e indígena. (Pesquisadora - E no IBGE como você está registrada?). Eu digo pronto põe o que tu quiser ai pra mim. Eu me nego de botar alguma coisa ai. E esse, essa angústia eu já passei pro meu filho coitado ele não sabe o que ele é, ele diz eu sou todo mundo, eu sou todos. (Entrevista 05)

A importância da reflexão a respeito da adoção dessas categorias de identificação está na afirmação de Honneth (2003) a respeito do surgimento da luta social, que indica como um elemento para que ela seja estabelecida que "deve haver uma ponte semântica que pelo menos seja tão resistente que permita a constituição de uma identidade coletiva" (HONNETH, 2003, p.258).

Quanto ao processo de aproximação entre os membros fundadores e o NEAB, predominantemente, oito das nove entrevistas, afirmam que o trabalho de extensão desenvolvido pelo DEDS foi um elemento que possibilitou essa aproximação e o aprofundamento com relação ao desenvolvimento de atividades relacionadas com a questão racial. O trecho a seguir exemplifica o tom do conjunto dos depoimentos:

Eu, pra mim, uma porta de entrada pra conhecer esses colegas com quem me identifico tão profundamente em torno dessas questões, foi muito pela extensão. (...)por exemplo 2005, (...)o Conexões de Saberes(...)que era uma proposição do Ministério da Secretaria da Diversidade,(...)é SECADI. (...)gostei tanto que fiquei. (Entrevista 04)

#### 4.2 Histórico: diálogo entre fundadores, documentos e observações

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS foi institucionalmente criado em abril de 2014. Porém, antecede o NEAB, como já exposto, o projeto de extensão denominado "Programa de Educação Anti-racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico" que foi desenvolvido no âmbito do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), departamento subordinado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) da UFRGS.

Quando questionados a respeito do que é o NEAB, como e porque ele foi criado, os membros fundadores apresentam definições bastante análogas, como pode ser observado na Tabela 1 a seguir:

TABELA 1 - RESPOSTA A QUESTÃO Nº 1 DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

<b>1. O que é o NEAB, como e porque foi criado?</b>	
<b>Entrevista 01</b>	<p>Em parte eu te falei na anterior, mas eu acho que podemos complementar. Bom, os Núcleo, são os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, às vezes aparece como, embora a sigla seja NEAB, às vezes alguns colocam NEABI por conta da questão indígena, nós mantemos na sigla NEAB mas embora não tenhamos NEABI, por já ser uma sigla mais conhecida, nós denominamos Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e Africanos. Nós achamos que um dos diferenciais que nós podemos colocar em termos de políticas públicas de ensino, de pesquisa e de extensão do nosso NEAB seria isso de poder trabalhar com questões afro-brasileiras e as relações Brasil-África a partir dessa percepção afro-brasileira, mas também, trabalhar com questões indígenas e com questões africanas propriamente ditas e não necessariamente vinculadas a Brasil. Então a nossa ideia seria de dar uma abrangência maior para as áreas que envolvem o NEAB, áreas essas que estão todas articuladas com a questão que é uma questão racial e uma questão étnica. Seja a questão racial a questão negra, seja a questão étnica pela questão afro-brasileira e pela questão indígena. (...) E ele surge em 2014 com uma primeira gestão de 4 anos, (...) A ideia é que em 2018 portanto haja uma nova composição e a maneira como essa composição vai continuar o trabalho e do NEAB é algo que vai depender efetivamente deles. Na elaboração do regimento do NEAB nós procuramos seguir aquilo que é especificado para criação NEABs e tivemos uma participação de docentes, de pesquisadores, convidamos também na época estudantes que pudessem participar, uns participaram outros não, e representantes da sociedade civil vinculados às trajetórias dos movimentos negros, no caso a professora Véra Neusa Lopes que é uma, já era uma parceira do DEDS e continua sendo parceira do DEDS até hoje e que é membro do NEAB (...), e a professora Petronilha Beatriz nos ajudou inclusive na elaboração do regimento.</p>
<b>Entrevista 02</b>	<p>Um núcleo de estudos, pesquisas, extensão relacionada a questões afro-brasileiras, indígenas e africana. Você se refere a esse NEAB formal? (Pesquisadora- Esse formal.). Porque achamos que era, era o tempo de que ele ampliar e articular as diferentes unidades da universidade que estavam trabalhando com esses temas, consideramos que o histórico do próprio do programa de extensão articulado pelo DEDS por 11 anos, ele nos habilitava fazer essa articulação e porque era um momento importante, decisivo para a gente poder dá mais visibilidade para todas as ações que estavam acontecendo de uma forma dispersa de uma forma mais articulada as ações que aconteciam por dentro do programa de extensão, mas a gente sabia que tinha ações de ensino, de pesquisa acontecendo em outros espaços, por docentes ou técnicos que já eram também parceiros do NEAB, considerando o programa NEAB desde então. E este foi o motivo de achar que era o momento, que a ação e o DEDS como espaços de articulador estava suficientemente maduros para que a gente formalizasse isso dentro da instituição. E além disso de perceber que já haveria um reconhecimento interno do NEAB, do NEAB enquanto programa de extensão e que a formalização do NEAB ampliando seus braços para ensino e para pesquisa ela seria tranquila, naturalmente aceita dentro da universidade.</p>
<b>Entrevista 03</b>	<p>Então, justamente nesse, acho que um pouco eu já falei, então o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, até ia ter NEABI na sigla, mas a gente achou que era melhor manter NEAB para conectar com os outros NEABs do Brasil. Mas ele, indígenas e africanos, ele tem, apesar de não ter na sigla. E é como eu te disse foi criado assim, a partir do DEDS, a partir desses pesquisadores, técnicos, professores que se reuniam em torno de projetos de extensão. Eu não me lembro agora a dois anos atrás no que, que exatamente a gente tava trabalhando, acho que foi um dos últimos cursos de formação de professores, foi um convênio com a prefeitura de Porto Alegre. E aí nessas reuniões de avaliação, começou a surgir isso, (...) a gente tem que fazer um NEAB e aí fizemos várias reuniões. Eu tenho até a foto desse dia da fundação (...). E acho que é isso também, como enfim não tem muita história, mas porque, acho que principalmente porque, por isso, pra dar mais visibilidade a esse movimento no momento em que o Brasil mudou muito. (...) Acho que esse impacto, tudo começou por causa da 10.639, que em 2003 a lei é criada, ninguém sabe o que faz com a lei, então em 2004 o DEDS já tá fazendo o primeiro programa antirracista, que já tava ali, foi a primeira vez também que eu li a legislação, 2004, que tem aquela, não sei se tu leu, tem uma das versões da legislação que tem uma introdução linda, assim historicizando a educação de negros no Brasil. Não é linda, porque a história é horrível (...) negros só estudam à noite, instrução de negros não é prevista (...) Aí tem abolição, mas a abolição 90% dos, enfim, dos negros já eram livres, mas só em 88 a gente vai ter uma legislação, uma constituição que defende Direitos Humanos, direitos de igualdade pra não só negros mas outras minorias. E acho que foi justamente assim com bastante, né, num percurso tardio até, pensar em 2004 até, acho que foi 2015 que criou o NEAB, estou até em dúvida, 2015, 14, final de 14. Então tu vê são 10 anos. Dez anos para sair, onze anos depois da lei, é isso. Bastante tempo, demoramos.</p>

<b>Entrevista 04</b>	<p>O NEAB, a gente já estava com a ideia de fazer há algum tempo. É um órgão que existe em várias instituições já. Inclusive, era uma coisa que surpreendia a nós mesmos como que a UFRGS, a maior universidade aqui no Rio Grande do Sul não tinha, enquanto que outras universidade menores já tinham. Então existia o desejo que nós tivéssemos este núcleo, que ao meu ver tem um papel muito importante, justamente por ser um elemento aglutinador. Por poder aproximar pessoas, grupos da universidade de diferentes áreas do conhecimento, que muitas vezes atuam isoladamente, mas também por poder fazer um diálogo com grupos, movimentos sociais, enfim, que estão fora, não estão na universidade estão na sociedade, em redes públicas de ensino, enfim, com vários agentes que têm pautas e ponto de vista em comum com os que a gente trabalha aqui na universidade.</p> <p>Ele foi criado por esta aglutinação, para dar conta de coisas que a gente já vinha fazendo, foi meio algo espontâneo, muito espontâneo, natural. E uma avaliação que a gente fazia que era urgente que a UFRGS com toda a política de cotas desde 2008, um cuidado com essas questões de ações afirmativas, era estranho que a gente não tivesse este órgão funcionando. Já teve tantas ações que dizem respeito à este universo, esta temática.</p>
<b>Entrevista 05</b>	<p>O NEAB é o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e Africanos, ele pretende produzir, difundir e promover ações que trabalhem com esses assuntos, afro-brasileiros, africanos e indígenas nas várias áreas da universidade. Então se tiver, ele quer juntar todos esses trabalhos nesse núcleo. Por exemplo, se tá tendo um trabalho realizado lá na medicina sobre saúde indígena, então esse trabalho ele tem que estar vinculado no núcleo para outras pessoas saberem que existe esse trabalho e poder conhecer, pesquisar e de repente fazer um outro estudo a partir daquele. Então ele foi criado com esse objetivo de aprofundar esses assuntos e ter um núcleo basicamente pra isso, além de fortalecer também os alunos que querem estudar esses assuntos, porque pelos relatos que a gente escuta dos alunos é muito difícil ter professores para estudarem o afro-brasileiro, o indígena e isso é bem raro, então seria um tipo de uma fonte para que as pessoas pudessem recorrer a professores interessados a trabalharem com esse assunto.</p>
<b>Entrevista 06</b>	<p>O NEAB é um espaço, de certa forma, para congregar pesquisadores da universidade, estudantes, técnicos, enfim, todos os interessados não só da universidade mais de fora da universidade também, (...)um espaço institucionalizado dentro da universidade para trabalhar com ensino, pesquisa e extensão relativo às temáticas que, que o NEAB se propõe. (...)Porque o Departamento de Educação embora tenha sido reconhecido muitas vezes como um grupo correlato ao NEAB dentro da universidade e fora da universidade, tem um espectro de atuação que é muito mais ampliado. E havia essa necessidade de ter esse núcleo mais dirigido a essas questões dentro da universidade. Então o NEAB se propõe a fazer isso. Mas é basicamente esse espaço para congregar interessados da universidade e fora do universidade para trabalhar com essas questões, buscar recursos, enfim atuar dentro e fora da universidade, institucionalizar essas questões, aprofundar essas questões, buscar recurso. Enfim atuar dentro e fora da universidade para o desenvolvimento, para o melhor desenvolvimento dessas questões na universidade. Então esse é o objetivo maior do NEAB. Trabalhar com ensino, pesquisa e extensão, congregar profissionais interessados pro desenvolvimento dessas questões, para institucionalização dessas questões dentro da universidade.</p>
<b>Entrevista 07</b>	<p>O NEAB é o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, aliás é Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos. Ele foi criado em fevereiro de 2014, a partir da articulação. Assim, nos finalmente conseguimos reunir um grupo de pessoas de diversas unidades da universidade (...)e também pessoas de fora, estudantes de pós-graduação e pessoas vinculadas ao movimento negro, e aí aquele momento, fevereiro de 2014, fevereiro de 2014, se propiciou que institui-se formalmente o NEAB na universidade, um núcleo para nós, (...)multidisciplinar composto de pesquisadores, de pessoas do movimento negro, de estudantes, de técnicos, para desenvolver estudos, pesquisas, para fomentar a formação discente e formação de professores também. (...)Tinha uma série de conjuntos, tinha uma série de coisas que a gente achava que era importante nessa formatação de um NEAB, escrito também, outras cabeças e cabeças de fora, de pessoas que tinham também já uma experiência com a criação de NEAB, no caso da professora Petronilha que nos deu uma segurança assim, também, do caminho que a gente tava tomando nesta constituição.</p>

<b>Entrevista 08</b>	O NEAB é o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, aqui na UFRGS, porque ele tem variações dependendo da universidade. Então aqui, é um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos. É vinculado na Universidade do Rio Grande do Sul ao DEDS, Departamento de Educação Social e Desenvolvimento. Então esse núcleo que surgiu como transformação do Programa de Educação Anti-racista ele busca basicamente isto, organizar, centralizar, compor um conjunto de estudos, pesquisas, cursos, produção acadêmica, que envolva a questão negra brasileira, agregou a questão indígena e agregou também a questão africana.(...) A questão indígena e a questão africana também. E o que, que se busca aqui no NEAB? Primeiro que ele sirva de uma referência na universidade. Aliás já está servindo, de uma referência para quem se interessa, ou necessita estudar e se informar a respeito da questão negra, é gaúcha, brasileira e a questão também negra com vinculação com os afrodescendentes não brasileiros, que são os africanos outros afrodescendentes que estão por aí. E basicamente é isso. O que nós temos atualmente de trabalho do NEAB, produção de livros, então o NEAB produz livros, produz a revista, organiza eventos.
<b>Entrevista 09</b>	Bom, o NEAB é o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas, aqui da universidade e ele foi criado na minha compreensão, como uma necessidade institucional de estabelecer dentro da universidade um núcleo que tentasse pelo meio institucional fortalecer as discussões sobre a questão do ensino, da história e da Cultura afro-brasileira. Não só mais pela formação de professores como era o Programa de Educação Anti-racista, mas no sentido de estimular o desenvolvimento de pesquisa, de estimular um fomento de atividades que tenham um viés acadêmico e que fortaleça dentro da universidade essa perspectiva da construção de uma perspectiva antirracista nos mais variados níveis acadêmicos, sejam eles a pesquisa, na extensão e na própria educação.

FONTE: Entrevistas - elaboração a autora, 2017

Os coordenadores atuais do NEAB, e também membros fundadores, são José Rivair Macedo e Rita de Cássia dos Santos Camisolão, respectivamente coordenador geral e coordenadora adjunta, definido pela Portaria nº 3405, de 05 de maio de 2015 (ver Anexo VIII).

O NEAB é um núcleo vinculado ao DEDS. O DEDS é um departamento da Pró-Reitoria de Extensão e foi criado no ano de 1992. No site do departamento está registrado que "O DEDS é o departamento da extensão universitária que direciona os interesses da universidade no que tange ao diálogo com a comunidade, na busca de subsídios que lhe permitam encontrar soluções e intervir na realidade respondendo a anseios da sociedade"<sup>20</sup>.

Para reuniões e organização das suas diversas atividades, o NEAB atualmente utiliza o espaço físico do DEDS, inclusive com o compartilhamento da equipe de trabalho do DEDS no planejamento e execução de dessas atividades. Porém, essa situação de uso mais constante dos espaços e de uma participação mais intensa dos funcionários do DEDS nas atividades propostas pelo NEAB, pode ser alterada de acordo com a composição da coordenação do NEAB. Porque o NEAB não possui espaço físico, ou uma equipe de trabalho composta por funcionários especificamente para atender as demandas do núcleo. A cada nova coordenação que assume o NEAB, novas possibilidades de uso de espaço, recursos e apoio, ou mesmo limitações, podem ser apresentadas para o seu funcionamento.

A respeito dessa situação que envolve a estrutura de funcionamento do NEAB, a entrevista 02 informa que:

<sup>20</sup> DEDS/UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/deds/o-deds>

O NEAB não tem um espaço físico próprio, os núcleos na verdade, interdisciplinares de extensão, eles se relacionam com a Pró-Reitoria de Extensão através do DEDS e todos os núcleos, eles podem usar o espaço do departamento eventualmente. O NEAB do mesmo modo. Qual é o diferencial do NEAB nesse momento, é que como a coordenação adjunta do NEAB ela é a direção do departamento, esse espaço ele é mais fácil de acessar, (...) uma boa parcela dos componentes do NEAB desenvolve suas atividades nesse departamento.(...) Mas a possibilidade de uso contínuo ela não existe, porque ele é um espaço de reuniões (...)é um espaço compartilhado com outros núcleos pra encontros, reuniões eventuais. (...) Um espaço de reuniões, o que pode ser compartilhado é um espaço de reuniões com um equipamento (...) disponível para os núcleo utilizarem (Entrevista 02)

O NEAB é um dos componentes de uma estrutura institucional denominada Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que apresenta no seu "Estatuto e Regimento"<sup>21</sup> o seguinte registro:

Art. 2º - A UFRGS, como Universidade Pública, é expressão da sociedade democrática e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença, e de solidariedade, constituindo-se em instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas. (UFRGS, 2015, p.3)

O "Estatuto e Regimento" da UFRGS preestabelece que sua ação e proposta educacional será pautada pela democracia, o pluricultural e a solidariedade. E na sua organização institucional, ela possui uma estrutura de governança, que é uma estrutura de poder, onde são definidas as decisões e normas que orientam a organização e ação interna, bem como, as relações externas da universidade. Essa estrutura de governança é composta pelo órgão máximo, que é o Conselho Universitário (CONSUN), que entre outras atribuições é responsável pela aprovação do Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) e o plano de gestão da instituição. E também fazem parte dessa estrutura de governança, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), um órgão técnico, integrado pela Câmara de Graduação (CAMGRAD); a Câmara de Pós-Graduação (CAMPAG), a Câmara de Pesquisa (CAMPESQ) e a Câmara de Extensão (CAMEXT); e igualmente, em cada uma das várias unidades universitárias (Faculdades, Escolas e Institutos Centrais) que compõem a Universidade, pelo órgão deliberativo denominado Conselho da Unidade, pela Comissão de Graduação (COMGRAD), Comissão de Pós-Graduação (COMPG), Comissão de Pesquisa (COMPESQ) e Comissão de Extensão (COMEX). Essa rede de poder, constituída no interior da universidade, direciona e orienta as ações e atividades da instituição, pelo fato de acumular as funções consultiva, de planejamento, deliberativa, normativa e de supervisão.

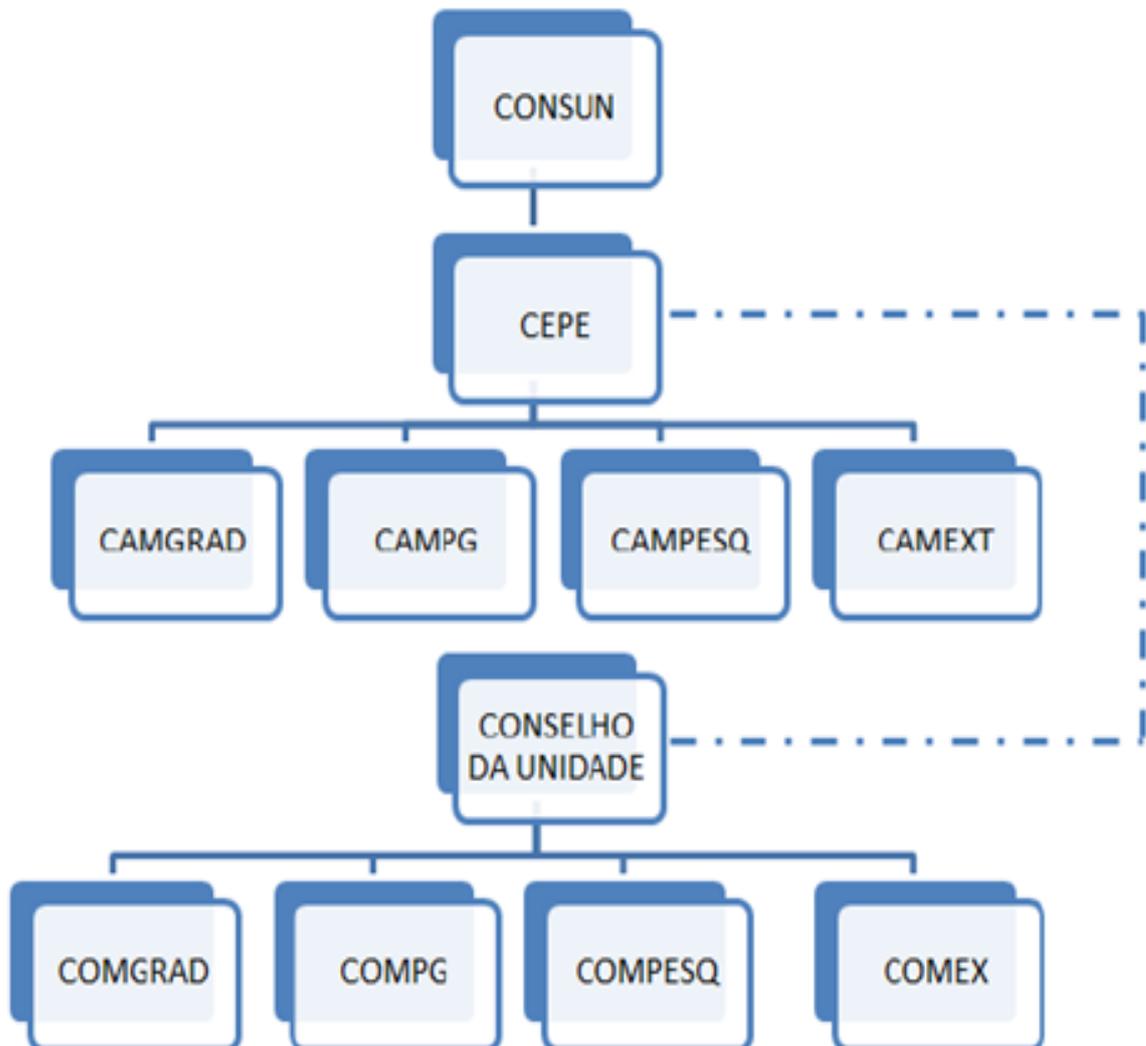
As entrevistas realizadas demonstraram que inexistente a representatividade do NEAB nesta rede de governança. E igualmente, não existe a representatividade do movimento negro

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/estatuto-e-rgu-2015>

nesses espaços. Na estrutura organizacional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a instância cuja temática étnico-racial é um dos elementos das ações, e igualmente encontra-se em uma posição estratégica na estrutura da IES, é a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), porém essa também não tem uma representatividade efetiva prevista na estrutura de governança.

Na Figura 3, a seguir é apresentado o organograma com a estrutura de governança da UFRGS.

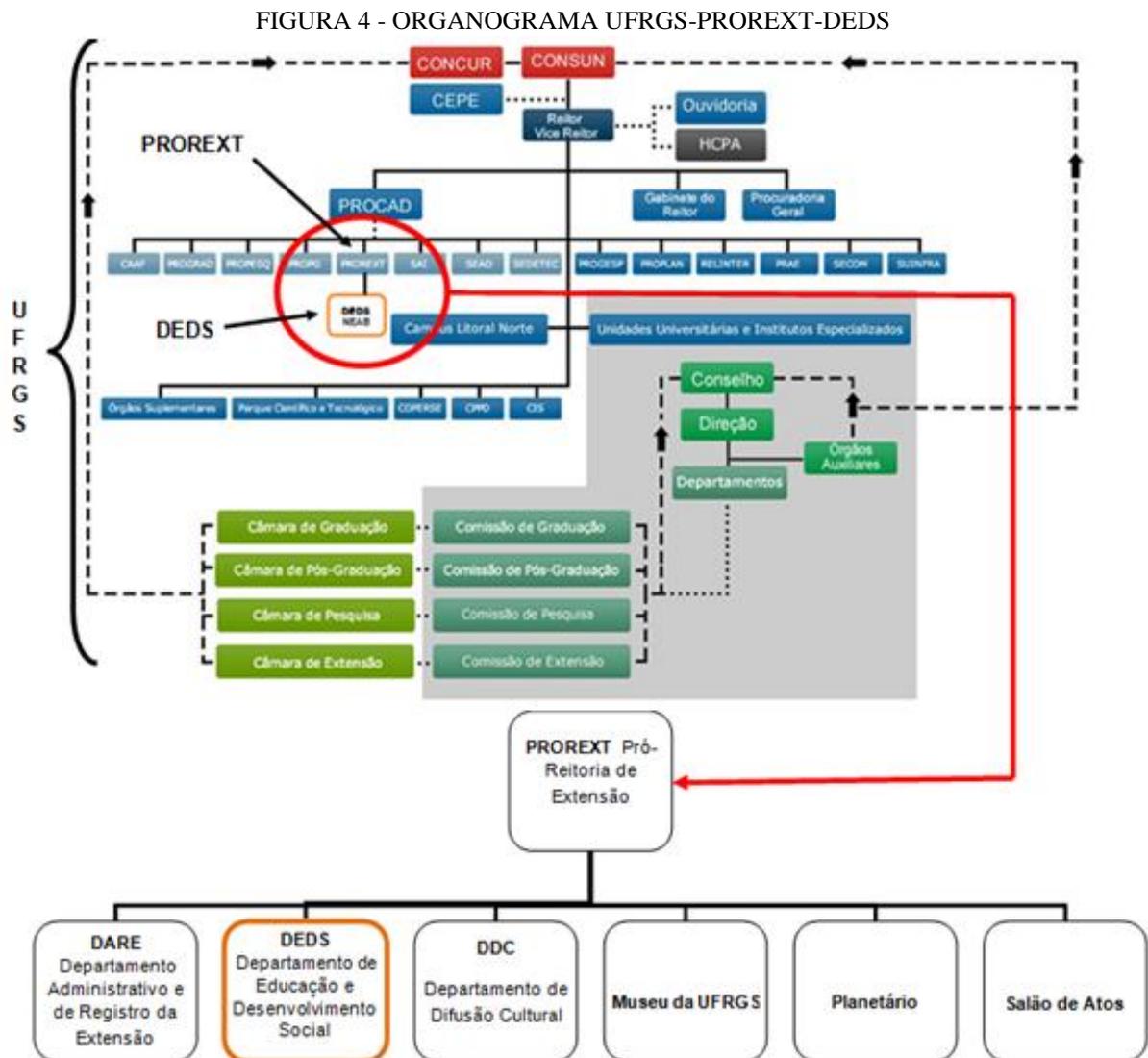
FIGURA 3 - ESTRUTURA DE GOVERNANÇA DA UFRGS



FONTE: UFRGS - Prestação de Contas Ordinária Anual: Relatório de Gestão do Exercício de 2015. Disponível em : <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/estatuto-e-rgu-2015>

Na Figura 4, a seguir, é possível visualizar circunscrito a posição atual ocupada pelo NEAB no organograma da UFRGS. A ilustração é uma adaptação do organograma geral da UFRGS, disponível no *site* da instituição, com o acréscimo das instâncias subordinadas à Pró-

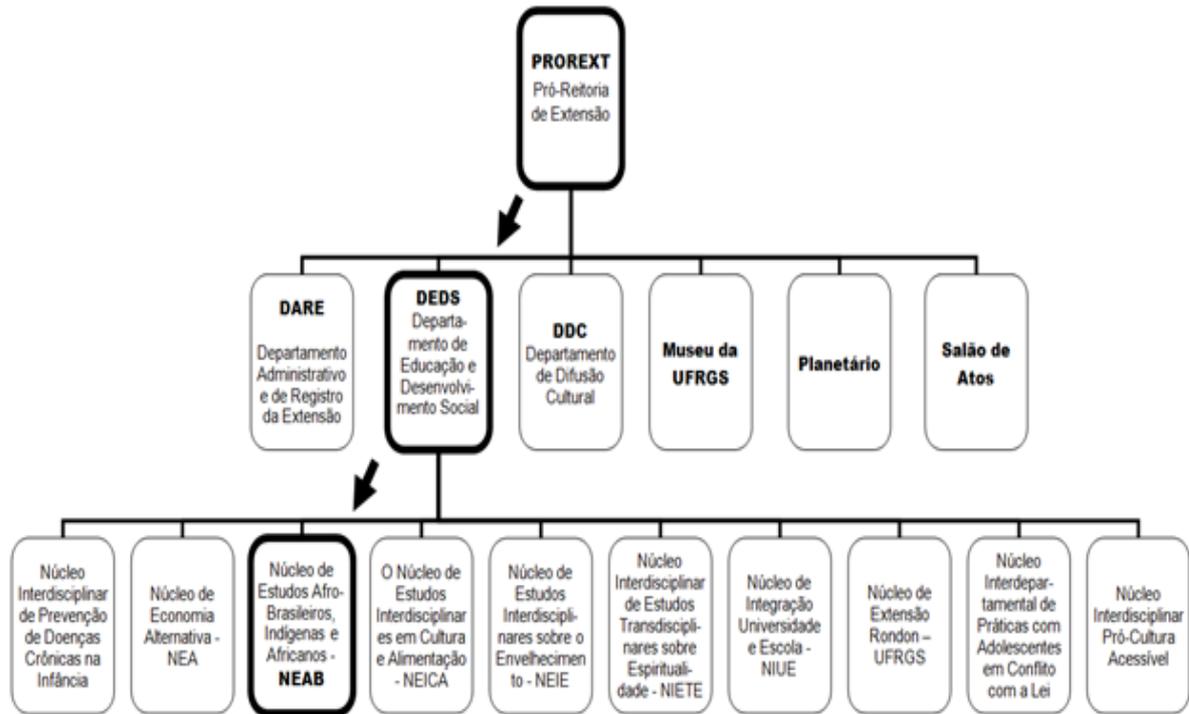
Reitoria de Extensão (PROEXT), dando destaque entre essas ao DEDS, departamento ao qual é vinculado o NEAB.



FONTE: Organograma adaptado de <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/organograma>, 2017.

Observando-se as Figuras 4 e 5, que identificam a posição ocupada pelo NEAB, vinculado ao DEDS, e esse último à PROEXT, é plausível supor-se que ações previstas pela legislação como de atribuição do NEAB, em virtude do lugar periférico que esse ocupa no organograma institucional, possam enfrentar dificuldades no processo de implementação. Considera-se como premissa dessa hipótese, o fato de que o racismo ainda é um elemento que não foi superado no interior das instituições de ensino brasileiras, inclusive o racismo institucional, e que as prioridades em uma longa cadeia de chefias em uma hierarquia institucional podem, em algum de seus elementos, encontrar obstáculos para reverberar uma política de promoção da igualdade racial e de combate ao racismo, a discriminação e ao preconceito.

FIGURA 5 - ORGANOGRAMA PROEXT-DEDS-NEAB



FONTE: A autora (2017)

O NEAB como demonstra a Figura 5, não é o único núcleo vinculado ao DEDS. Ele é um dos dez núcleos que estão na esfera de articulação do departamento e com os quais são mantidas relações no processo de planejamento e desenvolvimento de atividades. E da mesma forma que existe a participação de funcionários do DEDS no NEAB, isso acontece nos outros núcleos, variando no entanto o nível de atuação e inserção desses funcionários, como indica a narrativa da Entrevista 05:

Então a minha participação foi basicamente na fundação, que todas as ações e todas as reuniões que acontecem aqui no DEDS, ele é aberto a todo mundo que trabalha aqui, então quem quiser participar, pode participar nas reuniões. E eu comecei a me interessar pela fundação do núcleo pela importância dele que ele venha trazer na universidade. Que nós temos atualmente são 10 núcleos de extensão na universidade e todos os núcleos de extensão são vinculados a Pró-Reitoria de Extensão. E na Pró-Reitoria de Extensão o Departamento que foi escolhido pra trabalhar, não é trabalhar, é fazer uma articulação junto com os núcleos foi o DEDS. (Entrevista 05)

O NEAB, enquanto espaço institucionalizado da UFRGS, é algo bastante recente. Ele foi constituído em 02 de abril do ano de 2014, pela Pró-Reitoria de Extensão por meio da Portaria nº 2062 (ver Anexo VII). Porém a coordenação do NEAB foi designada pela Pró-Reitoria de Extensão em 05 de maio do ano de 2015, como registra a Portaria nº 3405 (ver Anexo VIII). Esta delonga na criação do NEAB surge na Entrevista 04, onde aparecem algumas considerações a respeito:

O NEAB, a gente já estava com a ideia de fazer a algum tempo. É um órgão que existe em várias instituições. Inclusive, era uma coisa que surpreendia a nós mesmos como que a UFRGS, a maior universidade aqui no Rio Grande do Sul, não tinha, enquanto que outras universidade menores já tinham. (...) Ele foi criado por esta aglutinação, para dar conta de coisas que a gente já vinha fazendo, foi meio algo espontâneo, muito espontâneo, natural; e uma avaliação que a gente fazia de que era urgente que a UFRGS com toda a política de cotas desde 2008, um cuidado com essas questões de ações afirmativas. Era estranho que a gente não tivesse este órgão funcionando. (Entrevista 04)

O NEAB tem como seu referencial de origem o DEDS e metaforicamente um dos entrevistados resume essa relação DEDS e NEAB da seguinte forma: a "mãe do NEAB é o DEDS. Porque tudo partiu dali" (Entrevista 03). Essa relação DEDS e NEAB também fica explícita em alguns outros documentos da UFRGS.

A pesquisa que deu origem a esta dissertação foi realizada durante um período que corresponde aos dois últimos anos, 2015 e 2016, do Plano de Gestão 2012-2016<sup>22</sup> da UFRGS. Esse plano de gestão foi aprovado pelo Conselho Universitário (Decisão nº 237/2013-CONSUN), em 17 de maio de 2013. E esse plano de gestão é constituído por sete eixos temáticos que são: "1. Excelência Acadêmica e Inovação"; "2. Ampliação das Interações com a Sociedade"; "3. Universidade de Classe Mundial"; "4. Qualificação da Gestão Acadêmica e Institucional"; "5. Desenvolvimento da Comunidade Universitária"; "6. Qualificação da Infraestrutura e Habitabilidade dos Campi"; e "7. Implantação do Campus do Litoral Norte". Cada um desses eixos temáticos é composto por um conjunto de ações e no interior dessas são definidos os projetos e atividades que serão desenvolvidos.

No eixo "2. Ampliação das Interações com a Sociedade", consta como de responsabilidade da PROEXT dois projetos: "2.1.3 - Projeto: Ampliação dos programas de formação continuada e diversidade" e "2.1.4 - Projeto: Fortalecimento do Programa de Educação Antirracista". No primeiro projeto, as metas podem ser resumidas em realização de cursos de Educação a Distância (EAD) e sistematização de programas e fortalecimento de parcerias. No segundo, as metas podem ser sintetizadas em: realização de cursos de Educação a Distância (EAD); verificar possibilidades de parceria para a implementação de curso de especialização na temática antirracista; cursos de extensão para pesquisadores e para lideranças negras; e o fortalecimento do próprio Programa de Educação Antirracista.

Anualmente a UFRGS realiza uma prestação de contas referente à gestão, o que possibilita um acompanhamento das propostas definidas no Plano de Gestão 2012-2016. Na "Prestação de contas ordinária anual relatório de gestão de exercício 2015" da UFRGS<sup>23</sup>, no

---

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/servidores-terceirizados/plano-de-gestao-2012-2016>

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/relatorios-de-gestao/RelatorioGestao2015.pdf>

item "4.2. Formas e instrumentos de monitoramento da execução e resultados dos planos", consta as ações de gestão da unidade Pró-Reitoria de Extensão - PROREXT, onde o NEAB é apresentado nos "Indicadores de Gestão PROREXT 2015" como uma das atividades acadêmicas de gestão desenvolvidas pelo DEDS (ver Anexo IX). Ao acessar o *link*<sup>24</sup> para o anexo, com a descrição das ações de gestão da PROREXT em 2015, é possível examinar com mais detalhes o projeto "2.1.4 Fortalecimento do Programa de Educação Antirracista" e o que foi realizado em 2015 relacionado à atividade denominada NEAB (ver Anexo X). A descrição das atividades, sob a denominação NEAB, no projeto "2.1.4 Fortalecimento do Programa de Educação Antirracista", estão aqui registradas na Figura 6, a seguir, com imagem de parte do relatório:

FIGURA 6 - PRESTAÇÃO DE CONTAS PROREXT ATIVIDADE NEAB 2015

Atividades do Projeto/Processo 1. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEAB	Cronograma de Execução	Responsável	FC	OS
Desenvolver interlocuções com redes de ensino/RS acerca da temática do NEAB.	Mai - Dez	DEDS	N	N
Realizar a Semana da África, visando: refletir sobre a realidade dos países africanos e a forma como os estudantes africanos são inseridos na nossa sociedade; difundir informações e conhecimentos sobre o continente africano; fomentar a integração entre os estudantes africanos e a sociedade gaúcha; e refletir sobre as condições de integração e manutenção dos estudantes africanos na Universidade.	Mai - Mai	DEDS; IFCH	N	S
Realizar atividade em comemoração do aniversário e independência de Guiné.	Ago - Out	DEDS	N	N
Realizar, em parceria com a CAf, evento Movimento Negro no Estado na Promoção da Igualdade Racial no Brasil.	Ago - Dez	DEDS; CAF	N	S

FONTE: Prestação de Contas 2015 UFRGS no anexo PROREXT (2016)

[https://plone.ufrgs.br/proplan/servicos/relatorio-de-gestao/2015/prorext-2015/at\\_download/file](https://plone.ufrgs.br/proplan/servicos/relatorio-de-gestao/2015/prorext-2015/at_download/file)

O NEAB mantém um vínculo institucional com o DEDS, o qual também possui uma especificidade histórica na sua origem na UFRGS. Isso porque, o DEDS foi criado em um período marcado por um processo de reflexão a respeito de novas propostas de atuação da UFRGS. De acordo com a Entrevista 06:

(...) próprio DEDS, o próprio Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, desde a sua criação me parece traz no seu bojo alguns princípios que se aproximam da criação do NEAB. Porque o departamento ele foi criado por demanda dos movimentos sociais internos e externos a universidade na década de 90. (...) a partir da nomeação do primeiro reitor nomeado e empossado na universidade depois do Regime Militar, que foi Héglio Trindade. E nesse mandato do professor Héglio Trindade é que foi criado o departamento. Então o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social criado dentro da Pró-Reitoria de Extensão como demanda dos movimentos sociais, naquele período de redemocratização, ainda de redemocratização do país, ele é um departamento que tem essa função de diálogo com os setores sociais externos a universidade, então daí se inclui Movimento Sem Terra, movimento quilombola, movimento indigenista, movimento negro. Sem sombra de dúvida e são esses movimentos já na criação do departamento, que de

<sup>24</sup> Disponível em: [https://plone.ufrgs.br/proplan/servicos/relatorio-de-gestao/2015/prorext-2015/at\\_download/file](https://plone.ufrgs.br/proplan/servicos/relatorio-de-gestao/2015/prorext-2015/at_download/file)

certa forma, elencam ou abrem essa possibilidade de atuação do departamento para fora da universidade, extramuros. (Entrevista 06)

Durante um determinado período, o DEDS atuou como correlato ao NEAB, desenvolvendo atividades principalmente por meio de ações de extensão. Essas ações de extensão, que antecedem o ano de 2004, atingiram alguns grupos sociais que são atualmente foco de trabalhos desenvolvidos pelo NEAB. Com relação a essa ação do DEDS, que foi um alicerce no processo de estruturação do NEAB, a Entrevista 06 afirma que:

Na realidade o departamento ele passa a atuar mais diretamente com essas questões a partir de 2004, a partir da Lei 10.639, 2003. Mas antes também, a gente já tinha feito laudos de comunidades remanescentes de quilombos, por exemplo, já tinha, o Programa Convivências que é um programa que já tem mais de 20 anos na universidade, que leva estudantes da universidade durante o período de férias a atuarem em comunidades tanto do meio rural, como no meio urbano, comunidades as mais fragilizadas, mais marginalizados na nossa sociedade. Então nesses mais de 20 anos do Programa Convivências, por exemplo, tivemos atuações em comunidades indígenas, acampamentos e assentamentos do Movimento Sem Terra, também comunidades quilombolas. O que vai nos dando a possibilidade de, embora não tendo um núcleo, de atuar em comunidades que por sua vez vão fazer parte atualmente do público-alvo do núcleo, do NEAB. Então a nossa atuação ela, com temas relativos e com públicos alvos do NEAB é muito anteriores a própria criação do NEAB. (Entrevista 06)

Todos os entrevistados citaram a existência do "Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico", que foi desenvolvido pelo DEDS e considerado inclusive para acesso a financiamentos junto ao MEC, por meio de editais, como um correlato ao NEAB. O Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico foi criado em 2004, resultado de um parceria entre Pró-Reitoria de Extensão; secretarias municipais de educação de municípios como Porto Alegre, Cachoeirinha, Alvorada, Esteio; representações do movimento negro; e docentes, técnicos administrativos e estudantes da UFRGS. As atividades desenvolvidas pelo programa foram direcionadas para ações de formação, com foco no conteúdo previsto na Lei nº 10.639/03, e abrangendo o combate ao racismo e à discriminação no ambiente escolar e acadêmico. A proposta de trabalho do programa abarcava atividades como cursos de extensão, seminários, mostra de trabalhos, ciclos de cinema, entre outras. Com relação a esse período que antecede criação do NEAB, em que o Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico atua como correlato, a Entrevista 02 declara que:

O NEAB na verdade é uma consequência, um desdobramento de uma ação de extensão que a gente realizava no Departamento desde 2004, chamava Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico e que por muito tempo ele foi ocupando o espaço de um NEAB dentro da instituição. Na verdade ele foi se fortalecendo, se consolidando a partir da extensão e se tornou reconhecido como um NEAB correlato. Nós chegamos a participar de editais do MEC, que eram editais

direcionados a NEAB e pelo histórico e caracterização desse projeto de extensão, programa de extensão na verdade, nós acabamos obtendo recursos do próprio MEC. Então o que nós esperamos foi um tempo de maturidade desse programa de extensão e de fortalecimento de vínculos com outras figuras da universidade que trabalhavam com a questões de ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e educação das relações raciais e provocamos a formalização do NEAB a partir desse programa de extensão. (Entrevista 02)

O processo de reflexão a respeito da criação do NEAB, segundo demonstram os documentos consultados, não ficou concentrado no ano de 2014, mas ocorre em outros períodos, já desde o ano de 2009. Na análise de documentos disponibilizados para a pesquisa pelo DEDS, constata-se em uma Ata de reunião do dia 02 de julho de 2009 (ver Anexo XI) e em um e-mail (ver Anexo XII) apensado a esta Ata, com data de 01 de julho de 2009, que esse assunto já era pauta de reflexão no interior do DEDS. Porém, somente em 2014 o NEAB será criado por meio de uma portaria. Segundo as Entrevistas 02 e 03, a constituição do NEAB em 2014 foi resultado do somatório de várias questões:

E até retornando a tua questão de porque a criação do NEAB, eu acho que poderia complementar, que na verdade como o programa de extensão, ele durou todos esses anos. Claro, com a educação Anti-Racista via DEDS que a gente tinha dentro do departamento pessoas que pautavam essa questão da educação das relações raciais de uma proposta de educação para igualdade. Mas, que a gente sabia que no momento em que configuração se modifique corremos o risco de que essas pautas também, tendem, a desaparecer. Então como a gente já tinha mapeado outros entes na universidade, acreditamos que seria assim oportuno a gente constituir o NEAB. E que ele teria também mais chances de continuidade, chances de continuidades maiores do que um programa de extensão. Claro que isso depende muito de quem estaria a frente desse núcleo, mas quanto mais pessoas melhor, mais chances de continuar. (Entrevista 02)

A criação do NEAB primeiro trazia mais visibilidade para essas atividades que já existiam, todos esses projetos que o DEDS encabeçava que amalgamava uma série de professores, pesquisadores, técnicos, bolsistas, estudantes, mas dava um impacto institucional, dava visibilidade na UFRGS e adquiria força. E também, facilitar vislumbre de editais, de fomento para publicações que acho é uma preocupação que a gente, pensando porque foi criado, acho que uma das preocupações também é essa de produção de materiais, livros revistas, mas também, esses cursos. (Entrevista 03)

Com relação às publicações realizada pelo NEAB e DEDS, pertinentes à questão étnico racial, percebe-se uma produção bastante significativa, inclusive algumas voltadas à preservação da própria memória das atividade realizadas. E também, a manutenção de periódico (revista "Semana da África na UFRGS"<sup>25</sup>) voltado à temática da cultura e conhecimento produzido no continente africano. Na Figura 7, a seguir, algumas imagens de

---

<sup>25</sup> A organização da primeira publicação da revista tem início no ano de 2013, antes da constituição do NEAB por meio de uma portaria. A partir da segunda edição, elaborada em 2014, o logotipo do NEAB/UFRGS consta na revista como um dos responsáveis pela organização.

publicações<sup>26</sup> que foram selecionadas, entre outras tantas, como um elemento ilustrativo de ações do NEAB/DEDS.

FIGURA 7 - PUBLICAÇÕES E ATIVIDADES NEAB/DEDS



FONTE: Arquivo NEAB/DEDS, adaptação autora (2017).

O DEDS desenvolveu uma diversidade de ações no período em que atuou como correlato ao NEAB. E algumas dessas atividades foram reeditadas em diversos momentos. Com relação às reedições de propostas de formação adotadas pelo DEDS e que posteriormente foram mantidas pelo NEAB após a sua criação, segundo a Entrevista 01:

Tivemos um curso de formação em 2010 chamado Procedimentos Didáticos Aplicados ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira que saiu ainda dentro do Programa de Educação Anti-Racista e tivemos a segunda edição desse curso em 2014/2015 com o mesmo título, incluindo além da questão afro-brasileira a questão indígena, cujo resultado é publicação do livro *Da África aos indígenas do Brasil*, que são os textos, os materiais desenvolvidos por participantes do curso (...) O que, que nós conseguimos fazer até o momento, que atividade nós conseguimos fazer até o momento. Primeiro atividades de formação, elas já vinham sendo desenvolvidas dentro do Programa de Educação Anti-racista e passaram agora a ser desenvolvidas pelo NEAB. São atividades de formação a professores das redes municipais, em alguns casos de prefeituras parceiras, também sempre aberta para o público diverso, a livre público, a livre acesso ao público. (Entrevista 01)

Algo bastante ressaltado nas entrevistas é que, assim como o DEDS, o NEAB apresenta na sua atuação o objetivo de atender ao previsto na legislação, inicialmente em 2004 tendo como referência a Lei nº 10.639/03 e, na sequência, as demais legislações que passaram a incidir na mesma temática. E existe em algumas das entrevistas a afirmação de que a UFRGS foi convidada a atuar na implementação da Lei nº 10.639/03 a partir do ano de 2004 e que no interior da universidade buscou-se encontrar espaços onde a lei pudesse ser um

<sup>26</sup> Publicações do NEAB/UFRGS estão disponíveis no endereço: <https://www.ufrgs.br/neab/index.php/publicacoes/>

referencial do trabalho desenvolvido, no entanto essa proposta acabou encontrando acolhida no DED:

Bom, o NEAB assim como o Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico foram desenvolvidos e são desenvolvidos pra atender a Lei 10.639. A própria existência de um Programa de Educação Anti-Racista que trazia eventos, atividades, cursos de formação, publicações sobre a questão de ensino e de cultura, história e cultura afro-brasileira, de políticas de diversidade cultural de diversidade étnico-racial, estava no bojo das preocupações que levaram a elaboração, proposição e a promulgação da Lei 10.639. Então ela nos baliza, agora mais do que a Lei 10.639 a Lei 11.645, por isso que o NEAB incluiu os indígenas e incluiu africanos, porque nós entendemos que a lei 10.639 coloca uma questão identitária central dos movimentos negros e para as populações negras que é a identidade matricial com a África. E essa identidade matricial nós entendemos que é fundamental e procuramos desenvolver atividades e fortalecer atividades que mostram, que fortaleçam esses laços matriciais com o Continente Africano. (Entrevista 01)

Assim, 2004 a Lei 10.639 foi aprovada, foi promulgada e a universidade foi convidada, chamada a participar, organizar um curso sobre a 10.639 e essa proposta veio parar no DEDS, passou pela FACED não teve e não repercutiu e veio parar no DEDS. E o DEDS convidou o movimento negro, entidades do movimento negro para compor um grupo de trabalho para planejar esse curso solicitado pela Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura de Porto Alegre. Então o começo da história realmente foi esse curso de 40 horas que saiu em 2004, cuja composição da organização era do DEDS com a representação de algumas entidades do movimento negro. (...)Esse trabalho antecedeu ao surgimento do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico. Esse programa surgiu do curso. Foi consequência desse curso que surgiu então o Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico no DEDS. Uma consequência desse trabalho que foi organizado. (Entrevista 08)

O DEDS apresenta um histórico mais amplo de experiência no desenvolvimento de atividades e contato com entidades e comunidades onde predomina a temática racial e étnica. Isso permitiu ao DEDS solidificar relações, tanto internas na UFRGS, como externas, com pessoas e instituições interessadas na temática. Essa situação faz com que o NEAB seja evidenciado como continuidade e intrínseco ao DEDS, o que é perceptível nas entrevistas a seguir:

(...)quando tu me perguntar NEAB eu vou ler esse histórico de 2004 para cá, quando tu quiser que eu restrinja a responder especificamente a partir da formalização dele, tu me diz. Porque eu não consigo enxergar o NEAB de 2013 para cá eu consigo enxergar esse percurso inteiro. (...)mas desde que eu entrei no DEDS, eu acho que é o espaço que se configurou como NEAB, eu não enxergo na universidade nenhum outro antes disso. (Entrevista 02)

O NEAB nosso aqui, ele tem uma característica diferenciada dos demais NEABs. Então quem participa? E eu volto um pouco ao momento anterior a criação do NEAB. Quando o DEDS, o próprio Ministério reconhecia no Programa de Educação Anti-Racista do DEDS o correlato ao NEAB institucionalizado. As decisões eram coletivas. Qual era essa coletividade? A participação do DEDS, a participação dos representantes das prefeituras que participavam do programa, os próprios cursos, as coisas eram definidas em coletivo, nunca foi uma decisão tomada pelo DEDS. Mas propostas eram trazidas ou das prefeituras, ou o próprio DEDS propunha e o

conjunto das representações analisava, discutia e definia afinal o que, que se ia fazer. Então sempre foi um trabalho que eu acredito que o DEDS vai retomar essa posição à medida que as prefeituras retornem em 2017. (...)Eu diria assim, que o NEAB nosso aqui da universidade, ele tem muito a cara do DEDS. Então essa abertura a comunidades, essa abertura a aquelas porções da comunidade, que normalmente não teriam voz, não teriam, não seriam visíveis isso vai ser garantido, porque ele veio de um programa do departamento que é isso. É difícil em outros lugares ter essa oportunidade, por exemplo, de comunidades quilombolas e indígenas, benzedeiras, virem pro encontro e ter um espaço de fala, de apresentar as suas ideias, de poder discutir com os presentes. Isso sempre foi permitido pelo DEDS e essa característica eu acredito ela está sendo passada para o NEAB. (Entrevista 08)

Com relação a essa dificuldade na distinção entre NEAB e DEDS, um elemento que contribui para essa situação é a característica peculiar da equipe de membros fundadores do NEAB, que apresentam uma origem em comum:

Praticamente toda a equipe fundadora do NEAB ela tinha uma relação com o Programa de Extensão Educação Anti-Racista. Nós temos a equipe do DEDS, por exemplo, que toda ela participa da fundação do NEAB, menos os técnicos que entraram no departamento posterior à data de formalização. Então o DEDS como é um núcleo que tem um contingente maior de servidores ela vai aparecer mais expressivamente, mas não só o DEDS, por exemplo, os docentes que compõem a fundação do NEAB também já eram membros do grupo de trabalho ou parceiros eventuais do Programa Educação Anti-racista. O professor Rivair que é atualmente o coordenador do NEAB é um dos parceiros do Programa Educação Anti-Racista mais frequentes nas ações que a gente fazia. Professora Luciana Prass, Cida, mesmo que de forma eventual eu diria que todos os componentes eram colaboradores ou parceiros do programa de extensão, que cumpriu até então através do DEDS a função NEAB correlato. (...) No programa gente tinha um grupo de trabalho que ele era composto de docentes, técnicos e estudantes, que se aproximaram do programa e foram esses parceiros eventuais. E tínhamos também as parcerias externas, que eram o assento de uma representação ou duas de cada rede de ensino que trabalhava conosco enquanto ação de extensão. Além de dois participantes que foram mais frequentes, constantes eu diria, não é frequentes, que é a professora Vera Neusa Lopes que entrou no programa de extensão como uma representação do Coletivo de Educadores Negros da Pastoral do Negro e se manteve até hoje enquanto NEAB e o professor Paulo Sérgio Silva que na época do programa era um professor representante da rede de Esteio (...) e também é um ativista através do IACOREQ (Instituto de Assessoria a Comunidades Quilombolas) que também participou da fundação do NEAB. E a professora Petronilha Gonçalves, que foi uma espécie de consultora nossa na constituição do NEAB. (Entrevista 02)

Levando-se em consideração as observações realizadas durante a pesquisa e o exposto nas entrevistas, pode-se perceber que o NEAB está diante de um momento bastante significativo após a sua constituição, que é o processo de estruturação de uma identidade. Um processo identitário que precisa ponderar o legado da sua origem DEDS e igualmente permitir as condições para que o NEAB socialmente e academicamente demonstre a sua distinção pelas suas atribuições previstas, que diferem em muitos momentos da especificidade de atribuições do DEDS. Da mesma forma, identifica-se por meio das entrevistas uma busca por ampliação da participação, no núcleo, de professores que trabalham na UFRGS com a temática étnico-racial. Como destacam as entrevistas a seguir:

Pois bem, a nossa, como eu disse anteriormente o NEAB começa a surgir em 2014, então na realidade talvez o maior desafio dessa primeira gestão é criar uma identidade para o NEAB que o diferencie em relação a uma atuação propositiva que o DEDS tem independente do NEAB. O que poderia ser esse elemento diferenciador seriam ações envolvendo além de extensão, a pesquisa e graduação. (Entrevista 01)

E muito pelo contrário o NEAB pra ter uma constituição mais efetiva, que atualmente ainda não tem no meu entendimento dentro da universidade, vem se construindo, mas a participação ainda tem sido muito pouca, não só de estudantes, de servidores menos ainda, e de professores muito menos, porque tem uma série de professores na universidade que trabalham com questões, que dialogam com aquilo que se propõe o NEAB, mas que não estão atuando por meio do NEAB. Então o NEAB ainda precisa de fato de ter uma atuação institucionalizada muito maior do que ainda tem. O NEAB ainda engatinha, ele apenas dá os seus primeiros passos para de fato se tornar um núcleo de estudos mais efetivo dentro da universidade. E quando eu falo efetivo, eu falo com uma participação, eu diria, semanal, quinzenal, que fosse com reuniões muito maiores, com uma série de atividades muito maiores. Que de certa forma se dão dentro da universidade com esses temas, mas de forma autônoma e não por meio do, do NEAB. E eu entendo que o NEAB deveria, para se tornar de fato um núcleo efetivo dentro da universidade, ampliar a sua atuação de uma forma muito maior, para contemplar essa série de iniciativas que se dão na universidade com relação a essas temáticas pleiteadas pelo NEAB, mas que não se dão ainda por meio do NEAB. (Entrevista 06)

Esse momento de estruturação de uma identidade do NEAB, provoca reflexões a respeito da necessidade de se considerar a experiência acumulada e as articulações estabelecidas durante o desenvolvimento de atividades pelo correlato DEDS, demonstrada na Entrevista 09:

Então, o NEAB ele tem um *know how* bom, que tem que ser apropriado, que tem que ser reapropriado pelo NEAB, que é o *know how* da Educação Anti-Racista. Que é uma capacidade de articulação intensa e o reconhecimento, que eu acho que é uma das coisas mais importantes quando a gente trata dessas temáticas, que é o reconhecimento das pessoas pelo trabalho. Hoje em dia, em qualquer lugar tu vai aqui na região metropolitana, qualquer espaço que tu vai da região metropolitana e que tu encontra professores; e tem muitos professores que tiveram formações; as pessoas são unânimes, em reconhecer a importância estratégica do Programa de Educação Anti-Racista, que é o precursor do NEAB. Então eu acho que recuperar essa capacidade de articulação com essas redes é um grande passo para que o NEAB definitivamente cumpra o papel de trabalhar com formação efetiva na questão da lei. (Entrevista 09)

Conforme indica a LDB nº 9.394/96, no Capítulo IV, Artigo 43 Inciso VII, a proposta de extensão a ser desenvolvida na Educação Superior brasileira deve ser aberta à população e ter como intento a "difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição". Durante as entrevistas, todos os participantes listaram atividades desenvolvidas pelo NEAB e essas atividades apresentaram como aspecto predominante a extensão universitária. O que pode ser um reflexo da especificidade da atuação do DEDS. O DEDS eventualmente pode ter transmitido ao NEAB uma aptidão para o desenvolvimento de atividades com características de extensão

universitária, o que se percebe nas atividades do NEAB desde a sua constituição em 2014 até a data de finalização dessa pesquisa. E a Entrevista 02 expressa a sua consciência a respeito dessa característica do NEAB:

(...) eu acho que tudo que o NEAB tem feito desde antes da sua formalização tem sido trabalhar na implementação da Lei 10.639. E tanto na perspectiva de inclusão de conteúdos, quanto na perspectiva de educação das relações raciais. Só que tudo isso tem sido trabalhado pela via da extensão. Então naturalmente que o DEDS ele é um departamento da extensão desta universidades e ele foi atuando no eixo que lhe foi possível enquanto núcleo. E encontrando pares que estavam trabalhando nos outros eixos da universidade que é o ensino e a pesquisa. Então eu diria que o NEAB pela via da extensão é plenamente trabalhado. Na via do ensino e da pesquisa(...)eu não diria com a mesma abrangência que ele é no eixo da extensão. Porque os próprios documentos normativos os regulamentadores da 10.639, eles dizem onde deve ser trabalhado e uma das coisas que eu acho que falta muito aqui, falta completamente, é trabalhar no eixo do ensino, fazendo a reformulação das disciplinas, inclusão legal dentro dos currículos a princípio de licenciatura, mas a lei não se restringe as licenciaturas, amplia para todos os cursos de graduação. Então eu acho que isto é uma falha sim grande na nossa universidade, porque isso não foi discutido ainda ou se foi, muito superficialmente. É uma discussão assim, não temos, não temos, ou temos a disciplina x que é de caráter opcional, (...). Então ela ainda está muito nas iniciativas individuais e disciplinas de caráter opcional e encerrou. Em termos de pesquisa temos já pesquisa nesse sentido, mas eu acho que também deve ser muito ampliada até, porque, a entrada de um universo de negros, indígenas, alunos de periferia nessa universidade eu acredito que ela vai estimular uma busca maior por pesquisa nesses 3 eixos em relação, por parte dos alunos, tanto os alunos brasileiros como não brasileiros que estão aqui. (Entrevista 02)

#### 4.3 NEAB ou correlato: Atuação e relações intra e extra instituição UFRGS

A constituição do NEAB por meio de portaria é bastante recente, no entanto, o NEAB tem garantido a continuidade de algumas das atividades que antecedem a sua constituição no período do "Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico". E além disso, tem incorporado outras atividades nas suas ações atuais. Segundo relato nas entrevistas, referentes às atividades atualmente realizadas, uma das estratégias adotadas tem sido "aproveitar atividades, pautas que a gente já queria fazer, ou queria fazer isoladamente e fazer com o suporte do grupo, com o suporte do próprio NEAB. Então tornar as vezes uma atividade de extensão de um professor, parte de alguma coisa maior" (Entrevista 04). E segundo a Entrevista 07, com relação à atuação do NEAB:

Tem coisas que a gente desde 2013 adotou como uma ação e passou para o NEAB, como ação articuladamente com o NEAB em 2014, que é a Semana da África. Onde se busca mostrar o que está sendo produzido pelos estudantes africanos, integrar estes estudantes africanos a academia e a sociedade brasileira, publicizar os trabalhos que estão sendo feitos por eles, produzir uma revista(...), tem também publicações de livros a partir de cursos que tenha sido realizados anteriormente. Se define dessa maneira, a gente senta e vê o que dá para fazer (...)que seja, que tenha as características do NEAB, (Entrevista 07)

Um diálogo mais intenso com as redes de ensino e a participação de representantes do movimento negro no processo de formação continuada de docentes, como aconteceu durante a vigência do "Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico" não foi retomado como uma ação do NEAB após a sua constituição. No entanto, segundo as entrevistas, existe uma expectativa de que a partir do ano de 2017 parcerias possam ser estabelecidas com foco na formação continuada de docentes.

Uma outra ação ressaltada nas entrevistas foi o primeiro encontro de NEABs do Estado do Rio Grande do Sul: "um encontro estadual de Núcleos de Estudos do Rio Grande do Sul buscando, enfim, congregar um pouco essas iniciativas e talvez buscar algumas parcerias, reconhecer esses outros núcleos que se desenvolvem por todo o estado" (Entrevista 06). O encontro foi realizado nos dias 19 e 20 de abril de 2016 e, entre outras IES representadas, estavam presentes a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O encontro foi pautado por reflexões a respeito da atuação dos NEABs nas IES e os desafios enfrentados na realização das suas atribuições.

Com referência às ações mais recentes, em 2016 foi efetivado um *site*<sup>27</sup> do NEAB após algumas reuniões de planejamento com membros do NEAB e representantes de segmentos da universidade. E no tocante à estrutura do *site*, em entrevista foi registrado que "dentro desse *site*, além da estruturação do NEAB nós constituímos um pequeno grupo de pesquisa que levantou o que tem sido produzido a respeito de negros e indígenas e africanos na UFRGS, para servir como referência de pesquisa" (Entrevista 01). E na sequência dessa entrevista o *site* é apresentado como parte de uma perspectiva de atuação para o NEAB, que é descrita a seguir:

Porque a ideia que nós temos em relação ao NEAB é de que ele não seja um grupo de pesquisa, mas que ele seja um núcleo articulador de pesquisas de diferentes grupos que possam a ter interesses em questões atinentes aos povos negros, aos povos indígenas e os povos africanos sobre questão racial, mas também sobre questões que envolvam epistemologia, ensino, transmissão de conhecimento.. (Entrevista 01)

Da mesma forma, é mencionada como uma ação atual do NEAB, a estruturação de uma disciplina denominada "Encontro de saberes", uma disciplina semestral, com carga horária de 60 horas, 4 créditos de caráter eletivo, para todos os cursos de graduação. A

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.ufrgs.br/neab/>

disciplina foi ofertada pelo Instituto de Artes da UFRGS, com a particularidade de ser ministrada por professores da UFRGS e mestres das tradições populares indígenas e afrodescendentes. A disciplina foi composta por quatro módulos que são: o Alimento e Rito, Plantas e Espírito, Artes Aplicadas e Sociedades e Cosmovisões. A proposta adotada para a disciplina foi influenciada pelas reflexões realizadas na Universidade de Brasília (UnB)<sup>28</sup> a partir do ano de 1999. A Entrevista 03 indica que a disciplina é resultado da reflexão e articulação do NEAB, ao afirmar que "a gente trabalhou muito nessa questão dessa disciplina Encontro de Saberes. Por isso que eu digo que ela sai dali. Então eu vejo isso como um dos primeiros frutos do NEAB" (Entrevista 03). A disciplina teve uma grande procura por parte dos estudantes e recebeu 366 inscrições (ver Anexo XIII), distribuídas em 39 graduações. O grande número de solicitações de matrícula não permitiu atender a todos os que fizeram a inscrição. Acerca da disciplina, a entrevista a seguir relata que,

No âmbito da graduação, nós através de professores que integram o NEAB, discutimos desde o ano passado a realização, a criação de uma disciplina chamada Encontro de Saberes, que já foi ministrada no segundo semestre desse ano na universidade como disciplina aberta. (...) Foi oferecida nesse ano pela PROGRAD, pela COMGRAD da Música, no ano que vem vamos pensar qual será o instituto ou qual será a faculdade que vai sediar essa disciplina e que tem a Finalidade de, em curso de graduação, inserir portanto questões relacionadas a percepções étnico-raciais e de cultura popular (...) Temos clareza de que não se trata de um cumprimento da determinação de ensino de história afro-brasileira e relações étnico-raciais, que deveria ser uma disciplina obrigatória enfim, essa é outra discussão que está sendo desenvolvida. Mas a disciplina Encontro de Saberes ao ser estimulada pelo NEAB tem a intenção de contribuir, tanto quanto possível, para que a noção de conhecimento seja permeável a outras formas de saberes que não saberes acadêmicos, mas vindo de mestres *griôs*, vindo de mestres de indígenas, vindo enfim de falas de representantes sociais de fora da universidade, que vamos fazer o possível para que eles deixem de ser apenas objeto de estudo e possam ter algo a trazer para dentro da universidade, para partilhar conosco e para nos ensinar também. Então essa seria uma atividade voltada mais para área de graduação. (Entrevista 01)

A importância da pesquisa como um elemento do processo de formação acadêmica é alvo de constantes reflexões e debates, tanto na graduação, como na pós-graduação. A inclusão de um conteúdo curricular em nível nacional, como recomenda a Lei nº 10.639/03, exige o desenvolvimento de conhecimento epistemológico com foco no ensino, metodologia, didática, etc., bem como no conteúdo previsto. A efetivação da Lei nº 10.639/03 necessariamente precisa de uma produção científica que seja contributo para uma nova prática pedagógica em um processo de democratização curricular. Por isso, a pesquisa universitária é

---

<sup>28</sup> Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras é uma proposta do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) vinculado ao programa de Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A sede do INCTI é na UnB

determinante para a implementação da legislação. Foi mencionado nas entrevistas, como uma ação atual do NEAB, a proposição de um projeto de pesquisa com a intenção de convergir a produção de conhecimento para as questões que abarcam a temática étnico-racial em sua diversidade de aspectos, como pode ser observado na entrevista que segue:

A gente propôs um projeto pesquisa vinculado aos professores do NEAB e esse projeto visa investir em uma coisa que tem sido mais difícil que é nas atividades de pesquisa específicas de sistemas e não atividades específicas da pesquisa de um professor de grupo de pesquisa vinculado a uma unidade, mas atividades vinculadas aos próprios temas centrais que são discutidas as questões étnico-raciais dentro e fora da universidade. Então fortalecer o NEAB através desse grupo. É uma pesquisa registrada e aí, passar a ter produção de conhecimento, bolsistas, enfim uma rede de discussão mais alimentada. (Entrevista 04)

E semelhantemente, foi destacada a proposta de elaboração de um edital de iniciação científica em Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos, para estudantes preferencialmente cotistas da graduação da UFRGS:

A ideia seria então através deste edital incentivar que estudantes cotistas e não cotistas também, mas preferencialmente cotistas, possam ter uma orientação qualificada dentro de temáticas vinculadas a negros, indígenas e africanos e possam competir dentro da oferta de bolsas de iniciação científica e dos Salões que a universidade oferece, com competência e com qualidade e com pertinência pelo tipo de orientações que eles venham a receber. Nós imaginamos que isso possa ser uma atividade vinculada pesquisa, nos consultamos a Pró-Reitoria de Pesquisa sobre a possibilidade de obtermos uma certa reserva de bolsas, não conseguimos, são as políticas da universidade como ela gerencia as bolsas que vem do CNPq. Então não conseguimos isso, mas fomos incentivados a criar um grupo de pesquisa no CNPq. Existe um grupo, chamado Núcleo de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e indígenas e africanos com os professores que entregam o NEAB no sentido de facilitar no momento da inscrição nos editais de bolsa de iniciação científica para estudantes que venham vinculados ao núcleo. Então seria um elemento, a ideia é que seja um elemento facilitador e um elemento capacitador de pesquisa de iniciação científica que é o ponto de partida para enfim, para trabalhos acadêmicos com competência, com qualidade e com compromisso social e com compromisso portanto, com questões étnico-raciais que atravessam a criação e existência dos NEABs, possa ocorrer dentro da universidade. Então ele estaria procurando atender enquanto Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas uma forma de inserção de estudantes negros indígenas ou interessado por questões negras indígenas dentro da universidade. (Entrevista 01)

Com relação ao edital, no dia 03 de abril de 2017 ele foi publicado no *site* do NEAB, com as orientações a respeito do processo de inscrição e seleção de estudantes da graduação, para o "Programa de Iniciação Científica em Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos". No edital no item "8- Execução", constam as seguintes informações:

8.1 Os(as) candidatos(as) cujas propostas tenham sido selecionadas serão devidamente orientados por docentes e pesquisadores do NEAB, ou convidados especialmente para esse fim, até a formulação de um projeto de pesquisa.

8.2 As orientações acontecerão de julho a novembro de 2017, sem auxílio financeiro ou bolsa para estudantes.

8.3 Os projetos desenvolvimentos no âmbito do Programa de Iniciação Científica em Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos da UFRGS serão apresentados, debatidos e avaliados em evento organizado especificamente para esse fim.

8.4 Aos melhores projetos resultantes do presente Edital serão solicitadas Bolsas de Iniciação Científica junto aos órgãos competentes e editais de fomento a pesquisa para o ano 2018. (NEAB, 2017, Edital)

É possível constatar também nas entrevistas que existem outras iniciativas de atividades desenvolvidas na UFRGS relacionadas com a temática étnico-racial. Essas atividades não integram o rol de atividades desenvolvidas pelo NEAB. E elas são iniciativas geridas por alguns professores da IES, alguns ligados ao NEAB e outros não, e resultam de parcerias diversas. Como exemplo, temos as ações apresentadas na entrevista a seguir:

(...)mas existem outras ações que acontecem na universidade. Eu falei das carências da gente fazer a reformulação dos currículos, de intensificar em termos de pesquisa, ter mais de quadros orientando o trabalho de pesquisa que sejam de interesse dos alunos focados nesses temas. Mas existem outras ações também como, por exemplo, na Faculdade de Educação existe um curso que foi realizado também com recurso do Edital Uniafro do MEC, ele foi batizado com o mesmo nome, Curso UNIAFRO (...). Tem experiência ali com os Territórios Negros de Porto Alegre, tem no IFCH a disciplinas de História da África ainda com caráter opcional, tem professores na geografia trabalhando com isso. Então, de uma forma mais esparsa várias unidades, ICTA, Instituto de Artes, tem outras ações que estão acontecendo nas unidades por pessoas que se preocupam com esses temas, mesmo que no âmbito do interesse de pesquisa. Então eu acho que de uma forma geral, em termos de educação, que eu acho que eu posso falar em termos de educação, não posso falar em uma abrangência muito maior do que isto no trabalho aqui, eu acho que a qualidade dessas ações é boa. Eu acho que elas não são num quantitativo suficiente para o público que nós temos aqui na universidade. Na verdade um espaço de formação que nós temos e que a inclusão das questões raciais em termos de relação interpessoal, em termos de acesso a conteúdos não de uma perspectiva de subalternização da população negra e indígena, eu acho que elas ainda são insuficientes. Mas a qualidade delas, eu acho que é uma qualidade boa. (Entrevista 02)

O NEAB mantém uma diversidade de relações intra e extra instituição UFRGS, o que permite que sejam estabelecidos vínculos de apoio e parceria na realização de atividades internas e externas. Esses vínculos criam a possibilidade de diversificação de público-alvo e de temáticas abordadas. A seguir, com base nas entrevistas é apresentada a Tabela 2, com o objetivo de demonstrar alguns canais de participação promovidos pelo NEAB.

TABELA 2 - CANAIS DE PARTICIPAÇÃO PROMOVIDOS PELO NEAB  
NEAB - CANAIS DE PARTICIPAÇÃO

Avaliação	nos eventos a avaliação interna e dos participantes, avaliação por ação
Comunicação	mala direta, <i>site</i> do NEAB, espaço físico e atividades, espaço de comunicação acadêmica com foco na perspectiva acadêmica, Encontro de NEABs,
Definições Coletivas de Propostas	reuniões e atividades do NEAB, durante o Programa de Educação Anti-Racista no cotidiano escolar e acadêmico.

Estratégias e Ações	grupo de trabalho permanente, quem comparece nas reuniões
Parcerias de Formação	redes de ensino, publicação de livros, instituições, NEAB da UNISINOS, NEAB da PUC
Participação	diálogo com os movimentos, eventos, e-mail, reuniões do NEAB

FONTE: Entrevistas - elaboração a autora (2017) .

Com relação a vínculos ou contatos mantidos pelos membros fundadores com entidades, grupos ou coletivos de negros(as) da UFRGS ou externos desde 2004, as instituições mencionadas durante a entrevista são apresentadas na Tabela 3, a seguir:

TABELA 3 - PARTICIPAÇÃO EM ENTIDADES, GRUPOS OU CORRELATOS DE NEGROS DA UFRGS OU EXTERNOS (ANOS DE REFERÊNCIA 2004-2016)

ENTIDADES OU INSTITUIÇÕES MENCIONADAS		
Nome	UFRGS	
	Interna	Externa
Abya Yala Saberes Ameríndios em Rede	X	
Agentes de Pastoral Negros (APNs)		X
ANPUH - Associação Nacional de História		X
Coletivo de Mulheres Negras Atinukés		X
Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas/2008	X	
Comitê Contra a Intolerância (UFRGS)	X	
Comitê Local de Acompanhamento, de Avaliação e Acompanhamento do Programa de Educação Tutorial	X	
Conselho Consultivo da Coordenadoria de Ações Afirmativas (UFRGS)	X	
Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF)	X	
Escola de samba Bambas da Orgia		X
Grupo de Trabalho 26A (Procuradoria Geral do Estado)		X
GT da OAB sobre a escravidão negra no Rio Grande do Sul (Subcomissão da Verdade da Escravidão Negra da OAB/RS)		X
IACOREQ - Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos		X
ILEA- Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados	X	
Núcleo de Negros do PT		
Rede Multidisciplinar do Grupo de Estudos Africanos	X	
Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES		X

FONTE: Entrevistas - elaboração a autora (2017).

## Capítulo 5 - NEAB/UFRGS: categorias de análise

Os documentos analisados e as entrevistas e observações realizadas apresentam inúmeras informações importantes que revelam características de relações interpessoais e institucionais, relações de poder, confrontos ideológicos e institucionais, prioridades estabelecidas, formas de organização, contradições, evidenciando com isso, uma infinidade de possibilidades de análises e produções teóricas com base no objeto de pesquisa definido. No entanto, impõe-se fazer opções e delimitações desde o momento em que se começa a sentir atração por um objeto de pesquisa, devido a limitações físicas, teóricas e temporais para cingir a amplitude de possibilidades que um tema de pesquisa comporta.

Neste capítulo algumas informações coletadas a respeito do NEAB ou correlato foram estruturadas no contexto de três categorias de análise. Elas mantêm relações entre si por serem elementos que permitem refletir a respeito do processo de implementação de uma política pública de promoção da igualdade racial no Brasil, a efetivação da Lei nº 10.639/03 e a atuação do NEAB. Nesta dissertação os elementos são interpretados como integrantes de um processo de "luta por reconhecimento" do povo negro no campo da educação e no interior da UFRGS e por esse motivo é estabelecido um diálogo entre as categorias de autoria de Axel Honneth (2003).

### 5.1 Luta por reconhecimento

No contexto da agenda política de reivindicações e lutas contemporâneas sociais, é possível observar uma ampliação das categorias narrativas e dos grupos organizados a partir de uma diversidade de temáticas abordadas, bem como à ampliação do número de entidades que se manifestam por meio dos movimentos sociais e ações políticas na defesa dessas temáticas.

Esta ampliação resulta da invisibilidade de diagnósticos e soluções para demandas específicas vivenciadas pela sociedade civil. E igualmente, resulta do aumento da capacidade de articulação de grupos sociais em torno de demandas e temáticas que foram até então marginalizadas no vocabulário teórico e político de luta social em função da priorização de macro narrativas como, o foco na classe social ou no regime político, entre outras.

Nessa nova conjuntura, as mobilizações e ações políticas são motivadas por uma pluralidade de questões que passaram a ser apresentadas por grupos da sociedade civil e consideradas como relevantes para uma transformação do cenário social e a estruturação de um almejado conceito de justiça social, como as questões étnico-raciais e o enfrentamento ao

racismo contra o povo negro. Questões essas, que a proposta teórica apresentada na obra Honneth (2003) permite caracterizar como uma luta por reconhecimento e igualmente um elemento normativo na gênese dos conflitos sociais.

Segundo Honneth (2003, p.250-251), ao referir-se ao conceito de reconhecimento, indica que Karl Marx, Georges Sorel e Jean Paul Sartre agregaram à teoria de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, da qual ele extrai elementos gerais para a elaboração do conceito de luta por reconhecimento, contribuições significativas. Mesmo que não tenham considerado a possibilidade da estruturação de um desenvolvimento sistêmico do conceito. Honneth (2003) afirma que Marx, Sorel e Sartre mantiveram-se em suas teorias em um "nível pré-científico" em relação ao entendimento de que na análise dos movimentos sociais de sua época estava presente o "potencial semântico do vocabulário conceitual do reconhecimento"(HONNETH, 2003, p.253); porém, mesmo com indícios de uma semântica conceitual do reconhecimento nos autores mencionados, as ciências sociais emergentes não consolidaram em seu quadro conceitual essa experiência, pela constatação de que onde a categoria de luta social "desempenhou aqui, de modo geral, um papel constitutivo para decifrar a realidade social, ela esteve ligada, sob a influência dos modelos conceituais darwinista ou utilitarista, ao significado de uma concorrência por chances de vida ou de sobrevivência". (HONNETH, 2003, p.254).

Quando Honneth (2003) menciona "concorrência por chances de vida ou de sobrevivência", tem como referência o campo das condições materiais necessárias para a manutenção da vida humana, ou seja, bens materiais. Sendo que o autor em momentos específicos, também usará os termos "interesses" (HONNETH, 2003, p. 255) ou "categorias de interesses" (HONNETH, 2003, p. 257), como sinônimo de condições materiais.

Dando continuidade ao desenvolvimento de sua teoria, Honneth (2003) afirma que Max Weber, o qual desenvolveu uma teoria do processo de socialização a partir do conflito de grupos sociais na concorrência por formas de conduta de vida, também deixou de considerar "em sua definição conceitual de "luta" todo aspecto de uma motivação moral"(HONNETH, 2003, p. 254). E com relação ao desenvolvimento do conceito de "reconhecimento", declara que, sobre a influência do pragmatismo, a Escola Sociológica de Chicago é considerada uma exceção, porque "no manual editado por Robert Park e Ernest Burgess, que traz o título *Introduction to the Science of Sociology*, fala-se afinal de uma *struggle for recognition* sob a rubrica *Conflict*, quando se trata do caso particular de confrontos étnicos ou nacionais"(HONNETH, 2003, p. 255), porém, sem indicar apropriadamente qual é a lógica moral das lutas sociais. O autor informa que, mesmo com esse avanço verificado na Escola

Sociológica de Chicago, quando observada a trajetória teórica da sociologia acadêmica, é possível constatar de uma forma ampla o rompimento do vínculo entre o "surgimento de movimentos sociais e a experiência moral de desrespeito"(HONNETH, 2003, p. 255) e com isso, as motivações para a rebelião, o protesto, a resistência "foram transformados categorialmente em 'interesses', que devem resultar da distribuição desigual objetiva de oportunidades materiais de vida, sem estar ligados, de alguma maneira, à rede cotidiana das atitudes morais emotivas" (HONNETH, 2003, p. 255)

O raciocínio desenvolvido por Honneth (2003, p.256-262) alega que novas tendências na historiografia indicam a existência de uma conexão entre desrespeito moral e luta social; e incrementa a alegação exemplificando o historiador inglês Edward Palmer Thompson, para o qual, insurreição social não resulta diretamente apenas de uma experiência de escassez de bens materiais, mas contrariamente, o intolerável economicamente é medido pelo que é consenso de expectativa moral da coletividade atingida. Por esse motivo, protesto e resistência prática geralmente acontecerão quando a privação de bens materiais, a alteração da situação econômica for assimilada pelos atingidos como uma lesão normativa a um consenso subentendido pela coletividade. "Nesse sentido, a investigação das lutas sociais está fundamentalmente ligada ao pressuposto de uma análise do consenso moral que, dentro de um contexto social de cooperação, regula de forma não oficial o modo como são distribuídos direitos e deveres entres os dominantes e os dominados". HONNETH, 2003, p. 263)

Dessa forma, Honneth (2003) estrutura uma normativa para o processo de estabelecimento do conflito social e defende que a luta social tem sua gênese em um desrespeito moral e que esse último incita a luta por reconhecimento. E entre os argumentos de defesa da existência desta normativa, menciona Barrington Moore, o qual em seus estudos comparativos referentes a movimentos revolucionários na Alemanha, de 1848 a 1920, constatou que o envolvimento mais atuante nesses movimentos foi principalmente de "subgrupos do operariado que em sua auto compreensão até então reconhecida se sentiram gravemente ameaçados pelas modificações sociopolíticas" (HONNETH, 2003, p. 264). Assim, o consenso normativo (contrato social implícito) entre grupos de uma coletividade é um frágil sistema de regras que estabelece o reconhecimento recíproco. Quando um consenso subentendido é violado por uma novidade imposta, "isso leva quase inevitavelmente ao desrespeito social da identidade herdada de alguns subgrupos; e só a ameaça à possibilidade do auto-respeito coletivo é o que gera, aos olhos de Moore, resistência política e revoltas sociais com larga base" (HONNETH, 2003, p.264).

Enquanto o filósofo Immanuel Kant trabalha a moral como estruturadora de uma ética, Honneth (2003) define uma outra relação entre ética e moral. Na sua teoria, a ética apresenta-se como uma possibilidade de superação do conflito, uma vez que, o conflito social que se estabelece em um determinado contexto histórico, em função de um desrespeito, fomenta a luta pelo reconhecimento, ou luta por uma expectativa de reconhecimento, que será superada no conflito quando esse atingir a eticidade. Essa última, representará a superação do estágio anterior (mudança no contexto social), porém não o fim da possibilidade de novos conflitos. Honneth (2003) concebe essa luta por reconhecimento no contexto de três padrões de reconhecimento, ou esferas distintas que são o amor, o direito e a solidariedade. Sendo que em cada um desses padrões de reconhecimento, a sua fase evolutiva máxima é considerada parte de uma eticidade, ou seja, um elemento de um aperfeiçoamento normativo moldado sob determinadas condições históricas.

A reflexão proposta nesse texto não considera como o estágio inicial da luta por reconhecimento do povo negro brasileiro, o período que Domingues (2009) descreve como a primeira fase do movimento negro, que tem início em 1889 e estende-se até 1937. Esse período corresponde ao pós-abolição, no qual o povo negro adota formas de organização por meio da fundação de uma diversidade de associações (clubes, desportivas, culturais, etc.). É considerado nessa reflexão que somente a existência de elementos como um reconhecimento da própria identidade individual, um referencial cultural, uma consciência de pertencimento a um espaço e a uma coletividade social e, igualmente, uma ponte ou pontes semânticas, mesmo que como elementos mínimos, anterior a essa primeira fase do movimento negro permitiu uma luta por reconhecimento anterior à abolição, que assumiu formas como quilombos, irmandades e revoltas, etc.

A luta por reconhecimento tem continuidade após a abolição, dando sustentação à organização voluntária de uma parcela da população negra brasileira, em grupos ou subgrupos, não apenas para fins recreativos, mas também de ação coletiva, de mobilização e de conscientização. Essa luta por reconhecimento permanece até os dias atuais, assumindo uma diversidade de formas e pautas reivindicatórias. A partir desse argumento, mesmo que o movimento negro comece a ser configurado segundo a periodização de Domingues (2009) a partir de 1889, a luta por reconhecimento do povo negro no Brasil é anterior a esse período. Essa luta por reconhecimento inicia, se considerados dados oficiais, quando a Coroa Portuguesa autoriza a entrada de escravizados no Brasil, no ano de 1559, ou mesmo antes disso, se considerados os registros de Ferreira Neto (2015). Descendente dos escravocratas da fazenda do Estado de Minas Gerais, onde aconteceu a "Revolta Escrava da Bela Cruz", em

1833, que terminou com a morte de membros da família Junqueira e a condenação à morte de mais de quarenta escravizados. Ferreira Neto (2015) afirma que os primeiros escravos negros foram introduzidos no Brasil em 1538, por Jorge Lopes Bixorda, arrendatário de pau-brasil. Essa luta por reconhecimento do povo negro brasileiro surge da resistência à aceitação de uma nova condição social, imposta por uma situação de escravização de uma população.

Quando a população negra africana chegou ao Brasil na condição de escravizada, o consenso subentendido de muitos desses(as) negros(as) de direito à liberdade tinha sido violado pela imposição da escravização. Essa violação, que foi um ataque a uma integridade psíquico-psicossocial, certamente deve ter levado muitos(as) negros(as) a um sentimento de desrespeito social a uma identidade que se fez livre, ou herdou uma liberdade, do outro lado do Oceano Atlântico. Essa situação inevitavelmente deu início a uma luta por reconhecimento de um status perdido, e um exame da história da resistência da população negra contra a escravização no Brasil demonstra que essa luta foi travada tanto no espaço jurídico, como no da estima social.

Segundo Sobottka (2015), "Honneth conseguiu colocar no centro do debate as mencionadas dimensões imateriais da justiça, não ligadas à distribuição de bens materiais, mas ao reconhecimento da própria identidade individual e cultural ou social" (SOBOTTKA, 2015, p.12). Com relação à questão identitária, nos relatos obtidos por meio das entrevistas, observa-se a presença de uma demarcação identitária nos discursos dos membros fundadores do NEAB, que é percebido tanto no relato das respostas da pergunta relacionada à classificação dos entrevistados segundo as categorias do IBGE, que foi sustentação de uma reflexão no item "4.1", como também nos relatos a respeito das vivências e atividades, enquanto membros do NEAB e DEDS. Com a perspectiva de progredir nos argumentos referentes à questão identitária, o relato a seguir permite inferir uma manifestação de desconforto, diante de uma posição social, reconhecida pelo indivíduo, como de privilégio, que passa a ser questionada socialmente, juridicamente e politicamente.

Então são essas coisas que eu também me inquieto, por estar nesse lugar de privilégio, mas ao mesmo tempo querendo estar compartilhando as coisas que eu acho que posso com esses grupos que não estão nos lugares de privilégio, com esses grupos que historicamente são silenciados na sociedade. E essa é uma questão que a gente tem discutido assim, da branquitude, da negritude. Ou seja, porque o racismo ele afeta a todos consciente ou inconscientemente, então eu tenho me colocado muito nesta perspectiva de refletir sinceramente sobre o que eu faço, tentar ser o mais honesta possível com todas as pessoas porque que eu me interesse por estes temas, qual é o lugar de onde eu falo. Eu não quero falar no lugar de, eu quero falar junto, com, a partir das experiências que eu possa ter junto com diferentes grupos humanos, com os outros que não são o eu. E isto tá permeando muito a minha reflexão. (Entrevista 04)

É possível observar no relato acima, a manifestação de um desconforto comportamental e cognitivo provocado pelo acesso a um conjunto de conceitos semânticos inerentes à questão identitária étnico-racial e as reflexões geradas nesse contexto. Importante ressaltar que nessa reflexão é considerada a proposta política ou pedagógica também como um conjunto de conceitos semânticos. Por esse motivo, percebe-se, a partir de uma análise mais detalhada desse relato, que o processo de ruptura com uma situação social estabelecida e identicamente uma situação acadêmica historicamente pactuada, que representa um *status*, um *habitus*, um comportamento monolítico reproduzido por gerações – por meio de ações individuais, coletivas e institucionais - é capaz de provocar mudanças na qualificação, na visibilidade, na atração, na simpatia, no reconhecimento social de elementos materiais e imateriais presentes na rotina cotidiana de um indivíduo. Esse desconforto é consequência do fato de que os conceitos semânticos abrangem ideias, crenças, signos, significados e significantes, que ao serem inseridos em um espaço social e acadêmico condensam experiências históricas, memórias, valores, linguagem, vestuário, posicionamento político e organização social, que em si, representam um questionamento à legitimidade de uma estrutura vigente.

No relato da Entrevista 04 observa-se o percurso de uma consciência individual estruturada a partir de uma diversidade de influências e pontes semânticas relacionadas à questão identitária étnico-racial, que passa a ser provocada a interagir na formação de uma consciência coletiva, o que pode conduzir a transformações nessa coletividade. A importância da ponte semântica nesse processo de transformação é pelo fato de nossos pensamentos e ações resultarem da interpretação de palavras, de conceitos, assimilados no ambiente familiar e social desde a infância e que passam a orientar nossa conduta e nossa visão de mundo. Ao pensarmos ou pronunciarmos uma palavra, nosso cognitivo passa a utilizá-la para uma diversidade de associações, fruto de nossa experiência de vida. E essas associações provocam ações e reações comportamentais ou cognitivas que são materializadas em nosso cotidiano, na nossa organização social, nas nossas relações interpessoais. Por esse motivo, é possível considerar a Lei nº 10.639/03 também como uma proposta de construção de possibilidades futuras de pontes semânticas, pelo fato de que, a efetivação do ensino do conteúdo ao qual ela faz menção, permite a inclusão no espaço da educação em seus vários níveis de novos significados e significantes semânticos, que podem ser a base para que consciências individuais encontrem-se, identifiquem-se e possam agir coletivamente, provocando mudanças cognitivas, epistemológicas, institucionais e sociais.

Retornando à afirmação de Sobottka (2015), é importante destacar que Honneth (2003) não refuta as questões da distribuição de bens materiais no contexto da sua teoria, no entanto, essas questões não são o foco das análises do autor, que as questiona pelo fato de ter sido uma abordagem priorizada por muitos estudiosos do conflito social em suas várias vertentes e que deixaram de visualizar outras possibilidades de análises além da luta por sobrevivência, pautada em bens materiais. Honneth (2003) salienta em sua teoria a existência de três padrões de reconhecimento que são o amor, o direito e a solidariedade. Questões da distribuição de bens materiais são descritas como elemento presente em um desses padrões de reconhecimento intersubjetivos, que é a dimensão das relações de estima social (solidariedade). Sem aprofundar a reflexão a respeito da distribuição de bens materiais, o autor afirma que as relações da estima social, "como já havia visto Georg Simmel, estão acopladas de forma indireta com os padrões de distribuição de renda, os confrontos econômicos pertencem constitutivamente a essa forma de luta por reconhecimento" (HONNETH, 2003, p.208).

Honneth (2003) reforça a associação entre bens materiais e estima social, ao ponderar a respeito do reconhecimento da propriedade e as condições de autorrealização, utilizando como referência para análise as obras de Hegel e Mead, onde esses autores apresentam elementos que sinalizam a existência de uma ampla dependência de valores no contexto social na modernidade: "visto que os indivíduos precisam se saber reconhecidos também em suas capacidades e propriedades particulares para estar em condições da auto-realização, eles necessitam de uma estima social que só pode se dar na base de finalidades partilhadas em comum" ((HONNETH, 2003, p.278).

A Entrevista 09 enfatizou o acesso a condições materiais como um elemento que precisa ser considerado em uma proposta de políticas de ações afirmativas voltada para o povo negro:

Então eu particularmente acho que tu tens que, quando trata dessas políticas de ações afirmativas, tem que possibilitar o máximo de estrutura para que essas políticas realmente afirmem as coisas. Uma coisa é tu ter um discurso da inclusão, outra coisa é fazer essa inclusão se efetivar na prática. Quantos alunos negros desistem assim da carreira acadêmica porque não tem simplesmente condições de se manter, não tem dinheiro para [fotocópias], não tem dinheiro para o ônibus, não tem dinheiro para o RU que é 1,30; 1,40; não tem dinheiro. E quantos alunos negros não vem para a aula porque está na faxina. Então, quer dizer que tem que radicalizar na afirmação deste espaço. (Entrevista 09)

Para Honneth (2003), os padrões de reconhecimento amor, direito e solidariedade representam respectivamente três tipos de desrespeito, ou seja, um ataque à integridade psíquica-psicossocial, à integridade social e à dignidade. Sendo que apenas a esfera do direito

e da solidariedade tem como possibilidade inerente influenciar o surgimento de conflitos sociais. E é possível entender a exclusão do amor desse processo, a partir da sua definição do padrão de reconhecimento amor como uma experiência emotiva simultânea e mútua, isto é, "não um respeito cognitivo, mas sim uma afirmação da autonomia, acompanhada ou mesmo apoiada pela dedicação" (HONNETH, 2003, p. 178). Porém, o padrão de reconhecimento amor tem sua importância no fato de ser onde a identidade é estruturada. E essa identidade será determinante para que o indivíduo e a coletividade percebam uma situação como um ato de desrespeito e isso impulse o surgimento do conflito social e da luta social nos padrões de reconhecimento denominados na teoria de Honneth (2003) como direito e solidariedade.

No mês de setembro do ano de 2016, a apresentação ao Conselho Universitário (CONSUN) da UFRGS do Parecer 239/2016, que foi considerado por uma coletividade como um ataque ao sistema de cotas da universidade, motivou a ocupação da Reitoria da UFRGS por um grupo constituído majoritariamente por estudantes negros(as) e entidades do movimento negro, além de outras entidades, representações estudantis e dos funcionários. Mais detalhes a respeito da ocupação da Reitoria serão apresentados no item "5.3 Racismo institucional". Porém a introdução do assunto neste item "5.1" tem como objetivo, a partir do exposto no parágrafo anterior, estimular reflexões a partir dos relatos a seguir, que são trechos de três respostas a uma mesma pergunta realizada aos entrevistados, relacionada à ocupação da Reitoria e a posição assumida pelo NEAB e pelos seus membros fundadores:

(...)eu posso falar por NEAB enquanto, vamos dizer assim, o conteúdo de estudos, as pesquisas, mas quando entra para discutir questões estruturais da universidade fica complicado. Então a gente tem que ter, eu tenho pelo menos esse cuidado de saber que há coisas, há assuntos para os quais eu posso ser observadora, eu posso comentar no pequeno grupo, mas eu não posso assumir uma fala institucional de um lugar onde na verdade eu não tenho assento. Pertencer ao NEAB, não me dá a condição de representar, por exemplo, a universidade. Uma situação bem, que eu considero assim, bem delicada e que eu não posso em nenhum momento perder de vista. Eu tenho que tentar, estar atenta a essa coisa de não querer falar em nome de alguma coisa que realmente, que não é o meu lugar. Meu lugar é de participação no NEAB. Então eu posso discutir os assuntos pertinentes, posso. Posso propor alguma organização interna, posso. Mas eu não posso em nenhum momento me arvorar a sair daqui e dizer a universidade do Rio Grande do Sul faz isso, ou faz aquilo, não dá, não tem como. (Entrevista 08)

O aluno não pode ficar à mercê, ele tem que participar, acho que das posições políticas e eu acho que o NEAB viu isso tudo com bons olhos, apoiando. E a minha posição é também, eu apoiei, tanto é que eu fui lá dei uma olhada no acampamento dos alunos, lá tem um povo que eu conheço, então eu acho que é isso. (Entrevista 05)

Então tanto eu, quanto (...) estivermos lá acompanhando, embora entendemos que o NEAB é um órgão acadêmico, mas embora ele sendo um órgão acadêmico ele é um órgão que tem e que deve ter uma interface com a sociedade é nesse dado da interface com a sociedade que o NEAB pontuou algumas atividades e aqui no caso

desse acontecimento no CONSUN, achamos que a nossa manifestação pública era importante no sentido de que entendemos que tanto o NEAB, quanto as cotas, estão integradas dentro de um programa mais vasto de ações afirmativas, de afirmação política, de afirmação intelectual, de afirmação social, era importante deixar marcado essa posição. Isso não aconteceu só aí, aconteceu também em relação ao episódio de agressão ao estudante indígena em frente ao RU da Engenharia eu creio, também fizemos uma carta de repúdio, também estivemos presentes nas manifestações e outras que vieram a acontecer. (Entrevista 01)

A interpretação da teoria de Honneth (2003) torna factível a compreensão de que a luta por reconhecimento pode ser estabelecida tanto como uma tentativa de reformulação de princípios jurídicos em um processo de incorporação de relações de solidariedade emergentes em um contexto social, quanto igualmente, como resultado da reivindicação da efetivação de um princípio jurídico, definido como um direito, porém não observado por segmentos sociais ou instituições, e que passa a ser considerado um desrespeito por uma coletividade, isto é, um ataque à integridade social e à dignidade de indivíduos e conseqüentemente à coletividade a qual pertencem. O caso da ocupação da Reitoria tem uma estreita relação com a segunda possibilidade de compreensão. Entretanto, é interessante observar como cada um dos membros fundadores, destacados pelos relatos acima, constrói a sua narrativa a respeito do fato, mesmo que a totalidade dos entrevistados tenha considerado a ocupação da Reitoria como uma ação legítima no processo reivindicatório de estudantes, movimento negro e demais participantes. Cada um dos relatos selecionados acima aponta para diferentes posicionamentos comportamentais na relação com a instituição UFRGS, bem como os possíveis limites de um sentimento de desrespeito, o que representaria como consequência uma interferência na luta por reconhecimento nos padrões do direito e da solidariedade propostos por Honneth (2003).

Percebe-se que Honneth (2003, p. 278) desenvolve a sua concepção teórica considerando a existência de uma relação entre os três padrões de reconhecimento, ao registrar que entre as circunstâncias que na atualidade proporcionam a integridade de cada indivíduo, não consta somente a experiência do amor, mas igualmente, um respaldo jurídico contra danos que possam atingir essa integridade. E a "relação jurídica moderna", expressa em um conjunto de normativas, influencia as condições da solidariedade, pelo fato de delimitar valores de uma comunidade. Assim sendo, é possível afirmar que a solidariedade tende a manter uma relação com os princípios jurídicos vigentes em uma comunidade. Os relatos a seguir demonstram a relevância das normativas jurídicas como influentes sobre condições da solidariedade e, da mesma forma, evidenciam que a conquista jurídica é apenas um degrau, que ao ser atingido gera novas demandas no processo de luta por reconhecimento, que pode estar relacionada à própria garantia da efetivação de uma conquista jurídica:

Com relação a direitos constitucionais eu acredito que tudo que se pode fazer está na lei. Então eu acho que sem sombra de dúvida a maior conquista do movimento negro brasileiro tem sido legislar com relação aos seus direitos, ou seja, colocar em termos jurídicos e legais às suas demandas e os seus interesses. Então boa parte, a maior parte daquilo que sempre se desejou está na lei. Agora a maior dificuldade tem sido implementar de fato, corporificar na realidade o que está plasmado na legislação. Então, por exemplo, com relação à questão da Lei 10.639 e depois 11.645 que tornou obrigatório a história e a cultura afro-brasileira e indígena no ensino, no ensino regular e também no ensino universitário, a lei está lá, agora ela de fato não tem sido implementado nas escolas e também na própria universidade, por vários motivos, principalmente, possivelmente, porque a nossa sociedade brasileira não se reconhece ainda como uma sociedade racista, preconceituosa. Ela ainda se posiciona e se reconhece e daí não só sociedade como um todo, mas os indivíduos que formam a sociedade e não se reconhecem como racistas, como preconceituosos. (Entrevista 06)

Se são formas na imposição de leis, isso é uma forma que a gente poderia dizer que é autoritária, mas nem todas as mudanças sociais, a gente fala na ideia de revolução no sentido ideal, as mudanças vêm da base, vem de quem sofre, de quem sente a necessidade de mudança e faz os andares de cima que são mais privilegiados, nas pirâmides sociais e econômicas tenham que fazer alguma coisa quando a pressão de baixo está vindo. No caso houve essa pressão de baixo, mas também houve a institucionalização de normatizações, de lei, de regramentos que também são de cima para baixo. Que impõe, por exemplo, as redes de ensino, a própria universidade o trabalho com estes assuntos. (Entrevista 04)

Na proposta apresentada por Honneth (2003, p. 257-258), a lógica do conflito social tem uma lógica moral, onde o não acesso ao reconhecimento vai fomentar ações combativas coletivas, quando uma manifestação de desrespeito individual passa a ser considerada também como manifestação de desrespeito a outros membros do mesmo grupo. Assim na prática, o autor considera como um conceito preliminar no processo de luta social, o fato da experiência particular de desrespeito precisar ser interpretada como determinante para um grupo social, a partir do que esse grupo subentende como seu consenso moral, de modo a influenciar a ação coletiva pelo reconhecimento, não apenas do indivíduo atingido, mas também da coletividade a qual pertence esse indivíduo.

Os três relatos a seguir são bastante representativos enquanto ilustração de exteriorizações de sentimento de desrespeito. O relato da Entrevista 04 está relacionado a uma atividade desenvolvida na UFRGS, referente à temática étnico racial. Nesse relato temos duas situações bastante distintas, uma é a descrição da manifestação realizada por um dos participantes na atividade, de um sentimento de desrespeito que provocou a verbalização da sua luta pelo reconhecimento de outras possibilidades de representação em um determinado espaço da universidade, no caso a atividade da qual ele estava participando; enquanto a outra, é o sentimento de desconforto perceptível na entrevista, que também apresenta uma expectativa de reconhecimento na presença de representantes de uma nova coletividade até então não presente no interior da UFRGS e que possui um referencial identitário que também

está pautado na luta pela representatividade. Quanto ao relato da Entrevista 09, ele expõe o que deve ter sido a motivação para manifestação do participante da atividade que a Entrevistado 09 menciona. E o relato da Entrevista 03 exprime a proposta de trabalho com os "mestres" (representantes das comunidades indígenas e quilombolas e representantes de entidades do movimento negro). No entanto, os três relatos são significativos porque retratam diferentes experiências e posicionamentos de membros do NEAB:

(...)acabaram me convidando porque não tem uma professora negra no curso(...)não tem ninguém discutindo(..) que seja negra (...)E houve uma pergunta, assim um pouco ruidosa, porque, o que, que eu estava fazendo ali naquele dia se eu não era negra, enquanto em todas as outras mesas ou eram pessoas negras, ou a grande maioria de estudantes (...). Então é assim, essas coisas aconteceram e vão acontecer e continuar acontecendo, porque são perguntas que se fazem, feridas que existem na nossa sociedade e que afetam a todos. É mesmo que invariavelmente eu possa ser vista como alguém que está do lado do que oprime, não é assim que eu me vejo, não é assim que eu tenho pautado a minha atuação, a minha ética na universidade, o debate que eu quero propor. (Entrevista 04)

Tu tens o dispositivo, tem a lei, tem a discussão sobre a educação antirracista, mas quem é que fala sobre educação antirracista, quem é que fala sobre a história e cultura afro-brasileira, quem é que pesquisa sobre a temática das relações étnico-raciais dentro da universidade, quem é que fala por nós negros dentro da universidade, não são os negros. Tu vais ver os professores que estão discutindo essa temática dentro da universidade não tem professor negro discutindo, quer dizer, tem professores negros discutindo mas são poucos, quer dizer, você não tem professores negros dentro da Faculdade de Educação discutindo a temática. Quem é que vai falar sobre a história da África lá, quem é que vai falar sobre a cultura afro-brasileira, quem é que vai pesquisar, quem é que vai produzir conhecimento com relação a nós, não somos nós. É uma elite intelectualizada, branca e aí, já não tão masculina, são mulheres brancas pesquisando sobre homens negros. São mulheres brancas pesquisando sobre mulheres negras, são acadêmicas, são intelectuais, que tem seu valor, mas em determinados momentos não nos representa. O que, que a gente precisa para romper isso. Precisa que tenhamos dentro da universidade professores negros (...)porque, por exemplo, hoje a discussão ela está vindo, tem discurso muito bem fundamentado, tem textos muito bem construídos, tem argumentos muito bem articulados, que falam sobre a temática das relações étnico-raciais, que fala sobre a importância do negro dentro da universidade. Mas, não são construídos por nós, então o que acontece muitas vezes, nós acabamos sendo a grande fonte de pesquisa, de inspiração, de produção de conhecimento que vai ser apropriado por uma elite branca, intelectualizada, que vai se apropriar do nosso discurso e fazer um discurso que vai nos ajudar no combate, mas não vai ser um discurso essencialmente representativo. (Entrevista 09)

Exatamente isso, o racismo, quero dizer tu ser discriminado pela cor da tua pele, então eu não tenho essa experiência (...) mas eu me emociono muito porque na realidade eu me sinto assim, muito, muito próxima(...) Hoje as pessoas me chamam, por exemplo, prá congressos(...), então eu hoje trabalho muito, junto com os mestres, levando os mestres comigo sempre que é possível. (Entrevista 03)

Sendo a luta social interpretada por meio de experiências morais, isso significa que ela poderá ser estruturada de diferentes formas, tanto como uma resistência violenta, como não violenta, poderá surgir de forma intencional ou não intencional, ter finalidades pessoais e impessoais. Dessa forma, o que vai determinar as características da luta social estabelecida

são as ideias e as exigências que o grupo atingido considera capaz de superar os seus sentimentos individuais de desrespeito, porém é importante nesse processo que "entre as finalidades impessoais de um movimento social e as experiências privadas que seus membros têm da lesão, deve haver uma ponte semântica que pelo menos seja tão resistente que permita a constituição de uma identidade coletiva" (HONNETH, 2003, p.258). Sem o fortalecimento de uma ponte semântica identitária, e a criação de novas pontes semânticas que permitam ao povo negro transitar em diferentes espaços sociais, dos quais manteve-se ausente, mesmo conquistas no espaço jurídico e da estima social podem não ser efetivadas. O que exemplifica a Entrevista 06:

E então a maior dificuldade me parece com relação a isso não em termos legais, de legislação tudo mais, porque temos legislações que tornam o racismo, por exemplo, como crime inafiançável. Temos políticas de ações afirmativas para estudantes negros entrarem nas universidades, mas muitos desses estudantes negros, eles mesmos se negam esse direito de entrar numa universidade porque veem essa universidade pública como um objetivo tão distante da sua realidade. Porque na sua realidade eles são vistos e são tidos, na sua escola, por exemplo, na sua realidade como inferiores, como incapazes de entrarem nessa universidade que está tão longe do seu universo. Muitas vezes desconhecem o que seja essa universidade, que essa universidade ela é gratuita, que ela não é paga, que ela tem restaurantes universitários, que ela tem casas universitárias, enfim, que ela tem bolsas para esses estudantes. Esses estudantes não se veem, desconhecem essa universidade, então não buscam entrar nessa mesma universidade que foi feita e que é paga por eles inclusive, por suas famílias, enfim por todos. (Entrevista 06)

Honneth (2003, p.258), em relação à luta social, indica a necessidade de uma identidade coletiva que transporte do nível da percepção de um desrespeito individual para a expectativa de reconhecimento dos membros de um grupo. E com relação a isso, afirma que essa expectativa está relacionada na psique ao processo de formação da identidade pessoal. Por esse motivo, "o surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual mas também um círculo de muitos outros sujeitos" (HONNETH, 2003, p. 258). E nessa identidade coletiva, nessa aglutinação de pessoas em grupos por identificação, a experiência de desrespeito interpretada como um desrespeito à coletividade pode conduzir ao debate público, a uma reivindicação no espaço social ampliado:

Então se criou na nossa sociedade um quadro tal, historicamente construído e cotidianamente construído, que negros e brancos se veem como em espaços completamente diferentes. E psicologicamente sendo construído e produzidos nessa sociedade uma série de estigmas que são, que foram, historicamente e cotidianamente assimilado por negros e brancos que de certa forma nos separam em espaços ainda, em boa parte segregados e com dificuldade de interlocução de reconhecimento entre eles. Individualmente sendo construídos com grande dificuldade de reconhecimento não só de possibilidade de interação, de convivência,

mas também de ascensão social, de convívio, mais equânime, mais igualitário. (Entrevista 06)

E relativo a essa situação, Honneth (2003, p. 197-198) declara que somente pode-se deduzir a existência do autorrespeito pela comparação empírica entre grupo de pessoas, nos quais o comportamento permite concluir a existência de uma diversidade de formas de manifestação simbólica do desrespeito. A visibilidade da experiência de desrespeito é oferecida nos casos em que o grupo vítima do desrespeito debate publicamente a sua privação de direitos fundamentais, a partir da visão de que com o reconhecimento recusado é extinta a expectativa do autorrespeito individual:

Nessas situações históricas excepcionais, como representaram as discussões do movimento negro por direitos civis nos EUA dos anos 1950 e 1960, vem à superfície da linguagem o significado psíquico que o reconhecimento jurídico possui para o auto-respeito de grupos excluídos: sempre se discute nas publicações correspondentes que a tolerância ao subprivilégio jurídico conduz a um sentimento paralisante de vergonha social, do qual só o protesto ativo e a resistência poderiam libertar<sup>88</sup>. (HONNETH, 2003, p. 197-198)

Para Honneth (2003), a "luta por reconhecimento" está inserida em um contexto de possibilidade de um processo de evolução social, no qual o reconhecimento é um elemento que conduz a uma eticidade, e essa é a característica desse processo evolutivo social. No entanto, para Honneth (2003, p.280), os resultados que a luta pelo reconhecimento pode estruturar, que eticidade será estabelecida, que valores serão priorizados, que instrumentos serão utilizados na luta social é algo, que apenas o futuro da própria luta pode demonstrar, porque a direção é indicada pelos valores sociais presentes no processo.

## 5.2 Lócus de luta por reconhecimento

Durante o século XIX foram gestadas muitas das teorias que hoje classificamos como "racismo científico", não apenas pelo que era denominado ciência naquele contexto histórico, mas também pela junção dessa com alguns genes filosóficos e religiosos presente em séculos anteriores. Dessas teorias, o registro de Poliakov (1974) da manifestação de Frances Georges-Louis Leclerc (1707-1788), conhecido como Conde de Buffon, é bastante ilustrativo. O Conde de Buffon influenciou os estudos de Jean Baptista de Lamarck e Charles Darwin e ele acreditava que a reprodução entre negros e brancos era possível. E com relação a essa possibilidade reprodutiva, segundo Poliakov (1974), "haveria duas espécies distintas; o negro estaria para o homem como o asno para o cavalo, ou antes, se o branco fosse homem, o negro não seria mais homem, seria um animal à parte como o macaco" (POLIAKOV, 1974, p. 142). Esse registro, somado a uma rápida busca nos meios de comunicação social a respeito de

manifestações de racismo e injúria racial contra negros(as) é capaz de demonstrar o quanto ainda permanece no imaginário atual da população brasileira essa visão apresentada por Buffon, inclusive no meio acadêmico<sup>29</sup>, onde negros(as) são ofendidos e comparados ao macaco. Igualmente esse exemplo explicita apenas um elemento entre tantos outros do porquê do povo negro brasileiro ainda manter no século XXI, uma luta por reconhecimento, para romper com o desrespeito social e jurídico ao qual é submetido com frequência, por uma representação social que contesta o seu status de humano, por uma diversidade de formas, meios e métodos, entre eles a sua comparação com um animal em um estágio de desenvolvimento diferente da espécie humana, que é o macaco.

O Brasil Colônia, Império e República não ficou imune às teorias racistas, e criou suas concepções racistas, que foram modeladas pela influência e a autoridade acadêmica, a intelectualidade local (estudiosos, cientistas, etc.) e um imaginário social racista. E essas teorias ainda permeiam o imaginário brasileiro, influenciando o mundo social do século XXI, por meio de um "*habitus*" (Bourdieu, 2009), porque esse último fruto da história (percepção, pensamento e ação) materializa comportamentos e concepções de sociedade individuais e coletivas e "tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo"(BOURDIEU, 2009, p. 90).

Para Bourdieu (2010), os agentes que estão no interior de um campo são possuidores de um *habitus* dominante (estrutura de autorreprodução de determinadas características sociais, de regras, de organização e de mentalidade dominante). No entanto, na reflexão proposta nesta dissertação, é considerada a existência de um "*habitus* racial"(MONSMA, 2016) que persiste na sociedade brasileira até os dias atuais, como um mecanismo que busca a manutenção de uma mentalidade e uma intersubjetividade orientada pela dicotomia Casa Grande e Senzala. Igualmente considera a influência sobre o mundo social racializado e racista como definida a partir de dois poderes distintos, o poder da brutalidade física e o "poder simbólico"(BOURDIEU, 2010). Sendo que o poder da brutalidade física é a manifestação da violência física em suas diversas graduações, modalidades e uso de instrumentos, para manter a submissão de um grupo étnico-racial a outro, um exemplo atual

---

<sup>29</sup> No dia 25/07/2007, quatro dias antes da reunião do Conselho Universitário da UFRGS para votar o ingresso na universidade pelo sistema de cotas, um muro em frente a Faculdade de Direito da UFRGS foi pichado com a frase "Negro só se for na Cozinha do RU". Outros prédios da UFRGS também foram pichados com as frases "Negros só se for na cozinha do restaurante universitário", "Lugar de macaco é no zoológico" e "Voltem pra senzala, cotas não". Disponível em: Página da Associação dos Servidores da UFRGS-ASSUFRGS Sindicato (Frases racistas contra cotas são pichadas na UFRGS. julho 2007. Acesso em 05/08/2016. <http://www.assufrgs.org.br/noticias/frases-racistas-contra-cotas-sao-pichadas-na-ufrgs/>)

Flauzina (2006). Quanto ao "poder simbólico"(BOURDIEU, 2010), ele é alicerçado em um sistema simbólico que atua como estrutura estruturante e estruturada na construção de uma realidade e de um sentido para o mundo social. A Entrevista 03 manifesta a presença desse "*habitus* racial" na universidade e exemplifica como o sistema simbólico e a brutalidade física agem nesse cotidiano contra negros e indígenas:

(...)a gente vê muito nos discursos, enfim das classes médias, altas, Ah não!, mas é todo mundo igual, não eu não discrimino não, aqui na universidade não, aluno pra mim é tudo igual, mas não é. Então a gente ainda ouve muitas coisas horríveis de colegas com relação a essas questões que envolvem raça, cor de pele, (...) acho que falta também a gente enfrentar essa impunidade também, por exemplo esse caso do estudante indígena pra mim ele é dramático, assim, isso é a impunidade, que os agressores continuam cursando seus cursos normalmente e a pessoa que foi lesada por ser indígena é quem não se sente bem de voltar (Entrevista 03)

Com relação à questão étnico-racial, o poder simbólico mantém uma cultura dominante que fortalece e é fortalecida por um "*habitus* racial"(MONSMA, 2016) em um ciclo constante de busca da preservação de uma intersubjetividade de subjugação de um grupo étnico-racial a outro, o que atinge de forma devastadora a integridade do povo negro e a sua autodescrição. Para Honneth (2003), a autodescrição é constituída a partir de referenciais morais, que podem ser foco de desrespeito e, como tal, de uma luta por reconhecimento, pois, "na autodescrição dos que se veem maltratados por outros, desempenham até hoje um papel dominante categorias morais que, como as de "ofensa" ou de "rebaixamento", se referem a formas de desrespeito, ou seja, as formas do reconhecimento recusado" (HONNETH, 2003, p.213); o que segundo o autor não configura uma injustiça unicamente pela oposição a uma liberdade de ação ou por causar danos aos indivíduos, "pelo contrário, visa-se àquele aspecto de um comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmas, que elas adquiriram de maneira intersubjetiva" (HONNETH, 2003, p.213).

Na perspectiva teórica de Bourdieu (2010) a universidade é um campo. E assim sendo, é um cosmo social, regido por leis e regras específicas e cuja autonomia não é absoluta. Esse cosmo social é estruturado e estruturante por meio de influências de relações de poder e lutas em defesa de interesses, estabelecidos no interior de um universo social mais amplo. Por exemplo, adotando uma situação presente na UFRGS:

(...)nós temos(...)um instituto de Mandarim, a gente está próximo da China, se fala Mandarim aqui, não mas existem relações internacionais que são importantes para a própria universidade que fazem com que tenha-se viabilizado algo que não é fácil, que é um espaço, uma sala inteira e enfim todo um espaço para ter um instituto chamado Confúcio que dinamiza e oferece cursos dentro da universidade. (...)A pergunta é nós temos línguas indígenas, línguas africanas faladas no Brasil tendo o mesmo espaço no nosso instituto? Não temos(...)Porque não há interesse comercial, não há um aporte de maior recursos que viabilizasse. Mas também, não há produção

científica, produção acadêmica. E quando é que isto vai ter? Quando grupos humanos se sentirem representados, ou nem que seja do ponto de vista pragmático do comércio, das relações políticas e econômicas, atraídos por essas áreas de ensino, de pesquisa. Poderemos ter mais essas perspectivas de gente estudando e produzindo bibliografia, produzindo referências, produzindo arquivos, produzindo memórias sobre esses grupo, e essas histórias, esse conhecimento, que estão a margem, silenciados, mas que são potentes e resistem e se tiver gente, se tiver gente que se disponha a estudá-los é um manancial muito rico de línguas, de narrativas, de Mitos, de memórias, de contribuições para a história desse país. (Entrevista 04)

No interior do campo universidade, os agentes (indivíduos ou instituições) em disputa lutam pelo poder de legitimar teorias, ideologias, perspectivas sociais, posições políticas, valores morais e sociais, e assim por diante. Essa luta no interior do campo universidade é realizada a partir do uso de uma diversidade de estratégias e instrumentos, transformando a universidade também em espaço intersecção entre campos como o intelectual, o político, o artístico, o da produção histórica, o religioso, o jurídico, entre outros. Espaços sociais esses, onde agentes sociais lutam pela hegemonia ou contra hegemonia de uma inclinação social, um *habitus* e articulam mecanismos para legitimar esta luta também no campo universitário. Os trechos das entrevistas transcritas a seguir ilustra o reconhecimento da existência de grupos antagônicos com relação à questão racial, no interior da UFRGS:

O momento que foi de grande força negra foi o show da Elza Soares, (...), a comunidade negra em peso lá, (...)e teve muitas manifestações, no meio, durante o show, ao final, gritos de protesto criticando a Reitoria, o racismo institucional, então, claro a UFRGS. Sempre penso assim, quando a gente fala assim a UFRGS é racista, ou a UFRGS não é racista, as duas definições elas são incompletas, porque a gente generaliza. É como a gente dizer os brancos são assim, os negros são assim, a gente é contra sempre todas essas generalizações. Acho que a UFRGS é muitas coisas, são muitas pessoas, então tem uma ala forte antirracista na UFRGS, gente que trabalha, coletivos negros, pessoas brancas, que também estão nessa luta junto (...), mas, tem sim a UFRGS racista, tem, tem muito forte em muitos cursos, em todos os cursos, como são as variedades de seres humanos. Então, mas eu acho que do ponto de vista institucional a gente não pode aceitar, porque isso é contra lei é contra uma Constituição Federal, então acho que a luta de todo mundo tem que ser pela extinção, pela denúncia do racismo, pela punição de quem espancou o estudante negro, o estudante indígena, (Entrevista 03)

(..)aqui no caso da universidade, por exemplo, é assim, tu vai fazer um concurso e se tu tem um discurso que é um discurso forjado, por exemplo, nas lutas dos movimentos sociais, (...) e se tu tem um bom potencial acadêmico, quando vai fazer a prova, muitas vezes, o que acontece, as pessoas vão olhar pra ti e vão dizer, não tu não vai entrar porque tu é muito militante da causa negra, seu discurso não é um discurso acadêmico é um discurso militante. Isso eu ouvi,(...) hoje eu faço um esforço quando eu entro nesse tipo de discussão para dizer assim, olha tu me chama de militante (...) olha do ponto de vista acadêmico eu posso me considerar dentro da perspectiva gramsciana, como um intelectual orgânico. Soa muito mais palatável dentro do espaço acadêmico, se ao invés de te chamar (...) militante do movimento negro, as pessoas olhassem para dizer assim, não tu tens o perfil de um intelectual orgânico na perspectiva gramsciana. Mas as pessoas não dizem, as pessoas consideram aqueles ativistas dos movimentos sociais, especialmente da causa negra como um militante. Claro que o militante tem toda uma carga emocional (...), mas quando tu encontrar, por exemplo, um intelectual que vai pesquisar o movimento

sindical, que vai pesquisar o movimento das mulheres, que pesquisa qualquer movimento que não seja vinculado a questão étnico-racial as pessoas vão olhar e redefinir o perfil, aí vamos ter um grupo para estudar o perfil do intelectual orgânico, dá para entender a diferença. (Entrevista 09)

O NEAB é uma posição e local, que aqui é denominado de lócus de luta por reconhecimento. Um espaço de interação entre as forças internas e externas que influenciam o campo universidade e que igualmente agem no interior desse lócus. É considerado um lócus de luta por reconhecimento pela especificidade da sua origem e da função estabelecida na legislação e, da mesma forma, uma estratégia (uma posição) contra a hegemonia de um *habitus* racial estabelecido. Uma luta por reconhecimento que, segundo Honneth, (2003, p. 258), tem como elemento motivacional a existência de uma semântica coletiva, que no caso do povo negro brasileiro foi construída em um processo de luta contra a escravização e o racismo.

O NEAB é um lugar privilegiado no processo de dessimbolização e ressimbolização das relações raciais, um espaço de luta contra um poder simbólico estabelecido a partir de uma diversidade de signos que alimentam o racismo. Peirce (2012) apresenta o signo como algo direcionado a alguém, com o poder de criar outro signo em um estágio diferenciado do inicial. Uma representação de algo a partir de alguns de seus aspectos. Bourdieu (2010), acrescenta a essa reflexão algo bastante significativo, que ele define como "luta das representações", ou seja, "no sentido de imagens mentais e também de manifestações sociais destinadas a manipular as imagens mentais (e até mesmo no sentido de delegações encarregadas de organizar as representações como manifestações capazes de modificar as representações mentais)" (BOURDIEU, 2010, p.113).

Ao voltar a atenção às inúmeras gerações que tiveram a sua percepção social moldada por uma visão pejorativa da população negra e um enaltecimento da normativa branca, propagada pela educação brasileira formal em todos os seus níveis e modalidades, como o exemplo Taborda (1938, p.97), sobressair a importância da Lei nº 10.639/03 e igualmente a atuação do NEAB, a partir do previsto na legislação. Assim o NEAB, enquanto lócus de luta por reconhecimento, representa a possibilidade de questionar teorias, de confrontar referenciais ideológicos e políticos, de lutar contra as consequências históricas do racismo para o povo negro. O relato a seguir exemplifica, a partir da descrição de uma proposta que estava em planejamento para o ano de 2017, de solicitação de bolsas a UFRGS, para um grupo de pesquisa montado pelo NEAB, a importância da sua atuação enquanto espaço de produção e divulgação de produção intelectual relacionada à temática étnico-racial:

Por que a gente sabe que, ter bolsas, ter espaço pra apresentar, para divulgar, conseguir pelo registro formal das atividades o financiamento para ir a um evento, isso tudo é muito importante. Com o NEAB tendo um projeto de pesquisa, com os professores se dedicando a também a formação desses estudantes que vão se vincular a esse grupo, nós fortalecemos bastante o próprio NEAB e essas questões, essas temáticas, que vão sendo incentivadas e que vão obviamente ali buscar como recorte dos seus bolsistas alunos que atendam ao perfil de pertencimento, que atendam as questões étnico-raciais, ou seja, que se autodeclarem, que se identifique como negros e negras e como indígenas. Então também acho, que é um salto a mais que a gente está dando com a criação da pesquisa porque além de ter essas parcerias que eu venho falando, a gente vai poder ter um poder maior, que é de captar bolsas, conjugar esforços nutrindo especificamente estas pautas e com a agenciamento e essa temática do NEAB claramente representada. (Entrevista 04)

Dessa forma, observa-se que o NEAB tem em si, como elemento intrínseco, o potencial de compor as forças contra hegemônicas em um processo de luta que envolve representações, o simbólico e a semântica que permeiam questões étnico raciais. Uma luta contra as consequências sociais, psicológicas, econômicas e jurídicas do racismo, que exclui uma parcela da população de direitos considerados constitucionais e humanos.

E é nesses espaços do simbólico, dos signos, da semântica coletiva, que se posicionam antagonicamente grupos sociais que lutam contra o racismo e os que desejam a sua manutenção no campo universidade em um "conflito cultural de longa duração" (HONNETH, 2003, p. 207), onde os elementos em disputa são o respeito aos Direitos Humanos, as realizações, as concepções de vida e de sociedade, de grupos sociais historicamente marginalizados.

Uma luta em que grupos sociais por meio da força simbólica buscam a transformação de uma realidade social, porém, segundo Honneth (2003), um outro elemento importante nessa luta é o espaço das atenções públicas, mesmo que não fácil de intervir, visto que, "quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social" (HONNETH, 2003, p. 207). Com relação a esta busca da atenção na esfera pública a Entrevista 01 ressalta um momento político histórico, no qual um impeachment da Presidência da República no ano de 2016 conduziu à ascensão de um presidente que, em função das suas visíveis alianças políticas e ideológicas, suscitava dúvidas quanto à continuidade de investimentos nas políticas de promoção da igualdade racial:

Bem, de um modo mais geral me parece que além dos dispositivos institucionais que os movimentos sociais, que os movimentos negros e que certas pessoas já inseridas em órgãos públicos conseguiram ter, sobretudo de 2001 para cá e que possibilitaram, possibilitou o desenvolvimento de proposições, de ações propositivas no sentido do combate ao racismo institucional de maneira geral, com possíveis reflexos no racismo de uma forma mais ampla, coisa que espero que continue a acontecer, isso

depende parcialmente das políticas públicas desenvolvidas no país de quem detém postos de poder no estado. Estamos em um momento em que isso tá em disputa, portanto é difícil dizer como será daqui por diante, espero que aquilo que foi realizado pelos movimentos sociais de 1996 para cá, sobretudo nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, possa ter criado base suficiente para resistir a partidarização do poder no Brasil e que possa representar algo no âmbito da estrutura do Estado. (Entrevista 01)

A afirmação de Honneth (2003) e o diálogo estabelecido nesta dissertação com os entrevistados permitem a percepção de que a emancipação do povo negro não pode estar simplesmente associada ao acesso a alguns bens materiais. Inerente a essa é preciso uma luta no campo do simbólico, dos signos e da identidade e na esfera pública, que permita romper com a construção histórica da subordinação racial, que preexiste como limitador do acesso de um grupo com características fenotípicas específicas, aos bens sociais e direitos constitucionais. Ou seja, crie as condições para permitir a elaboração de novas representações, signos, pontes semânticas e exposição pública, que possibilite romper com estereótipos e estigmas históricos. E do mesmo modo, apresenta os argumentos que permitem destacar a relevância do NEAB enquanto "Locus de luta por reconhecimento", pela especificidade que o exercício da sua função representa.

### 5.3 Racismo institucional

Considerando como referência a proposta teórica exposta por Honneth (2003), o racismo seria uma forma de desrespeito que pode estar presente nos três padrões de desrespeito propostos pelo autor. Todos esses padrões de desrespeito de acordo com Honneth (2003) implicam em sequelas para o indivíduo:

Ora, é típico dos três grupos de experiências de desrespeito, que se distinguem analiticamente dessa maneira, o fato de suas conseqüências individuais serem sempre descritas com metáforas que remetem a estados de abatimento do corpo humano: nos estudos psicológicos que investigam as seqüelas pessoais da experiência de tortura e violação, é freqüente falar de "morte psíquica"; nesse meio tempo, no campo de pesquisa que se ocupa, no caso da escravidão, com a elaboração coletiva da privação de direitos e da exclusão social, ganhou cidadania o conceito de "morte social"; e, em relação ao tipo de desrespeito que se encontra na degradação cultural de uma forma de vida, é a categoria de "vexação" que recebe um emprego referencial" (HONNETH, 2003, p.218-219)

O resgate histórico apresentado no Capítulo 3 demonstra o processo vivenciado de hierarquização racial social e de luta por reconhecimento do povo negro no Brasil e que envolveu tortura e violação ("morte psíquica") e privação de direitos e exclusão social ("morte social"). E fornece os subsídios para uma análise da manifestação do racismo na sociedade brasileira, como resultado de uma mentalidade e de um regime escravocrata, sendo esse

último uma instituição social característica de um período histórico. No regime escravocrata, o racismo foi a mentalidade (maneira de pensar, crenças, disposições psíquicas e morais) reguladora e normativa das relações sociais, jurídicas, culturais, econômicas e educacionais, ou seja, foi configurado institucionalmente no interior da sociedade brasileira. Nesse contexto escravocrata, a diferenciação entre a população subjugada ao trabalho servil, inicialmente indígena e posteriormente majoritariamente negra, será por meio de um distintivo que será salvaguardado por um sistema de poder simbólico. Esse distintivo será fortalecido socialmente como uma identidade que tem como característica um grupo social dominante que apresenta como atributo sua descendência europeia e a cor de sua pele branca, que é um fenótipo visivelmente diferente do apresentado pela população escravizada. Assim o escravocrata e o escravizado passam a ser facilmente identificados socialmente pelas marcas, fruto do biológico, presentes em seus corpos e que passa a definir o lugar social de cada um desses grupos.

A hierarquização social racial no Brasil resulta de um processo histórico de estruturação de uma identidade branca associada a uma garantia de privilégios sociais. Isso estruturou uma mentalidade racista, aonde um conjunto de pontes semânticas, signos, legitimam uma suposta superioridade de um fenótipo e de uma coletividade associada a esse. Disso surge um pacto identitário resultante da adoção consciente ou inconsciente de estratégias de ação para a manutenção de um imaginário social de superioridade. E em consequência, estrutura-se uma assimetria das posições sociais assumidas por brancos e negros no campo do psicossociológico, simbólico, cultural, econômico, etc., que foram cristalizados em mecanismos históricos de manutenção do *status quo*.

Na atualidade, o meio acadêmico e a literatura científica exibem uma diversidade de estudos realizados com o objetivo de investigar essa identidade racial branca que levou à segmentação social. Essa divisão social bipolar étnico-racial foi a base para a constituição de dois grandes grupos resultantes do processo de escravização, de um lado os escravocratas, representados por uma população branca de origem europeia e seus descendentes, com o domínio do espaço social, econômico, jurídico e político. E do outro lado, os escravizados, inicialmente com a presença dos indígenas, mas posteriormente majoritariamente composta por negros africanos e seus descendentes.

O desenvolvimento de estudos centrados em uma categoria normativa social pautada em uma identidade branca tem início nos Estados Unidos (EUA), na década de 1990, com pesquisas focadas na categoria branquidade. No entanto, conforme Cardoso (2010), tanto o psiquiatra e filósofo Frantz Omar Fanon (Frantz Fanon), como o ativista contra o *apartheid*,

da África do Sul, Stephen Bantu Biko (Steve Biko), problematizaram em suas produções teóricas a identidade racial branca. Entretanto, afirma Cardoso (2010), que o sociólogo historiador e ativista negro por direitos civis, o norte americano William Edward Burghardt Du Bois (W. E. B. Du Bois), teria sido o precursor na teorização da identidade racial branca, afirmação também compartilhada pelo historiador David R. Roediger, que acrescenta que Du Bois olha para a branquidade considerando-a real "e problemática em termos intelectuais, morais e políticos"(ROEDIGER In: WARE, 2004, p.54), mas não como algo natural. E segundo Roediger (2004), com relação à produção teórica de Du Bois, declara que, "ele gozou da vantagem de uma apreciação crítica do pensamento de Max Weber sobre raça e o status, e da capacidade de tomar empréstimos criticamente tanto de Weber quanto da tradição Marxista" (ROEDIGER In: WARE, 2004, p.54).

Porém com relação ao nosso contexto brasileiro, de acordo com Cardoso (2011), o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (Guerreiro Ramos), em 1957, antecedeu aos estudos que foram realizados nos Estados Unidos na década de 1990, sendo que "Em resumo, a tese central do ilustre sociólogo é a seguinte: existia na sociedade brasileira uma patologia social do 'branco' que consiste na negação de pessoas com qualquer ascendência biológica ou cultural negra (...)" (CARDOSO, 2011, p.86).

A construção histórica de uma normativa social branca (características físicas, culturais, religiosas, valores) definiu uma posição social a ser ocupada pela população negra desde a sua chegada ao Brasil e foi a gênese de um processo histórico de luta por reconhecimento. De um lado, uma identidade branca luta pela manutenção de uma realidade social que a favoreça, do outro, impulsionado pelo confronto e pelo embate com esta identidade branca, tem início a gestação de uma identidade negra.

No contexto conceitual, com relação ao racismo contra o povo negro, é possível detectar uma carência de um termo mais específico de representação da essência do racismo. Katz e Hass (1988) utilizam o termo "anti-negros", no entanto o termo ainda não expressa essa essência do racismo contra o povo negro, que é uma aversão ao fenótipo negro, à cultura, à religião, enfim ao que representa historicamente o(a) negro(a). Porém, mesmo diante da ausência desse termo mais específico com relação ao racismo contra o povo negro, percepções teóricas como de Lima e Vala (2004), em relação ao racismo, contribuem para a visão do processo adaptativo do racismo a novos contextos e momentos históricos. Adaptação que ostenta a continuidade de uma luta entre identidades e inclusive a manutenção de expressões tradicionais ou clássicas de racismo, que segundo os autores "Embora menos frequentes (Dovidio & Gaertner, 1998), as expressões mais flagrantes de racismo ainda

existem e com conseqüências institucionais nefastas para os grupos estigmatizados". Lima e Vala (2004) identificam uma diversidade de formas de manifestação do racismo e, indicando os seus países de origem e alguns teóricos utilizados nas suas pesquisas, como referência para a temática, tem-se então:

(...)o racismo moderno na Austrália e nos EUA (McConahay & Hough, 1976; Pedersen & Walker, 1997), o racismo simbólico nos EUA (Kinder & Sears, 1981), o racismo aversivo também nos EUA (Gaertner & Dovidio, 1986), o racismo ambivalente nos EUA (Katz & Hass, 1988), o racismo sutil na Europa (Pettigrew & Meertens, 1995) e o racismo cordial no Brasil (Turra & Venturi, 1995). (LIMA E VALA , p 404, 2004)

E segundo Lima e Vala (2004), o "racismo simbólico" e o "racismo moderno" apresentam elementos comuns. O "racismo simbólico" é definido como uma resistência a alterações no *status quo*, baseada na crença do negro como um transgressor de valores tradicionais, uma "percepção dos negros como uma ameaça simbólica, ameaça aos valores e à cultura do grupo dominante" (LIMA E VALA , p 404, 2004). E o "racismo moderno" é caracterizado como um conjunto de crenças assentadas na visão de que os(as) negros(as) estão recebendo mais atenção do que merecem e estão exigindo demais na sua luta por igualdade de direitos (LIMA E VALA , p 404, 2004).

Quanto ao "racismo aversivo", ele é apresentado como um desconforto, nervosismo, ansiedade, ou até medo, provocados pelo sentimento ambíguo que procede "da assimilação de um sistema de valores igualitários e, por outro lado, da vivência de sentimentos e crenças negativos em relação aos negros" (LIMA E VALA , p. 404, 2004), sendo os sentimentos e crenças negativos fruto de uma socialização racista com base em estereótipos e no preconceito.

E o "racismo ambivalente", "que estrutura dois tipos de atitudes, as atitudes pró e as atitudes anti-negros" (LIMA E VALA, p 406, 2004), ou associa o negro a sentimentos negativos, ou a sentimentos como piedade e simpatia. De acordo com Lima e Vala (2004) , tanto o racista aversivo, quanto o racista ambivalente buscam manter uma imagem de igualitário e não preconceituoso. Com relação ao " racismo cordial", ele é caracterizado "por uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos discriminatórios, que se expressam no nível das relações interpessoais através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho 'racial'" (LIMA E VALA, 2004, p.407), porém com profundas conseqüências na vida das vítimas.

No entanto, com relação ao "racismo cordial" identificado em Lima e Vala (2004), como uma forma de racismo caracteristicamente brasileira, pesquisas recentes demonstram

que o racismo no Brasil não está restrito a essa cordialidade e muito menos a esta modalidade, sendo comprovação disso, estudos realizados por instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), que identificam que o País é estruturado a partir de uma hierarquia racial. Em 13 de dezembro de 2013, o Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Afrodescendentes, realizou uma publicação no *site* "Nações Unidas no Brasil"<sup>30</sup> (ONU Brasil), após visita oficial ao Brasil, no mesmo ano, para a realização de um estudo. Segundo o grupo de trabalho, mesmo com o desenvolvimento de propostas pautadas em políticas públicas, com o objetivo de superar o racismo contra o povo negro brasileiro, o racismo no País ainda não foi superado e afirma que "As injustiças históricas continuam afetando profundamente a vida de milhões de afro-brasileiros e estão presentes em todos os níveis da sociedade brasileira. Os negros do país ainda sofrem racismo estrutural, institucional e interpessoal" (ONU BRASIL, 2013). Isso demonstra, a partir dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Afrodescendentes, que o racismo contra a população negra é algo atual no cotidiano da realidade brasileira, e o grupo de trabalho ainda afirma que "A luta contra o racismo deve engajar toda a sociedade brasileira. A sensibilização, o diálogo intercultural e a educação são essenciais para desconstruir a ideia de hierarquia racial" (ONU BRASIL, 2013).

Após três anos, o mesmo *site*<sup>31</sup> em 15 de março de 2016, publicou informações a respeito do relatório elaborado pela especialista da ONU Rita Izsák, no qual a especialista informava que 23 mil jovens negros morrem por ano no Brasil, vítimas de violência pelo Estado. De acordo com a pesquisadora, os dados coletados em visita ao Brasil também demonstram uma impunidade com relação a esses crimes, pelo uso dos "autos de resistência"<sup>32</sup>, como registros de mortes em ação policial, sendo que normalmente esses casos não são investigados para comprovar a versão. E quanto à reflexão a respeito dos negros vítimas de violência pelo estado brasileiro, Flauzina (2006) também tem uma contribuição significativa com seus estudos.

O Brasil, de acordo com dados levantados em 2013 pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), por solicitação da "ONU Mulheres", e publicados no "Mapa da

---

<sup>30</sup> O comunicado à imprensa foi publicado no Brasil no *site* "Nações Unidas no Brasil" no dia 13 de dezembro de 2013. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/grupo-de-trabalho-da-onu-sobre-afrodescendentes-divulgacao-comunicado-final/>

<sup>31</sup> Informação disponível em: <https://nacoesunidas.org/brasil-violencia-pobreza-e-criminalizacao-ainda-tem-cordiz-relatora-da-onu-sobre-minorias/>

<sup>32</sup> Regulamentação dos denominados "autos de resistência" (resistência seguida de morte) aconteceu durante o período do Regime Militar (1964-1985) e atualmente tramita na Câmara dos Deputado um Projeto de Lei (PL 4471/2012) que propõe alterações aos procedimentos nos "autos de resistência" estabelecendo nesses casos a obrigatoriedade de procedimento de perícia, exame de corpo delito, necropsia e da instauração de inquérito nos casos em que o emprego da força policial resultar em morte ou lesão corporal.

Violência 2015: Homicídios de Mulheres no Brasil"<sup>33</sup>, ocupava de um total de 83 países a 5ª posição em assassinato de mulheres. Quanto às mulheres negras, o documento indicava aumento no número de assassinatos na década de 2003-2013, quando foram assassinadas 66,7% mais meninas e mulheres negras do que brancas. E a vitimização da mulher negra cresceu 190% na década mencionada.

E com relação à localização da população negra em extratos sociais em posição de extrema pobreza, em 2013, a ministra do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Tereza Campello<sup>34</sup>, apresentou dados bastante significativos, ao afirmar que 93% dos titulares do Programa Bolsa Família<sup>35</sup> são mulheres e 73% das famílias são negras.

A situação descrita de violência, miséria, violação de direitos, vivenciada pela população negra ainda atualmente, mesmo em contexto de fortalecimento das leis de proteção social, está relacionada ao racismo e a uma de suas modalidades denominada racismo institucional. Constituindo-se o racismo institucional como a base para as violações de direitos humanos, do direito à vida, da integridade física e do acesso a bens sociais de negros(as) brasileiros(as). E conforme Santos (2015), o racismo institucional são mecanismos e estratégias existentes em instituições públicas de forma declarada ou incógnita que são obstáculos à presença do negro nesses espaços. O acesso não é dificultado pela exposição pública de normas e regras, "mas por obstáculos formais presentes nas relações sociais que se reproduzem nos espaços institucionais e públicos. A ação é sempre violenta, na medida em que atinge a dignidade humana" (SANTOS, 2015, p.27). O autor informa que o racismo institucional é identificado nas ações de órgão, entidade, organização e estrutura social de coerção hierárquica institucional que estigmatiza, marginaliza, segrega, desrespeita direitos, sem reconhecer as implicações raciais presentes nessas ações; ou seja, o racismo está presente no funcionamento da sociedade, onde revela-se "como uma propriedade estrutural inscrita nos mecanismos rotineiros, assegurando a dominação e a inferiorização dos negros, sem que haja necessidade de teorizar ou de tentar justificá-las pela ciência" (SANTOS, 2015, p.28).

---

<sup>33</sup> Informação disponível em: <http://www.brasil.gov.br/defesa-e-seguranca/2015/11/mulheres-negras-sao-mais-assassinadas-com-violencia-no-brasil>

<sup>34</sup> Informação disponível no Blog do Planalto da presidência da República em 19/09/2013. Título Maioria dos beneficiários do Bolsa Família é composta por mulheres e negros, afirma Tereza Campello. disponível em: <http://blog.planalto.gov.br/maioria-dos-beneficiarios-do-bolsa-familia-e-composta-por-mulheres-e-negros-afirma-tereza-campello/>

<sup>35</sup> O programa é desenvolvido pelo governo federal e tem como objetivo a transferência direta de recursos financeiros às famílias brasileiras que se encontram em situação de pobreza (renda mensal entre R\$ 77,01 e R\$ 154,00 por pessoa) e extrema pobreza (renda mensal de até R\$ 77,00 por pessoa) no País, como um estímulo a superar a situação de vulnerabilidade e de pobreza. Está entre os requisitos para o recebimento do benefício a garantia por parte da família de que manterão as crianças e adolescentes de 6 a 17 anos na escola. A frequência dessas crianças e adolescentes é controlada por meio de registro eletrônico realizado pelas escolas.

Santos (2015) informa que, na obra "*Black Power: the politics of liberation*" Stokely Carmichael e Charles V. Hamilton (CARMICHAEL E HAMILTON, 1967), membros do movimento negro do Estados Unidos da América (EUA), ao analisarem os mecanismos de manutenção do negros(as) em situação de inferioridade social, introduziram uma nova modalidade de racismo, quando estabeleceram a diferença entre um racismo individual (aberto e declarado) e um racismo estrutural (não declarado e institucional). Conforme Santos (2015), Carmichael e Hamilton (1967) influenciaram pesquisadores como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Carlos Hasenbalg e são indicados pelos sociólogos Michel Wieviorka, John Rex e o psicólogo social James M. Jones como inspiradores da adoção da nomenclatura "racismo institucional".

É também a partir do início dos anos 2000, que o conceito de racismo institucional passa a ter uma maior ênfase nas relações entre Estado e movimento negro brasileiro, principalmente no contexto das políticas públicas de promoção da igualdade racial. Pois a relevância de uma atenção ao racismo institucional, no contexto das políticas públicas de promoção da igualdade racial, resulta do fato das instituições públicas, a partir das legislações do início dos anos 2000, terem sido convocadas a participar da luta contra a desigualdade racial e social. Isso colocou as instituições públicas diante de uma nova conjuntura, na qual de um lado são chamadas a atuarem como agentes de políticas de igualdade racial e, de outro, passam também a ser foco de um olhar que busca identificar a contribuição dessas instituições para a manutenção do racismo.

O Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) no Brasil, conforme López (2013), é um desdobramento das reflexões realizadas durante a Conferência Mundial de Durban. O combate ao racismo institucional, aos obstáculos criados por esse ao acesso do povo negro a serviços públicos, inicia com a implementação do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) no ano de 2005, como uma política pública na área da saúde.

O PCRI resulta de uma proposta de cooperação e financiamento entre a Agência de Cooperação Técnica do Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (DFID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização Panamericana de Saúde (Opas), o Ministério da Saúde (MS), o Ministério Público Federal (MPF) e a Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (Seppir). O PCRI foi promulgado pela Portaria nº 992, de 13 de maio de 2009, no âmbito do Ministério da Saúde, e indica como objetivo a promoção da saúde integral da população negra, a redução das desigualdades étnico-raciais, o combate ao racismo e à discriminação no âmbito das instituições e serviços ofertados pelo SUS. O programa é uma

tentativa, a partir de levantamentos estatísticos das consequências do racismo para a saúde do povo negro brasileiro, de combater as mortes e sequelas graves provocadas em função da cor da pele de uma pessoa. Em notícia vinculada por meio eletrônico pelo "O Globo"<sup>36</sup>, em 2 de novembro de 2014, em lançamento de campanha contra o racismo institucional no sistema de saúde, é possível ver a dimensão das consequências do racismo para a vida de negro(as) brasileiros(as):

O Ministério da Saúde lança nesta terça-feira uma campanha para coibir o racismo no atendimento público de saúde. O governo apresentou dados que mostram que negros estão mais expostos a doenças e mortes que brancos. Além disso, os negros têm acesso a um serviço inferior. Segundo o ministério, 60% da mortalidade materna ocorre entre mulheres negras, contra 34% da mortalidade entre mães brancas. Entre as atendidas pelo SUS, 56% das gestantes negras e 55% das pardas afirmaram que realizaram menos consultas pré-natal do que as brancas. A orientação sobre amamentação só chegou a 62% das negras atendidas pelo SUS, enquanto que 78% das brancas tiveram acesso a esse mesmo serviço. (O GLOBO,2014)

No entanto, o racismo institucional não está restrito ao sistema de saúde. E por esse motivo a Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>37</sup> orienta que o combate ao racismo institucional seja ampliado para outras instituições públicas, como uma medida de proteção social e de rompimento com a limitação de acesso a direitos e serviços. Essa orientação, encontra eco junto às instituições ligadas ao movimento negro brasileiro. E da mesma forma, essa orientação durante os anos de 2012 até 2015 estava em consonância com o planejamento governamental federal previsto na Lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Plano Plurianual da União (2012-2015) e definiu como diretrizes no seu Artigo 4º "a garantia dos direitos humanos com redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais e de gênero" (BRASIL, 2012). No Plano Plurianual da União (2016-2019), estabelecido pela Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016, permanece como diretrizes no Artigo 4º o combate às desigualdades étnico-raciais.

Segundo Santos (2015), "A força da ideia do racismo institucional está em denunciar a discriminação racial dissimulada e em levar à consciência de que não é possível esperar que, espontaneamente e de maneira voluntária, ocorram mudanças nas condições sociais da população negra; é preciso investimento das instituições" (SANTOS, 2015, p.26). Por esse motivo, combater o racismo institucional é provocar nas instituições a indagação a respeito da

---

<sup>36</sup> Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/mulheres-negras-sao-60-das-maes-mortas-durante-partos-no-sus-diz-ministerio-14655707>

<sup>37</sup> O Guia de enfrentamento do Racismo Institucional, realizado em parceria com a ONU/Brasil, o governo federal e organizações feministas e antirracistas brasileiras, é uma orientação para a ampliação do combate ao racismo no País. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>

sua capacidade de efetivar a sua função social, beneficiando com o seu atendimento, em iguais condições de qualidade e respeito à dignidade humana, todos os seus usuários, sem distinção. Superar o racismo e o racismo institucional é um desafio atual para toda a instituição que se quer democrática e justa. Com referência ao processo de indagação das instituições sobre o seu papel diante da manifestação do racismo, as entrevistas a seguir demonstram algumas situações e posições. Primeiramente é indicada a não existência de uma estrutura e uma proposta institucional da UFRGS para o combate ao racismo:

Não se tem dentro da universidade uma ouvidoria, um setor que sirva como mecanismo de absorção dessas denúncias de casos de racismo na universidade. (...), embora saiba de uma série de casos de racismo dentro da universidade, mas que não existem mecanismo de absorção dessas denúncias dentro da universidade. A universidade como um ente absolutamente corporativista, (...), não criou mecanismos de encaminhamento dessas denúncias, essas denúncias de racismo na universidade como nós tivemos várias e eu sei de vários casos dessas denúncias, elas têm sido, têm sido levadas efetivamente a ao Ministério Público Federal, porque dentro da universidade não existe esse mecanismo institucionalizado que absorva essas denúncias e de encaminhamento. (Entrevista 06)

E igualmente, as entrevistas demonstram que ações previstas na legislação de promoção da igualdade racial a mais de uma década ainda não foram efetivadas na IES. E que o ambiente acadêmico não tem se revelado com condições adequadas para a permanência dos estudantes cotistas:

(...) a universidade não cumpre, não cumpre o que deveria, para cumprir o que deveria na verdade teria que haver disciplina obrigatória de ensino das relações étnico-raciais, que não tem, deveria ter uma disciplina obrigatório de História da África, que não tem, deveria ter uma disciplina obrigatório de ensino de História Afro-Brasileira que não tem, de História Indígena que não tem, porque a lei diz isso é obrigatório, então a universidade não tem. (Entrevista 01)

(...)a UFRGS tem que abrir ainda a cabeça para a igualdade racial, eu acho que ela está muito devagar, eu não consigo ver, tudo bem tem esse lance das cotas, mas eles não dão assistência para os alunos cotistas, eu acho que tinha que ter um trabalho maior de acolhimento, um trabalho maior de igualdade racial, igualdade de gênero a todos, a UFRGS tem que amadurecer muito. Para mim (...) eu acho que não está bom ainda. Começou, mas só começou. Muito pouco ainda. (Entrevista 05)

Na UFRGS, eu acho que é semelhante também, é reconhecer, por exemplo, que não basta a ação afirmativa na legislação, se tu não modificas o teu, a tua forma de produção de conhecimento e de recepção de conhecimento também. Se tu continua com esses valores eurocêtricos, se teu currículo continua eminentemente branco, tu está com um aluno indígena, tu está com aluno negro em sala de aula e tu continua com a mesma epistemologia, com o mesmo currículo.(...) Fora da sala de aula também, as relações institucionais, as relações da universidade com o estudante negro e indígena tem que ser melhor educadas, digamos. Os técnicos, os professores eles têm que passar por formações (Entrevista 07)

Nesta dissertação, como é descrito no item "5.2 Lócus de luta por reconhecimento", a perspectiva teórica de Bourdieu (2010) é utilizada para descrever a universidade como um

campo no interior do qual se encontra o lócus de luta por reconhecimento NEAB. A universidade como campo é influenciada por relações de poder e lutas em defesa de interesses. Por esse motivo são apresentados alguns acontecimentos que envolvem a UFRGS durante o período de realização dessa pesquisa.

No mês de abril de 2016, reflexo de um cenário político nacional conturbado, vários acontecimentos racistas, preconceituosos e discriminatórios aconteceram no interior da UFRGS, diante dos quais o NEAB (ver Anexo XIV) da UFRGS solicitou à Reitoria providências no sentido de conter esses acontecimentos.

Em 17 de junho do ano de 2016, com a apuração dos votos da eleição para Reitoria da UFRGS, mandato 2016-2020, o anterior vice-reitor é eleito reitor. Em 31 de agosto de 2016, com a efetivação do *impeachment*, a Presidência da República é ocupada pelo vice-presidente. A continuidade das políticas afirmativas no novo e complexo cenário político nacional é uma incerteza em função do perfil ideológico demonstrado por muitos dos apoiadores do novo Presidente da República. Diante desse contexto, as observações de diálogos estabelecidos em atividades organizadas pelo NEAB, em reuniões dos coletivos de estudantes negros(as) e do movimento negro, demonstram a existência de uma perspectiva de ataque à proposta de políticas afirmativas adotada no País, colocando em risco alguns elementos desta política já consolidados. Isso porque nesses grupos existe a consciência de que o racismo ainda não foi superado no País e também na UFRGS. Com relação ao racismo, uma das entrevistas afirma que:

Mas eu acho que a principal coisa no Brasil e que se repete na UFRGS, que a gente é realmente um microcosmos da sociedade como um todo é a negação de que exista racismo. Acho que isso muita gente fala, a primeira coisa que a gente precisa realmente é aceitar que sim, existe racismo. O racismo está em tudo, está aí quando eu digo que tem uma colega professora negra (...). isso é o racismo é o racismo institucional. (Entrevista 03)

No dia 23 de setembro do ano de 2016, o Parecer 239/2016 (Processo nº 23078.015674/2016-86), que apresentava como assunto "Pró-Reitoria de Graduação encaminha proposta de alteração da Decisão nº 268/2012 do Conselho Universitário, que implementa o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS", foi apresentado ao Conselho Universitário (CONSUN) da UFRGS.

O parecer, entre outras coisas, apresentava uma proposta de alteração no processo de ingresso dos estudantes cotistas. Com essa alteração os cotistas não poderiam mais manter concomitante a inscrição na ampla concorrência e reserva de vagas. A concomitância garantia ao estudante a possibilidade de ingresso pela ampla concorrência, caso atingisse a nota necessária, o que liberava a vaga das cotas para outro inscrito. O parecer gera polêmica e

posições favoráveis e contrárias não apenas no CONSUN, mas também na diversidade de espaços da UFRGS e em alguns meios de comunicação do Rio Grande do Sul. Os coletivos de estudantes negros(as) como o Negração, Afronta Fabico, Dandara, entre outros; entidades do movimento negro e outras entidades solidárias realizaram uma mobilização de luta contra o parecer. Um pedido de vista no CONSUN, realizado por um representante do segmento dos funcionários, permitiu que houvesse tempo para marcar reuniões com estudantes, membros do movimento negro, entre outras representações, para definir estratégias de ação, entre elas, a ocupação da Reitoria.

O parecer foi considerado um ataque a um direito conquistado por uma coletividade. A observação desse processo de organização da luta contra o parecer revela um acúmulo de insatisfações com relação ao tratamento recebido pelos estudantes no ambiente universitário, um sentimento de desrespeito. Um dos exemplos desse sentimento de desrespeito, entre tantos relatos de acontecimentos no período anterior à apresentação do Parecer 239/2016, é o espancamento de um estudante indígena por outros estudantes da universidade, no ano de 2016. O caso deste estudante é mencionado constantemente nas entrevistas realizadas com os membros fundadores do NEAB.

No dia 22 de setembro, a Reitoria é ocupada por representantes de estudantes, membros do movimento negro, coletivos de estudantes negros(as) e outras entidades, coletivos e organizações sociais solidárias e que atuam no ambiente universitário, e com isso surge o movimento "Balanta - Nenhum Cotista a Menos", que passa a ser a denominação adotada para o grupo que ocupa a Reitoria da UFRGS. A ocupação ganha visibilidade nos meios de comunicação no Estado do Rio Grande do Sul e em outros veículos de comunicação de abrangência nacional. O processo de negociações consegue alterar alguns pontos do parecer e a entrada concomitante dos estudantes é mantida. Esse é um caso bastante ilustrativo da luta por reconhecimento no interior da UFRGS. Na Figura 8, na sequência estão alguns registros das manifestações que aconteceram na UFRGS no ano de 2016, envolvendo questões étnico-raciais.

FIGURA 8 - MANIFESTAÇÕES RELACIONADAS COM A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA UFRGS NO ANO DE 2016



FONTE: 1-Mídia eletrônica SUL21 disponível em: <https://www.sul21.com.br/jornal/manifestantes-cobram-providencias-da-ufrgs-apos-agressao-a-estudante-indigena/>. 2-Jornal Zero Hora disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2016/09/apos-proteto-de-estudantes-sessao-que-votaria-mudancas-no-ingresso-por-cotas-na-ufrgs-e-cancelada-7552728.html>. 3-Fernanda Evelyn estudante da UFRGS (2016).

O ano de 2015 é o ano em que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2026 da UFRGS estava em processo de elaboração. Palestras, conferências, seminários e fóruns foram realizados com o objetivo de subsidiar a estruturação do PDI. Dos eventos divulgados no *site* da UFRGS, na página denominada "PDI 2016-2026: Construa o Futuro da UFRGS"<sup>38</sup>, que tinha como objetivo divulgar as atividades relacionadas à elaboração do PDI, apenas uma das atividades teve relação com a temática diversidade, que foi o painel "Mulheres no futuro da UFRGS"<sup>39</sup>, realizado no dia 28 de outubro de 2015, no Salão de Atos da UFRGS.

O PDI da IES expressa a sua filosofia de trabalho, sua identidade, sua proposta de organização institucional e pedagógica. O PDI é um planejamento que orienta as ações da IES, permite um olhar para o presente da instituição e o projetar de uma intencionalidade de futuro. Por esse motivo, no processo de elaboração do PDI, os resultados provenientes da avaliação institucional (interna e externa) e os debates promovidos com o objetivo de fomentar reflexões a respeito dos desafios e avanços da instituição são de extrema importância, pois permitem que o PDI dialogue com a realidade da instituição, suas demandas, êxitos e possibilidades de superação de obstáculos apresentados no contexto institucional.

O Decreto nº 5.773/2006 mencionado no item anterior "3.1" dessa dissertação e que "Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de

<sup>38</sup> Disponível no endereço <http://www.ufrgs.br/elaboracaopdi2016/conferencias/foruns/comgrads>.

<sup>39</sup> Divulgação disponível em: <http://www.ufrgs.br/elaboracaopdi2016/conferencias/seminarios-pdi/painel-mulheres-na-ufrgs>

educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino", define no seu Artigo 16 dez elementos mínimos a serem considerados na elaboração do PDI, o que significa que a IES poderá ampliar esses elementos de acordo com as suas necessidades institucionais, identificadas no seu processo de avaliação institucional, e intenções de ações futuras, identificadas como metas da instituição.

Questões como as observações realizadas na UFRGS a partir do segundo semestre de 2015; os relatos apresentados nas entrevistas; a não existência de disciplinas obrigatórias na licenciatura referentes ao conteúdo proposto pela Lei nº 10.639/03 e outros referenciais legais relacionadas a essa lei; os registros das manifestações envolvendo questões étnico-raciais que aconteceram na UFRGS no ano de 2016; as manifestações de racismo, como as pichações em frente à Faculdade de Direito da UFRGS em 2007, que foi apresentada como nota de rodapé no item "5.2" desta dissertação; entre outros exemplos, demonstram a necessidade de uma proposta pedagógica e institucional que possibilite a reflexão e a busca de mecanismos para a superação do racismo interpessoal e institucional. Bem como um acompanhamento constante dos resultados obtidos por essa proposta de combate ao racismo, visto que o fato de uma IES adotar políticas de ações afirmativas não significa que o racismo automaticamente foi superado na instituição.

No processo de preparação do PDI da UFRGS não foi apresentado no *site* da instituição nenhuma atividade de conferência, seminário ou palestra, organizada pela comissão responsável pelo processo de elaboração do PDI, com foco específico nas políticas afirmativas, nas cotas, na temática indígena, africana, afrodescendente, ou que tivesse como objetivo refletir sobre a situação e a vivência desses grupos no interior da UFRGS e o racismo. Em uma pesquisa no atual PDI (2016-2026)<sup>40</sup>, algumas palavras-chaves colocadas em destaque, conforme tabela a seguir, demonstram o espaço ocupado pela questão do racismo nesse documento.

TABELA 4 - PALAVRAS-CHAVE E NÚMERO DE VEZES QUE CONSTAM NO PDI (2016-2026) DA UFRGS

Palavras-chave e número de vezes que constam no PDI	
Ações Afirmativas	pág. 03, 05, 10, 21, 34, 35, 41, 51, 71, 74,
Cotas	pág. 74,
Cotas Raciais	0
Inclusão Social	pág. 24, 30, 35, 37, 41, 54, 73,
Negro(a)(os)(as)	pág. 11, (negros)
Preto(a)(os)(as)	pág. 10, 34, (pretos)
Preconceito	pág. 41,

<sup>40</sup> Disponível em: [http://www.ufrgs.br/elaboracaopdi2016/PDI\\_2016a2026\\_UFRGS.pdf](http://www.ufrgs.br/elaboracaopdi2016/PDI_2016a2026_UFRGS.pdf)

Racismo	0
DEDS	0
NEAB	0
Coordenadora de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas	pág. 03, 51
Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas	pág. 34,

FONTE: A autora (2017) .

No PDI (2016-2026) da UFRGS o termo racismo não é mencionado e há uma única menção ao termo preconceito. No "Anais Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata"<sup>41</sup>, que foi elaborado em uma parceria entre o Ministério da Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Hélio Santos (2001, p.83) destaca a diferença entre os termos racismo e preconceito. Essa mesma distinção entre os termos é realizada pelas autoras Jaccoud e Beghin (2002), que utilizando como referência Hélio Santos, afirmam:

Em que pese seu caráter comum de crença, o racismo e o preconceito também são entendidos por Santos como fenômenos diferentes. O racismo parte do pressuposto da "superioridade de um grupo racial sobre outro" assim como da "crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios".<sup>16</sup> O preconceito racial, por outro lado, limita-se à construção de uma idéia negativa sobre alguém produzida a partir de uma comparação realizada com o padrão que é próprio àquele que julga. (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p.38)

No manual "Racismo Institucional: uma abordagem conceitual", produzido com o apoio do Fundo para a Igualdade de Gênero da ONU Mulheres, e disponível para acesso no *site* da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o racismo é definido como:

(...)uma ideologia que se realiza nas relações entre pessoas e grupos, no desenho e desenvolvimento das políticas públicas, nas estruturas de governo e nas formas de organização dos Estados. Ou seja, trata-se de um fenômeno de abrangência ampla e complexa que penetra e participa da cultura, da política e da ética. Para isso requisita uma série de instrumentos capazes de mover os processos em favor de seus interesses e necessidades de continuidade, mantendo e perpetuando privilégios e hegemonias. (Brasil, 2013, p. 11).

Enquanto o mesmo manual descreve o racismo institucional como um elemento estratégico do racismo que "garante a apropriação dos resultados positivos da produção de

<sup>41</sup> O Anais apresenta as reflexões e debates preparatórios para a Conferência Mundial de Durban que foi realizada em 2001, na África do Sul e está disponível no endereço [http://funag.gov.br/loja/download/100000-Seminarios\\_Regionais\\_Preparatorios\\_para\\_Conferencia\\_Mundial\\_Contra\\_o\\_Racismo\\_Discriminacao\\_Racial.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/100000-Seminarios_Regionais_Preparatorios_para_Conferencia_Mundial_Contra_o_Racismo_Discriminacao_Racial.pdf). A conferência de Durban foi mencionada no Capítulo 3 desta dissertação.

riquezas pelos segmentos raciais privilegiados na sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda a manter a fragmentação da distribuição destes resultados no seu interior"(Brasil, 2013, p.11).

É relevante salientar que no item "3.1" desta dissertação, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é apresentado como um dos elementos importantes no processo de luta pela igualdade racial no interior das IES. Visto que o PDI, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deveriam apresentar articulação e harmonia em suas propostas. E o PDI é igualmente importante em função de que um processo de avaliação interna da instituição que considere vários elementos, entre eles a implementação da Lei nº 10.639/03 e as políticas de ação afirmativa, bem como, o combate ao racismo, são subsídios para a superação dos obstáculos observados no processo de promoção da igualdade racial

O exposto na "TABELA 4" demonstra que o combate ao racismo interpessoal ou institucional não é apresentado como um elemento prioritário na ação institucional da UFRGS nos próximos 10 anos. No entanto, fatos e relatos presentes nesta dissertação, demonstram a necessidade de um maior vigor nas ações e reflexões a respeito do racismo interpessoal e institucional no interior da instituição. Ações e reflexões, cuja própria visibilidade é importante, para evitar que uma inércia da instituição diante de denúncias caracterize o que destaca Santos (2015) ao fazer referência à prática do racismo, e que enfatiza que "Não se trata de uma mera ofensa, mas de levar a vítima para um campo onde não existe ética, nem o reconhecimento do outro como ser humano" (SANTOS, 2015, p.165).

Uma outra questão pertinente para essa reflexão a respeito do racismo institucional apresentada em uma das entrevistas é o papel limitador das linhas de pesquisa no desenvolvimento de investigação acadêmica das temáticas previstas na Lei nº 10.639/03. E que pode ser observado no relato a seguir:

(...)eu acho que em outras universidades, eu tenho algum tipo de informação, eu vejo que a coisa está mais fácil, mas aqui na UFRGS eu vejo assim, muito pouca linha de pesquisa que permite entrar de corpo e alma na questão, tem que fazer volta sabe, para achar o caminho, onde tu vais poder entrar, para poder fazer o trabalho. Então, na medida que eu não tenho linha de pesquisa, eu tenho um fator de complicação. Eu tenho pessoas que conheço aqui, que realmente assim, fico pensando, essas pessoas são uns heróis, são umas heroínas, que conseguem ainda com toda essa dificuldade encontrar um viés que permite desenvolver aquilo que ela quer, porque às vezes até são sugeridas as pessoas a mudar, não quem sabe tu não fazes isso e vai fazer aquilo. Então é formação e aí é uma questão estrutural. (Entrevista 08)

Para refletir sobre pesquisa é importante inicialmente lembrar a afirmação realizada no item "4.3", onde é mencionado que a "inclusão de um conteúdo curricular a nível nacional, como recomenda a Lei nº 10.639/03, exige o desenvolvimento de conhecimento epistemológico com foco no ensino, metodologia, didática, etc., bem como, no conteúdo

previsto". E na sequência recordar que, segundo Santos (2015), "A força da ideia do racismo institucional está em denunciar a discriminação racial dissimulada"(SANTOS, 2015, p.26). E diante disso, considerar que a pesquisa universitária em geral contribui para o aperfeiçoamento e a inovação nas diversas áreas do conhecimento e no tocante a educação, na perspectiva da efetivação da Lei nº 10.639/03, da promoção da igualdade racial e do combate ao racismo, é elemento estratégico. Isto porque a pesquisa pode produzir conhecimento teórico e práticas com capacidade de legitimar as perspectivas anteriormente mencionadas, e da mesma forma, ela representa a possibilidade do rompimento com a simbologia pejorativa que alimenta o racismo contra o povo negro e mediante a dessimbolização contribui para a ressimbolização das relações raciais por meio da produção científica.

É importante ressaltar que o papel de agente de promoção da igualdade racial, que passa a ser incumbência das IES, a partir do início dos anos 2000, coloca estas instituições diante do que Batista (2015) descreveu como "escolha fundamental: ou reforça-se o ciclo do patrimonialismo político e do preconceito social que se arrastam desde o início de uma sociedade ainda sob o signo da escravidão ou procura-se rompê-lo" (BATISTA, 2015, p.96).

## **Conclusão**

O processo investigativo que deu origem a esta dissertação propôs como objeto de estudo um olhar para a configuração da luta por reconhecimento do povo negro na implementação de políticas públicas de igualdade racial, por meio do NEAB da UFRGS ou correlato. Com esta proposta, o objetivo perseguido foi analisar a atuação, avanços, desafios, bem como, identificar atores, lutas e disputas por reconhecimento presentes no NEAB ou correlato e na sua relação com a UFRGS, no processo de efetivação de suas atribuições. Buscou-se para isso, diferentes fontes de informações com o propósito de que elas pudessem subsidiar o processo de concretização dos objetivos específicos definidos para o estudo de caso.

O estudo de caso realizado apresenta como uma especificidade o fato de que as informações provenientes das entrevistas constituem um olhar para o objeto que exhibe como filtro a vivência e as experiências dos entrevistados. Isso porque o foco do estudo não são os entrevistados, mas a percepção que estes têm de um lócus no qual atuam e do contexto no qual ele estão inseridos. E à percepção dos entrevistados, somam-se como impulso para a reflexão outras evidências que têm origem na observação e na informação documental. A análise das informações e as ponderações sobre o objeto de estudo permitiram algumas constatações que confluem para os objetivos específicos definidos na pesquisa.

A primeira constatação refere-se à identificação da estrutura institucional e do lugar político e educacional ocupado pelo NEAB. A pesquisa evidencia que, no organograma institucional da UFRGS, o NEAB situa-se em uma posição periférica, que é um fator que influencia o processo de efetivação de suas atribuições. Com referência ao espaço educacional ocupado pelo NEAB na UFRGS, ele situa-se caracteristicamente na área da extensão universitária. Mas há também outras atividades desenvolvidas pelo NEAB para além das atividades de extensão, como por exemplo, a partir do segundo semestre de 2016, o NEAB tem apresentado reflexões e executado algumas atividades direcionadas para a área do ensino na graduação e da pesquisa, que permitiram a estruturação da disciplina "Encontro de saberes", ofertada pelo Instituto de Artes da UFRGS; a organização do primeiro encontro de NEABs do Estado do Rio Grande do Sul; a organização do "Programa de Iniciação Científica em Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos", com edital para bolsistas; e a efetivação o *site* do NEAB, como um espaço de divulgação de atividades e pesquisas realizadas pelo núcleo.

A segunda constatação corresponde às relações do NEAB intra e extra instituição UFRGS, no processo de efetivação das atribuições previstas em legislação. O estudo permitiu observar que o NEAB possui uma diversidade de vínculos de parceria em atividades que realiza. No entanto, não existe nenhuma proposta para perpetuar esses vínculos, algo organizado de uma forma sistemática e com reuniões constantes como, por exemplo, um fórum, um coletivo, ou algo semelhante no interior da UFRGS, gerido pelo NEAB, com a perspectiva de ampliar força política na efetivação de suas atribuições. Igualmente, não foi demonstrado nas entrevistas a existência de um diálogo permanente institucional do NEAB com Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial ou Conselhos de Educação.

A terceira constatação concerne à relação entre o previsto na legislação e a atuação do NEAB. A pesquisa revelou que as atividades desenvolvidas pelo NEAB atualmente não abrangem a totalidade do previsto no Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004, na Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, e no "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana", de 2009. Fatores múltiplos, mencionados no decurso desta dissertação, nas entrevistas, documentos, ou registros das observações, contribuem para a existência de obstáculos no processo de efetivação dessas atribuições, e envolvem questões, desde logísticas e estruturais até ideológicas que permeiam a educação enquanto um espaço social de disputa de interesses diversos.

E a quarta constatação relaciona-se ao como a luta por reconhecimento do povo negro é estabelecida nesse lócus de luta por reconhecimento que é o NEAB e no espaço social de disputas que é a UFRGS. Isso foi realizado por meio de três categorias de análise: a luta por reconhecimento, o racismo institucional e o lócus de luta por reconhecimento. As categorias de análise permitiram o emergir de contradições, desafios e obstáculos no processo de efetivação das políticas de promoção da igualdade racial. E igualmente deram visibilidade à necessidade do combate ao racismo institucional.

A dissertação não tem pretensões de generalizações, porque existe a consciência de que ela é fruto de um contexto histórico, político e ideológico. O intuito é desvelar um fenômeno e as possibilidades de análise que o abrangem. No entanto, existe a expectativa de que a ampliação de pesquisas voltadas para a efetividade das políticas de promoção da igualdade racial, adotadas no País, proporcione subsídios para reflexões e aprimoramento das estratégias e desdobramentos dessas políticas educacionais. Por fim, registro a esperança de que o somatório de subjetividades unidas em uma proposta de sociedade mais justa e solidária possa capacitar transformações da nossa realidade social.

## Referências

ASSUMPCÃO, Carlos. **Protesto**. In: CUTI (Luiz Silva). **Castro, Ouves a poesia negra?**. Revista **Scripta**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 190-197, 1998. ISSN 2358-3428. Minas Gerais: PUC, 1998. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10198>>. Acesso em: 19/06/ 2017.

ASSUNÇÃO, Paulo de. **Negócios Jesuíticos: O cotidiano da Administração dos Bens Divinos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ATTALI, Jacques. **Os judeus, o dinheiro e o mundo**. São Paulo: Futura, 2003.

BATISTA, Neusa C. **Políticas públicas de ações afirmativas para a educação superior: o Conselho Universitário como arena de disputas**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, nº 86, p. 95-128, jan./mar. 2015.

BENTO, Maria Aparecida. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray; Bento, Maria Aparecida Silva (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERBEL, Márcia. **Escravidão e política: Brasil e Cuba**. São Paulo: Hucitec-Fapesp, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **O senso prático**. Tradução Maria Ferreira. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BRASIL. Município da Côrte. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Município da Côrte. Rio de Janeiro: Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 20/12/2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1). *Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH*. Brasília: Presidência da república, 1996. Acesso em 21/08/2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm)

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 30 jan. p.1, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_.**Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: Presidência da República, 2003.

\_\_\_\_\_.**Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004.

\_\_\_\_\_.**Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008.

\_\_\_\_\_.**Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Presidência da República, 2010.

BRASIL.**Lei nº 12.528/2011, de 18 de novembro de 2011.** Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Brasília:Casa Civil da Presidência da República 2011.

\_\_\_\_\_.**Lei Federal nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. Brasília: Presidência da República, 2012.

\_\_\_\_\_.**Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012.

\_\_\_\_\_.**Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 26 jun. Edição Extra, p. 1, 2014.

\_\_\_\_\_.**Lei Federal nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016.** Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Racismo Institucional: Uma Abordagem Conceitual.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)/ Geledés Instituto da Mulher Negra, 2013. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-acoes-afirmativas/racismo-institucional/view>. Acesso em: 26/08/2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Conselho Nacional de Educação, Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_.**Parecer CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_.**Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10206-15-plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-dasrelac&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10206-15-plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-dasrelac&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 14/01/2016.

BRASIL. **Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006.** Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/2006/avaliacao\\_institucional/Portaria\\_n300\\_3\\_0\\_01\\_06.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/2006/avaliacao_institucional/Portaria_n300_3_0_01_06.pdf). Acesso 02/01/2016.

\_\_\_\_\_. **INEP. Instrumento de Avaliação Institucional Externa: Subsídio os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial).** Brasília: MEC, Inep/Daes, 2014. Disponível em: [http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CBOQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdownload.inep.gov.br%2Feducacao\\_superior%2Favaliacao\\_institucional%2Finstrumentos%2F2014%2Finstrumento\\_institucional.pdf&ei=YIW4VMqSKOHdsATH-YLgBQ&usg=AFQjCNHbT2a-L3KARMJ1cn8rwvEfrfJVA&bvm=bv.83829542,d.cWc](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CBOQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdownload.inep.gov.br%2Feducacao_superior%2Favaliacao_institucional%2Finstrumentos%2F2014%2Finstrumento_institucional.pdf&ei=YIW4VMqSKOHdsATH-YLgBQ&usg=AFQjCNHbT2a-L3KARMJ1cn8rwvEfrfJVA&bvm=bv.83829542,d.cWc). Acesso em: 07/01/2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Resolução nº 14, de 28 de abril de 2008.** Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO). Conselho Deliberativo/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=0000014&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2008&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=0000014&seq_ato=000&vlr_ano=2008&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC). Acesso 21/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de

formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

CARDOSO, Lourenço. **Retrato do branco racista e anti-racista**. Revista Reflexão e Ação-Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação UNISC. Rio Grande do Sul, Brasil: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055>. Acesso: 05/06/2016.

\_\_\_\_\_. **O branco-objeto: o Movimento Negro situando a branquitude**. Revista Instrumento Estudo Pesquisa e Educação UFJF, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011. Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://www.observatoriodonegro.org.br/pdf/o-branco-objeto-o-movimento-negro-situando-a-branquitude-por-lourenco-cardoso.pdf>. Acesso: 05/06/2016.

CASTRO, Therezinha. **José de Bonifácio e a Unidade Nacional**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1984.

CAVALLEIRO, Eliane. **Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista**. Ministério da Educação - MEC / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. Tese (doutorado). Rio de Janeiro: UNICAMP, 1989.

CARMICHAEL, Stockely; HAMILTON, Charles V. **Black power: the politics of liberation in America**. New York: Vintage Books, 1967.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. Apud ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. ISSN 1413-7704. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 09/04/2017.

\_\_\_\_\_. **Entre Dandaras e Luizas Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil**. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. (Org.). **Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

FÁVERO, M. de L. de A. **UNE em tempos de autoritarismo**. R.J: Editora UFRJ, 1997.

FERREIRA NETO, Pedro Junqueira. **O Brasil e a Revolta Escrava da Bela Cruz (1833)**. Santa Catarina: Clube de Autores, 2015.

FLAUZINA, Ana luiza Pinheiro. **Corpo Negro caído no chão: O Sistema Penal e o projeto genocida do Estado Brasileiro**. Dissertação. Brasília: Direito UnB, 2006. Disponível: [https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Repositorio/31/Documentos/2006\\_AnaLuizaPinheiroFlauzina.pdf](https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Repositorio/31/Documentos/2006_AnaLuizaPinheiroFlauzina.pdf). Acesso: 16/05/2017.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAAE. Goiânia: ANPAE, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpaae/article/viewFile/19971/%2011602>. Acesso em: 15/01/2016.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Indissociabilidade entre Ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. – v. 33, n. 3 (set./dez. 2015), p.1229-1256. Florianópolis: Editora da UFSC - NUP/CED, 2015.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GRIN, Monica. **Ambiguidades do multiculturalismo no Brasil: Diálogos entre negros e judeus**. Revista WebMosaica v.1 n.1 (jan-jun) ISSN 2175-6163. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/9769>. Acesso em: 22/12/2015.

GRIJO, Luiz Alberto. **Quando o privado tem interesse público: a fundação e a trajetória institucional da Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre (1900-1937)**. História [online]. 2009, vol.28, n.2, p.303-338. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v28n2/11.pdf>. Acesso em: 08/04/2017.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed.34, 2003.

JACCOUD, Luciana. **O combate ao racismo e a desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial**. In: THEODORO, Rafael (Org.) et al. **As políticas públicas e desigualdade racial no Brasil: 120anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

JACCOUD, Luciana; Nathalie, BEGHIN. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

KATZ, Irwin; HASS, R. Glen. **Racial ambivalence and American value conflict: correlational and priming studies of dual cognitive structures**. Journal of Personality and Social Psychology, Washington, DC: American Psychological Association, 1998.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo**. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, Dec. 2004 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2004000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300002). Acesso em: 04/06/2016

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo:Selo Negro, 2004

LÓPEZ, Laura Cecilia. **Reflexões sobre o conceito de racismo institucional**. In: JARDIM, Denise Fagundes; LÓPEZ, Laura Cecilia (orgs). **Política da diversidade: (In)visibilidade, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. **A escravidão no Brasil: Ensaio Histórico-Jurídico-Social**. Parte 3ª: Africanos, Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1867. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/174437>

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. **Entre a mão e os anéis: a lei dos sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil**. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MONSMA, Karl Martin. **A reprodução do racismo: fazendeiros, negros e imigrantes no oeste paulista, 1880-1914**. São Carlos: EduFSCar, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

\_\_\_\_\_. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **O quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NEAB/UFRGS. **Edital de Iniciação Científica em Estudos Afro-Brasileiros Indígenas e Africanos-NEAB-UFRGS**, Porto Alegre/RS: UFRGS, 2017. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/neab/wp-content/uploads/2017/04/Edital-de-Iniciação-Científica\\_NEAB-UFRGS.pdf](https://www.ufrgs.br/neab/wp-content/uploads/2017/04/Edital-de-Iniciação-Científica_NEAB-UFRGS.pdf) . Acesso em: 06/06/2017.

NOBRE, Marcos. **Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica**. In: HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed.34, 2003.

O GLOBO. **Mulheres Negras são 60% das mães mortas durante partos no SUS, diz Ministério**. Brasil: Agência Globo, 2014. Disponível em <http://oglobo.globo.com/sociedade/mulheres-negras-sao-60-das-maes-mortas-durante-partos-no-sus-diz-ministerio-14655707>. Acesso em: 05/06/2016.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015** - PEE/PR. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Paraná: Secretaria de Estado da educação, 2015.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **Relações raciais e a constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil**. RJ: Pallas:FAPERJ, 2013.

POLIAKOV, Léon. **O Mito Ariano: Ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos**. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

RATTS, Alex. **Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no Movimento Negro de base acadêmica**. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. (Org.). **Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil 1: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

ROEDIGER, David R. **Sobre auto biografia e teoria: uma introdução**. In: WARE, Wron. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SANTANA, Moisés; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco (Orgs). **O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: A experiência dos NEABs**. Itaja, SC: Casa Aberta, 2014.

SANTOS, Hélio. **Discriminação racial no Brasil**. In: SABOIA, Gilberto Verge (Org.). **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

SILVA, Alberto da Costa e. **A manilha e o libambo. A escravidão na África de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Ed. UFRJ, 2003.

SILVA, Silvio José Albuquerque e. **As Nações Unidas e a luta internacional contra o racismo**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

SOBOTTKA, Emil A. **Reconhecimento: novas abordagens em teoria crítica**. São Paulo: Annablume, 2015.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TABORDA, Radagasio. **Crestomatia cívica : uma só pátria, uma só bandeira!** Porto Alegre : Livraria do Globo , 1938 .

TAUNAY, Carlos Augusto. **Manual do Agricultor Brasileiro**. organização Rafael de Bivar Marquese. São Paulo: companhia das Letras, 2001.

TEIXEIRA, Anísio A. **Uma perspectiva da educação superior no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.50, nº 111, jun./ set. p. 21-82. Rio de Janeiro: INEP, 1968.

TEIXEIRA, Heloísa Maria. **A criança no processo de transição do sistema de trabalho-Brasil, segunda metade do século XIX**. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA: Caminhos da Historiografia Brasileira Contemporânea, 1., 2006, Ouro Preto. Anais. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2006. Disponível em: [http://www.seminariodehistoria.ufop.br/seminariodehistoria2006/download/I-seminario-historia-ichs-ufop\(2006\)-n69.pdf](http://www.seminariodehistoria.ufop.br/seminariodehistoria2006/download/I-seminario-historia-ichs-ufop(2006)-n69.pdf) . Acesso em 29/12/2015.

TRINDADE, Helgio. **A Legalidade e o Movimento estudantil Brasileiro**. Anos 90 (UFRGS. Impreso), v. 18, p. 129-164, Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/24413/18244>. Acesso em 08/04/2017.

UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). **Histórico**. Porto Alegre/RS: UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>. Acesso em: 06/04/2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto e Regimento**. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/estatuto-e-rgu-2015> .Acesso em: 21/06/2017.

WARE, Wron. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

## Anexos

## Anexo I



**Projeto de pesquisa:** A Instituição de Educação Superior como agente de política de promoção da igualdade racial: estudo do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**Orientadora:** Profª. Drª. Célia Elizabete Caregnato

**Mestranda:** Marta Mariano Alves

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de obter seu consentimento para participar da pesquisa nas condições abaixo descritas.

1. **NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa que tem como finalidade um estudo para a elaboração de dissertação de mestrado sobre como configura-se o processo de implementação da política pública educacional de promoção da igualdade racial de atendimento à população negra (brasileira) no NEAB/UFRGS. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa membros da equipe NEAB/UFRGS (representantes de entidades do movimento negro, docentes e funcionários).

3. **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** A participação pode ocorrer de três formas: responder a um questionário, participar de um grupo focal, conceder uma entrevista, todas de acordo com a sua disponibilidade. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo.

4. **AS QUESTÕES QUE SERÃO FORMULADAS:** As questões serão simples e de muita importância para a pesquisa. Elas dizem respeito a sua experiência com a temática e/ou a universidade. Serão respondidas de acordo com seu ponto de vista na relação temas que lhe forem apresentados.

5. **RISCOS E DESCONFORTO:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa conforme a Resolução nº 466 de 12/12/2012 e Resolução nº 510 de 07/04/2016 ambas do Conselho Nacional de Saúde. Estaremos atentos, durante todo o processo para que os procedimentos utilizados não ofereçam riscos à sua dignidade.

6. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Interessamo-nos pelos dados individuais e coletivos, mas trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado.

7. **BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto e imediato. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas no âmbito da educação escolar e da educação superior.

8. **PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem.

Desde já, agradecemos a atenção e a participação. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone (51) 3308-3367 (DEC/FACED). Maiores informações Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308-3629.

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG: \_\_\_\_\_, confirmo que entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto concordo em participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

Eu, Marta Mariano Alves, portador do RG nº 4.512.342-1, mestranda responsável pela pesquisa de título "A Instituição de Educação Superior como agente de política de promoção da igualdade racial: estudo do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)", obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

FACED /UFRGS (2015-2017)  
ROTEIRO DE ENTREVISTA

----- Q U E S T I O N Á R I O -----			
nº	Pergunta	nº	Pergunta
0.	<b>Identificação (a):</b> Raça/cor segundo categorias de classificação do IBGE: ( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem. ( ) Outro; Idade: Nacionalidade: _____ Cidade/Estado: _____ Formação: _____	0.	<b>Identificação (b):</b> Tempo de Trabalho/Universidade: _ NEAB_ DEDES: _ Qual o motivo que o levou a participar do NEAB?
2.	<b>- Atuação do NEAB</b> Que atividades são desenvolvidas pelo NEAB, como são definidas e qual é o público alvo?	3.	Você pertenceu a órgão(s) interno ou departamento, que exercia(m) anteriormente ao NEAB funções que estão previstas no regimento ou na legislação como atribuição do NEAB? ( ) Sim ( ) Não Qual(is)? _____ Período(s) de atuação: _____
5.	Você estuda ou pesquisa a temática do Racismo Institucional? Teve alguma intervenção na UFRGS em consequência de algum caso de racismo? Qual foi a intervenção?	6.	O que você considera ser o maior desafio na luta contra o racismo e o reconhecimento de direitos constitucionais da população negra no Brasil e na UFRGS?
8.	Com relação a Lei nº 12.288/2010 - Estatuto da Igualdade Racial, como você percebe a sua efetivação no NEAB, nas atividades do NEAB e na UFRGS? Qual a sua avaliação da qualidade desta efetivação em relação as demandas que você entende serem da população negra?	9.	O NEAB tem acesso a informações a respeito da população negra que estuda na UFRGS? Tentou ter acesso a estas informações? E qual é o procedimento para o acesso a estas informações?
11.	O NEAB participa do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) ou do Pacto Estadual pelo Fim do Racismo Institucional/RS de 2014?	12.	No mês de setembro do ano de 2016 a apresentação ao CONSUN da UFRGS do Parecer 239/2016 motivou a ocupação da Retórica da UFRGS. Qual foi a posição do NEAB diante deste fato? E qual foi a sua posição e atuação?
		10.	Você atua em alguma instância, colegiado, coletivo ou espaços decisórios representando o NEAB?
		7.	Com relação a Lei 10.639/2003, como você percebe a sua efetivação no NEAB, nas atividades do NEAB e na UFRGS? Qual a sua avaliação da qualidade desta efetivação em relação as demandas que você entende serem da população negra?
		1.	<b>- Histórico do NEAB</b> O que é o NEAB, como e porque foi criado?
		4.	Você participa de alguma entidade, grupo ou coletivo de negros(as) da instituição (UFRGS) ou externa? ( ) Sim ( ) Não Qual(is)? _____ Período(s) de atuação: _____
		13.	<b>- Relações internas e externas: agentes protagonistas ou não e canais de participação</b> O NEAB no exercício de sua função promove espaços de comunicação; de participação; de avaliação; de definições coletivas de propostas, estratégias e ações; de parcerias de formação? E quem participa destes espaços de origem interna e externa a UFRGS?

## Anexo III

Curitiba, 20 de julho de 2015.

À  
 Secretária Ana Seres Trento Comin,  
 Secretaria de Estado da Educação do Paraná,  
 Av. Água Verde, 2140 - Vila Izabel,  
 Curitiba - PR.

**Pedido de Afastamento Remunerado**  
**Para Estudos *Stricto Sensu***  
**Para Servidores(as) Afrodescendentes**

Nós abaixo assinados, a título individual e/ou representando Entidades/Organizações da Sociedade Civil Organizada, na maioria negros e negras, do Movimento Negro do Estado do Paraná, todos identificados e atuantes na luta por uma Justiça que, em nosso país, com Verdadeira Justiça Social, se realize de modo pleno para toda a população Afrodescendente, inclusive buscando compensar os imensos prejuízos seculares infligidos a essa população, rompendo e encerrando definitivamente o processo histórico de relações entre “castas” da sociedade brasileira, naturalizado e acomodado em cada época, mesmo após a Abolição da Escravatura, a partir do paradigma das relações da Casa Grande & Senzala, viemos pelo presente documento:

- Solicitar a esta Secretaria de Educação do Estado do Paraná, com a máxima urgência, que autorize o Afastamento Remunerado de Servidores(as) Afrodescendentes que foram obrigados a protocolarem seus pedidos de afastamento remunerado para estudos *Stricto Sensu* fora do prazo de 10/03/2015 a 20/03/2015 do Edital 14/2015 - GS/SEED de 10/03/2015, baseado na Resolução Nº 556/2015 - GS/SEED de 09/03/2015, devido ao fato de terem participado no ano de 2015 de processos seletivos de Universidades Públicas que iniciaram antes da data de 09/03/2015 e que tiveram divulgação do resultado final após 20/03/2015, a exemplo da servidora Pedagoga Marta Mariano Alves que foi aprovada em processo seletivo da UFRGS que teve Edital para Seleção de Mestrado 2015 em 12/01/2015 e divulgação do resultado final em 03/06/2015; sendo que esta servidora Pedagoga Marta Mariano Alves esta no momento se vendo obrigada, com prejuízos inclusive na contagem do seu tempo de serviço, a solicitar licença sem vencimento, conforme Protocolo SEED Nº 13.690.573-2 de 16/07/2015, uma vez que o Pedido para Afastamento Remunerado foi negado, conforme Protocolo SEED Nº 13.653.450-5 de 17/06/2015, e o Pedido de Reconsideração de Despacho, conforme Protocolo Nº 13.669.026-4 de 30/06/2015, continua sem resposta.

Isso considerando:

- 1) **A efetivação da Lei nº 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial**, com destaque para o Art. 4º:
 

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

  - I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;
  - II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;
  - III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;
  - IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;
  - V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;
  - VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

M

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

**Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País;**

- 2) Conforme o "item 1) acima", a injusta e inaceitável justificativa de que "não importa se é Afrodescendente ou não, o tratamento é igual para todos e não haverá exceções, apresentada de modo verbal, em contato pessoal, pela servidora Rita de Cássia Moraes, assessora direta da Secretária de Estado da Educação do Paraná, e pelo servidor Luiz Carlos Farias, atual ouvidor da SEED que substitui o titular em férias e de licença, para o não atendimento do pedido de afastamento remunerado da servidora, Afrodescendente, Pedagoga Marta Mariano Alves;
- 3) A prerrogativa da Secretária de Estado da Educação do Paraná de, conforme Edital 14/2015 - GS/SEED de 10/03/2015 de: "8.4 Os casos omissos serão resolvidos pela Secretária de Estado da Educação do Paraná"; prerrogativa que certamente é para ser instrumento de Justiça e, conseqüentemente, para resolução positiva de casos a exemplo da Pedagoga Marta Mariano Alves, mulher negra, com o Curso de Mestrado a iniciar em 10/08/2015, onde a exceção não é privilégio e sim a realização de uma Verdadeira Justiça Social em nossa Nação;

Certos do vosso pronto atendimento, abaixo assinamos:

(NOME)	(R.G.)	(ASSINATURA)
Camila P. Maia	079.134.229-80 CPF	Camila P. Maia
Debora Fidelis	10.200.414-0	Debora Fidelis
Brinzom Ferreira	12612207-1	Brinzom Ferreira
Leante Leandro Martins	3.101.261-9 PR	Leante Leandro Martins
Vitor J. W. Bruni	274618-52	Vitor J. W. Bruni
Isadora da Costa Menezes	10.509507-7	Isadora da Costa Menezes
Andreza J. Silva	6.672.682-7	Andreza J. Silva
Hilton Costa	6.245.232-2	Hilton Costa
Eliane de Oliveira	4.362.959-0	Eliane de Oliveira
Karine Costa da Silva	12.931.627-6	Karine Costa da Silva
Andressa Nino	13.355.166-3	Andressa Nino
Cassius H. Cruz	9779915-9	Cassius H. Cruz
Isabela Cruz	10157854-2	Isabela Cruz
Sigis Miguel Jore	50100659-3	Sigis Miguel Jore
Roberto Jardim de Sá	12871010-60	Roberto Jardim de Sá

MD

Certos do vosso pronto atendimento, abaixo assinamos:

(NOME)	(R.G.)	(ASSINATURA)
Nivaldo S. Arruda	1155 542-0	
Sergio Luis do Nascimento	8291 14 43	
Wagner J. dos Santos	4493232-6	
Wagner J. dos Santos	8837196-0	
Ana Maria S. Cruz	1-287.271	
Antonio Amargo das Neves	8.352.834-9	
Antonio Jorge F. da Silva	5.552.592-7	
Pracido Buih Bandeira	9642801	
Adilson de S. Almeida	3.853.366-5	
Edilberto de Jesus Batista	10.063.025-7	
Jandicleide B. Lopes	7.644.980-5	
Emanuel Heem	51210263	
Fabiano D. Cordeiro	10881809-3	
Janaina F. da Silva	12975-0065	
Djassoni Jovao Trunfo Martins	85331140	

MP

Certos do vosso pronto atendimento, abaixo assinamos:

(NOME)	(R.G.)	(ASSINATURA)
Adegmar F. Silva	6801636-3	
Eliziane Regina Graciano	8134.868-5	
Non Heliza J. dos Santos	10472988-0	
Waltera Ferreira N. Tcheu	10969926	
ALMIRA MARIA MACIEL	6226.409-3	
Manoel Maciel Correia	7.218.706-7	
DEVALDO LAURINDO	5394605-3	
SAYL DANUAL DA SILVA	4.353.649-2	
JOSE ROBERTO D. BRITO	500929-1	
Fidelis Jose de Azevedo	8177330-8	
* Jose Antonio S. de lastra	300.535.998-3 (SSP/RS)	
Maucha G. Lopez	3104.2977	
JORGE LUIZ SANTANA	01046296-14 (SSP/RS)	
Marceline S. Souza	58453599	
Willi - Barbosa	12605974-1	

MP

## Anexo IV

ISO | O ENFRENTAMENTO DO RACISMO E PRECONCEITO NO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DOS NEABs

Tabela 4 - Núcleos região

QT	NÚCLEO	IES	COORDENAÇÃO
1	NEAB	UFPR	Paulo Vinicius Baptista da Silva
2	LEAFRO	UEL	Maria Nilza da Silva
3	NEAA	UEL	Maria Nilza da Silva
4	PIAA	UNIOESTE	* S/I
5	NEIAB	UEM	Marivânia Conceição de Araujo
6	NUREGS	UEPG	Aparecida de Jesus Ferreira
7	NEAB	UFMS	Carmen Deleacil Ribeiro Gavioli
8	ATABAQUE	FURG	Dário de Araújo Lima
9	NEAB	UFPEL	José Plínio Guimarães Fachel
10	NECOM	UFMS	Maria Catarina Chitolina Zanini
11	NEABI	UNISINOS	Adevanir Aparecida Pinheiro
12	NEAB	UDESC	Paulino de Jesus Francisco Cardoso
13	NEAB	UNIPLAC	Maria Odete da Costa
14	NUER	UFSC	Ilka Boaventura Leite
15	GRUPO DE PESQUISA NEGRO E EDUCAÇÃO	UNESC	Luci Osteto
16	NEABI	USJ	Evandro O. Brito
17	NEAB	UNIPAMPA	Marta Iris Camargo Messias da Silveira
18	NEAB	UFRGS	José Rivair de Macedo
19	NEAB	FURB	Carlos Alberto Silva da Silva
20	NEAB	UFFS	Renilda Vicenzi
21	NEABI	PUCRS	Leunice Martins de Oliveira e Edson Hüttner

Fonte: CONNEAB / ABPN / dez/2013.

\*S/I – Sem Informação

Anexo V



Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos

## **REGIMENTO**

### **Da Natureza e Finalidade**

Art. 1º - O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos – NEAB/UFRGS, Vinculado ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão, é de natureza acadêmica regendo-se pelo presente Regimento, e desenvolve atividades explicitamente voltadas aos estudos afro-brasileiros, indígenas e africanos.

Art. 2º - O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos – NEAB/UFRGS visa produzir, difundir e promover ações de ensino, extensão e pesquisa, por meio da articulação com diferentes instâncias da Universidade e instâncias externas que tenham interesse em questões relativas a história e cultura afro-brasileira, indígena e africana.

### **Dos Objetivos**

Art. 3º - São objetivos do NEAB/UFRGS:

- I. incentivar, desenvolver e consolidar, com competência acadêmica e compromisso social, ações de ensino, extensão e pesquisa, nas temáticas afro-brasileira, indígena e africana;
- II. promover a produção acadêmica de conhecimento original em temáticas e questões relativas às populações negra e indígena, garantindo sua circulação e apropriação pela sociedade;

- III. qualificar, por meio de atividades de formação continuada, professores, pesquisadores, equipes diretivas das escolas e gestores públicos e acadêmicos para serem propositivos e atuantes no processo de implementação dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Leis 10.639/03 e 11.645/08) e de pareceres ou manifestações dos Conselhos de Educação – nacional, estaduais, municipais – que contemplam populações postas à margem da sociedade;
- IV. desenvolver práticas pedagógicas de combate ao racismo e à discriminação no contexto social, notadamente no escolar e acadêmico;
- V. contribuir para o fortalecimento da identidade e da autoestima dos negros e indígenas nos diferentes espaços de inserção social e acadêmica;
- VI. criar fóruns de discussão entre a Universidade e a sociedade para viabilizar projetos de ensino e extensão que tenham como foco a questão étnico-racial;
- VII. organizar, catalogar e disponibilizar de forma contínua materiais produzidos por projetos de ensino, extensão e pesquisa, visando disseminar conhecimentos acerca das temáticas negra e indígena, por meio de publicações, mídias e participação em eventos;
- VIII. elaborar material didático-pedagógico para os espaços de educação básica e superior.
- IX. produzir material acadêmico como resultados de pesquisas e sistematizações de ações de extensão – livros, periódicos, produções audiovisuais e catálogos, entre outros – que tenham por tema questões ligadas aos negros, indígenas e africanos.
- X. colaborar para o fortalecimento de ações implementadas na Universidade e relacionadas às Políticas de Ações Afirmativas.

### **Estrutura Organizacional**

Art. 4º - No cumprimento da finalidade e dos objetivos expressos neste Regimento, compõem a estrutura organizacional do NEAB/UFRGS: Coordenação Geral, Comitê Assessor, Secretaria e Grupos de Trabalho.



### Da Coordenação Geral

Art. 5º - A Coordenação Geral é composta por 01 (um) Coordenador e 01 (um) Coordenador Adjunto, provindos do quadro de servidores efetivos, docentes ou técnicos-administrativos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Parágrafo único - O mandato, com início no mês de março, tem a duração de 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado por igual período.

Art. 6º - Compete à Coordenação Geral:

- I. cumprir e fazer cumprir as decisões normativas relativas ao Núcleo;
- II. acompanhar e avaliar as atividades do NEAB/UFRGS;
- III. representar o NEAB/UFRGS junto a instâncias superiores da Universidade, entidades públicas e organizações da sociedade civil;
- IV. administrar os recursos físicos, orçamentários e patrimoniais do NEAB/UFRGS.
- V. emitir pareceres, quando solicitado;
- VI. convocar reuniões ordinárias e extraordinárias;
- VII. presidir e coordenar as reuniões do NEAB/UFRGS;
- VIII. elaborar relatórios parciais semestrais e de gestão;
- IX. buscar parcerias com outros núcleos existentes na UFRGS, instituições e organizações da sociedade civil e
- X. desencadear e conduzir o processo eleitoral para mudança de Coordenação.

### Do Comitê Assessor

Art. 7º - O Comitê Assessor, num total de 13 (treze) integrantes admitidos por convite ou indicação, é formado por docentes, técnico-administrativos, discentes e representação do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, bem como por representantes dos movimentos sociais e da sociedade civil que compõem o NEAB/UFRGS.

Art. 8º - Compete ao Comitê Assessor:

- I. identificar, para fins de divulgação, projetos de ensino, extensão e pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que tratem das temáticas negra e indígena.
- II. analisar e monitorar a execução de projetos e programas vinculados ao NEAB/UFRGS;
- III. propor assessorias, consultorias, cursos e estágios que desenvolvam, aprimorem e divulguem conhecimentos relativos às populações negra e indígena e
- IV. estimular e avaliar parcerias com órgãos de fomento, empresas e outras fontes de financiamento.

### **Da Secretaria**

Art. 9º - Constituição de uma Secretaria, composta por pelo menos 2 (dois) integrantes da comunidade universitária, para fornecer apoio operacional ao trabalho da Coordenação Geral na gestão da comunicação, reprodução e trâmite de documentos.

### **Do Grupo de Trabalho**

Art. 10 - O NEAB/UFRGS tem tantos grupos de trabalho quantos são os programas e projetos em execução.

Art. 11 - O Grupo de Trabalho é constituído pelo(s) coordenador ou coordenadores de programa ou projeto de ensino, extensão e pesquisa, vinculado ao NEAB/UFRGS, e respectivos bolsistas e colaboradores.

Art. 12 - Compete ao Grupo de Trabalho:

- I. desenvolver, no tempo programado, as atividades planejadas;
- II. participar das reuniões ordinárias e extraordinárias programadas e realizadas pela Coordenação Geral, sendo representado pelo coordenador do projeto ou programa;
- III. respeitar as normas da UFRGS e o regimento do NEAB/UFRGS;
- IV. encaminhar demandas administrativas necessárias ao bom andamento do projeto ou programa sob a responsabilidade do GT;
- V. encaminhar à Coordenação Geral os relatórios parcial e final de acordo com o cronograma de atividades dos projetos ou programas em questão e
- VI. comunicar à Coordenação Geral qualquer alteração no plano de trabalho do projeto ou programa.

#### **Das Reuniões do NEAB/UFRGS**

Art. 13 - As reuniões ordinárias são realizadas mensalmente, de acordo com calendário previamente definido, organizado pela Coordenação Geral, tendo sido ouvidos o Comitê Assessor e os Coordenadores de projetos ou programas em desenvolvimento.

Parágrafo único - Reuniões extraordinárias são realizadas sempre que necessário, por convocação da Coordenação Geral, ouvido o Comitê Assessor, ou por solicitação de Grupo de Trabalho mediante explicitação do motivo.

#### **Dos Recursos Físicos e Orçamentários**

Art. 14 - Os recursos físicos e orçamentários do NEAB / UFRGS serão oriundos de Editais, Convênios e Universidade.

#### **Das Disposições Gerais e Transitórias**

Art. 15 - O NEAB/UFRGS incorpora as ações do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, desenvolvido pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – DEDS, da Pró-Reitoria de Extensão.

Art. 16 - Mudanças na Coordenação Geral, no período de vigência do mandato ou por finalização do período de vigência do mesmo, devem ser aprovadas pelo Comitê Assessor.

Art. 17 - O Comitê Assessor, nos 2 (dois) primeiros mandatos, será formado pelos docentes e técnico-administrativos proponentes da criação do presente NEAB/UFRGS e deverá, até o final desse período, apresentar nova proposta de constituição.

Art. 18 - Todos os membros do NEAB/UFRGS presentes às reuniões têm direito à voz e à paridade de voto, em reuniões ordinárias e extraordinárias.

Art. 19 - Qualquer emenda neste regulamento somente pode ser efetuada com a aprovação do Comitê Assessor.

Art. 20 - Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenação.

Art. 21 - O presente regulamento entra em vigor imediatamente após aprovado pelas instâncias competentes.

Porto Alegre, 06 de fevereiro de 2014.

Anexo VI

C. P. V.  
1990  
Documentação

# MAIORIA FALANTE

ANO IV - Nº 19  
JUNHO e JULHO/80

---

Um serviço de combate ao racismo e à discriminação

---

## CONE SUL

Realizou-se de 3 a 6 de maio passado, em Montevideo, o 1.º Encontro de Entidades Negras do Cone Sul. Com mais de 400 participantes, o evento concluiu um avanço expressivo para a unificação do movimento negro latino-americano. — Pág. 7.

## Raio X do Movimento Negro II

O jornal MAIORIA FALANTE, no número 18, abriu debate sobre as questões do MN, ouvindo lideranças de organizações do Rio de Janeiro. Neste número vamos conhecer a visão de alguns representantes do combate ao racismo do Rio Grande do Sul. — Págs. 8 e 9.

Preço de venda — Cr\$ 25,00 — Em todo Território Nacional — Assinatura anual (6 exemplares) Cr\$ 120,00

### ENCUENTRO DE ENTIDADES NEGRAS DEL CONO



Movimento Negro do Brasil, Argentina e Uruguai se encontraram em Montevideo.

### Solano Trindade



O poeta negro Solano Trindade completaria 82 anos no próximo dia 24 de julho. Em homenagem a este artista popular, o JMF fala de sua vida e de sua trajetória nos caminhos da arte. Pág. 10

### O que é Entidade Negra ?

Vaidades à parte, caberá à maturidade política das lideranças do Movimento Negro dizerem o que querem.  
(Leia EDITORIAL — p. 2).

### CONSELHO

O JMF a partir desta data é membro do Condedine — Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro na qualidade de Cooperante na área de Comunicação Social. Foram indicados Togo Ioruba e Valdete Lima, que fazem parte do Conselho Editorial deste jornal.  
O Maioria Falante achou por bem esta aproximação visando à maior penetração em todas as ramificações do Movimento Negro para atingir o nosso objetivo que é a democratização da comunicação em sua total abrangência. Estaremos presentes no Condedine para divulgar toda a ação que não chega ao conhecimento de alguns justamente pela falta de comunicação. Deficiência esta que buscaremos sanar.

## Não deixe sua côr passar em branco

Rio — O Censo Geral de 1980 realizado no Brasil, demonstrou que somente 5,8% da população declarou-se preta, isto contra 38,6% do total de brasileiros que declararam-se pardos. Dentre as causas verificadas para este fenômeno está, com certeza, a "ideologia do embranquecimento", implementada pelos mecanismos sociais, políticos, religiosos e econômicos do país, que propagam o racismo como instrumento de dominação, fazendo crer, através das mídias de massa, que o preto, ou as pessoas de origem africana, deve buscar a identidade, ou a ascendência próxima ao "branco", como forma de expressar a sua existência e dimensão humana, na nossa tão desgraçada e empobrecida sociedade.

Ao longo da década passada, demonstrou-se, cientificamente, que se acentua a tendência à auto-negação, sendo que uma das pesquisas registrou mais de 130 declarações de cores diferentes entre os entrevistados, numa das mais complexas situações de fuga de uma população, da sua perspectiva de ser social, de elemento cultural e de indivíduo enquanto parte do tônus de uma Nação.

Com o objetivo de interferir e de alterar este quadro, organizações civis

(IBASE, IPCN, APN, ISER, Núcleo da Cor/JFCS, CEAP, CÉAA, IPDH, CERNE e Jornal MAIORIA FALANTE, com o apoio da Fundação Ford) vêm se reunindo desde janeiro e desenvolveram a Campanha do Censo 90: "NÃO DEIXE A SUA COR PASSAR EM BRANCO — USE O BOM C/SENSO"; com lançamento nacional no dia 30 de julho, tendo continuidade durante os meses de realização do Censo Geral de 1990.

A sua participação e a de sua entidade são por demais importantes. Solicite os cartazes e outras informações, por carta ou telefone, diretamente ao Jornal MAIORIA FALANTE.

Rio Grande do Sul negro latino-americano. - Pág. 7. Sul. - Págs. 8 e 9.



Movimento Negro do Brasil, Argentina e Uruguai se encontram em Montevideo.

## ENCUENTRO DE ENTIDADES NEGRAS DEL CONO



O poeta negro Selano Trindade completaria 82 anos no próximo dia 24 de julho. Em homenagem a este artista popular, o JMF Jala de sua vida e de sua trajetória nos caminhos da arte. Pág. 10

## O que é Entidade Negra ?

Vaidades à parte, caberá à maturidade política das lideranças do Movimento Negro dizerem o que querem.

(Leia EDITORIAL - p. 2).

## CONSELHO

O JMF a partir desta data é membro do Condeline - Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro na qualidade de Cooperante na área de Comunicação Social. Foram indicados Togo Ioruba e Valdete Lima, que fazem parte do Conselho Editorial deste jornal.

O Maioria Falante achou por bem esta aproximação visando à maior penetração em todas as ramificações do Movimento Negro para atingir o nosso objetivo que é a democratização da comunicação em sua total abrangência. Estes termos presentes no Condeline para divulgar toda a ação que não chega ao conhecimento de alguns justamente pela falta de comunicação, deficiência esta que buscaremos sanar.

## Não deixe sua cor passar em branco

Kio - O Censo Geral de 1980 realizado no Brasil, demonstrou que somente 5,8% da população declarou-se preta, isto contra 38,6% do total de brasileiros que declararam-se pardos. Dentre as causas verificadas para este fenômeno está, com certeza, a "ideologia do embranquecimento", implementada pelos mecanismos sociais, políticos, religiosos e econômicos do país, que propagam o racismo como instrumento de dominação, fazendo crer, através das mídias de massa, que o preto, ou as pessoas de origem africana, deve buscar a identidade, ou a ascendência próxima ao "branco", co-

mo forma de expressar a sua existência e dimensão humana, na nossa tão desgraçada e empobrecida sociedade. Ao longo da década passada, demonstrou-se, cientificamente, que se acentua a tendência à auto-negação, sendo que uma das pesquisas registrou mais de 130 declarações de cores diferentes entre os entrevistados, numa das mais complexas situações de fuga de uma população, da sua perspectiva de ser social, de elemento cultural e de indivíduo enquanto parte do tônus de uma Nação.

Com o objetivo de interferir e de alterar esse quadro, organizações civis (IBASE, IPCN, APN, ISER, Núcleo da Cor/IFCS, CEAP, CEEA, IPDH, CERNE e Jornal MAIORIA FALANTE, com o apoio da Fundação Ford) vêm se reunindo desde janeiro e desenvolveram a Campanha do Censo 90: "NÃO DEIXE A SUA COR PASSAR EM BRANCO - USE O BOM C/SENCO"; com lançamento nacional no dia 30 de julho, tendo continuidade durante os meses de realização do Censo Geral de 1990.

A sua participação e a de sua entidade são por demais importantes. Solicite os cartazes e outras informações, por carta ou telefone, diretamente ao Jornal MAIORIA FALANTE.

## Anexo VII



Serviço Público Federal  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

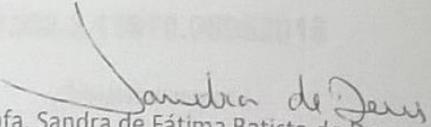
PORTARIA 2062 DE 02 ABR 2014

A PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO, no uso de suas atribuições, conferidas pela Portaria nº 259 de 01 de outubro de 2012,

RESOLVE:

Constituir o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos – NEAB/UFRGS, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, composto pelos membros abaixo relacionados:

- José Rivair Macedo, professor do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, responderá pela coordenação geral e,
- Rita de Cássia dos Santos Camisolão, Depto de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS/PROREXT), coordenadora adjunta.

  
Prof. Sandra de Fátima Batista de Deus  
Pró-Reitora de Extensão

## Anexo VIII



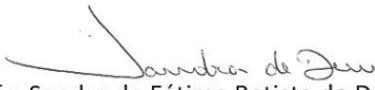
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

PORTARIA Nº 3405 DE 05 MAI 2015

A **Pró-Reitora de Extensão**, no uso de suas atribuições, conferidas pela Portaria nº 5259 de 01 de outubro de 2012,

**RESOLVE:**

Designar JOSÉ RIVAIR MACEDO, docente do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e RITA DE CÁSSIA DOS SANTOS CAMISOLÃO, diretora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da PROEXT, para responderem pela Coordenação Geral e Coordenação Adjunta, respectivamente, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos – NEAB/ UFRGS, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão.

  
Profa. Sandra de Fátima Batista de Deus  
Pró-Reitora de Extensão

## Anexo IX

## INDICADORES DE GESTÃO

## PROEXT 2015

<b>Número de Participantes em Ações de Extensão</b> Fonte: Sistema de Extensão <sup>1</sup>	Alunos/UFRGS Participantes	8.576
	Demais Participantes	17.262
	Total de Participantes em Ações de Extensão	25.838
<b>Número de Executores de Ação de Extensão</b> Fonte: Sistema de Extensão	Nº de Alunos de Graduação na Equipe de Trabalho	1.487
	Nº de Alunos de Pós-Graduação na Equipe de Trabalho	790
	Nº de Docentes na Equipe de Trabalho	2.189
	Nº de Técnicos-Administrativos na Equipe de Trabalho	336
	Total de envolvidos na Equipe de Trabalho de Ação de Extensão	4.802

ATIVIDADES DE EXTENSÃO – 2015			
<b>Atividades Acadêmicas de Extensão</b> Fonte: Sistema de Extensão	Programas de Extensão		169
	Projetos de Extensão		949
	Ações de Extensão <sup>2</sup>		513
	Total de Atividades Acadêmicas de Extensão		1.631
	Certificados Emitidos <sup>3</sup>		22.257
<b>Salão de Extensão/Salão UFRGS</b> Fonte: registros no DARE e no Sistema de Extensão – ação 28927	Trabalhos Apresentados		415
	Extensionistas envolvidos		1.163
	Público Total / Salão de Extensão <sup>4</sup>		2.461
<b>Revista da Extensão</b> Fonte: registros no NuDi/DARE	Edições impressas		2
	Edições com audiodescrição <sup>5</sup>		1
<b>Fronteiras do Pensamento<sup>6</sup></b> Fonte: registros no Salão de Atos e no Sistema de Extensão – ação 27742	Atividades / edições		12
	Público total / Fronteiras do Pensamento		11.750
<b>Planetário<sup>7</sup></b> Fonte: registros no Planetário	Sessões na Cúpula	Nº de Sessões	122
		Público	8.656
	Ações de Formação Acadêmica em Astronomia e Ciências Afins	Nº de eventos	11
		Público	395
	Ações de Ensino de Astronomia e Ciências Afins	Nº de eventos	7
		Público	159
	Ações de Divulgação e Educação em Astronomia e Ciências Afins	Nº de eventos	18
		Público	473
	Público Total / Planetário		9.683
	<b>Museu da UFRGS</b> Fonte: registros - Museu da UFRGS	Exposições museológicas <sup>8</sup>	Nº de eventos
Público			7.366
Gestão do Acervo do Museu <sup>9</sup>		Nº de eventos	259
		Público	22
Programas Sócio-Educativo-Culturais do Museu <sup>10</sup>		Nº de eventos	88
		Público	2.978
Parcerias institucionais		Nº de eventos	40
		Público	1.410
Rede de Museus e Acervos da UFRGS		Nº de eventos	13
		Público	283
Produção de material	Nº de materiais	9	
Público Total / Museu		12.059	
<b>Salão de Atos</b>	Colaçoão de Grau <sup>11</sup>	Nº de eventos	65
		Nº de reuniões	69
	Parceria UFRGS-OSPA <sup>12</sup>	Nº de eventos	12
		Público	5.080
	Projeto Som no Salão <sup>13</sup>	Nº de eventos	5

<b>Departamento Administrativo e de Registro da Extensão (DARE)</b>	Atividades Extensionistas	Nº de envolvidos		177	
		Programa de Bolsas	bolsas concedidas	600	
			ações contempladas	295	
		Editais Externos <sup>14</sup>	ações contempladas	13	
			ações acompanhadas	25	
	Programa de Fomento – ações contempladas <sup>15</sup>		186		
	Total de Ações Contempladas		519		
	Ações de Promoção da Extensão <sup>16</sup>	UFRGS Portas Abertas	Nº de atividades		488
			Nº de envolvidos		1.969
			Público		12.508
		Representações e Delegações UFRGS	Nº de eventos		4
			Ações participantes		32
			Nº de envolvidos	67	
	Qualificação e Registro da Extensão		Nº de eventos		33
			Nº de publicações		5
			Público		212
	Divulgação da Extensão		Nº de publicações		24
Identidade visual			374		
Público/redes sociais			4.448		
Planejamento e Gestão da PROEXT		Nº de atividades		35	
		Documentos gerados		14	
Público Total / DARE <sup>17</sup>			18.012		
<b>Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS)</b>	Temática Educação na Diversidade <sup>18</sup>		Nº de eventos		32
			Público		701
	Temática Tempos e Territórios		Nº de eventos		41
			Público		1.779
	Temática Fronteiras do Desenvolvimento Social		Nº de eventos		8
			Público		3.477
	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEAB		Nº de eventos		24
			Público		1.210
	Temática Memória e Patrimônio Cultural		Nº de materiais		37
	Núcleos Interdisciplinares de Extensão		Nº de eventos		23
Público			487		
Público Total / DEDS			7.654		
<b>Departamento de Difusão Cultural (DDC)</b>	Música <sup>19</sup>		Nº de edições		30
			Público		14.256
	Artes Visuais <sup>20</sup>		Nº de edições		11
			Público		3.482
	Cinema <sup>21</sup>		Nº de edições		35
			Nº de sessões		411
			Público		16.546
	Reflexão <sup>22</sup>		Nº de edições		6
			Público		690
	Projetos Especiais		Nº de edições		4
			Público		2.400
Coral		Nº de edições		21	
		Público		8.150	
Fonte: registros - Secretaria do Coral					
Público Total / DDC			45.524		
PÚBLICO TOTAL – PROEXT <sup>23</sup>			114.278		

Fonte: registros no DARE e no Sistema de Extensão

Fonte: registros no DEDS

Fonte: registros no DDC/Relatório 2015

EIXO TEMÁTICO DO PLANO DE GESTÃO UFRGS 2012 - 2016: 2 AMPLIAÇÃO DAS INTERAÇÕES COM A SOCIEDADE									
AÇÃO DO PLANO DE GESTÃO UFRGS 2012 - 2016: 2.1 Fortalecimento das relações universidade-sociedade, frente aos desafios das questões educacionais, tecnológicas, culturais e artísticas da atualidade									
PROJETO DO PLANO DE GESTÃO UFRGS 2012 - 2016: 2.1.4 Fortalecimento do Programa de Educação Antirracista									
Nº	Projetos/Processos	Objetivo Geral	Beneficiário/ População-Alvo	Indicador(es) de Mensuração do Desempenho do projeto/processo	Meta Física por projeto/processo		Avaliação dos Resultados		Medidas Implementadas para Sanar as distorções
					Prevista	Executada	Causas do Sucesso	Causas do Insucesso	
1	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEAB	Produzir, difundir e promover ações de ensino, extensão e pesquisa, por meio de articulação com diferentes instâncias da Universidade e instâncias externas que tenham interesse em questões relativas à história e cultura afro-brasileira, indígena e africana.	Educadores, estudantes e sociedade em geral	1) Nº de atividades - Guiné e CAF (P)	1) 7	1) 7 (Memória: Aniv. Guiné:1; com CAF:6 (evento e reuniões))	1) MCA, RFA, RHA, ROA, RTTA		
				2) Nº de atividades com redes de ensino (P)	2) 6	2) 6 (Memória: conforme registros NEAB)	2) MCA, RFA, RHA, ROA, RTTA		
				3) Nº de envolvidos - redes de ensino (P)	3) 1.200	3) 1.210 (Memória: conforme registros dos encontros)	3) MCA, RFA, RHA, ROA, RTTA		
				4) Nº de participantes - Guiné e CAF (P)	4) 150	4) 150 (Memória: Guiné:50; com CAF:100)	4) MCA, RFA, RHA, ROA, RTTA		
				5) Nº de participantes na Semana da África (P)	5) 100	5) 569 (Memória: conforme registros do evento)	5) MCA, RFA, RHA, ROA, RTTA		
				6) Nº de reuniões NEAB (PA)	6) 6	6) 10 (Memória: conforme registros NEAB)	6) MCA, RFA, RHA, ROA, RTTA		
				7) Nº de reuniões sobre a Semana da África (PA)	7) 10	7) 10 (Memória: conforme planejado)	7) MCA, RFA, RHA, ROA, RTTA		

5) O planejamento subestimou a demanda, visto que a programação com vários painéis permitiu atender a diferentes públicos e em cada atividade (hoje alternância de público).

Atividades do Projeto/Processo 1. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEAB	Cronograma de Execução	Responsável	FC	OS
Desenvolver interlocuções com redes de ensino/RS acerca da temática do NEAB.	Mai - Dez	DEDS	N	N
Realizar a Semana da África, visando: refletir sobre a realidade dos países africanos e a forma como os estudantes africanos são inseridos na nossa sociedade; difundir informações e conhecimentos sobre o continente africano; fomentar a integração entre os estudantes africanos e a sociedade gaúcha; e refletir sobre as condições de integração e manutenção dos estudantes africanos na Universidade.	Mai - Mai	DEDS; IFCH	N	S
Realizar atividade em comemoração do aniversário e independência de Guiné.	Ago - Out	DEDS	N	N
Realizar, em parceria com a CAF, evento Movimento Negro no Estado na Promoção da Igualdade Racial no Brasil.	Ago - Dez	DEDS; CAF	N	S

## Anexo XI

**Ata 4 – Reunião Estruturação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFRGS**

Aos vinte e dois dias do mês de julho de 2009, realizou-se a 4ª reunião do grupo que tinha como pauta a definição dos objetivos do Núcleo. Estavam presentes na reunião Luciana Mello, Rita Camisolão, Maria de Lourdes, Luciane da Silva e Junara Ferreira. Foram discutidas as propostas trazidas por Luciana e Junara que estão anexadas ao e-mail que segue também a ata. Para próxima reunião, marcada para o dia 12/08/2009 às 9h na sala de apoio do salão de Atos da UFRGS, como pauta teremos a finalização dos objetivos (definição dos membros/parcerias...) e a discussão sobre a Semana da Consciência Negra.

Eu Junara Ferreira redijo a presente a Ata.

## Anexo XII

**Departamento de Educação e Desenvolvimento Social**

---

De: [REDACTED]  
 Enviado em: quarta-feira, 1 de julho de 2009 01:20  
 Para: Departamento de Educação e Desenvolvimento Social  
 Assunto: NEAB\_UFRGS

Patricias segue considerações. Um Abraço Eduardo Freire

Considerações sobre o NEAB-UFRGS

Caros colegas , devido às minhas atribulações de neófito na vida acadêmica , não encaminhei o texto dentro do prazo definido na última reunião. Mesmo assim estou enviando algumas considerações bastante pessoais que quiçá possa contribuir nesse processo tão rico e premente para a universidade e a sociedade brasileira como um todo.

A visibilidade de pesquisadores negros enquanto sujeitos da produção do saber ainda é um fenômeno relativamente recente em nosso país, muitos intelectuais do movimento negro brasileiro viveram quase proscritos do mundo acadêmico .podemos citar algumas figuras exponenciais como ABDIAS DO NASCIMENTO, CLÓVIS MOURA e SOLANO TRINDADE que apesar de possuírem uma copiosa produção teórica e literária , serem detentores de um pensamento original e de uma bagagem política não foram devidamente reconhecidos pelos círculos intelectuais hegemônicos. Dito isso, penso que uma das demandas que poderiam ser encampadas pelo NEAB-UFRGS seria a adoção de ações afirmativas (através da modalidade da reserva de cotas) nos cursos de pós-graduação em todos os seus níveis (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado) para contemplar a diversidade étnica e promover a emergência de pesquisadores e futuros docentes afrodescentes como sujeitos do saber e não mais objetos exóticos e folclorizados.

Das experiências de outros NEABS e mais propriamente da instituição que é o meu universo de pesquisa ,penso que uma estrutura colegiada fosse o formato mais democrático de organização. Neste fórum poderiam ter assento representantes dos diversos cursos que integram a universidade (ciências sociais, currículos de licenciatura ,educação física, etc.), dos PPGS, das representações discentes , dos funcionários e da comunidade externa. esse colegiado poderia eleger uma coordenação geral (cujo mandato deveria ser estabelecido pelo colegiado).

Em razão de sua transversalidade , a temática étnico-racial deve ser abordada sob o prisma da interdisciplinaridade (incluindo-se aí as áreas das ciências física, naturais e tecnológicas).

Sobre a polarização referente à dicotomia extensão X pesquisa , a meu ver trata-se de um falso dilema pois a existência de uma pressupõe a outra . extensão sem pesquisa resume-se a mero ativismo . já a pesquisa sem o cunho social (viabilizado pela extensão ) torna-se inócua , irrelevante.

No tocante a filosofia que deve permear as ações do núcleo reporto-me novamente ao decano da luta anti-racista no país , ABDIAS DO NASCIMENTO

??A credito na pedagogia que liberta a tecnologia de sua atual tendência de escravizar o ser humano. A tecnologia deve existir como um sustentáculo para a consagração do homem e da mulher em sua condição ser. A auto-suficiência na criação e na adoção de tecnologia , assim como no desenvolvimento científico, precisa ocorrer simultaneamente das nações ,obedecendo a seu ajustamento funcional ao respectivo ambiente e realidade humana ??

## Anexo XIII

Gmail - Enc: RES: Consulta sobre pedidos de matrícula extracurricular - Encontro de Saberes

01/08/16 10:59

----- Mensagem original -----

**Assunto:** RES: Consulta sobre pedidos de matrícula extracurricular - Encontro de Saberes**Data:** 2016-07-27 16:07**Remetente:** [REDACTED]**Para:** [REDACTED]**Cópia:** [REDACTED]

Boa tarde.

Envio a lista de pedidos de extracurriculares para a disciplina indicada e no semestre de 2016/2.

[REDACTED] cito que estas demandas venham sempre através da PROGRAD.

[REDACTED] Sendo assim, peço que repassem para o órgão solicitante e já verifiquem se este pedido não gera uma demanda que deveria estar em um dos relatórios departamentais

Órgão	Pedidos Extracurriculares
Comissão de Graduação de Administração	1
Comissão de Graduação de Agronomia	11
Comissão de Graduação de Arquitetura e Urbanismo	3
Comissão de Graduação de Arquivologia	1
Comissão de Graduação de Artes Dramáticas	14
Comissão de Graduação de Artes Visuais	23
Comissão de Graduação de Biblioteconomia	6
Comissão de Graduação de Ciência da Computação	1
Comissão de Graduação de Ciências Biológicas	25
Comissão de Graduação de Ciências Econômicas	2
Comissão de Graduação de Ciências Sociais	51
Comissão de Graduação de Comunicação Social	15
Comissão de Graduação de Dança	8
Comissão de Graduação de Design	9
Comissão de Graduação de Educação	5
Comissão de Graduação de Educação Física	2
Comissão de Graduação de Engenharia Cartográfica	1
Comissão de Graduação de Engenharia Elétrica	1
Comissão de Graduação de Filosofia	11
Comissão de Graduação de Física	1
Comissão de Graduação de Fisioterapia	2
Comissão de Graduação de Fonoaudiologia	1
Comissão de Graduação de Geografia	17
Comissão de Graduação de História	39
Comissão de Graduação de História da Arte	12
Comissão de Graduação de Letras	35
Comissão de Graduação de Matemática	1
Comissão de Graduação de Medicina	2

Comissão de Graduação de Museologia	19
Comissão de Graduação de Música	1
Comissão de Graduação de Nutrição	1
Comissão de Graduação de Políticas Públicas	8
Comissão de Graduação de Psicologia	22
Comissão de Graduação de Química	1
Comissão de Graduação de Serviço Social	5
Comissão de Graduação de Zootecnia	1
Comissão de Graduação em Jornalismo	1
Comissão de Graduação em Relações Internacionais	2
Comissão de Graduação em Saúde Coletiva	5
<b>TOTAL</b>	<b>366</b>

Att,  
CPD-Ensino

---

## Anexo XIV

**NEAB • ufrgs**  
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS, INDÍGENAS E AFRICANOS  
 DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**GABINETE DO REITOR  
 RECEBIDO**  
 20 / 04 / 16  
*S. M. Netto*

Ao Magnífico Reitor, Prof. Carlos Alexandre Netto,

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos da UFRGS vem por meio desta nota manifestar o seu repúdio ao conjunto de manifestações racistas e ataques fascistas contra estudantes indígenas, negros, mulheres e homossexuais que integram a comunidade universitária. Considerando que o estado democrático de direito supõe a garantia dos direitos fundamentais e humanos em face de práticas autoritárias e discriminatórias de caráter social, racial e de gênero, condenamos com veemência tais acontecimentos e solicitamos que a administração central da Universidade tome medidas efetivas com relação aos recentes eventos e torne público o andamento destes processos.

No mesmo sentido, o NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos da UFRGS sugere que seja desencadeado um processo educativo e transformador na Universidade, que vise extinguir tais práticas racistas e discriminatórias. Desde já este Núcleo se coloca a disposição para colaborar na concepção e implementação de ações com esta finalidade.

Porto Alegre, 15 de abril de 2016.

<i>José Rivair Macedo</i> José Rivair Macedo, Coordenador do NEAB	<i>Rita de Cássia Camisolão</i> Rita de Cássia Camisolão, Vice-Coordenadora do NEAB.
Ana Lúcia Liberato Tettamanzy (Instituto de Letras)	Daiane dos Santos Moraes (DEDS)
Eduardo Veras (Instituto de Artes)	José Antonio dos Santos (DEDS)
José Otávio Catafesto de Souza (IFCH)	Luciana Prass (Instituto de Artes)
Luciane Bello (DEDS)	Maria Aparecida Bergamaschi (FACED)
Patricia Helena Xavier dos Santos (DEDS)	Paulo Sérgio da Silva (Rep. Movimento Negro)
Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva (Professora Emérita UFSCAR)	Sergio Baptista da Silva (IFCH)
Vera Neusa Lopes (Rep. Movimento Negro)	

Avenida Ipiranga, 2000 - Bairro Santana - CEP: 90160-091 - Porto Alegre, RS, Brasil  
 Telefone: (51) 3308-2919 - E-mail: neab@ufrgs.br