

NARRATIVAS INSURGENTES DE UNIVERSITÁRIOS/ AS NEGROS/AS: DESVIOS E PRÁTICAS DISCURSIVAS DE INSPIRAÇÃO COLONIAL

NARRATIVE OF UNIVERSITY INSURGENTES BLACK:
GAPS AND PRACTICES OF INSPIRATION
DISCURSIVE COLONIAL



Vol.10 Número 20

jul./dez .2015

p. 625 - 639

Claudia Miranda¹

Sonia Maria Vieira da Silva²

RESUMO: Podem ser apontados como objetivo desse estudo a análise de aspectos da experiência universitária de insurgentes negros com vistas a entender quais práticas discursivas atravessam o espaço/tempo de uma faculdade de formação de professores bem como encontrar pistas sobre as condições de acolhimento dos estratos vistos como *fora do lugar*, no sentido dado por Said (1995). A hipótese inicial repousa na ideia de que o Estado e suas esferas estão implicados na garantia da formação de educadores/as, futuros agentes de transformação social em um país em profunda crise que, por sua vez, ameaça os direitos humanos e o direito à vida dos mais empobrecidos. Buscamos entender os efeitos das relações estabelecidas no cotidiano desses/as jovens observando as condições de superação dos efeitos dos processos de subalternização. Os/as estigmatizados/as são desafiados/as a confrontar aqueles/as representados como normais nos espaços de densa hostilidade (GOFFMAN, 1988) e nesse jogo social interessa examinar as estratégias adotadas frente aos discursos que se materializam em suas travessias. Consideramos os relatos de um grupo que acompanhamos há cerca de quatro anos com vistas a entender os modos de confrontar as representações construídas sobre a presença *outsiders*. Incorporamos suas narrativas como parte das nossas e, por conseguinte, os/as concebemos como coautores/as desse trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas de estudantes negros. Relações mistas. Presença *outsiders*.

ABSTRACT: Can be pointed out as objective of this study, the analysis of aspects of university experience of black insurgents in order to understand what discursive practices across space/time of a teacher training college and find clues about the reception of visa strata as out of place, in the sense given by Said (1995). The

¹ Professora do PPGedu e coordenadora dos projetos "Intercâmbio Colômbia - Brasil: experimentos afrolatinos e diálogos interculturais" e "Formação de professores, Pedagogias Decoloniais e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade". Faz parte da Red de Etnoeducadores Los Hilos de Ananse na Colombia. É editora da Revista Interinstitucional *Artes de Educar* (UERJ/RURAL/UNIRIO). miranda1112@globo.com.

² Pedagoga. Graduada em Ciências da Economia (UCAM) e estudante de mestrado do PPGdu (UNIRIO) com o foco na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. ivins341@yahoo.com.br.

initial hypothesis rests on the idea that the state and its spheres are involved in ensuring the training of educators / as, future agents of social transformation in a country in deep crisis which, in turn, threatens the human rights and the right to life the most impoverished. We try to understand the effects of these relations established everyday / young observing the conditions of overcoming the effects of subordination processes. The / the stigmatized / as are challenged / as to confront those / as represented as normal in dense hostility spaces (Goffman, 1988) and that social gaming interests to examine the strategies adopted across the discourses that materialize in their crossings. We consider the reports of a group that we follow for about four years in order to understand the ways to confront the representations built on the presence outsiders. We incorporate their stories as part of our and therefore the / conceive as the co-authors / as that work.

KEYWORDS: Narratives of black students. Mixed relations. Outsiders presence.

As narrativas de estudantes negros/as sobre as idas e vindas durante o acontecimento universitário são aspectos centrais para o desenho analítico privilegiado nos estudos que desenvolvemos sobre pedagogias decoloniais, narrativas subalternas e outros pertencimentos. Em sentido mais amplo, preocupamo-nos com o delineamento das estruturas rígidas que, no Brasil, interrompem avanços fundamentais ao fortalecimento da democracia como é o caso da herança colonial e, conseqüentemente, o racismo. Ao darmos ênfase ao papel do Estado, frente ao problema da ausência de políticas sociais para os/as jovens em desvantagem educacional, somos levadas a enfrentar a discussão sobre alguns aspectos do dilema da inclusão para pretos e pardos (negros). Uma das campanhas a favor da vida que tem chamado a atenção é “*Jovem Negro Vivo*” (Anistia Internacional do Brasil) que tem ocupado grande parte dos debates sobre um outro projeto de país. O mote é a gravidade das estatísticas que incluem os homicídios cometidos em 2012 por arma de fogo onde, 77% dos trinta mil mortos (entre 15 e 29 anos) são jovens negros. Notadamente, estão presentes, nos dados levantados, as conseqüências da invisibilidade do racismo à brasileira, um fenômeno que está relacionado com a desumanização consentida daqueles que carregam a marca da descendência africana.

Ao estudar os contrastes apontados nas teses sobre tipos de preconceitos, nos anos de 1950, Nogueira (2006) procurou entender o Brasil considerando o “preconceito de marca”, dando destaque para as investigações realizadas na perspectiva comparada sobre Brasil e Estados Unidos. Assim, “quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca” (NOGUEIRA, 2006, p. 292). São aspectos que ganharam centralidade no encaminhamento da proposição de uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil nas últimas décadas. A nosso ver, são disjunções históricas denunciadas nas lutas pelos direitos das populações negras e que problematizam o lugar de importância da comunidade universitária frente aos desdobramentos das políticas de acesso ao ensino superior e das medidas de acolhimento de um grupo insurgente, de uma “juventude outra”. Nosso intuito foi apreender alguns contornos da experiência universitária de jovens negros, especificamente, o impacto desse tipo de insurgência nas esferas que podem vir a auxiliar a promoção de sua mobilidade. Vimos emergir pontos de contato entre as práticas enunciativas elaboradas em um contexto de formação superior envolvendo os opostos nas relações de inspiração colonial conforme apontam as conclusões de Miranda (2006). Sob essa visão partimos de outros contornos epistemológicos de olho nas interseções com as pesquisas sobre o discurso racista e os efeitos do estigma nas relações raciais. O escopo é o *pensamento decolonial* por entendermos o Brasil como parte da periferia do capitalismo excludente, afetado pelo dispositivo da branquura como define Castro-Gómez (2010) ao explorar os efeitos do processo colonial na

América Latina. Para entender como o discurso colonial recebe legitimação por parte da ciência moderna e entender seu papel na consolidação do imaginário científico do Iluminismo é importante considerar que “la ciencia y el poder colonial forman parte de una misma matriz genealógica que se configura en el siglo XVI con la formación del sistema-mundo moderno” (p.64). Em outros termos, partimos de uma orientação decolonial e de interseções possíveis com a noção de “relações mistas”, um conceito apresentado por Goffman (1988) em seus trabalhos sobre o estigma e os efeitos da manipulação da identidade deteriorada.

O quadro teórico de Quijano (2003, p. 220) está no centro das temáticas que ensaiamos nesse estudo sobre aspectos da insurgência negra em ambientes que rejeitam, *a priori*, transformações profundas em termos da desestabilização do instituído. Para ele, estamos diante de um fenômeno definido como “expressão do exacerbado etnocentrismo da recém-reconstituída Europa, pelo seu lugar central e dominante no capitalismo mundial colonial/moderno, da vigência nova das ideias mitificadas de humanidade e de progresso, entranháveis produtos do Iluminismo”. Assim, localiza a vigência da *ideia de raça* como critério básico de classificação social universal da população do mundo e nos leva a recusar o ideário da democracia racial brasileira, um traço significativo da narrativa mestra sobre identidade nacional. A partir dessa interlocução, concordamos com Miranda (2006, p. 196) quando analisa os efeitos de tais fenômenos para o campo intelectual:

Ainda que por processos de imitação, pode-se reconhecer colonizadores e colonizados, o Eu e o Outro coloniais estabelecidos e insurgentes. Nesta perspectiva, as situações coloniais na universidade e o campo intelectual podem ser percebidos na dificuldade de interação entre os seus diferentes, quando a centralidade do embate passa a ser relações raciais.

Esse pressuposto é parte da imersão que realizamos em espaços destinados aos grupos que Bourdieu (2003) chamou de “herdeiros” do sistema educacional. A perspectiva colocada pelas pesquisas que culminaram no *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010* (PAIXÃO et al., 2010, p.230), serviu-nos como ponto de partida. Isso porque entre o final do século XX e início do XXI foi possível ver que o crescimento da taxa bruta de escolaridade no ensino superior foi de “14,7 pontos percentuais para os estudantes em geral; 19,1 pontos percentuais para os estudantes brancos; e 12,3 pontos percentuais entre os estudantes pretos & pardos [...] o incremento na proporção de brasileiros que frequentavam o ensino superior é um fato razoavelmente recente”. Discussões teóricas, portanto, não podem funcionar sem ações concretas voltadas para a institucionalização das políticas focadas na inserção de grupos ainda representados como desautorizados. Em um esforço de se consolidar no cenário internacional, o Brasil se comprometeu com a diminuição das desigualdades raciais e dessas ancoragens nasceram possibilidades de se propor outros parâmetros que pudessem servir de orientação para novas políticas sociais.

Nesse caminho, cresceram os estudos sobre trajetória de acesso e permanência de estudantes negros nas universidades que adotaram as ações afirmativas e ao acompanharmos o *Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira*, entre os anos de 2002 e 2006, vimos que agentes que operam do lado de dentro dessas instituições, podem vir a ameaçar tais avanços. Ao mesmo tempo, está em risco a legitimidade de sua intervenção como sujeito político apresentando limitações em termos da leitura de um cenário que se impõe mundialmente e que nos desafia a acompanhar transformações profundas em direção as lutas antirracistas. Em estudos futuros e, para uma efetiva compreensão do que seriam as relações mistas no campo acadêmico com a presença *outsiders*, é importante lembrarmos a histórica manifestação de um número significativo de intelectuais que se posicionaram contrários às políticas de ação afirmativa com a *Carta dos 113*.

Juventude negra e o papel da universidade pública

A concepção de Santos (2004, p.41) sobre o conhecimento pluriversitário revelará algumas implicações já que este tipo de conhecimento “é contextual na medida em que o princípio organizador de sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada”. Essa perspectiva nos inspirou na questão aqui levantada e que se relaciona com os prejuízos acumulados quando os setores que decidem políticas para a universidade não estão em diálogo com os movimentos de base, como ocorre, por exemplo, com as instituições do movimento negro. A ideia de problematizarmos os efeitos das narrativas de inspiração colonial em nossa pesquisa mais recente pode favorecer uma avaliação dos riscos do afastamento das possibilidades extramuros nas quais a legitimidade da universidade se assenta. Isso porque concordamos que o conhecimento universitário está em declínio na medida em que esse é posto em causa pelo conhecimento pluriversitário, conforme o argumento de Santos (*Ibidem*). Em sentido mais amplo, a presença *outsiders* está ligada a uma tomada de posição radical que contou, por parte do Estado brasileiro, com o reconhecimento do papel das instituições universitárias tendo claro quão tardio foi a mudança de regime no Brasil pós-abolição. Entendemos o aumento da entrada de jovens negros/as nas universidades como um marco provocado nos interstícios da luta antirracista. Esse tipo de ascensão serve, então, como uma chance de ampliarmos os espaços de diálogo e de colaboração mútua, de garantir maior acesso e maior mobilidade educacional.

Ao dialogarmos com os eixos pensados para compor esse dossiê, vimos como fundamental as contribuições de pensadores como Quijano (2005), mas, sobretudo, aquilo que afirmou sobre o fato de estarmos em tempo de “aprender a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida [...], de deixar de ser o que não somos”. No espaço/tempo de uma faculdade de formação de professores, chama atenção, as assimetrias nas relações de poder que insistem em concorrer com o projeto filosófico e político pré-definido pelos atores que nela trabalham. Diante de um jogo de xadrez não declarado, se fazem presentes, nesse ir e vir, armadilhas de inspiração colonial (MIRANDA, 2006) ativadas com discursos desestabilizadores que alimentam um tipo de violência simbólica. Ao examinarmos os relatos de estudantes negros/as em diferentes, cursos inclusive de outras universidades, nos convencemos das urgências indicadas pelos dados já apontados e que fomentam outros trabalhos sobre políticas de inclusão para a população negra.

No acompanhamento que realizamos coube uma abordagem metodológica que se constitui a partir de um mapa, ainda incipiente, sobre estratégias empreendidas pelos/as referidos estudantes. Vimos, em suas escolhas, aspectos significativos que se refletem na proposta de estudo que marca a conclusão de sua jornada. A nosso ver, são duelos silenciosos pelos aspectos presentes nas suas narrativas. No material construído com esses/as estudantes, revelou-se a ideia de que há um índice de rejeição da sua presença conforme suas afirmações. Percebem a “desconsideração dos saberes prévios dos/as estudantes”, “a contradição entre a defesa de uma educação diferenciada e a prática docente”, “uma inflexibilidade dos/as professores/as para com os/as estudantes do curso noturno”, “aspectos de uma inadequação do processo educacional para com os/as alunos trabalhadores/as”, “ausência de alternativas para a inserção nos estágios” e “ausência de propostas diferenciadas para a participação discente”. Compreendemos que assim como ocorreu em outros contextos latino-americanos também, no Brasil, houve uma “construção imaginária da identidade familiar e uma reivindicação das credenciais culturais da branquidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 92). Esse tipo de característica colonial está na *gênesis* do fenômeno do auto-referenciamento. Ou seja: despreza-se o *diferente* do branco e/ou sujeito de descendência europeia.

Após cerca de quatro anos acompanhando a confecção de boa parte dos projetos para a monografia, foi possível inclui-los/as como interlocutores para uma análise dos contrafluxos e de práticas que historicamente ratificaram as hierarquias necessárias à manutenção dos ranços coloniais. Para desdobramentos futuros dos dados construídos, foi imperativo admitirmos que, nas instituições de formação de professores, estão em disputa supremacias ideológicas e práticas de estigmatização pelo incômodo trazido com o enegrecimento do espaço/tempo da referida unidade. Inegavelmente, os trabalhos recentes sobre educação de pessoas jovens e adultas reafirmam o esforço de pesquisadores/as que tentam acompanhar experiências de universitários/as negros/as em distintas partes do Brasil. Investigações sobre políticas de ação afirmativa na educação de nível “fundamental”, “médio” e estudos sobre políticas públicas para a educação infantil ganham importância. Em acordo com Teixeira (2015, p.95) preocupamo-nos com a juvenilização da EJA e o caráter de correção de fluxo escolar permanente atribuído a modalidade, pelos órgãos que regulam essas medidas. Podemos supor que são esses processos que reforçam arranjos curriculares pouco convincentes no enfrentamento das demandas socioeducativas que afetam sobremaneira as populações negras. A pesquisa “Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis e implicações no cotidiano educacional da criança negra” privilegiou videografações correspondentes a vivências nas creches. Observou-se uma maior incidência de crianças negras como sendo *diffíceis*, já que das dez, sete eram negras. Suas conclusões apresentam um traço da convivência onde a importância da cor varia em função dos atributos negativos (SILVA, 2002, p.95-98). Assim,

As falas das professoras foram reveladoras de uma imagem da criança negra carregada de estigmas indelévels e de estereótipos negativos relacionados ao seu pertencimento racial e social. A ocorrência dessas falas também nos pareceu confirmar uma suposta superioridade do modelo comportamental social da criança branca.

Com essa pesquisa, aprendemos que as práticas de estigmatizar o *diferente* como incapaz faz supor que também no campo intelectual a identidade é uma comunidade imaginária construída por meio de variadas formas de representação e de auto representação. O olhar, que é também um dispositivo revelador do estigma, não deixa escapar a postura que estranha o *Outro* inventado como tal. O estranhamento e a sensação de incômodo com essa presença é uma experiência daqueles que ocupam posições aceitas, vistas como dentro da norma social. Sendo estranhos, não fazem parte da corporeidade vigente ou da estética aceitável. Provoca ruídos e inquietações além de ameaçar a supremacia ideológica. O incômodo já revelado nos olhares e o julgamento manifesto nessas expressões corpóreas cumpre a função reguladora dos/as guardiões/as que primam pela manutenção da ordem. Consequentemente, visão e poder são mutuamente indissociáveis. Nesses processos de subalternização, os olhares exercem a tarefa central que é garantir hierarquias e podem, inclusive, superar o instituído nas propostas previamente elaboradas em núcleos e comissões que aprovam os projetos políticos-pedagógicos das distintas faculdades em um dado *campus* universitário.

Relações mistas no espaço universitário

Esse é um exercício de caminhar em pares, dialogar com outros estudos sobre as formas de atravessar as ambiências de aprendizagem coletiva, de pesquisar as manifestações do racismo institucional, conforme se vê nas instituições universitárias. Queiroz (2012, p. 374) apontou a seguinte conclusão sobre as ações afirmativas no Brasil e o posicionamento dos intelectuais:

Os argumentos apresentados nesses discursos, em contraste com os dados de

pesquisas sobre a participação dos negros na universidade, e sobre seu desempenho acadêmico, mostraram que a posição contrária à reserva de vagas decorre da invisibilidade das reais condições de vida da população negra, fruto de uma imagem idealizada da sociedade brasileira como uma realidade, sem racismo e sem discriminação contra negros, visão que não tem respaldo na vida cotidiana. A análise dos discursos aqui apresentada, evidenciou que essa imagem, que se constrói no pós-abolição, continua atuando no presente e concorre, mesmo que de modo indireto, para a atualização das barreiras sociais que impedem o avanço dos negros

Os dados nos ajudaram a avançar no entendimento de processos prováveis para alcançarmos outros lugares de enunciação sobre relações mistas, conforme os estudos de Goffman (1988). As desigualdades em termos do acesso ao capital cultural nos leva a supor que aqueles representados socialmente como brancos e que se posicionam a partir de um discurso que nega a alteridade, estão identificados com um modelo de sociedade de inspiração colonial. Carvalho (2001, p. 19) reforça que “nos anos 50 e 70 os nossos cientistas sociais, os nossos ideólogos, sempre diziam que o Brasil era um lugar integrado, um lugar multirracial que tinha democracia racial enquanto os Estados Unidos eram um país de segregação racial, racista, intolerante, violento, que linchava negros”. Não obstante, o autor destaca um dado relevante já que “em amplos setores da sociedade há opressão para que haja uma integração ao mercado de trabalho, acesso aos benefícios, acesso aos cursos superiores, possibilidade de ascensão social, possibilidade de uma maior rentabilidade, possibilidade de acesso aos espaços de poder” (*ibidem*). Nessa crítica, defende-se uma mudança extrema para o pensamento universitário e que implica em valorização da diversidade nesse contexto de diversidade de ideias. Frente ao exposto e a partir de situações mistas inevitáveis, sujeitos organizados em associações e em outros coletivos procuraram fortalecer outras formas de identificação já que foram desafiados a enfrentar discursos segregacionistas sobre sua presença no seu próprio país.

Goffman (1988, p. 14-15) entende o “estigma” como um atributo profundamente depreciativo e sendo assim, “um atributo que estigmatiza alguém, pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é em si mesmo, nem honroso nem desonroso”. Complementa ressaltando que o estigma é um tipo especial de relação entre *atributo* e *estereótipo*. Ganhou especial atenção a caracterização do fenômeno que será mais bem entendido como “relações mistas”:

As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças.

Com esse pressuposto, sugere que reexaminemos tais conformações a partir das especificidades de cada campo. Ao considerarmos essa pista, será possível ver em que reside a diferença entre os mesmos. Realçamos alguns traços considerados relevantes para uma possível imersão nos discursos produzidos pelos/as universitários/as insurgentes. A experiência de “manipulação das identidades deterioradas”, conforme nossa interpretação pode ser desdobramento de uma “auto referência” e da “autoimagem” construída por sujeitos representados socialmente como normais e por isso representados como *superpotentes* - para lembrar os termos de Munanga (1999). Os sujeitos e grupos que enfrentam em desvantagem, as “situações mistas”, experimentam os efeitos do estigma no sentido de ter que reagir e confrontar-se com os herdeiros do lugar, os estabelecidos pela

brancura.

Examinando hierarquias ocupacionais, Bourdieu (1998) problematiza a contingência do capital cultural ou a intensificação da utilização das instituições de educação formal por parte de categorias que tradicionalmente as frequentam, além de discutir aspectos da desilusão por parte dos novos utilizadores no que se refere às aspirações que nutrem em relação às credenciais obtidas pelo diploma. Para as pesquisas sobre insurgência de coletivos em posição de desvantagens de toda ordem, não há como rejeitar as vigorosas abordagens realizadas com base no *pensamento decolonial*. Para estudos que pretendem agregar tal crítica, é *mister* admitir que o Brasil sofreu e sofre com os mesmos agravantes que resultam da violência e da dominação exercida primeiramente pela Europa em grande parte do globo.

As trajetórias sócio-escolares de jovens pobres refletem importantes problemas a serem enfrentados no interior do sistema educacional e sobre essa esfera mais ampla, fará mais sentido se, assumirmos as demandas convertidas em nosso argumento, em urgências interseccionais. Saídas possíveis envolvem fóruns permanentes sobre as reais condições de interferirmos nos resultados de um quadro de segregação quase absoluta. Mas, sobretudo, de uma condição que revela uma ausência de sintonia com os estudos sobre a crise de legitimidade das universidades em diferentes países e as conquistas legais alcançadas pelos movimentos antirracistas. O fosso que separa populações não brancas daqueles grupos herdeiros das melhores condições deixadas pela colonização não pode ser ignorado nos estudos sobre acesso e permanência na universidade. Não obstante, é fundamental realizarmos a crítica acerca das vias de consolidação de currículos e de práticas decoloniais para a formação de um perfil de educadores/as atentos/as aos danos causados pela “diferença inventada” e ainda vigente como uma das principais armas para a insistente inspiração colonial. Em definitivo, é *mister* acompanharmos as táticas de insurgência daqueles segmentos escolhidos, em toda a África e em sua Diáspora, para participarem socialmente como subalternos. Sobre tal aspecto importa destacar:

O racismo, tal como operante na sociedade brasileira, baseado no critério das aparências físicas, tanto nasce no cotidiano das relações assimétricas de poder, na formação de mecanismos de prestígio social, no acesso às oportunidades de mobilidade social ascendente e de direitos sociais, como também verte das estruturas sociais localizadas no plano do aparelho do Estado (racismo institucional), das empresas do setor privado, das escolas, dos meios de comunicação, que legitimam as desvantagens estruturais que terão de ser vividas pelos que portam fenótipos diferentes do grupo hegemônico (PALXÃO, et al., 2010, p.22).

Para além de examinarmos as consequências desse fenômeno apreendido nas pesquisa que apresentam estudos sobre trajetórias acadêmicas desde a implementação das ações afirmativas, o intuito é fomentar outros aportes teóricos e metodológicos para pesquisas mais amplas sobre *narrativas subalternas e insurgência* nos contextos de dominação explícita como é o caso dos países da região da América Latina. Ao ratificarmos nossa posição, pretendemos consolidar opções políticas de trabalhar com narrativas silenciadas para entender as desigualdades raciais manifestas também nos discursos. O interesse por esse fenômeno relaciona-se com o problema de pesquisa com o qual nos confrontamos há cerca de mais de uma década para acompanhar as trajetórias dos/as negros/as e os seus modos de resistir com a mudança de *status* acionando seus direitos apoiados em suas identidades coletivas. As pesquisas concluídas em 2006 por Miranda revelaram possíveis caminhos que privilegiaram táticas empreendidas para garantir a conclusão do curso universitário:

[...] queremos chamar a atenção para as estratégias de pertencimento acadêmico que já podem ser vistas a partir de um

“ajuntamento” definido provisoriamente como geracional [...] Os mais experimentados no debate sobre relações raciais apresentam, nas suas narrativas, histórias de enfrentamentos retóricos, lições que hoje orientam a agência individual e coletiva dos grupos que pesquisam e militam a partir do afrocentrismo, como é o caso que envolve a feitura desta tese. Para esses sujeitos que, mesmo pertencendo a diferentes gerações, levantam uma mesma bandeira, a perspectiva diaspórica tem adornado sua luta pela sobrevivência intelectual. (MIRANDA, 2006, p.225).

Referimo-nos aos grupos que já classificados como parte de um segmento insurgente que se consolida pelas opções coletivas que se relacionam com a ideia de formação de novos quadros políticos do movimento negro. Em outros termos, uma classe insurgente que desafia os espaços de poder com o objetivo específico de interferir nas políticas educacionais e na gestão de outras propostas de acesso também no mundo do trabalho - conforme se vê nas análises realizadas por autores tais como Hasenbalg e Silva (1992; 2003). Entende-se que a insurgência afrodescendente tem como referência, espaços de formação e pesquisa que se constituem em esferas alternativas de promoção de perspectiva (s) negra(s) de produção de saberes e outros conhecimentos. Assim, faz parte dessas análises a compreensão de que o debate sobre desigualdades raciais deve ser alimentado por diferentes interseções. O esforço resultou na consolidação de programas elaborados e desenvolvidos em cooperação e que envolveram diferentes agentes e órgãos estatais. Vimos o empenho de setores comprometidos com o ideário da formação de uma crescente intelectualidade negra e por esse propósito, a inserção no campo acadêmico, em diferentes instituições de conformação de políticas sociais se figurou como uma meta a ser alcançada.

A adoção de estratégias de negociação revela uma dinâmica baseada na garantia de novos espaços dialógicos. Assim, pautar o Estado foi uma ação efetiva que caracteriza esses processos de maior incremento do debate sobre direitos nas instituições do movimento negro responsáveis pela formação de novos quadros. São estratégias que traduzem a tomada de consciência do lugar de desvantagem experimentado pelos segmentos racializados. E, a formação acadêmica de grande parte dos ativistas herdeiros das conquistas que vimos acontecer, por exemplo, até os anos de 1970, nos ajudam a entender o caminho de resistência e, sobretudo de reivindicação de políticas de combate às hierarquias sociais.

Narrativas insurgentes e pertencimento acadêmico

Adotamos como escopo para a construção dos dados, recursos tais como “fichas de acompanhamento individual” que foram mantidas ao longo de cada semestre nos encontros da disciplina Metodologia da Pesquisa. Aplicamos questionários e reunimos os projetos e monografias desse mesmo grupo. Ganhou centralidade a escolha realizada por cada estudante para “encontrar interlocução”, “conceber um referencial teórico significativo”, mas, sobretudo, a “escolha do tema a ser tratado” no desenvolvimento dos seus respectivos trabalhos. Interessou-nos a ênfase nas representações que esses/as constroem sobre a trajetória sócio-escolar e os caminhos da sua profissionalização como educadores/as. Encontramos nesse universo, um total de 95% de estudantes do sexo feminino de um total de 20 graduandos/as que realizaram a disciplina de Metodologia da Pesquisa desde o ano de 2011. Sobre o lugar de residência estão: a Zona Norte, Baixada Fluminense, Niterói e, por último, comunidades tais como morros e favelas da Zona Sul. De acordo com os relatos, 91,7% estão vinculadas/os profissionalmente ao magistério e tiveram oportunidade de estagiar e estabelecer vínculo empregatício. Foi possível delinear aspectos

significativos de suas perspectivas de mudança de *status* a partir da formação acadêmica. Salientamos como o mais caro dos itinerários de nosso projeto de pesquisa reconhecer os discursos de inspiração colonial e suas formas de reativar, em um espaço de formação de educadores/as, diferentes possibilidades de manutenção do *ethos* da servidão.

Ao pensarmos as narrativas insurgentes, experimentamos a sistematização de um quadro que pudesse orientar a análise de alguns dos dados construídos com as narrativas dos/as estudantes. Os dados podem revelar que, embora a universidade esteja localizada em um bairro da Zona Sul, área nobre do Rio de Janeiro, o curso de formação de professores/as atende majoritariamente a estudantes originários/as das zonas periféricas. Ao analisarmos suas trajetórias por grupos de idade, os dados apontam que estão distribuídos entre 22 e 29 anos (61,5%), 30 e 39 anos (23,1%) e 40 a 44 anos (15,4%). Quanto ao tempo de permanência na instituição, vimos 69,2% de integralização. O curso foi realizado em 4 ou 5 anos onde 23,1% concluem a graduação entre 6 e 7 anos e em até 8 anos, 7,7%. Todos/as conjugam os estudos universitários com atividades laborais. A grande maioria (92,3%) atua profissionalmente na área de educação, mas, contraditoriamente, o trabalho se revela como obstáculo para seu melhor desempenho, principalmente quanto à equalização entre o tempo disponível e o volume de atividades acadêmicas - como as tarefas a serem realizadas presencialmente - e também os cuidados com a família. Este conflito pode ser entendido a partir das respostas dadas à pergunta sobre os principais desafios enfrentados no ir e vir do acontecimento universitário. Para além das incompatibilidades, os/as estudantes apontaram uma pluralidade de características implicadas na sua permanência no curso de formação de professores:

- Enfrentar o desemprego e permanecer na universidade;
- A falta de diálogo docentes-discentes;
- Ter iniciado o curso no vespertino;
- Vencer o sentimento de não merecimento de estar no espaço universitário;
- Dificuldade com a escrita acadêmica;
- Inadequação do processo educacional e a rotina dos/as estudantes trabalhadores/as incluindo incompatibilidade dos horários para estágios;
- Sentimento de não pertencimento ao espaço universitário por ser oriundo das camadas populares;
- Distância entre o local de moradia e o local da universidade;
- Dificuldade com o financiamento para o traslado entre a moradia e a universidade bem como para alimentação e material;
- As greves;
- Ausência de tempo para ampliar suas práticas de leituras;
- Acesso às disciplinas que tratassem da temática relações raciais na escola;
- Insegurança;
- Problemas com o horário das aulas que extrapolam o horário regular do curso.

Podemos supor que são esses alguns indícios de que, para os/as estudantes o cotidiano universitário é incompatível com a sua realidade. Por outro lado, quando a pergunta é sobre as relações interpessoais no grupo, grande parte narra que não vivenciou dificuldades, que fizeram vínculos de amizade, que estes foram o sustentáculo para a sua permanência além de trocas de conhecimentos e experiência. Alguns relatos soaram dissonantes e apontaram que perceberam o olhar discriminatório por parte de alguns “colegas” e a falta de diálogo estudante-estudante.

Com respeito à relação com as/os professoras/es, destacou-se que existem

dificuldades, tais como:

- Falta de diálogo com o/a estudante;
- Preconceito e resistência;
- Contradição entre discurso e prática;
- Intolerância para com os/as estudantes trabalhadores/as do curso noturno;
- Discordâncias com relação aos modos de avaliar e com relação às notas;
- Infantilização do/a estudante;
- Práticas avaliativas antidemocráticas;
- Tratamento do/a estudante como um ser de “segunda classe”;
- Intolerância para com o/a estudante oriundos/as de lugares afastados do *campus* universitário;
- Falta da dimensão afetiva em relação às dificuldades dos/as estudantes com a escrita acadêmica;
- Rigidez com relação à presença e pontualidade;
- Inflexibilidade com relação às ideias divergentes;
- Desconsideração dos saberes prévios dos/as estudantes;
- Contradição entre a defesa de uma educação emancipatória e a prática vivida no âmbito do curso;
- Discurso recorrente de que os estudantes trabalhadores não tiveram formação adequada;
- Descarte das opiniões expressas pelos/as estudantes durante as aulas.

Os dados relativos à escolha do/a orientador/a, como também da temática da pesquisa para o desenvolvimento do trabalho revelaram que 76,9% puderam escolher o/a seu/sua orientador/a formal, enquanto 23,1% não responderam. Quanto à escolha do tema a ser tratado no desenvolvimento do trabalho exigido para a conclusão do curso, evidenciamos as seguintes temáticas:

- Relação família-escola;
- Formação do educador;
- Escolas públicas que dão certo;
- Políticas públicas para Educação Infantil;
- Acesso de jovens das classes populares às Instituições Públicas de Ensino Superior;
- Relações raciais na escola;
- Formação de professor de Educação Infantil/Políticas Públicas;
- Processo de ensino aprendizagem na escola da rede Municipal;
- Iniciação à docência/PIBID;
- Relações coloniais no cotidiano escolar.

Foi possível supor que as opções acima refletem algo das suas questões pessoais que emergiram das experiências que se forjaram na vida universitária. Chama nossa atenção os itens *acesso de jovens das classes populares às instituições públicas de ensino superior, relações raciais na escola e relações coloniais no cotidiano escolar*. Conforme suas declarações, essas escolhas estão relacionada aos seguintes motivos:

- Pessoal/Familiar;
- Crítica à formação educacional tradicional;
- Consonância com o objeto de pesquisa do/a orientador/a;
- Interesse pela temática de desigualdades em termos das oportunidades

educacionais;

- Interesse por questões das classes populares;
- Questão racial e educação escolarizada;
- Reconhecimento da própria negritude;
- Dificuldades dos estudantes observadas e vivenciadas no cotidiano escolar;
- Formação docente para Educação Infantil;
- Participação no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID;
- Experiência pessoal.

Quando questionados sobre a correspondência entre escolha do tema para o trabalho final e a vida pessoal, os/as estudantes responderam ter relação com:

- O fato de serem originários/as das camadas populares;
- Por ser a/o primeira/o da família a ingressar em IPES;
- Acreditar na capacidade de todos em aprender;
- Interesse por questões sociais;
- Reconhecimento da própria negritude;
- Atitude política;
- Vivência no cotidiano escolar/Experiência na área da educação;
- A experiência obtida na própria infância;
- Experiência na área da educação como estudante bolsista;
- Crítica às relações de subordinação e ao colonialismo no ambiente escolar.

Sobre as formas de negociação no que se refere aos respectivos “problemas de pesquisa”, vimos que para garantir a sua performatividade acadêmica, faz diferença a imersão nas questões que atravessam o seu ir e vir como universitário/a em situação marcada por enfrentamentos. Vimos com Houaiss (2001) que a performance é o exercício de realizar, atuar e de desempenhar uma determinada atividade ou ação de forma criativa.

Por outra parte, e conforme já apontado por outros/as autores/as, a consolidação de uma rede de apoio que inclua os setores estabelecidos nesse espaço, como professores e pesquisadores, é indispensável. A nosso ver, a grande maioria passou e passa boa parte do período de conclusão de seu curso sem condições de dimensionar os desdobramentos do exercício de escrita, de iniciação à pesquisa e o lugar de importância da sua performatividade nesse contexto de disputa também sociopolítica. Tais lacunas podem ser consequência da exaustão e da ausência de uma ambiência melhor delineada para o seu acompanhamento - aspecto que deixa marcas significativas para a formação contínua desses estudantes. Interferem nas suas expectativas de inserção no momento seguinte de iniciação à docência. Por tudo isso, não seria muito afirmarmos que os/as negros/as com os quais estamos dialogando aqui poderiam apresentar outros resultados como, por exemplo, vislumbrar sua permanência no campo acadêmico e contribuir em condições efetivas para ampliação das temáticas nas linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação da referida universidade. Há, em suas declarações, uma ideia de “não recepção de suas demandas” como sujeitos partícipes, o que dificulta sua opção pela inserção na pesquisa. Por outra parte, encontramos pistas das suas estratégias de combater os estigmas sofridos apontando as insuficiências que se constituem como parte da desmotivação e de sua expulsão antes do tempo - se consideramos como um desdobramento natural, sua imersão como pesquisadores/as.

Na disciplina “Metodologia da Pesquisa” após quatro anos de trabalho com estudantes negros/as oriundos das periferias da cidade, na sua grande maioria, migrantes nordestinos/as e ainda, estudantes que pertencem a classe média da Zona Sul da cidade, reconhecemos alguns resultados positivos que emergiram das opções que fizemos por uma

práxis intercultural e colaborativa. Nossas inspirações se localizam em outras experiências que acompanhamos e que partem de uma didática mais *inter* e menos unívoca em termos das urgências e de uma “pedagogia outra” para o ensino superior. Vislumbramos, assim, uma ambiência propícia para o incremento das elaborações iniciais, um aspecto que permitiu a cooperação mútua nos diferentes momentos de desenvolvimento do trabalho. Nas suas falas, sobressaem relatos onde se identificam estratégias de enfrentamento que acionam frente aos discursos e práticas de deteriorização de suas identidades. As situações mistas que aceitaram enfrentar ao longo de suas jornadas de luta indicam algumas pistas sobre as saídas para fazer-se insurgente e assim, assumir o seu lugar performativo nessas arenas de disputa. Como co-autores/as, os/as estudantes com os/as quais dialogamos aqui emergem de uma *via-crúcis* que se aproxima das experiências já mapeadas por outros estudos como indicaram Silvia e Silvério (2003), Munanga (1999), Cunha Junior (2003), Guimarães (2002), Hasenbalg e Silva (1992; 2003) e Queiroz (2012). Alinhadas a essas problemáticas, vimos como fundamental entender os caminhos que atravessam esses/as universitários/as oriundos/as das camadas mais empobrecidas e que superam o sofrimento de ser o Outro dos cursos de formação de professores/as.

A primeira década desse século está marcada pela adoção de medidas que buscam interromper a persistente desigualdade racial, aspectos manifestos no sistema de ensino brasileiro. Concebemos os/as universitários/as negros/as como agentes de transformação em um país em crise profunda, que amarga o ranço colonial. Observamos que Miranda (2006) levanta uma problemática que adquiriu maior importância para se compreender o papel de instituições *não pública* responsáveis pela formação de um número expressivo de intelectuais ativistas oriundos/as dos coletivos organizados como parte do movimento negro. A Pontifícia Universidade Católica, em diferentes estados do país, ampliou oportunidades de acolhimento desses/as agentes de transformação. Ao considerarmos as lacunas não preenchidas pelo Estado - quando o tema é mobilidade das populações negras -, vimos por que iniciativas como o curso *Fábrica de Ideias* foram incluídas como espaços-chave para os sujeitos que se desafiaram a confrontar o universo acadêmico buscando formas específicas de emancipação como intelectuais negros/as. Foram esses alguns importantes atalhos encontrados por ativistas, estudantes de mestrado e doutorado - selecionados posteriormente como docentes de universidades públicas -, que refletem parte de suas estratégias de garantia de êxito como pesquisadores/as das universidades de prestígio. Nesse caminho, e ainda pensando com Miranda (*Ibidem*), a consciência afrocentrada é resultado de uma vivência nestes lugares de confronto no qual se localizam os sujeitos e grupos não brancos. Ou seja: no contrafluxo. Mesmo quando se enuncia a partir desse lugar de confronto, e de experimentar a performatividade, estamos atentos aos processos de manutenção das assimetrias de poder e da invenção da diferença. Como pesquisadoras negras, nossa motivação tem sido problematizar as práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores tendo como referencial a presença de estratos invisibilizados pela sua racialização. Com esse intuito, observamos as condições de acolhimento e valorização das subjetividades desses/as universitários/as.

Algumas conclusões

Ainda que tenhamos que reconhecer os avanços mencionados sobre a produção já existente nos programas de pesquisa e pós-graduação, de dados levantados pelos NEABs sobre desigualdades raciais e educação e, ainda, os impactos dos inúmeros projetos desenvolvidos, a nível mundial, com objetivos de apoiar a inclusão em diferentes regiões, é imperativo promovermos amplas oportunidades de inserção para os/as estudantes negros/as. Em termos mais gerais, nossos objetivos incluíram a análise da performatividade

desse jovens em contextos de confronto retórico como ocorre nas salas de aula em cursos noturnos de licenciatura. Em um jogo entre opostos, estão presentes disjunções significativas por marcarem os discursos daqueles/as que fazem parte do acontecimento universitário de uma instância idealizada para formar as sucessivas gerações de professores/as. De certo, a universidade pública conta com a atuação de um número significativo de intelectuais que caminham no contrafluxo do racismo também institucional. Entretanto, essas esferas ainda não alcançaram aumentar a presença de professores negros que poderiam ampliar as chances de interlocução de nossos/as futuros/as educadores/as que são hoje insurgentes e vistos como estranhos ao lugar e a sua cultura. Por outra parte, as cotas para estudantes negros/as no ingresso dos cursos de mestrado e de doutorado indicam efetivas possibilidades de mudanças em médio prazo.

A agenda de reivindicação dos movimentos antirracistas conta com inúmeras questões ainda em aberto, como é o caso do extermínio de jovens pobres, na sua maioria do sexo masculino, pretos e pardos das periferias do país. A situação carcerária é, visivelmente, reflexo dessa diferença inventada com a racialização de um dado segmento escolhido para ser o “inferior” nas relações mistas. No contrafluxo das políticas de conservação da exclusão pela racialização, alguns avanços foram analisados por outros/as pesquisadores/as, conforme pudemos acompanhar nos últimos anos. Há indicações de que por uma espécie de romantismo cínico, a grande maioria de intelectuais “não negros” pouco dialogou com os grupos formados por intelectuais comprometidos/as com a diminuição do racismo (negros ou não), para estabelecer cooperação, debates e fóruns sobre os caminhos do Brasil pós-emancipação, no sentido dado por Gomes e Domingues (2014). Para essa análise, fará diferença se garantirmos como centrais os termos em destaque no *pensamento decolonial*. Com ele, valorizamos a produção de cartografias que geram representações do espaço acadêmico e de sua ocupação em contexto onde se ocultou, por um longo tempo, as demandas dos segmentos racializados em toda a Diáspora Africana.

A manipulação das identidades dos/as estigmatizados/as pela “diferença inventada” - conforme se vê no conjunto dos dados aqui construídos -, não pode deixar de ser incluída nas análises sobre relações de inspiração colonial na contemporaneidade já que, esse estudo de caso revela, *a priori*, aspectos da metamorfose do racismo e que interfere na trajetória desses coletivos. São esses alguns achados sobre as formas de negação da diferença, de direitos que a maioria da população enfrenta pelo estigma - um recurso acionado, sobretudo, nas instituições que podem desempenhar papel fundamental na garantia de alguma mobilidade. Ainda que, a instância - por onde passaram/passam nossos/as interlocutores/as -, adote um projeto elaborado a partir de uma filosofia e de uma *práxis* emancipatórias, vimos que os/as estudantes negros/as destacaram insuficiências próprias daquilo que emergiu nos estudos sobre relações raciais e definido como sendo racismo acadêmico.

NOTAS

² Pedagogia. Graduada em Ciências da Economia (UCAM) e estudante de mestrado do PPGdu (UNIRIO) com o foco na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. ivins341@yahoo.com.br.

³ Adotamos a noção de “acontecimento universitário” utilizada por Willy Thayer (2002).

⁴ Esse estudo é parte da linha de pesquisa com a qual estamos envolvidos no âmbito do projeto *Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade*.

⁵ Santiago Castro-Gómez (2010) argumenta que os mestiços fizeram todo o possível para lavar a linhagem de sangue de seus antepassados com a finalidade de que seus filhos pudessem ser adaptados para ocupar cargos públicos e/ou ingressar nas estruturas como as universidades, conventos entre outras.

⁶ Projeto criado no período de implementação das Ações Afirmativas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2003) com o objetivo de ampliar as chances de estudantes, através da realização de atividades de desenvolvimento acadêmico.

⁷ Em 21 de abril de 2008 um grupo de 113 pessoas, contou com a participação de um expressivo número de professores universitários e lançou a *Carta dos cento e treze* que ficou conhecida posteriormente como "manifesto contra cotas". Nele, entendiam as medidas como uma proposta ameaçadora de racialização da sociedade. Destaca-se o fragmento que diz o seguinte: "A proposta cerrada em favor das cotas raciais assegura-nos que os estudantes universitários cotistas exibem desempenho similar aos dos demais. Os dados concernentes ao tema são esparsos, contraditórios e pouco confiáveis".

⁸ Sobre isso, recomendamos o trabalho de Antônio Sergio Alfredo Guimarães (1999), de Petrônio Domingues (2007) e de Domingues e Gomes (2014).

⁹ Atualmente o curso avançado em estudos étnico-raciais *Fábrica de Ideias*, está localizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Acolhe, desde 1998, um número expressivo de jovens negros/as estudantes de mestrado e doutorado – brasileiros/as e estrangeiros/as – com o objetivo de promover intercâmbio de grupos comprometidos com o tema e buscando interfaces com os estudos desenvolvidos em diferentes partes da Diáspora Negra e da África.

¹⁰ A "Rede Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros" ou "Consórcio de NEABs" está em todo o país. Funciona sob a coordenação de pesquisadores/as comprometidos/as com a Educação para as relações étnico-raciais no âmbito das universidades e desenvolve ações de ensino, extensão e pesquisa privilegiando a inserção de estudantes e investigadores/as negros/as.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARVALHO, José Jorge de. As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil. **Sociedade e Cultura**, V. 4, nº 2, jul./ago./set./out./nov./dez. 2001. p. 13-30.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores para negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003, p. 153-160.
- DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, 23, 2007.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio. **Políticas da raça: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- _____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Rio Fundo/IUPERJ, 1992.
- _____. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.
- HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MIRANDA, Cláudia e PASSOS, Ana Helena. **Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais**. Sociedade Brasileira de Sociologia. *CDRom GT 16*, 2011.
- MIRANDA, Cláudia. **Narrativas subalternas e políticas de branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia**. (Tese de Doutorado). UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

- MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. **Cultura Vozes**. Petrópolis, v. 93, n.6, 1999. p. 85-95.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, 2006. v. 19, n. 1, pp. 287-308.
- PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO Irene; MONTOVANELE Fabiana; CARVANO, Luiz M.(orgs). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010**: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. v.1.
- QUEIROZ, Delcele. M. As políticas de cotas para negros nas universidades brasileiras e a posição dos intelectuais. **Revista pedagógica UNOCHAPECÓ**, v. 14, 2012. p. 355-377.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Coleccion Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro de 2005.
- _____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina In: Edgardo Lander (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas** 2003.
- SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003, p.153-160.
- SILVA, Vera Lucia Neri da. **Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis: suas implicações no cotidiano educacional da criança negra**. (Dissertação) Universidade Federal Fluminense, 2002.
- TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. **Estudantes negros em Angra dos Reis: descortinando as desigualdades do Ensino Fundamental Regular à Educação de Jovens e Adultos**. (Dissertação). Programa de pós-graduação em Educação/UFF: Niterói, 2015.
- THAYER, Willy. **A crise não moderna da universidade moderna**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

Recebido em: 02/11/2014

Aprovado para publicação em: 03/08/2015